

ITALICA BELGRADENSIA

ISSN 0353-4766

UNIVERZITET U BEOGRADU
FILOLOŠKI FAKULTET
KATEDRA ZA ITALIJANSKI JEZIK I KNJIŽEVNOST

ITALICA BELGRADENSIA

poseban broj

RADOVI U ČAST
JULIJANE VUČO

priredila
Mila Samardžić

Beograd, 2023.

ISSN 0353-4766

UNIVERSITÀ DI BELGRADO
FACOLTÀ DI FILOLOGIA
DIPARTIMENTO DI ITALIANISTICA

ITALICA BELGRADENSIA

numero speciale

STUDI IN ONORE
DI JULIJANA VUČO

a cura di
Mila Samardžić

Belgrado, 2023

ITALICA BELGRADENSIA
Rivista del Dipartimento di Italianistica
della Facoltà di Filologia
dell'Università di Belgrado
n. speciale, 2023

Fondata da:
NIKŠA STIPČEVIĆ

Consiglio Redazionale:
LORENZO RENZI, FRANCESCO BRUNI, CARLA MARELLO, SANJA ROIĆ,
VESNA KILIBARDA, MIRKA ZOGOVIĆ, JULIJANA VUČO, MILA SAMARDŽIĆ, TO-
BIA ZANON, MARCO MAZZOLENI, MAJA MILIČEVIĆ PETROVIĆ,
DRAGANA RADOJEVIĆ

Redazione:
SNEŽANA MILINKOVIĆ
MILA SAMARDŽIĆ

Assistente Redazionale:
DRAGANA RADOJEVIĆ

italicabelgradensia13@gmail.com
<https://sites.google.com/site/italicabelgr/>

*Si ringrazia Katarina Zavišin per gli sforzi profusi nella preparazione
della miscellanea*

Italica Belgradensia è indicizzata in Clarivate Analytics
Emerging Sources Citation Index.
Italica Belgradensia is indexed in Clarivate Analytics Emerging Sources
Citation Index.
italicabelgradensia@fil.bg.ac.rs
italicabelgradensia.fil.bg.ac.rs

INDICE

Mila Samardžić, <i>Juliana Vučo, una florida carriera per l'italiano</i>	7
Carla Marellò, <i>Raggiungere il centro del bersaglio.</i> <i>Un gioco linguistico molto duttile</i>	13
Pasquale Guaragnella, <i>Capitolo X. Luoghi, corpi e sessualità</i> <i>in una novella di guerra</i>	25
Vesna Kilibarda, <i>Prvi prilog posvećen italijanskoj književnosti</i> <i>u Crnoj Gori u XIX vijeku</i>	45
Sanja Roić, <i>Alberto Savinio i Balkan</i>	53
Darja Mertelj, <i>Alla mia mentore a vita, dopo un percorso</i> <i>improntato da "Julijana mi ha insegnato..."</i>	67
Ruska Ivanovska-Naskova, <i>Nuovi contesti per l'italiano</i> <i>in Macedonia del Nord. Le attività di promozione della lingua</i> <i>e della cultura italiana dell'Istituto Dante Alighieri di Skopje</i>	71
Sandra Mardešić, <i>Školski jezik koji spaja i razdvaja. Primjeri</i> <i>razvoja međukulturne kompetencije na talijanskom</i> <i>kao školskom jeziku</i>	81
Deja Piletić, Olivera Popović, Gordana Luburić, <i>Nastava</i> <i>italijanskog jezika u crnogorskim osnovnim i srednjim školama</i> <i>iz perspektive đaka</i>	101
Cvijeta Brajičić, Radmila Lazarević, <i>Italijanizmi u crnogorskom</i> <i>književnom jeziku XIX vijeka – slučajevi sufiksacije</i>	113
Dragiša Vukotić, <i>Stracarissima</i>	127
Gordana Mušura, <i>Interkulturalna komunikativna kompetencija</i> <i>učenika završnog razreda osnovne škole na crnogorskom</i> <i>primorju</i>	133

Aleksandra Šuvaković, <i>Draga moja profe</i>	155
Olivera Durbaba, Jelena Filipović, Ana Jovanović, Ljiljana Đurić, <i>„PEP” u diskusiji o stranim jezicima – učenju, nastavi i nastavnicima, obrazovnoj politici, vizijama za budućnost</i>	159
Danijela Đorović, <i>Njegovo veličanstvo – nastavnik: od stožera znanja do istraživača sopstvene prakse</i>	183
Snežana Milinković, <i>Essere traduttori è un po' essere “traditori”</i>	197
Jelena Drljević, <i>Terminologija iz oblasti veslanja u italijanskom i srpskom jeziku</i>	203
Nataša Gavrilović, <i>Qualche osservazione su una dittologia dello Zibaldone di pensieri leopardiano</i>	219
Katarina Zavišin, Tijana Gaši, <i>Obrazovanje nastavnika kao refleksivnih praktičara na Katedri za italijanistiku Filološkog fakulteta u Beogradu: jedna vizija</i>	233
<i>Bibliografia di Julijana Vučo, a cura di Dragana Radojević</i>	245

Mila SAMARDŽIĆ*
Università di Belgrado

JULIANA VUČO, UNA FLORIDA CARRIERA PER L'ITALIANO

Juliana Vučo proviene dalla illustre famiglia Vučo di Belgrado, dalla quale discendono generazioni di artisti, scrittori, medici, professori e grossi industriali. Oltre a fornirle un'immensa cultura ed educazione nonché un'umanità di insolita grandezza, l'ha ampiamente sostenuta e diretta verso una florida carriera professionale. Da giovane adolescente ha frequentato, parallelamente a uno dei più prestigiosi licei classici, la scuola di musica dove, coltivando la voce, ha studiato lirica e dove ha imparato ad amare la lingua che così magicamente trasmette i suoni della musica. Ed è stata proprio la lirica a rivelarle gli aspetti incantevoli della lingua italiana e ha fatto sì che la lingua italiana diventasse, a partire dall'età giovanissima, il suo principale impegno professionale.

E appunto nel 1972 inizia una grande carriera quando Julijana Vučo si iscrive agli studi di lingua e letteratura italiana presso l'Università di Belgrado e fin dai primi giorni comincia a mostrare inclinazione per la diffusione e la promozione dell'italiano nel mondo. Come se non le bastasse essere una studentessa eccezionale, ha deciso di approfondire le sue conoscenze d'italiano frequentando corsi di aggiornamento in Italia (a Perugia, Siena e Roma) e ottenendo, nel 1975, il diploma di *Insegnante dell'italiano per stranieri* (dopo nove mesi di corsi e esami sostenuti presso l'Università per Stranieri di Perugia). Un anno dopo si è laureata presso la Cattedra di Lingua e letteratura italiana della Facoltà di Filologia dell'Università di Belgrado.

Oltre alla vocazione per l'insegnamento, la professoressa Vučo ha mostrato presto, ancora da studentessa universitaria, il talento per un altro mezzo di diffusione della lingua italiana – per la traduzione e

* milasamardzic@fil.bg.ac.rs

l'interpretariato: traduceva nelle riviste letterarie e di altro genere e faceva da interprete nelle sedi congressuali e nelle trattative commerciali durante varie fiere che si svolgevano a Belgrado. Ha acquisito nuove esperienze e perfezionamento nel campo della traduzione e dell'interpretariato durante il suo primo incarico ufficiale presso l'ambasciata jugoslava a Roma dal 1977 al 1982 lavorando come traduttrice e interprete simultanea e consecutiva a tutti i livelli, dalla corrispondenza consolare alla traduzione di colloqui di stato, negoziazioni e visite ufficiali.

Dopo il soggiorno quinquennale a Roma, torna nella sua città natale e si dedica al suo primo amore professionale cominciando a lavorare presso l'Istituto per lingue straniere di Belgrado. Insegna italiano, crea programmi didattici per i corsi, partecipa ai corsi per insegnanti di lingue straniere nelle città della ex Jugoslavia. Anche durante questo periodo di cinque anni continua a perfezionarsi frequentando corsi di aggiornamento in Italia, prevalentemente all'Università per stranieri di Perugia.

E allora arriva la svolta decisiva nella sua brillante carriera: benché fossero passati più di dieci anni dalla laurea, la sua principale istituzione educativa, la Facoltà di Filologia, non l'ha dimenticata e a partire dal 1987 comincia a lavorare come lettrice presso la Cattedra di lingua e letteratura italiana. Tuttavia le grandi ambizioni di Julijana Vučo non si fermavano al ruolo di lettrice – un ruolo inestimabile e nobile, ma in fondo mai sufficientemente apprezzato: pochi anni dopo inizia la sua vertiginosa carriera accademica. Decide di continuare gli studi prendendo prima la postlaurea in sociolinguistica (con la tesi *Analisi sociolinguistica dell'insegnamento della lingua italiana agli adulti*) e poi il dottorato di ricerca con la tesi *Criteri per la selezione del lessico nei manuali di lingua italiana per stranieri* (nel 1997): in entrambi i casi sotto l'attenta guida del grande maestro, professor Ivan Klajn. I nuovi titoli di studio le hanno portato anche un nuovo percorso accademico altrettanto veloce e oramai scontato: nel 2002 diventa professoressa associata e nel 2010 ordinaria di lingua e didattica italiana presso la Facoltà di Filologia dell'Università di Belgrado.

Comunque Julijana Vučo presto si rende conto che il ruolo e l'importanza della lingua italiana oltrepassano i confini della sua città natale: infatti verso la metà degli anni novanta, insieme con la sua amica e collega, professoressa Vesna Kilibarda, avvia i corsi, prima triennali e poi quadriennali, di lingua e letteratura italiana presso l'Università del Montenegro. Le impostazioni degli studi universitari che le due colleghe hanno concepito alle soglie del nuovo millennio sono ancora attuali o almeno costituiscono la base per i programmi che oggi se realizzano presso l'ateneo. Parallelamente all'implementazione dei corsi universitari, la professoressa

Vučo è autrice o coautrice di una serie di libri di testo di lingua italiana per le scuole elementari e medie montenegrine: è stata una vera impresa editoriale che ha dato il via a una forte ondata di apprendimento di lingua italiana, ma anche di diffusione di cultura italiana in Montenegro. A tutt'oggi la professoressa non ha lasciato il Montenegro lavorando parallelamente nelle università statali e private: attualmente insegna presso l'Università di Donja Gorica. In riconoscimento del suo contributo al miglioramento delle relazioni culturali e della diffusione della lingua italiana, il Presidente Carlo Azeglio Ciampi le ha conferito, nel 2005, l'onorificenza di Cavaliere della Repubblica Italiana, Stella della Solidarietà.

Con il passar del tempo gli interessi della professoressa Vučo si andavano ampliando, ma sempre e maggiormente con l'originario obiettivo cardinale – quello di diffondere la lingua italiana nel mondo. Fin dai primi giorni della carriera universitaria ha dedicato molta attenzione alla glottodidattica della lingua italiana, all'insegnamento delle lingue straniere, alla teoria dell'acquisizione della seconda lingua, alle politiche educative linguistiche, nonché alla politica e pianificazione linguistica in generale. Naturalmente non ha mai smesso di occuparsi di temi relativi alla lingua italiana e di studi contrastivi italo-serbi.

Quanto alle pubblicazioni, la carriera l'ha iniziata come autrice di libri di testo di lingua italiana e poi come autrice di una lunghissima serie di studi, ricerche e monografie. Inoltre ha curato diverse decine di miscellanee e atti dei congressi (cfr. Bibliografia). Gli esiti positivi del suo impegno professionale, le sue competenze ma anche l'ammirevole entusiasmo con il quale lavorava trascinando con sé anche i suoi collaboratori hanno inevitabilmente sparso la voce oltre i confini nazionali: a parte Belgrado e il Montenegro, è stata visiting professor nelle università europee ed americane di Roma, Bari, Monopoli, Foggia, Siena, Campobasso, Torino, Pecs, Zagabria, Lubiana, Trieste, Lawrence. Ha partecipato regolarmente ai congressi degli italianisti e ad incontri dedicati ai "suoi" temi prediletti presso le università di Madison (Wisconsin, USA), Kentucky, Lexington, Honolulu, Philadelphia, Firenze, Cagliari, Pescara, Bergamo, Modena, Palermo, Madrid, Duisburg, Bruxelles...

Ha organizzato per anni i corsi di formazione degli insegnanti di lingua italiana in Serbia, spesso in collaborazione con l'Ambasciata della Repubblica Italiana e l'Istituto Italiano di Cultura. Nonostante tutte le pubblicazioni e attività che abbiamo solo in parte menzionato, Julijana Vučo ha impiegato la maggior parte del suo entusiasmo nell'insegnamento, nella formazione delle giovani generazioni e nella collaborazione con i colleghi: è stata tutore nella preparazione di diverse dozzine di tesi di dottorato di

ricerca e ha direttamente contribuito alla formazione e alla promozione di diversi docenti universitari non solo in Serbia, ma anche all'estero.

Ha realizzato le sue brillanti idee nell'ambito dei progetti nazionali e internazionali come ICoN (Italian Culture on Network, Consorzio delle università italiane), TIORCAS, INTERREG, VALICO, Scienza Multilingue, PETALL (Pan European Tasks for Language Learning), per citarne solo alcuni. Da non dimenticare il suo ruolo cruciale nel processo di introduzione dei corsi di lingua italiana, inizialmente facoltativi e poi obbligatori, nelle scuole medie serbe, nonché l'introduzione dell'insegnamento bilingue (italo-serbo) nel Terzo Liceo di Belgrado, a partire dal 2001, il che comportava l'impostazione dei programmi per tutte le materie e la programmazione dei corsi di lingua italiana.

La professoressa Vučo è impegnata nel lavoro di diverse associazioni linguistiche e culturali: fa parte dell'Associazione dei traduttori letterari della Serbia, Associazione degli interpreti della Serbia, Associazione degli insegnanti di lingua italiana della Serbia (fino al 2005), Associazione per le Lingue e Letterature Straniere della Serbia, della Società Linguistica della Serbia, della SLI, AISLLI, SILFI, AILA, AItLA, ecc.

Alla fine di questa rassegna solo frammentaria delle attività, delle pubblicazioni e dei contributi di Juliana Vučo, vorrei tornare agli inizi della sua carriera e al suo "secondo" amore professionale – la traduzione. Con la traduzione di *Marcovaldo* di Calvino, opere teatrali di Pirandello, diversi volumi di prosa scientifica umanista italiana fino al capolavoro recentemente pubblicato di Alfonso Scirocco, *Garibaldi. Battaglie, amori, ideali di un cittadino del mondo*, ha completato il suo enorme contributo alla diffusione della lingua e della cultura italiana nei Balcani.

In questa miscellanea abbiamo incluso anche la bibliografia dei lavori della professoressa Vučo: è senza dubbio incompleta perché sarebbe stata un'impresa impossibile ricordare tutti le sue pubblicazioni le quali, come abbiamo ricordato, abbracciano diversi campi d'interesse. Ma vi è un'altra cosa, non meno importante, che questa bibliografia non può comprendere: la sua personalità. La sua ricchezza di spirito, l'altruismo, la dedizione e la cura nei riguardi dei colleghi, soprattutto quelli giovani, la bellezza del suo spirito accattivante e il suo aspetto che non può passare inosservato rimangono impressi nella coscienza di tutti coloro che la conoscono o che l'hanno incontrata almeno una volta. Non c'è uno studente di italianistica che non ne coltivi i migliori ricordi. Con la sua immensa energia incoraggia sempre e costantemente i suoi colleghi a studiare, collaborare e ricorda la nobile vocazione di professore. Ha incoraggiato generazioni e generazioni di giovani colleghi che sono riusciti a costruire la propria carriera proprio

grazie alla sua fiduciosa tenacia. Ha sempre impegnato tutto il suo entusiasmo nella sua principale istituzione, la Facoltà di Filologia, ma ha aiutato anche istituzioni “minori”, più giovani, che stavano appena iniziando a introdurre corsi di lingua italiana. Tutta questa forza si riflette negli studi di italianistica in Montenegro, avviati grazie a lei e Vesna Kilibarda, nell'introduzione della lingua italiana nelle scuole medie e superiori in Serbia alla fine del secolo scorso (cosa inimmaginabile fino ad allora), la creazione di una base per insegnanti e studenti di lingua italiana grazie alla pubblicazione di una serie di libri di testo, manuali e studi. E, d'altra parte, è stata e sarà sempre la migliore amica, sia dei figli e dei nipoti, sia di tutti noi: con voglia di socializzare, di cucinare, di fare passeggiate, andare a teatro e opera, viaggiare; di fare quattro chiacchiere, a prescindere dall'argomento: idee per un nuovo progetto, destinazioni per i nuovi viaggi, che cosa leggere, cosa mangiare... A noi comuni mortali resta da chiederci come mai un essere umano possa disporre di tutte queste qualità, conoscenze, talenti, umanità...

Carla MARELLO*
Università di Torino

RAGGIUNGERE IL CENTRO DEL BERSAGLIO. UN GIOCO LINGUISTICO MOLTO DUTTILE

Abstract: Fra i giochi linguistici adatti a consolidare il lessico ricettivo degli studenti di una L2/LS il bersaglio è uno dei più duttili. Consiste nel raggiungere una parola al centro del bersaglio partendo da una parola che si trova nel giro esterno. I passaggi possono essere fatti saltando da un giro concentrico all'altro, seguendo regole in parte basate sulla forma grafica delle parole in parte sul loro significato. I bersagli che si trovano nelle riviste di enigmistica sono troppo difficili per gli apprendenti di diversa L1, ma con opportuni accorgimenti l'esercizio può essere fatto anche a livello A1. Nel presente contributo si parlerà dell'esperienza accumulata in più di quindici anni di bersagli italiani fatti creare dagli studenti dell'insegnamento Didattico dell'italiano come lingua straniera dell'Università di Torino.

Parole chiave: *ludolinguistica, anagrammi, sinonimia, iperonimia, meronimia*

1. L'occhio vuole la sua parte

Il gioco potrebbe benissimo non avere la forma di un bersaglio e infatti c'è chi propone i passaggi da una parola all'altra per procedere in un labirinto (cf. Mollica 2020, pp. 100–101), ma rispetto a una fila di nomi stampati orizzontalmente o verticalmente, il disegno del bersaglio consente di vedere le parole tutte insieme e pianificare meglio i salti di giro.

Quando in Corda e Marello (1999; 2004) si proponeva il bersaglio come esercizio per stranieri, lo si faceva partendo da un esempio contenuto a p. 38 della *Guida didattica* del DAIC *Dizionario avanzato dell'italiano corrente*. La *Guida* del DAIC era pensata per madrelingua italiani, mentre Corda e Marello (1999: 96) fornivano un esempio per studenti non italofoeni principianti o a livello elementare. Si veda il bersaglio proposto nella Fig. 1. in Appendice.

* carla.marello@unito.it

2. Evoluzione della consegna

La consegna che nel 1999 accompagnava la proposta di lavoro¹ era volutamente semplice ed evitava parole come *antonimo*, *iperonimo*, *meronimo* perché stava in un volume che doveva *formare* insegnanti ed abituarli a scrivere consegne semplici per i propri studenti.

Dovete passare da una parola all'altra; potete anche saltare da un cerchio all'altro. Si passa da una parola a un'altra che:

- ha un legame di senso (sinonimo, contrario, parola più generale, parola più specifica, parte di un tutto)
- ha una lettera in più
- ha una lettera in meno
- ha una lettera diversa
- è un anagramma.

Col passare degli anni la consegna per studenti universitari è diventata più circostanziata² e dotata di esempi. Agli studenti di didattica dell'italiano a stranieri si è raccomandato di inserire un passaggio basato su una coppia minima con presenza di consonante doppia, per richiamare l'attenzione sulla numerosità di queste coppie minime nelle parole bisillabe del lessico dell'italiano fondamentale.

Nei corsi universitari a partire dal 2009, gli studenti vengono in primo luogo allenati a distribuire le 11 parole FARE, PALLA, MADRE, CALCIO, GENITORE, PALA, PALLONE, PAPA', MARE, PADRE, SPORT in un

¹ Il volume faceva parte di una collana frutto del progetto di cooperazione europea LINGUA-SOCRATES *Formazione e aggiornamento autonomo e a distanza di insegnanti di italiano lingua straniera*

² A partire dalla parola indicata dalla freccia raggiungere il centro del bersaglio. Si può passare da una parola a un'altra anche molto lontana; ogni parola si può usare una sola volta.

Il passaggio da una parola all'altra si fa per:

Cambio, aggiunta, sottrazione di lettera Es. *pane – cane; porta – porto; papa – pappa; molto – moto.*

Anagramma Es. *pareo – opera*

Sinonimia Es. *corto – breve*

Contrario Es. *male – bene*

Gruppo, insieme, classe ↔ componente Es. *animale – gatto; rosa – fiore*

Parte ↔ Tutto Es. *naso – faccia; albero – ramo*

Associazione di vario tipo: verbo – nome (*pagare – conto*), nome – aggettivo (*capello – riccio*), nome (prep) nome (*carta (di) credito*),

Famiglia lessicale Es. *banca – bancario, oro – aureo*

bersaglio vuoto di 11 caselle, facendo in modo che non stiano vicine quelle che hanno una relazione.

Inoltre partendo da FARE e arrivando a SPORT, gli studenti devono esplicitare la natura del passaggio da una parola all'altra³.

Dopo questa fase di riflessione su materiale già dato, si chiede agli studenti di creare un bersaglio *nuovo* seguendo le regole.⁴ Si raccomanda di scegliere il livello del *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue* per cui si intende creare il bersaglio, tenendo presente il lessico del *Profilo della lingua italiana* e quello del *Nuovo vocabolario di base*⁵, i cui link sono forniti agli studenti all'interno dell'attività stessa.

Gli insegnamenti di Didattica dell'italiano come lingua straniera e di Didattica delle lingue moderne nel Dipartimento di lingue e letterature straniere e culture moderne dell'Università di Torino erano in modalità on line mista asincrona già da molto prima della pandemia ed erogati su piattaforma Moodle. Chi li seguiva doveva caricare in rete le proprie creazioni ed era piacevole ricevere disegni a mano come quello in Fig. 2, frutto della creatività di un allievo straniero, Campezone, che ha aggiunto alla freccia – che di solito segnala la parola da cui si parte – un arco, una faretra e varie frecce. Il bersaglio di Campezone cerca di imitare quelli a stampa che hanno le parole stampate curve, come in Fig. 1.

Il più delle volte però gli studenti preparavano disegni a mano mal fotografati col cellulare: si è quindi deciso di caricare in rete uno schema già pronto sovrascrivibile, riprodotto in Fig. 3.

Il bersaglio riscrivibile è meno bello dei bersagli che hanno le parole stampate curve, ma in compenso rende più facile leggere le parole agli studenti che debbono risolvere il bersaglio, perché sono tutte scritte orizzontalmente da sinistra a destra, come accade normalmente nei testi italiani a stampa.

In una terza fase si esortano gli studenti a far fare il proprio bersaglio a qualche studente non italofono, a riportare i risultati e spiegare che cosa cambierebbero qualora il bersaglio creato si fosse rivelato troppo difficile.

³ FARE, MARE cambio di lettera, MADRE aggiunta di lettera, GENITORE iperonimo, PADRE iponimo, PAPA' sinonimo, PALA cambio di lettera, PALLA aggiunta di lettera e coppia minima, PALLONE famiglia lessicale, CALCIO associazione, SPORT iperonimo.

⁴ Quelle illustrate nella nota 2.

⁵ De Mauro (2016); Spinelli e Parizzi (2010).

Bisogna evitare di dare la soluzione del bersaglio sotto il bersaglio stesso, perché alla minima difficoltà di svolgimento del gioco c'è la tentazione di controllare quale sia la serie di passaggi giusta. Anzi è bene chiedere che la soluzione sia data in un file separato. In questo modo anche l'insegnante gioca davvero per risolvere il bersaglio proposto da ciascun allievo e si rende subito conto dei passaggi difficili per un non italofono.

A lezione la classe può giocare con l'insegnante a risolvere il bersaglio creato da un loro compagno: se si tratta di bersagli in una lingua straniera per tutta la classe, questo giocare insieme diventa un'attività che rispecchia abbastanza ciò che deve fare l'ipotetico futuro destinatario del bersaglio.

Da queste esperienze in classe sono emerse delle tecniche di soluzione: ad esempio, prima di disperarsi, verificare che non ci sia un anagramma di cui non ci si è resi conto⁶, oppure – se si è arrivati ad almeno la metà dei passaggi e non si sa come proseguire – sospendere e provare a partire dal centro del bersaglio, procedendo a ritroso. Questa mossa a volte rivela passaggi che coinvolgono un senso di una parola polisemica a cui, procedendo normalmente, non si era pensato.

3. Perché un passaggio può essere difficile?

Quando si pone questa domanda a chi si è cimentato nella creazione di un bersaglio si ricevono molte risposte, soprattutto se il creatore ha anche provato a farlo risolvere da un parlante non nativo della lingua in cui è fatto, o da un parlante nativo giovane ed inesperto.

I passaggi da una parola a un'altra con una lettera in più, in meno, o diversa sono molto più facili di quelli semantici, perché il parlante non nativo non ha bisogno di conoscere il senso della parola per fare i passaggi. D'altra parte un bersaglio fatto tutto di questo tipo di passaggi è noioso, non divertente e, aggiungerà l'insegnante, utile solo per riflettere sulla grafia delle parole di una lingua straniera, ma non per esercitare il lessico ricettivo di chi impara quella lingua.

I passaggi semantici da una parola al suo contrario o a un suo sinonimo sono abbastanza facili, se si ha l'accortezza di usare parole dello stesso livello del *Profilo della lingua italiana*, o del *Vocabolario di base*.

⁶ Chi scrive ha imparato così che *Germania* è un anagramma di *mangiare*. Se diamo parole brevi, bisillabe o trisillabe, perché vogliamo far giocare i principianti, gli anagrammi si vedono facilmente, ma con parole lunghe non è tanto semplice e può esser utile usare i programmi di ricerca di anagrammi disponibili gratuitamente in rete.

Se si usa un sinonimo di registro elevato, poco frequente, il passaggio diventa problematico. Certo si può consentire l'uso di dizionari on line tramite il cellulare, ma in questo modo l'insegnante non saprà se la parola è nel lessico ricettivo dell'allievo.

I passaggi basati sul fatto che due parole occorrono spesso insieme nei testi possono essere abbastanza facili, se si tratta di parole che compaiono in locuzioni o proverbi che vengono insegnati nei corsi di lingua, e quindi possibilmente anche appresi, come ad esempio *ferro da stiro*, che giustifica il passaggio da *ferro* a *stiro*.

Il bersaglio è un gioco molto duttile e a livello B2 potremmo anche immaginare dei passaggi da una parola a un'altra di una collocazione Verbo + Nome, come *indire un concorso*, *avanzare un'ipotesi*, ma sono comunque passaggi piuttosto difficili: anche se abbiamo introdotto la possibilità di passare da una parola a un'altra che di solito appare con la prima sull'asse delle combinazioni, giocando è più naturale cercare parole che stanno sull'asse delle sostituzioni.

Un passaggio da *luciole* a *lanterne* è difficile, in primo luogo, perché si tratta di parole non comuni e in secondo luogo perché appare un passaggio strano a chi non conosce il modo di dire *prendere luciole per lanterne*⁷, mentre il passaggio da *fischi* a *fiaschi* è un innocuo passaggio con aggiunta di lettera, fattibile anche per chi non conosce *prendere fischi per fiaschi*. Resta la questione se, al di là dell'aspetto ludico, sia didatticamente utile introdurre passaggi che promuovono la conoscenza di modi di dire piuttosto invecchiati.

I passaggi più difficili sono quelli enciclopedici e pragmatici perché chi non condivide una cultura non vede il nesso fra due parole. Giocando in classi universitarie in cui c'erano studenti non italofoni da poco in Italia, ad es. studenti in Erasmus, appariva chiaramente la difficoltà di questo tipo di passaggi. Se il passaggio di tipo enciclopedico con studenti di cultura europea a livello B1 o B2 si può anche ipotizzare, i passaggi pragmatici sono spesso anche una questione di età, oltre che di cultura. Ad es. in un bersaglio del n. 4754 de *La Settimana Enigmistica* c'era da trovare un passaggio da *ordinazione* a *fattorini* a *pony*; un italofono di una certa età, poco familiare con le consegne a domicilio, si è bloccato perché non sapeva che i pony sono appunto coloro che portano le consegne a casa di chi fa un ordine. In un altro numero, il. 4745, dello stesso settimanale di enigmistica, per risolvere il bersaglio bisognava sapere che nei bollettari c'è per ogni bolletta una madre e una figlia: il passaggio da *madre e figlia* a *bollettario*,

⁷ Modo di dire che significa 'far confusione, fraintendere'

oltre che specialistico, era per giunta disturbato dalla presenza in altra parte del bersaglio di *parenti* e dal fatto che il passaggio successivo a *bollettario* era *letto a libro*, anagramma non proprio facile da individuare.

Nelle istruzioni per gli allievi di Didattica delle lingue moderne, creatori di bersagli in inglese o francese, si contemplava anche la possibilità del passaggio ad omofono non omografo. Quasi tutti gli apprendenti nei bersagli in inglese riescono a risolvere passaggi basati su combinazioni frequenti di parole, come ad esempio passare da *white a house*; molti meno sono coloro che riescono a passare da *write a right* o addirittura a *wright*, se non hanno avuto insegnanti che hanno spiegato loro che le tre parole sono omofone⁸. In effetti i bersagli in inglese e in francese possono giocare sugli omofoni non omografi, mentre per la lingua italiana non si può sfruttare questa possibilità, perché, ricorrendo ad accenti su *o* ed *e* aperte e chiuse (*pèsca-pésca*) o su sillabe (*àncora-ancòra*), il passaggio risulterebbe troppo evidente.

Il bersaglio italiano non ricorre a segni sopra le parole e ricorre a parole grafiche. Anche se ultimamente *La Settimana enigmistica* nel n.4754 ha proposto un bersaglio che aveva al centro non una parola ma tre puntini, lasciando chi scrive stupefatta fino a che non ha capito che la parola per arrivare a quel centro era proprio *punti*.

Da un punto di vista didattico gli allievi creatori di bersagli hanno spesso chiesto se non potevano, immaginando apprendenti molto giovani, ricorrere anche a disegni, come si fa per i cruciverba giocosi diretti a tale pubblico. Se lo scopo di giocare al bersaglio è concentrare l'attenzione di chi gioca sulla grafia delle parole e sul loro senso, ricorrere a disegni può inficiare il passaggio alle parole successive, a meno che non si tratti di disegni univocamente associati a una parola, il che non è frequente.

4. Divertente e non troppo difficile per esser efficace

Un gioco linguistico perché sia efficace deve divertire, come sostiene giustamente Mollica (2019). Se vogliamo che l'apprendente si diverta col bersaglio non deve sentirsi frustrato dall'impossibilità di risolverlo. È perciò importante creare bersagli che siano alla portata degli apprendenti e assicurarsi che quasi tutte le parole siano del loro livello di apprendimento salvo una o due; al limite prevedere degli aiuti, come : “se vuoi puoi usare il dizionario al massimo due volte” oppure “tieni presente che la parola *cane* ha fra i suoi significati anche quello di parte di arma da fuoco portatile”.

⁸ Anche *rite* è omofono di *write*, ma il passaggio è semplice: una lettera in meno.

Fra gli errori più frequenti commessi nei miei corsi dai creatori di bersagli c'era cambiare o togliere o aggiungere più di una lettera per volta, perché i creatori non pensavano abbastanza a come andare avanti arrivati a un certo punto. E dire che la consegna era di fare bersagli di 13 parole proprio perché le scegliessero bene⁹.

L'altro errore frequente era non alternare passaggi formali a passaggi semantici e insistere sempre sullo stesso tipo di passaggio semantico. Ad esempio, il rapporto parte-tutto (meronimo-olonimo) è molto popolare come la sinonimia e il contrario, ma il rapporto iperonimo-iponimo lo è meno. Questo rapporto è infatti condizionato dal fatto che gli iperonimi non sono parole frequenti e spesso sono locuzioni nominali formate da più parole come *luogo di culto* o *arma da fuoco*. Perciò oltre a passaggi come *fiore-rosa* e *animale-cane*, *mobile-sedia*, ai creatori raramente veniva in mente una relazione iperonimo-iponimo originale.

Il rapporto di famiglia lessicale e il connesso rapporto di allotropia *oro-aureo*, *avorio-eburneo*, *fiore-flo reale*, non è stato quasi mai sfruttato: se per gli allotropi è comprensibile, benché il bersaglio sia un ottimo espediente per farli imparare ad allievi intermedi-avanzati, dispiace che il rapporto di derivazione non sia stato più usato dai creatori di bersagli, perché il lessico italiano è formato in gran parte di derivati.

Leggendo il *Vocabolario di base* avrebbero avuto ampi spunti per passaggi come *arancio-aranciata*, *concludere-conclusione*, *elementare-elemento*, *previsto-visto*, *uscire-riuscire*, *vivere-sopravvivere*, ecc.

Gli studenti di Didattica delle lingue moderne, creando bersagli per apprendenti di inglese, francese, spagnolo, tedesco, hanno sfruttato di più la derivazione: ad es. in inglese il prefisso *un-*, i suffissi *-ly*, *-er* e *-less*. Forse quando si creano esercizi per apprendenti di una lingua che non è la propria lingua madre si riflette di più sulle difficoltà incontrate nel personale percorso di apprendimento e si cerca maggiormente di sfruttare il ludico per far imparare.

In Appendice (Figg. 4 e 5) sono riprodotti due bersagli che presentano passaggi che potrebbero portare in più di una direzione e quindi obbligano il giocatore a riflettere meglio. Il bersaglio in Fig. 4 presenta rapporti di derivazione e una relazione di associazione (*polo-celeste*) alquanto insolita e una di iperonimo con iponimo non comune (*verdura-porro*), che ne determinano l'assegnazione a livelli intermedi avanzati (B1-B2).

⁹ I bersagli de *La settimana enigmistica* sono di 26 parole, molto spesso di 4 o 5 sillabe.

Entrambi presentano coppie minime; il bersaglio in Fig. 5 contiene un rapporto parte-tutto (*cima-montagna*), uno di sinonimia ricercata (*matura-adulta*) e uno di associazione un po' problematico (*montagna-natura*), a cui si arriva per esclusione o partendo dal centro (*giovane-adulta-matura-natura*).

Tutti i creatori di bersagli italiani che hanno avuto occasione di farli risolvere da stranieri hanno riferito che il gioco è piaciuto molto. Alcuni sono stati sorpresi dalla capacità di risolverli mostrata dalle loro "cavie" e dalle spiegazioni che hanno ricevuto quando hanno chiesto come erano riusciti a fare i giusti passaggi. Hanno potuto toccare con mano che chi vive in situazione di bagno linguistico riceve stimoli lessicali impensati rispetto a chi studia una lingua fuori dal paese in cui è parlata, ma hanno anche avuto la conferma che il lessico ricettivo di chi è un lettore forte è molto più vasto sia in numerosità di parole diverse (ri)conosciute sia in profondità di polisemia dominata.

5. Appendice

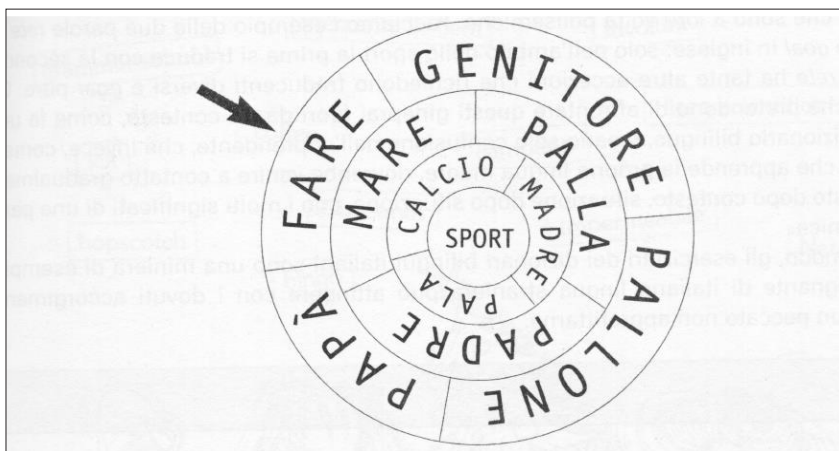


Fig. 1. Corda e Marellò (1999: 96)

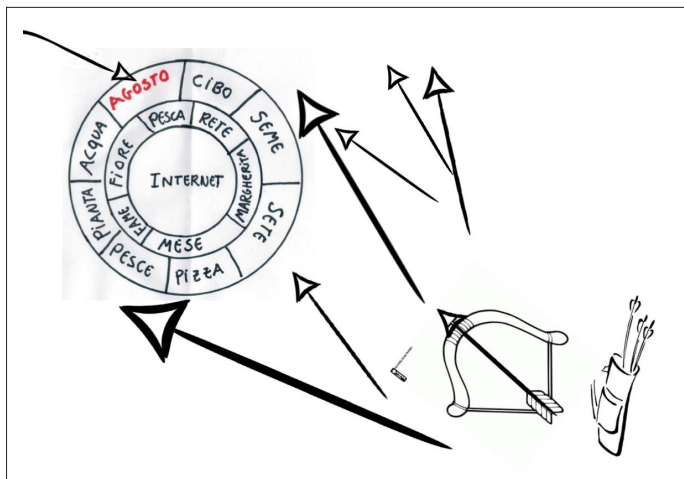


Fig. 2. Lucas Guilherme Campezon 2018 Bersaglio AI

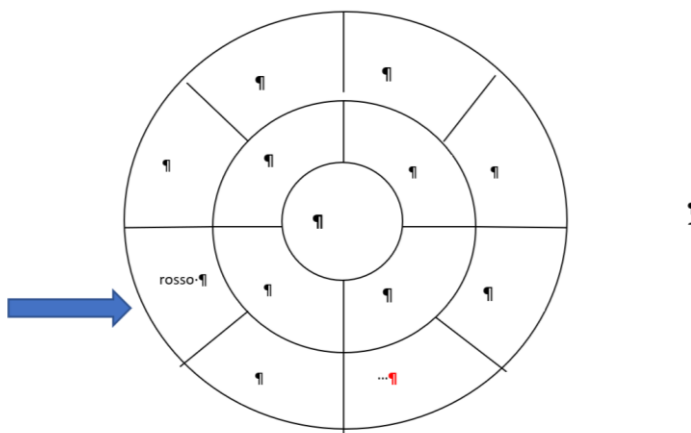


Fig. 3. Bersaglio riscrivibile da 13 parole: in ogni casella si può scrivere una parola cliccando sul segno ¶

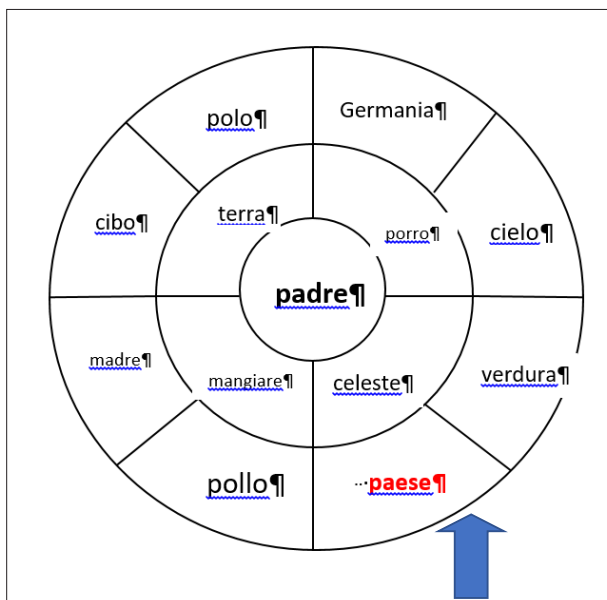


Fig. 4. Bersaglio B1-B2

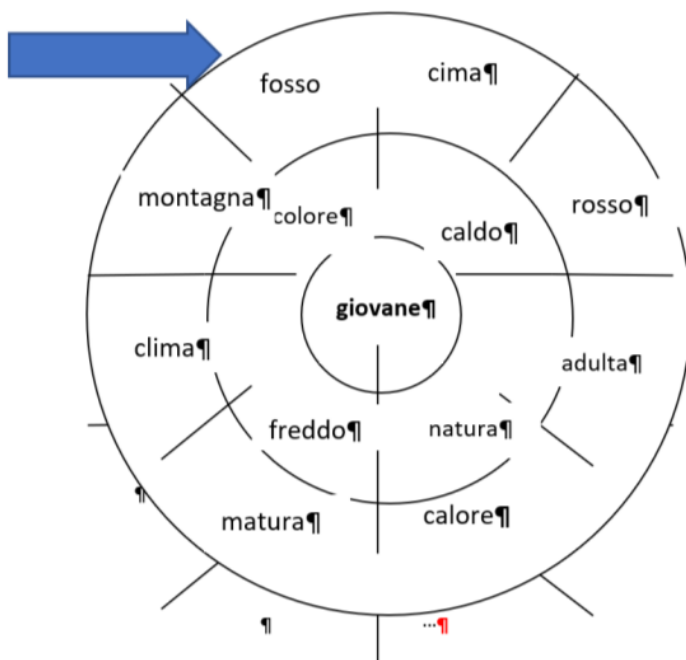


Fig. 5. Bersaglio B1 ¶

BIBLIOGRAFIA

- Cattaneo, Angela/ De Mauro, Tullio (1997). *Guida Didattica DAIC Dizionario avanzato dell'italiano corrente*. Torino, Paravia.
- Corda, Alessandra/ Marellò, Carla (1999). *Insegnare e imparare il lessico*, Torino, Paravia.
- Corda, Alessandra/ Marellò, Carla (2004). *Lessico: insegnarlo e impararlo*, Perugia, Guerra.
- De Mauro Tullio (2016). *Il Nuovo vocabolario di base della lingua italiana* <https://www.internazionale.it/opinione/tullio-de-mauro/2016/12/23/il-nuovo-vocabolario-di-base-della-lingua-italiana> (ultimo accesso: 12.06.2023)
- Mollica, Anthony (2019). *Ludolinguistica. I giochi linguistici e la didattica dell'italiano*. Prefazione di Tullio De Mauro. Postfazione di Stefano Bartezzaghi. Loreto, Eli-La Spiga.
- Mollica, Anthony (2020). *Ludolinguistica. Imparare la lingua con i giochi di parole*, Presentazione di Massimo Vedovelli. Prefazione di Tullio De Mauro. Postfazione di Stefano Bartezzaghi. Loreto, Eli-La Spiga
- Spinelli, Barbara/Parizzi, Francesca. (2010). *Profilo della lingua italiana. Livelli di riferimento del QCER A1, A2, B1, B2*. Firenze, La Nuova Italia https://www.unistrapg.it/profilo_lingua_italiana/site/index.html (ultimo accesso: 12.06.2023)
- La settimana enigmistica. Periodico di parole crociate, rebus, enigmi, pas-satempi, varietà, umorismo ecc.* n. 4745 del 2.3.2023 Anno 92; n.4754 del 4.5.2023 Anno 92

Pasquale GUARAGNELLA*
Presidente dell'Accademia di belle arti di Bari
Università di Bari

CAPITOLO X. LUOGHI, CORPI E SESSUALITÀ IN UNA NOVELLA DI GUERRA¹

I luoghi – vicini o lontani dal fronte – e i corpi hanno un forte rilievo nelle Novelle di guerra di Federico De Roberto: sono nuclei tematici che ne segnano l'intero *corpus*. A ben considerare, i luoghi mostrano un rilievo soprattutto se osservati nel loro rapporto di contrasto con altri luoghi e altri spazi, «morfologicamente» assai diversi². Analogo discorso potrebbe farsi anche a proposito dei corpi, i quali mostrano rilievo soprattutto nel contrasto – suggerito in più occasioni dall'autore siciliano – tra quelli che si atteggiano nelle forme di un sofferto «eroismo» e quelli che invece esprimono, per così dire, il «quotidiano» e l'«antierico» della vita, tanto sul fronte di guerra o nelle immediate retrovie, quanto nelle città o nelle campagne lontane.

Un forte rilievo dato a luoghi e corpi è riconoscibile per l'appunto già nella prima novella di guerra composta da De Roberto: *La Cocotte* è il suo titolo ed è una novella incentrata sulla strenua volontà di una giovane moglie di raggiungere il marito in luoghi operativi interdetti alle donne, salvo che non fossero infermiere crocerossine o donne di spettacolo. Le prime erano dedite all'assistenza e alla cura dei corpi di migliaia di soldati o ufficiali feriti o mutilati: diventeranno, nel corso della Grande Guerra, figure mitiche. Quanto alle donne di spettacolo o «*cocottes*», esse rappresentavano una sorta di epifania del corpo per le migliaia di ufficiali che, in procinto di raggiungere il fronte di guerra, non potevano avere alcuna certezza di fare ritorno a casa; oppure, nel corso delle brevi licenze, erano alla irrequieta

* pasquale.guaragnella@libero.it

¹ In atto di omaggio all'amica Juliana ho voluto anticipare la trasmissione di un capitolo di un libro su Federico De Roberto di prossima pubblicazione presso la Fondazione Giovanni Verga.

² Lo ha rilevato uno studioso attento di De Roberto come G. PEDULLÀ, *Introduzione* a F. DE ROBERTO, *La paura e altri racconti di guerra*, Milano, Garzanti 2015.

ricerca di piacere per placare una turbata sessualità. Infatti, in ragione non solo della lunga durata del conflitto ma altresì della sua inaudita violenza, la sessualità s'imponeva come un fenomeno perturbante, in cui il desiderio, le pulsioni, l'eros di migliaia di uomini, soldati e ufficiali – i quali vivevano nelle trincee in condizioni di inverosimile promiscuità – si incrociavano inevitabilmente con il sentimento della morte.

La novella *La Cocotte* si compone di quattro parti. La prima scena si apre su un banchetto di giovani ufficiali che festeggiano uno di loro, il capitano Raimondo Parisi, che ha subito una grave ferita al braccio: per qualche tempo ha sofferto della «immobilità dell'arto fasciato» e ha poi finalmente vissuto «la gioia di recuperarne a poco a poco l'uso, come in una rinascita»³. A conclusione del banchetto i commilitoni lo inducono con decisione a recarsi con loro in un caffè-concerto, luogo in cui si esibivano le *cocottes*: donne-maschere che vivevano ai limiti di una vita decorosa, in quanto non soltanto attrici e cantanti nei caffè-concerto – luoghi di spettacolo e di svago pruriginoso – ma altresì donne di piacere, spesso disponibili nei confronti dei militari. Il gruppo di ufficiali fa ingresso nel caffè-concerto e per l'appunto in questo luogo di divertimento il capitano Parisi ha occasione di riflettere sul senso di stupore e quasi di sbalordimento provato sin dal suo arrivo in città. Infatti, chi, come il capitano Parisi, proveniva dal fronte era indotto a porsi un interrogativo singolare, ma inquietante: «C'erano ancora città? C'erano caffè e trattorie, sale di concerto e di cinematografi, teatri e passeggi, vetrine piene di roba costosa e superflua?»

Un valente studioso ha acutamente rammentato che molti testi sulla Grande Guerra dicono «del vero e proprio shock con cui, durante le licenze, i soldati vivevano la dolorosa presa di coscienza che, senza di loro, nelle retrovie la vita era continuata come se nulla fosse»⁴. È la medesima riflessione del capitano Parisi nello spazio rumoroso del caffè-concerto, con la domanda inquietante cui si accennava: «Possibile che la vita frivola e vana continuasse a svolgersi, a poche decine di migliaia dalla fronte della battaglia; possibile che l'immagine e l'eco della lotta cruenta non volgesse tutte le menti e tutti i cuori a più gravi e puri pensieri?»⁵

La riflessione di Parisi è incentrata per l'appunto su figure di contrasto. L'ufficiale aveva osservato una città piena di vetrine e animata da una vita frivola e anche lussuosa: e inevitabilmente egli pensa ai giorni trascorsi solo qualche tempo prima sul fronte di guerra, in cui aveva fatto esperienza di «venti mesi di campagna, tre stagioni di trincea». In quei

³ F. DE ROBERTO, *La Cocotte*, in ID., *La paura e altri racconti di guerra*, cit., p. 24.

⁴ PEDULLÀ, *Introduzione*, cit., p. 48.

⁵ DE ROBERTO, *La Cocotte*, cit., p. 25.

luoghi «molte consuetudini della vita civile, qualche dettame del galateo ed alcuni precetti igienici per giunta si erano dimostrati inutili»⁶: lì erano bastati «una gamella di rancio, talvolta un pezzo di pane ed una scatoletta di carne conservata», nonché «un saccone di paglia con una coperta». V'è di più: allorché, nello spazio del caffè-concerto, una coppia di bambini, che erano stati indebitamente incipriati per lo spettacolo, cominciava a cantare «leziosi duetti parigini [...] con accompagnamento fragoroso d'orchestra», Parisi considerava tutto questo una «mascherata ridicola». Egli ha modo di rammentare di avere udito ben altri suoni e di aver vissuto o sofferto ben altre visioni vissute nella vita al fronte: per esempio, ora la visione dei paesaggi di montagna, con personali emozioni, incantate o turbate; ora la percezione della «voce del vento tra il fogliame dei larici e degli abeti» con «lo scroscio delle acque, il fragore delle valanghe, i gorgheggi ed i trilli degli uccelli alla prima luce»; ora, nel corso di una battaglia, l'ascolto della «sinfonia del fuoco», con «ronzio dei proiettili, crepitio delle mitragliatrici, rombo delle grosse artiglierie, miagolio degli obici, schianti delle granate...»⁷.

Intanto, dopo la «lagrimevole profanazione di due innocenze», nel caffè-concerto era la volta di una cantante che avanzava tra scrosci di applausi, gettando baci a destra e a manca con le dita ingemmate e si esibiva poi con un «un canto napoletano, parole d'amore dolce e triste, musica languida e appassionata, espressione di trepida gioia e di speranza nostalgica». La voce, il canto, la musica avevano l'effetto di suscitare intense emozioni nell'animo di Parisi e di fargli ricordare il silenzio delle notti di veglia nel corso della vita al fronte, ma altresì le pulsioni del desiderio. Ha osservato opportunamente una studiosa che «nel flusso delle fantasie, dei desideri, delle rinunce di Parisi, la dialetticità derobertiana, ancorata alla dimensione vitalizzante dell'amore e alla sublimazione di esso nella trasposizione onirica» sposerebbe qui «la figura, retoricamente valida, della sessualità»⁸. Non per nulla Parisi aveva pensato in quei momenti che «se è vero che l'anima ha la potenza di operare fuori del corpo, a distanza, senza dubbio Adriana», la moglie, «aveva dovuto sentire un alito ardente sfiorarla, una fremente carezza cercarla»⁹.

Ora, nello spazio affollato di quel caffè-concerto, «lo struggimento di Parisi cresceva sempre di più, diveniva ineffabile [...] ai ricordi della passione

⁶ Ivi, p. 24.

⁷ Ivi, p. 25.

⁸ M. MAUGERI SALERNO, *Espressionismo e figuratività, luce e colore nella novella derobertiana «La Cocotte»*, in *Federico De Roberto, Atti del convegno Nazionale di Zafferana Etnea*, a cura di S. Zappulla Muscarà, Palermo, Palumbo 1984, p. 75.

⁹ DE ROBERTO, *La Cocotte*, cit., p. 26.

evocati dal canto appassionato». Quando poi la cantante intraprendeva un'altra canzone napoletana, addirittura «più tenera e soave, più sospirata e affascinante», l'ufficiale pensava che in quella canzone «c'erano dentro tutte le fiamme del sole sulle lave del vulcano, tutto il languore della luna sulle acque del golfo divino, tutto il fascino di quei luoghi» per dove lui e Adriana «erano passati durante il viaggio di nozze e dove ella si era fatta promettere che l'avrebbe presto ricondotta». Il groviglio di emozioni che attanaglia a questo punto Raimondo Parisi è incredibile: l'aspra realtà della guerra, l'esperienza al fronte – pensava – avevano avuto l'effetto di rimuovere per lungo tempo tante emozioni, di aver «sommerso, travolto» – al pari di una valanga – «visioni di paesi» in tempo di pace, «immagini di cose, memorie di affetti, vampate di desideri». Ora, per tutte queste ragioni, nel caffè-concerto, l'immobilità gli risultava insopportabile.

Nel mentre era agitato da così intensi pensieri, l'ufficiale osservava la cantante che si esibiva¹⁰; e udiva il coro di commenti dei suoi commilitoni:

– Graziosa, insomma, questa Gigliola! osservò Silva mentre gli applausi e le richieste di bis fioccarono.

– È disponibile, sai! – spiegò Calamatti, sopraggiungendo con un altro crocchio di ufficiali che ingrossò la comitiva. – C'era un industriale piemontese che faceva le spese, ma si sono guastati.

Risulta veramente «ironico e straniante», a questo punto, «l'impiego del precedente registro patetico e sentimentale» usato da De Roberto al fine di rappresentare la condizione psicologica di Parisi: dal momento che quel registro viene a «cozzare, irrimediabilmente, col realismo linguistico degli altri ufficiali», i quali sono intenti ad «inventariare con dovizia le sguaiate cocottes»¹¹. Il fatto è che, nello spazio di quel caffè-concerto, a dominare la rappresentazione è «il dissidio, sarcasticamente accentuato dal narratore, fra la santificazione della bellezza casta e pura di Adriana e la vivace raffigurazione dell'avvenenza appariscente della altre donne, dipinte e impiastriate come in una ridicola mascherata»¹²: ma è pur vero che qui De Roberto, autore inquietamente misogino, sta demitizzando in chiave sarcastica proprio la figura della donna casta e pura.

¹⁰ Si veda, su questi temi, G.L. MOSSE, *Sessualità e nazionalismo. Mentalità borghese e rispettabilità*, Bari, Laterza 1996.

¹¹ L. SPALANCA, *Lo scacco dell'ideale. La guerra insensata di Federico De Roberto*, in EAD., *Il martire e il disertore. Gli scrittori e la guerra dall'Ottocento al Novecento*, Pensa MultiMedia, Lecce 2010, p. 102.

¹² Ivi, p. 103.

Parisi intanto volgeva lo sguardo alla donna, al suo corpo, e riconosceva che «la cantatrice era bella, sebbene non giovanissima: alta, bruna, con occhi di fiamma, con labbra di sangue, nudi le braccia ed il seno fuori del busto nero che dava spicco alle rose vellutate della carnagione».

Tra rifiuto ostentato e desiderio represso, l'ufficiale «fermava lo sguardo su quel viso, su quelle forme, sulle braccia bianche e tornite, sulle spalle d'avorio, sul seno morbido e colmo» e lo volgeva poi «alle altre donne che popolavano la sala, signore e fanciulle, bionde e brune, acerbe e mature, frutti vistosi e profumati di quel giardino carnale»¹³.

Senonché, a un certo punto, improvvisamente, Parisi ha una visione sconcertante. In molti si erano rivolti nella stessa direzione e anche lui lo aveva fatto: ma la sua visione fu terribile come quando una granata scoppia a pochi passi dal malcapitato soldato o ufficiale. La donna che Parisi aveva visto somigliava incredibilmente alla sua Adriana. Poteva essere un'allucinazione, e tuttavia non pareva dubbio che la donna somigliasse alla sua Adriana, travestita o “mascherata”. Era lei o non era lei?

Sotto la falda del cappellino la donna ostentava una chioma color di rame, complicatamente intrecciata sulla nuca, carica di pettini straluccanti di strass; ma la sua Adriana aveva neri capelli dai riflessi corvini e li portava modestamente raccolti. La donna batteva le ciglia, ammiccando, maneggiando e accostando al viso un occhialino: ma i grandi occhi di Adriana, luminosi e penetranti, non avevano mai avuto bisogno di lenti. Come paragonare dunque la creatura perduta, dagli atteggiamenti che volevano essere eleganti e riuscivano sguaiati, con la sua Adriana [...]?¹⁴

De Roberto – è stato detto assai bene – «utilizza gli espedienti visivi con estrema sapienza e li svolge in progressione [...] su un registro di quasi compiaciuta ambiguità»: infatti lo sguardo «si addensa sulla maschera incipriata», ma «ne decompone cromaticamente gli attributi fisionomici», a segno che «le immagini si sovrappongono in dissolvenza e si traducono in sollecitazioni emotive» di forte intensità. Si dispiega qui, nel *corpus* della novella, un singolare passaggio testuale, inteso a offrirci una *descriptio* della condizione umana dei personaggi: sul versante del personaggio-uomo, la scrittura di De Roberto illumina infatti lo sdegno di Parisi per la creatura «perduta», la quale rappresenta il vizio della prostituzione, ma altresì induce l'impulso irrefrenabile del desiderio; sul versante del personaggio-donna la capacità analitica dello scrittore cattura l'arte della finzione, della simulazione femminile. Nell'un caso come nell'altro De Roberto – è stato

¹³ DE ROBERTO, *La Cocotte*, cit., p. 28.

¹⁴ *Ivi*, p. 29.

sintetizzato nella scia di autorevoli studi critici (Madrignani, Di Grado, Zappulla Muscarà, Zago, Traina, Castelli, Sannia) – libera «la sfera del sentimento dalle incrostazioni romantiche» e si propone invece di «restituirlo con piglio positivistico alla sua realtà effettuale»¹⁵. Infatti, dissimulatamente approvata dal narratore – al di là delle accensioni di sdegno di Parisi – la pratica della prostituzione è atta «a illuminare il lato più prosaico e meno idealizzante» della guerra, e dunque risponde a un orientamento mentale preciso di De Roberto. Lo scrittore non era stato alieno da posizioni e tesi dissimulatamente misogine: basterebbe riandare al suo trattato su *L'Amore. Fisiologia – Psicologia – Morale* del 1895¹⁶. In quest'opera si ritrova la riflessione «teorica» di De Roberto pure sull'amore mercenario e ancora una volta su un tema tipico presente nell'opera dello scrittore siciliano, quello legato al mondo delle «illusioni». Scrive infatti significativamente De Roberto in una pagina de *L'Amore*:

Il frutto dell'esperienza è amaro. Essa dimostra che l'immaginazione è una grande ingannatrice e che l'ideale quanto è più alto tanto più riesce inafferrabile. Ciò che costa, pertanto, è la rinuncia all'ideale supremo: una volta cominciato a concedere qualcosa al male universale, si può scendere a grado a grado all'infimo e trovare ancora un bene relativo... Quest'uomo aspettava d'amare creature divine. Ahimè! Egli ha amato povere creature di carne e d'ossa sulle quali pesa, come su lui, il peccato originale. Niente e nessuno è divino sulla terra [...]¹⁷.

V'è altresì nel trattato de *L'Amore* una osservazione che giunge addirittura a ridurre le «distanze» tra la donna cortigiana e la donna galante. Converrà seguire il ragionamento di De Roberto:

[...] noi vediamo che la distanza da cui sono separate le mercenarie e le signore galanti, a prima vista e in generale grandissima, tende a diminuire secondo che le mercenarie salgono ai più alti gradi della loro casta e le signore galanti scendono nella loro. I due ordini di persone si imitano a vicenda: la cortigiana studia la signora, la signora studia la cortigiana; il risultato è che alle volte occorre un occhio molto esercitato per distinguere l'una dall'altra e che le parti s'invertono [...]¹⁸.

¹⁵ SPALANCA, *Lo scacco dell'ideale*, cit., p. 104.

¹⁶ Si veda R. CASTELLI, *Il discorso amoroso di Federico De Roberto*, Roma, Bonanno 2012.

¹⁷ F. DE ROBERTO, *L'Amore. Fisiologia – Psicologia-Morale*, con prefazione di A. Di Grado, Sesto Fiorentino (Fi), Apice Libri 2015, p. 294.

¹⁸ Ivi, p. 295. Su questa tematica rinvio all'importante libro di CASTELLI, *Il discorso amoroso di Federico De Roberto*, cit.

Sta di fatto che, pur essendo il volto della cocotte – che il capitano Parisi osserva da lontano – deturpato «dal belletto e dalla cipria sparsi a profusione, dal carminio che faceva sanguinare le labbra, dal bistro che velava d'ombra le occhiaie», quando poi un commilitone mostra interesse per la donna, Parisi disvela tutta la doppiezza e l'ipocrisia maschili. Da un lato il suo sdegno si accendeva, dal momento che «non doveva essere consentito che una sciagurata in cerca di clienti, mercantessa e merce a un tempo, rassomigliasse tanto alla donna sua», la quale «a quell'ora» – s'illudeva l'ufficiale – «vegliava in una corsia d'ospedale», ad assistere o curare corpi di soldati feriti. Ma, da un altro lato, l'idea che Alafranchi, il commilitone, «andasse con quella donna gli riusciva intollerabile. Pazzesco, grottesco, il proposito d'impedirglielo; ma irresistibile... Geloso? Sarebbe stato geloso d'una mercenaria che vedeva da cinque minuti, che gli faceva nausea e ribrezzo? Ne sarebbe stato geloso perché rassomigliava, poco o molto, a sua moglie? Una cosa era certa: che Alafranchi non doveva andar con lei!»

La scena che segue, nel vestibolo del caffè-concerto, con i due militari che osservano di spalle la cortigiana, contribuisce a conferire un intenso mistero alla vicenda. Nello spazio ridotto del vestibolo, Parisi, pur osservando la donna di spalle, acuisce il suo turbato sospetto, in quanto «quella statura, quel corpo, quel portamento gli ricordavano anch'essi la sua donna». Senonché, al rumore delle sciabole dei due ufficiali, la donna, con «un lampo di corrucchio che le accese lo sguardo», continuando a dar loro le spalle, uscì di corsa nella via buia. La via buia. Ha rilevato, assai acutamente, Gabriele Pedullà che è qui rappresentata una metaforica discesa all'Ade, nel segno di una riscrittura modernizzata del mito di Orfeo ed Euridice: sono soltanto invertite le parti, dal momento che è Adriana che, nelle vesti di una cocotte-prostituta, scende nell'Averno per riportare indietro il proprio coniuge: e sarà lei, come si noterà poco più avanti, a volgere indietro lo sguardo al coniuge.

Certo, si potrebbe pure aggiungere che qui De Roberto, autore di un romanzo come *Spasimo*, intersechi la nota del mistero e del buio con quella del «poliziesco», riuscendo a conferire alle due dimensioni la dinamica di un sapiente cromatismo, con l'alternarsi di luci tenui e di ombre inquietanti: al fine di rappresentare la scena di un ansioso – ma obbligatoriamente decoroso – «inseguimento» dei due ufficiali verso la donna. Ben presto Parisi rivolge ad Alafranchi l'invito a fermarsi e ad aspettarlo, dal momento che il commilitone non poteva accelerare il passo a causa di una precedente ferita alla gamba. Il capitano intanto pensava concitatamente:

Era stata un'infamia seguire sino a quel punto la creatura infame; era stata anche una sciocchezza impedire che il compagno andasse con lei! E stava già per fermarsi e tornare indietro, quando la donna, rimasta un poco immobile, come per orientarsi, riprese la corsa, ma [...] questa volta verso di lui!...

Nel buio, nell'oscurità infernale, Parisi sente improvvisamente il ticchettare della sciabola di Alafranchi che, impaziente di aspettare, si avanzava a sua volta verso di lui: allora, «tra due fuochi», come quando, al fronte di guerra, «si era introdotto nella caverna austriaca [...] egli andò risolutamente incontro alla cortigiana». Pure lo spazio della caverna e l'oscurità infernale – segnalati perspicuamente da Pedullà¹⁹ – insieme con il volgersi di Adriana verso Raimondo ripropongono il mito di Orfeo e di Euridice.

Tuttavia, come in un racconto poliziesco, la scena si chiude qui, nel segno della suspense. I due ufficiali sembrano sparire nella città oscurata a causa della guerra, nel segno di una drammatica separazione di due amici a causa di una donna. Pure nella rappresentazione della condizione umana in cui vengono a trovarsi i due personaggi si intuisce la posizione misogina di De Roberto: Alafranchi, infatti, aveva atteso invano che Parisi tornasse indietro e gli desse notizia della «cocotte».

II. Non per nulla il secondo capitoletto della novella è dedicato alla descrizione prima dell'impazienza e poi del disappunto di Alafranchi: il quale, avendo atteso a lungo e invano, non ha più visto Parisi almeno ritornare sui suoi passi per informarlo dell'eventuale colloquio avuto con la cocotte. «La Principessa» era il soprannome con il quale era etichettata dagli ufficiali la cortigiana e – pensava Alafranchi assai contrariato – «poteva essere stata accaparrata dall'amico».

Passano intanto i giorni e invano l'ufficiale cerca dell'amico: ma non ha alcuna seria notizia di lui, sembra che sia scomparso. Possibile che si sia incanaglito a tal punto con una prostituta? Certo – pensava Alafranchi – la giovane sposa era lontana, e invece assai vicino era lo spettro della morte, per il capitano Parisi come per tanti altri ufficiali in guerra: dunque, ogni militare poteva giustamente chiedersi: «Si guarda tanto per il sottile, uscendo dall'inferno delle trincee, aspettando di ritornarvi?». Alafranchi non poteva che giudicare il mondo da quel che vedeva: infatti «la città formicolava di venditrici d'amore» e «un aspetto inopinato della guerra era l'animazione di quel mercato». Non solo: «troppa parte della gioventù votata all'olocausto, uscita appena [...] o pronta ad affrontarlo il domani, cercava [...] un brivido di piacere, un istante di oblio come e dove poteva

¹⁹ PEDULLÀ, *Introduzione*, cit., p. 38.

trovarli». Perché non poteva aver scelto un brivido di piacere anche il casto Parisi, di cui si erano perse le tracce?

Senonché, una bella mattina, l'ufficiale s'imbatte in Parisi e può esprimergli tutto il disappunto per essere l'amico scomparso la sera dell'«inseguimento» verso la cortigiana. Una rivalità provocata dal corpo e dall'arte di seduzione di una cortigiana ha avuto l'effetto di spezzare un'amicizia tra due commilitoni: «Non si sono condivisi invano i travagli e i pericoli della guerra!» Sembra tuttavia che Parisi non ricordi alcunché o finga di non capire, fino al momento in cui, mostrando finalmente di ricordare e giustificandosi, informa puntualmente il commilitone: in verità quella cortigiana «pare che avesse un amante del cuore, un ufficiale di cavalleria, col quale si eran dato convegno. Non vedendoci bene, tra per la miopia e tra per il buio, scambiò uno di noi per il suo amico ed aspettò che fosse solo. Accortasi dell'inganno quando le fui più vicino, riscappò come una saetta». Quanto al presente, Parisi dichiara di non aver più visto quella donna. Sembra che ora che la strana e tormentata amicizia tra i due ufficiali stia per ricomporsi, ma ancora una volta sotto il segno del desiderio verso un corpo di donna. Cerchiamola – dice infatti Alafranchi; Cerchiamola pure – replica Parisi, aggiungendo cautelatamente: Ma è probabile che sia ripartita – e sentenziando poi, con ipocrita saggezza, che «queste ragazze sono migratrici per abito e per necessità»²⁰.

III. Il terzo capitoletto – molto interessante per cogliere la posizione dell'autore intorno all'universo femminile – si svolge per intero intorno alla storia di Adriana andata sposa al capitano Parisi, con uno svolgimento a ritroso nel tempo: dall'innamoramento per l'aitante ufficiale alla separazione obbligata per la partenza del marito verso il fronte di guerra. In mezzo è la storia di una strenua opposizione della famiglia di Adriana al matrimonio con un militare. Quando il marito parte, lei rimasta sola sul marciapiede della stazione, pensa alla propria dolorosa condizione di donna sola, con i genitori ancora fortemente irritati nei suoi confronti, quei genitori che non le perdonavano di aver sposato un militare. Certo, ben presto essi le scriveranno invitandola a raggiungerli in paese, ma una volta insieme «certi silenzi [...], [...] certe occhiate, [...] certe allusioni» dovevano disvelare tutta la loro ostinata contrarietà. È a questo punto che, «nella solitudine dell'anima», Adriana comincia a concepire l'inquieto desiderio di raggiungere il marito, di soggiornare «in una città prossima alla frontiera, in modo da ricevere più rapidamente» notizie di Raimondo, in modo «da poter accorrere presso di lui al primo bisogno!» Ma il marito la dissuadeva, segnalandole «l'inopportunità di andare a vivere tra estranei», lontano dai genitori.

²⁰ DE ROBERTO, *La Cocotte*, cit., p. 36.

Appare incredibile la posizione del capitano Parisi, il quale, addirittura dichiarando di voler rinunciare a chiedere una pur breve licenza ai suoi superiori e, comunica per lettera alla moglie che «rivederti e lasciarti dopo pochi giorni non mi seduce, e credi pure che non sarebbe una gioia, ma accrescimento di dolore; perché il mio dovere è qui, perché il nostro destino è di amarci da lontano, come quando ci pareva impossibile sposarci». «Il destino di amarci da lontano» è una espressione che doveva avere, per De Roberto, sicuramente un risvolto autobiografico²¹, ma altresì appare espressione non poco ambigua: ovvero intensa prima facie, nel suo valore romantico, ma altresì nascostamente dissacratoria – da parte di De Roberto – di quel medesimo valore.

Intanto Adriana concepisce un pensiero ardito: farsi infermiera. De Roberto, descrivendo la strenua opposizione dei genitori al disegno della donna, apre pure una finestra sulla intimità psicologica del personaggio femminile: sulle sue doti di coraggio, sulla ostinazione, sul sentimento d'amore e insieme sulla abilità di trovare espedienti che sormontino le difficoltà. Infatti così recita la prima riflessione interiore del personaggio: «Nella vuota e triste ed inutile sua esistenza, vestire il bianco camice crociato, lenire le piaghe aperte nelle carni dei soldati dal fuoco e dal ferro nemici, era quasi un dovere, era un modo di partecipare al gran travaglio della nazione».

Ma, a ben considerare, il movente è altro; e Adriana, nel suo colloquio interiore, riconosce che la sua scelta è soprattutto una scelta egoistica: «E poi, e prima, era il mezzo di avvicinarsi a Raimondo, forse d'incontrarlo: era la soluzione che conciliava ogni cosa: la carità e l'egoismo, l'amore di Raimondo, l'amor patrio, l'amor di se stessa».

Adriana decide a questo di inoltrare domanda per frequentare un corso e comincia a respirare le emanazioni di acido fenico e comincia a vedere le prime ferite di soldati ricoverati in ospedale e soprattutto il sangue. Non poche compagne di corso cedevano psicologicamente allo spettacolo di sofferenza, ma la donna superava difficoltà di ogni sorta pur di raggiungere il grado di aiuto-infermiera. Senonché, conseguito il titolo, Adriana vedeva frustrato il suo intento di raggiungere le immediate retrovie del fronte di guerra per poter incontrare il marito e si vedeva invece assegnata a un ospedale territoriale in Calabria: infatti «una disposizione recentissima non solo restringeva l'ammissione delle infermiere volontarie negli ospedali da campo, ma ne allontanava quelle che c'erano»²². Intanto Adriana apprendeva

²¹ Si veda F. DE ROBERTO, *Lettere a donna Marianna degli Asmundo*, a cura di S. Zappulla Muscarà, Catania, Tringale 1978.

²² DE ROBERTO, *La Cocotte*, cit., p. 38.

pure che Raimondo era stato ferito al fronte: ma del tutto vani risultavano i tentativi di raggiungerlo nelle retrovie. Il divieto burocratico-militare appariva senza alcuna possibilità di deroga. Qui De Roberto denota una sua peculiare vena narrativa, intesa a mettere in mostra il filo intricato delle norme burocratico-militari e a disvelare un volto grottesco della vita militare, che l'autore rappresenterà poi, emblematicamente, soprattutto nella novella intitolata *L'ora della mensa*²³. Ha osservato Gabriele Pedullà che, a leggere con attenzione i racconti di guerra di De Roberto, «ci si rende infatti conto che, con ogni verosimiglianza, un numero consistente degli intrecci sono stati concepiti in seguito a una scrupolosa lettura dei regolamenti militari». Certo, De Roberto non è stato l'unico scrittore ad aver valorizzato questo strumento narrativo: ma lo stesso Pedullà, con sicuro giudizio critico-interpretativo, ha rilevato che «il caso di De Roberto rimane però davvero eccezionale per il ruolo fuori del comune che il codice militare e le speciali disposizioni di guerra vengono a svolgere nelle sue trame» a segno che «una lettura non affrettata delle novelle dovrebbe bastare da sola a mettere a fuoco tutta l'importanza di questa scelta»²⁴. Insomma De Roberto «sembra aver guardato al rigido sistema dei divieti e delle prescrizioni come ad altrettante *contraintes* gravide di spunti per le proprie novelle»²⁵.

L'altro aspetto cui De Roberto mostra attenzione penetrante è quello ad alcuni fenomeni di costume che, nel corso della Grande Guerra, si rivelarono alquanto diffusi in seno alle Forze Armate: non per nulla la vicenda «sentimentale» intorno a cui ruota la narrazione dell'autore siciliano doveva avere avuto una sua emergenza non irrilevante: lo si evince dalle parole severe di un personaggio, il generale Brancardi, in epilogo della novella. Conviene leggere: «Ad un tratto (il generale) fu preso come da un repentino prurito alla gola [...] Crah crah umh [...] Ma questi signori [...] questi signori ufficiali si sono dati la voce?... Fanno passare ... fanno tutti passare le mogli per altrettante *cocottes*, adesso?»

Dunque, non resta che ritornare al testo della novella. Adriana vorrebbe raggiungere il marito, che lei sa essere stato ferito. Si attiva freneticamente con ostinata volontà per raggiungere il suo scopo. È indicativa la narrazione d'autore:

²³ Si veda in proposito P. GUARAGNELLA, *Da un disegno editoriale di Federico De Roberto per le sue novelle di guerra. All'ora della mensa e la verità di «povere vite»*, in ID., *Scrittori in franchigia. La Grande Guerra in Pirandello Ungaretti De Roberto Sbarbaro*, Bari, Progedit 2018.

²⁴ PEDULLÀ, *Introduzione*, cit., p. 19.

²⁵ Ivi, p. 20.

Un giorno si recò al Municipio, per fornirsi del passaporto. Fece e rifece più volte quelle scale, e quelle della Questura per il visto, e quelle del fotografo per il ritratto da apporre al documento. Ma il passaporto non bastava ad aprire i cancelli della zona d'operazioni: occorreva anche il salvacondotto, e per il salvacondotto le spiegarono che bisognava rivolgersi al Comando dei Carabinieri. Non conoscendovi nessuno, pensò di chieder consiglio al Presidio, dove c'era qualche amico di Raimondo²⁶.

In questo luogo Adriana viene indirizzata «ad un sottotenente con i capelli bianchi e gli occhiali sul naso, un avvocato vestito da guerriero, ma sommerso come nel suo studio, tra gli scartafacci». L'ufficiale, dopo aver invitato Adriana a sedersi, «le si piantò dinanzi sull'attenti, chiedendole in che cosa potesse servirla». E quando seppe della ragione della visita, «Salvacondotto?», esclamò con piglio marziale e, frugando subito dopo tra fascicoli e carte, ne trasse un foglio che recitava: Norme per l'applicazione dei «Bandi 17 Giugno 1915 e 31 Luglio 1916», indicando ad Adriana le condizioni per poter ottenere il salvacondotto. Quando la donna replica di rientrare esattamente nella casistica contemplata dalle norme, l'ufficiale, che era stato apostrofato poco prima con il titolo di «signor avvocato», e se l'era presa male «d'esser chiamato col suo titolo borghese», cominciò a recitare a memoria, «gestendo col dito e calcando la voce sui passi buoni, come all'udienza». Adriana ascoltava la filastrocca senza capire nulla. Ha detto assai bene Gabriele Pedullà che «nelle mani di De Roberto articoli e commi rivelano un lato inatteso» a segno che «uomini e donne palpitanti di desideri e di paure» si trasformano in personaggi letterari. Non solo: «per ogni regola sarà possibile [...] immaginare qualcuno che la infranga», con la certezza che «dietro questa infrazione si annidi una storia» degna di essere narrata: come per l'appunto nel caso di Adriana, desiderosa di raggiungere il marito in luoghi interdetti alle donne provenienti da altre regioni.

Infatti, dopo l'incontro con l'ufficiale-avvocato, incontro che non ha sortito alcun risultato, Adriana si rivolge al «generale, che era stato buono con Raimondo e gentile anche con lei». Ma anche questa volta lei sente parlare solo di norme e di divieti e del fatto che gli incontri di ufficiali con le loro mogli nelle zone operative ha determinato solo inconvenienti e abusi, cui «quelli di lassù» – ovvero i rappresentanti degli Alti Comandi – hanno deciso di porre un freno.

Da questo secondo incontro con un'autorità militare la donna doveva uscire «con la testa in fiamme». Addirittura Adriana «si mise per via senza distinguere niente e nessuno, mulinando, almanaccando, arrovellandosi». Qui, narrativamente, «il caso e l'incontro» si dispongono come figure

²⁶ DE ROBERTO, *La Cocotte*, cit., p. 39.

e momenti decisivi²⁷: infatti Adriana è chiamata casualmente per via, dall'interno di una carrozza signorile, ed è una compagna di collegio alla quale ha modo di raccontare la sua storia e il desiderio frustrato di raggiungere il marito ferito. Intanto, «nel girare per i viali del giardino pubblico, la carrozza incrociò tra gli altri un legno da nolo di due ragazze allegre: cappelloni impennacchiati, gonne corte, gambe accavalcate, polpacci bene in mostra». È la peculiare rappresentazione di una sessualità a mercede. In proposito l'amica di Adriana ha modo di esprimere la sorpresa di incrociare in città ancora donnine allegre, dal momento che loro «sono tutte accorse in zona di guerra» in ragione di «tanta gioventù adunata lassù». Ma più che di sorpresa, il sentimento di Adriana è di sdegno, in quanto le «invereconde» e il vizio sarebbero stati ammessi in luoghi che invece interdetti alle «donne oneste» e alla «compagne legittime». È qui che l'arte di De Roberto e la sua mentalità sotterraneamente misogina rappresentano i sommovimenti accesi del risentimento femminile e poi il tarlo del sospetto nei confronti di Raimondo, il marito:

[...] era un giovane serio, anche; ma era giovane tanto, ed era rimasto solo due anni!... L'astinenza, le tentazioni, i ricordi della vita di scapolo ancora freschi, il bisogno di distrarre la mente dalla visione dei mortali pericoli... O perché dunque non aveva mai chiesto, non aveva voluto mai chieder licenze? [...]. Non aveva voluto neanche che ella lo raggiungesse: per evitare d'essere scoperto, naturalmente!... Certo, senza l'ombra d'un dubbio, egli l'aveva tradita²⁸.

Lo sguardo d'autore diviene spietato nel mettere a nudo un peculiare tratto psicologico all'interno di un ritratto di donna segnato da chiaroscuri. La gelosia è uno dei sentimenti tenebrosi che De Roberto mette a nudo nel personaggio di Adriana, un sentimento che s'interseca umoristicamente con l'amore intenso verso Raimondo: ma a tal punto che la gelosia si atteggerà come deprivata di ogni oggetto, apparirà per l'appunto «indeterminata»; e pungerà acerbamente come una spina nel cuore:

Se il bisogno d'andare a trovarlo era stato pungente, cocente, irresistibile, divenne un chiodo, una mania. La gelosia, una gelosia indeterminata, impersonale, tanto più intollerabile, la punse e la sferzò. [...]. Magari il marito, invece che frequentare quelle donne allegre, si era messo insieme con qualche «bella ragazza di lassù»²⁹.

²⁷ Si veda in proposito il libro di R. LUPERINI, *L'incontro e il caso. Narrazioni moderne e destino dell'uomo occidentale*, Roma-Bari, Laterza 2007.

²⁸ DE ROBERTO, *La Cocotte*, cit., p. 41.

²⁹ Ivi, p. 42.

Adriana decide che sarebbe partita, per raggiungere il marito, anche senza il permesso dei Carabinieri o del Presidio militare territoriale. Ritornata a casa, preparava, aiutata dalla cameriera, quanto le occorreva per il viaggio. Alla fine di una giornata concitata e alla vigilia di un viaggio che si presentava come un'autentica avventura, la donna poteva finalmente decidere di riposare e dormire: ma la sua notte fu tempestata da sogni e da incubi. Sognava di raggiungere Milano e dalla città, con una macchina comprata e guidata da lei, tentava nel sogno di raggiungere i luoghi interdetti: ma nel corso dell'avventuroso viaggio era poi scoperta da zuavi francesi nella sua identità di donna ed era deportata alla Bastiglia, come Maria Antonietta. Nel sogno, poi, come la regina di Francia era condotta alla ghigliottina, sino a che la sensazione di freddo procurata dalla lama la risvegliava, profondamente concitata.

Il giorno dopo proseguiva – questa volta nella realtà, non già nel sogno – il pellegrinaggio di Adriana. È questa la vicenda di una donna suppllice: prima presso Presidio militare, dove Adriana apprende che il generale sarà assente per impegni alcuni giorni; poi presso il Comando dei Carabinieri, dove ha modo di incontrare e parlare con un ufficiale, «bell'uomo, giovane, elegante, con una gala di nastri multicolori sul petto». È significativa la «forma» cui De Roberto riconduce i suoi ritratti degli ufficiali distanti dal fronte di guerra. Il suo è uno schema duplice, che tende a ripetersi nelle novelle di guerra: essi si presentano infatti con i modi dell'ufficiale-avvocato – che abbiamo già incontrato – modi segnati da una mentalità burocratica che ha un corrispettivo nella postura, nel «fisico» dei personaggi, nei loro volti, nelle loro espressioni, prima ancora che nelle loro parole; oppure, di converso, essi si presentano come persone-maschere e, distanti anch'essi dal fronte di guerra, sono uomini oltre ogni misura «eleganti», e poi «giovani» e «belli», sempre fatui. Basterebbe riprodurre almeno due campioni delle due tipologie. Il primo lo si trova nella descrizione fisica di alcuni ufficiali che operano in un Comando di Tappa, nella novella *All'ora della mensa*:

Lo comandava il maggiore Costarica cavaliere Evaristo, riservista anzianotto, grigio di pelo, lungo quanto un granatiere, magro però e dinoccolato [...]. Il capitano Gerolamo Pascucci, funzionante da aiutante maggiore, abbondava tanto di adipe, con una statura appena regolare, quanto ne difettava il comandante [...]. Il tenente del genio, Minozzi, addetto ai servizi telegrafici e telefonici [...], sarebbe stato immancabilmente scartato in tempi normali, perché oltrepassava appena il metro e cinquanta, tacchi compresi [...].

In questa galleria degli «scarti» – il lemma è di De Roberto – «faceva eccezione» il sottotenente Gozzadino nobile de' Gozzadini: «bel ragazzo, elegantissimo, sbarbato all'americana, profumato come un giovane di

parrucchiere, [...] guanti sempre freschi, gambali straluccicanti che parevano usciti dalla mostra del calzolaio». È il ritratto dell'ufficiale «imboscato», al quale «l'affetto dei genitori e la protezione dei pezzi grossi [...] avevano assicurato l'igienico soggiorno della Tappa»³⁰.

Quest'ultimo ritratto fa il paio con il ritratto di un altro «bello», anch'egli ufficiale imboscato, che si trova nella novella *L'ultimo voto*. Lo incontra il capitano Tancredi e il suo nome è Laurana, un compagno di corso che «passava dal Ministero per consegnare certi documenti, straluccicando dai gambali, dai polsini, dal manico del frustino, dalla caramella; portava guanti freschissimi, pareva uscisse dalle mani di un parrucchiere». Si ripete qui il ritratto derobertiano dell'ufficiale distante dal fronte di guerra.

A quel fronte di guerra cui invece vorrebbe approssimarsi una donna, Adriana, la quale ha finalmente ottenuto un salvacondotto per raggiungere la città di Padova. Senonché, ancora una volta agisce il caso: infatti, nel momento di uscire di casa per partire, un fattorino le consegnò una lettera di Raimondo in cui la informava del suo trasferimento in un'altra città delle retrovie e di aver altresì meritato la proposta di una medaglia. La gelosia di Adriana a questo punto sembra non avere freno: al suo obnubilato giudizio, sembra che Raimondo sia nelle condizioni ideali per perpetrare un tradimento a danno della moglie. Era necessario partire: ma la destinazione non poteva esser più la città di Padova. Si trattava di vidimare il passaporto per un'altra destinazione. Adriana, alla stazione di partenza, la stazione della sua città, si presenta al Comando militare: pure in questo luogo si trova davanti un «un capitano territoriale, con le mostrine rosse al colletto e la tracolla azzurra sulla pancetta protuberante». Quando la donna segnala all'ufficiale la nuova destinazione, la risposta è rituale «E lo chiede a me? Si rivolga al Presidio, che è l'autorità competente». Intanto il treno fischiava e senza aver ottenuto la nuova autorizzazione, di corsa e concitatamente Adriana decide comunque di partire per un viaggio che si rivela avventuroso quant'altri mai. Si è in guerra ed è peculiare la condizione così dei luoghi come dei corpi, gli uni e gli altri sembrano subire veri e propri traumi, con «stazioni trasformate in piazze d'armi, convogli che parevano caserme ambulanti, scompartimenti di tutte le classi zeppi di militari di ogni arma e grado, corridoi ingombri peggio che bagagliai, fermate interminabili, continue verifiche dei biglietti e delle carte»³¹. Arrivata finalmente a Padova, Adriana si rivolge al Comando dei Carabinieri per richiedere l'autorizzazione a raggiungere la città, una città che l'autore non nomina, simulando di rispettare le norme di segretezza

³⁰ F. DE ROBERTO, *All'ora della mensa*, in ID., *La paura e altri racconti di guerra*, cit., p. 91.

³¹ DE ROBERTO, *La Cocotte*, cit., p. 43.

militare. «Noi non possiamo darle il visto per ***», è la secca risposta dell'ufficiale dei Carabinieri. Sono del tutto inutili le proteste di Adriana, sino al momento in cui, davanti alle lagrime di umiliazione e di rabbia della donna, l'ufficiale non le spiega che in quella città, «come in altri luoghi, si poteva andare col semplice passaporto, sino a poco tempo fa. Oggi non vi entrano altre donne che infermiere e cocottes»³².

Precisamente con la scena del diniego pronunciato dall'ufficiale dei Carabinieri si conclude il terzo capitolo della novella derobertiana. Quindi – con uno stacco che sembra di carattere filmico – la narrazione dell'autore ci conduce, in esordio del quarto capitolo della novella, in un altro luogo militare, nel quale hanno accesso solo alcuni ufficiali che sono stati a rapporto del generale Brancardi. La scena si svolge nella stanza del generale, il quale, a conclusione dell'incontro, ordina al solo Parisi di fermarsi, per poi chiedergli perentoriamente: «– Mi fa il piacere di dirmi che cosa ha combinato?»

È una domanda perentoria, quella del generale, pronunciata in tono di deciso rimbrotto – il lemma è di De Roberto – e si riferisce alla vita privata del capitano Raimondo Parisi. Il generale mostra di essere bene informato in virtù di un rapporto dei Carabinieri: l'ufficiale, da qualche tempo, avendo preso in fitto un pied-à-terre, convive con una cocotte. Sotto l'incalzare delle domande del generale, Parisi confessa finalmente che la signora cui si fa riferimento nel rapporto dei carabinieri non è altri che la moglie. Vero è che, a fronte di questa sorprendente confessione da parte di Parisi, il generale «fu preso come da un repentino prurito alla gola e cominciò a raschiarsela con forti e brusche emissioni di fiato», dopo le quali doveva dichiarare spazientito: «Sua moglie! Ma questi signori ufficiali si sono dati la voce? fanno passare... fanno tutti passare le mogli per altrettante cocottes, adesso?»

A questo punto Parisi raccontava al generale tutta la storia avventurosa di Adriana, del corso per il titolo di infermiera, «le repugnanze superate, le premure fatte per essere assegnata agli ospedali da campo», della tenacia della moglie spinta sino all'ostinazione, dei suoi sospetti e della sua gelosia, infine della sua decisione di travestirsi da cocotte per raggiungere il marito. La reazione del generale è di sapido tono umoristico:

Anticipando il carnevale! travestendosi da odalisca!... I suoi signori colleghi, dopo aver fatto venire le relative consorti, le hanno gabellate per cocottes, sperando di non farsi pescare; ma quelle signore... quelle signore sono arrivate con i loro panni, non hanno creduto di spingere il trucco sino a mettersi in costume!

³² Ivi, p. 44.

A questo punto il generale ha il piacere di informare il capitano Parisi che le punizioni non sono riservate ai soli sottoufficiali, responsabili di eguali comportamenti trasgressivi delle norme, e chiede insistentemente all'ufficiali di giustificarsi: «- Ma parli! Ma spieghi un po'!... Dica un po' come ha fatto a mascherarsi!»

Qui De Roberto pone in bocca al suo personaggio una risposta giustificativa che si sommuove tra la dimensione dell'umorismo e quella del grottesco, fa curiosamente il paio con l'idea, che abbiamo già incontrato in una pagina del trattato de *L'Amore*, di «avvicinare» la signora galante e la cortigiana:

– Ha sempre vestito con gusto molto castigato, Eccellenza... Le è bastato ora seguire strettamente la moda... Vostra Eccellenza sa che a seguire la moda molto da vicino, una signora corre il rischio d'essere scambiata per qualcuna di quelle... È passata da una sarta, dalla migliore sartoria di Padova, ed ha comprato l'abito più corto e più scollato...

Il dialogo tra il generale e il capitano è un crescendo in «allegretto» al fine di venire a capo, da parte del primo dei due, di una situazione che si presenta comicamente misteriosa oltre che con risvolti pruriginosi: «– L'abito non basta, caro lei! [...] Non il solo l'abito e gli stivalini ... Si è anche imbianchiti i capelli... si è dipinto il viso... si è profumata senza economia. [...] per darsi un contegno». E qui è la domanda faticosa pronunciata dal generale:

– E allora?

– Allora – risponde Parisi, in treno la signora non sarebbe stata disturbata. E nelle ore trascorse prima di incontrare il marito al caffè-concerto?

A questo punto Parisi è costretto a rivelare l'ultima verità. La moglie, secondo quanto aveva dichiarato al Comando di stazione, si era recata all'albergo Tacchino, per passare tuttavia subito dopo a soggiornare presso il Grand Hotel. Alla meraviglia espressa dal generale che abbiano accolto in un albergo di lusso una persona che si presentava nelle vesti di una cocotte, il capitano era indotto a ricordare che con la guerra e con la crisi anche gli alberghi di lusso non facevano eccezioni, quale che fosse lo *status* dei clienti.

Restava un ultimo mistero da svelare: legato al soprannome di Principessa che in così breve tempo Adriana si sarebbe attirato su di sé. Lo aveva scelto lei quel soprannome o le era stato dato? Siamo all'ultimo scampolo di una vicenda apparentemente inverosimile. Qui Parisi, gravato dalle domande insistenti del generale, è costretto a svelare il mistero, ricordando le varie fasi del soggiorno della moglie nella città: prima presso

il Comando di stazione per la registrazione dell'identità, poi presso l'Hotel Tacchino, quindi presso il Grand'Hotel. La verità era che il maggiore Barbarulo, che aveva visto Adriana al Comando di stazione e se n'era subito invaghito, si era recato nel primo Albergo nelle vesti di potenziale cliente della «cocotte»: ma quando lo avevano informato che la donna si era trasferita al Grand'Hotel e che in quel luogo le tariffe del sesso mercenario salivano al triplo rispetto a quelle del Tacchino aveva pronunciato proprio lui le parole che avevano fatto il giro tra gli ufficiali: «Mo' chesta è 'na principessa del sangue!»

Il generale, ad ascoltare quest'ultimo scampolo di informazioni trasmessegli da Parisi, ormai non tossiva più; ed anzi «il riso, un riso schietto, non più soffocato sotto la finta tosse, gli saliva ormai alle labbra». Finalmente, ritornato compos sui, il generale comunica a Parisi che «la sua signora riceverà oggi stesso l'ordine di espulsione, e che partirà domattina col primo treno»³³. Quanto all'ufficiale, al capitano Parisi, «rientri subito al suo domicilio... al suo domicilio legale, beninteso!... e si costituisca agli arresti»³⁴.

Ma domanda poi all'improvviso il generale al capitano:

- Il bagaglio della signora ... [...] nel suo bagaglio, la signora non ha portato qualche altro abito, oltre quello che indossa?
- Eccellenza, no
- talché le tocca partire, diciamo così in uniforme?
- ... se vostra Eccellenza non le concederà di chiamare un'altra sarta.
- Io non le concederò nulla ...Lei, invece, si troverà domattina alla stazione... Lei prenderà lo stesso treno... nello stesso scompartimento...

Dunque, *ex abrupto*, si è realizzato un colpo di scena, tipico di altre novelle di De Roberto, il quale risente fortemente, nell'uso di tale tecnica narrativa, della lezione di una dei suoi maestri dichiarati: Maupassant. Infatti, con un improvviso e sorprendente cambiamento di parte scenica, l'azione del Generale, anziché volta a punire il capitano per la trasgressione della norma, concede una non breve licenza al Parisi per i suoi meriti pregressi in zona di guerra. La parte finale della novella è una rappresentazione grottesca delle dinamiche di un corpo di donna, di donna in maschera e degli «spostamenti» di un vestito negativamente etichettato, quello della cocotte. È la rappresentazione di una dinamica di pure forme, ma non vuote: si tratti di maschere e vestiti, per un verso, ma si tratti altresì di norme e regolamenti, per un altro verso. È una rappresentazione che sembra annunciare tante

³³ Ivi, p. 51.

³⁴ *Ibidem*.

situazioni della contemporanea novellistica pirandelliana. Dichiarò infatti con il suo vocione il generale all'indirizzo del capitano, con tono severo e marziale, ma solo in superficie:

– nello stesso scompartimento della cocotte [...] Della cocotte: ha capito? Perché a *** , tenga bene in mente, non sono entrate altre donne che infermiere e cocottes! ...Poi, da Padova in giù, lei accompagnerà la «signora» Parisi, fino casa sua, dove passerà finalmente quella licenza alla quale ha avuto il torto di rinunciare³⁵.

Dunque, fino a Padova, insieme, nello stesso scompartimento, un ufficiale e una donna in divisa di «cocotte». Dopo Padova, ancora insieme, ma con le autentiche carte d'identità: del capitano Parisi, ufficiale del Regio Esercito, con la sua legittima consorte.

BIBLIOGRAFIA

- R. CASTELLI, *Il discorso amoroso di Federico De Roberto*, Roma, Bonanno 2012.
- F. DE ROBERTO, *L'Amore. Fisiologia – Psicologia-Morale*, con prefazione di A. Di Grado, Sesto Fiorentino (Fi), Apice Libri 2015.
- F. DE ROBERTO, *Lettere a donna Marianna degli Asmundo*, a cura di S. Zappulla Muscarà, Catania, Tringale 1978.
- P. GUARAGNELLA, *Da un disegno editoriale di Federico De Roberto per le sue novelle di guerra. All'ora della mensa e la verità di «povere vite»*, in ID., *Scrittori in franchigia. La Grande Guerra in Pirandello Ungaretti De Roberto Sbarbaro*, Bari, Progedit 2018.
- R. LUPERINI, *L'incontro e il caso. Narrazioni moderne e destino dell'uomo occidentale*, Roma-Bari, Laterza 2007.
- M. MAUGERI SALERNO, *Espressionismo e figuratività, luce e colore nella novella derobertiana «La Cocotte»*, in *Federico De Roberto*, Atti del convegno Nazionale di Zafferana Etnea, a cura di S. Zappulla Muscarà, Palermo, Palumbo 1984.
- G.L. MOSSE, *Sessualità e nazionalismo. Mentalità borghese e rispettabilità*, Bari, Laterza 1996.
- G. PEDULLÀ, *Introduzione a F. DE ROBERTO, La paura e altri racconti di guerra*, Milano, Garzanti 2015.
- L. SPALANCA, *Lo scacco dell'ideale. La guerra insensata di Federico De Roberto*, in EAD., *Il martire e il disertore. Gli scrittori e la guerra dall'Ottocento al Novecento*, Pensa MultiMedia, Lecce 2010.

³⁵ Ivi, p. 52.

Vesna KILIBARDA*
Univerzitet Crne Gore

PRVI PRILOG POSVEĆEN ITALIJANSKOJ KNJIŽEVNOSTI U CRNOJ GORI U XIX VIJEKU

Italijanska književnost u Crnoj Gori do 1918. godine po ukupnoj zastupljenosti na drugom je mjestu, iako po obimu daleko iza ruske koja je, zbog tradicionalnih veza Crnogoraca s Rusijom, najprisutnija i najpoznatija od svih stranih literatura. Prvenstvo italijanske među ostalim zapadnoevropskim književnostima pospješivalo je nekoliko činilaca, od kojih najprije povezanost i bliskost Crne Gore s Bokom i Dalmacijom u kojima je i poslije pada ovih krajeva pod vlast Austrije, nakon Bečkog kongresa (1815), italijanski ostao jezik školstva, sudstva i lokalne administracije i gdje je duhovno izrasla većina autora prevoda i napisa italijanske problematike objavljenih u Crnoj Gori u XIX vijeku (up. Kilibarda 1992).

Prvi književnokritički prilog s temom iz italijanske književnosti prethodio je prvim prevodima italijanskih autora čitavih trinaest godina. Objavljen je u prvom crnogorskom književnom listu *Crnogorka* koji je štampan kao prilog *Crnogorcu* (1971–1873), prvjencu crnogorska štampe, za zabavu, književnost i pouku. Ukupno dvadeset i dva broja *Crnogorke* izašla su u razdoblju od jula do decembra 1871. godine. List se tako brzo ugasio s jedne strane zbog slabog odziva saradnika i pretplatnika, a s druge i presudnije zbog zabrane rasturanja na teritoriji Austro-Ugarske i Turske koje su posredstvom svojih predstavnika na Cetinju uložile protest zbog priloga u *Crnogorki* u kojima se otvoreno pozivalo na pobune na područjima ovih carstava koja su se tada graničila s Crnom Gorom (Luketić 1977: IV).

Prvi a istovremeno i jedini članak u *Crnogorki* posvećen nekoj stranoj književnosti, i to italijanskoj, u stvari je tekst predavanja Stevana Vrčevića, održanog u sjedištu đlačkog i studentskog društva *Zora* u Beču. Društvo je djelovalo u mreži pokreta *Ujedinjene omladine srpske* koji je u razdoblju

* veskili@gmail.com

1866–1872 radio na širenju nacionalne svijesti i liberalnih ideja u južnoslovenskim krajevima (Skerlić 1966: 94). Razvijajući živu književnu djelatnost, članovi *Zore* bili su dužni da u okviru obaveznih aktivnosti pripreme i na sjednicama društva prezentuju godišnje bar jedan svoj rad (96). Prepise tih radova autori su obično slali u književne listove i časopise za koje je naznaka “iz *Zore*” predstavljala jemstvo njihove valjanosti (97). U *Crnogorcu* i *Crnogorki* objavljeni su brojni prilozi kako istaknutih članova *Omladinskog pokreta* tako i predstavnika narodnog preporoda iz Boke i Dalmacije, jer su upravo ova dva politička i kulturna pokreta svojim idejama snažno prožimala programe prvih crnogorskih periodičnih publikacija (Šuković 1986: 58).

Članak pod naslovom „Život i djela Danta Aligijera” (sic!) prvi je uopšte objavljeni rad Stevana Vrčevića (1847–1907), novinara, pisca i prevodioca s italijanskog i njemačkog jezika (Miljanić 1975: 235). Napisao ga je za vrijeme studija u Beču iste 1871. godine kad mu se na vijest o prenošenju posmrtnih ostataka italijanskog pjesnika Uga Foskola iz Engleske u Italiju rodila i želja da prevede njegov roman *Posljednja pisma Jakopa Ortisa*. Svojim ogleđom o najvećem italijanskom pjesniku, objavljenim u *Crnogorki* u dva avgustovska broja lista, Vrčević se uvrstio u prve dantologe na južnoslovenskim prostorima (Vrčević 1871). Njegov rad, na koji ga je, moguće, podstakla i 550-ta godišnjica smrti Dantea Aligijerija (1265–1321), koja se te godine navršavala, iako to u *Crnogorki* nije naznačeno, pojavio se nakon svega nekoliko prvih priloga o pjesniku *Božanstvene komedije* koji su na srpsko-hrvatskom jeziku objavljeni sredinom šezdesetih godina XIX vijeka (Roić 1983). Preciznije, prvi članak pojavio se 1864, a malo potom, u godini obilježavanja 600-te godišnjice Danteovog rođenja, to jest sljedeće 1865, objavljena su još četiri. Vrčevićev rad, dakle, bilježi nekoliko primata: kao prvi italijanistički prilog u Crnoj Gori, kao jedan od prvih napisa posvećenih Danteovom životu i djelu i, kao što će se vidjeti, jedan od prvih kritičkih osvrtu na dotadašnje prevode Dantea na južnoslovenskim prostorima.¹

U prvom dijelu svoga rada, objavljenom u listu 7. avgusta, Vrčević ističe kako je Dante ne samo „tvorac i otac italijanskog književnog jezika” nego i rodonačelnik „sasvijem različenoga pjesništva, no što bijaše Omirovo, koje do Danta niko nije mogao nadmašiti”. On navodi tačne biografske podatke o italijanskom pjesniku, ističući kako je u rodnoj Firenci od mladosti živio „sred omraza, bojeva, upropašćivanja, s kojih je ne samo ova republika nego i cijela Italija, nemilo bila opečaljena, sred sramotnijeh svađa crkve s carevinom, plemića s pukom, srodnika sa srodnicima”. Napominje da je

¹ Izuzimajući jedan rad na slovenačkom, koji mu prethodi, Vrčevićev rad pojavio se kao hronološki šesti po redu na srpsko-hrvatskom jeziku (Roić 1983: 206–207).

Dante, vršeći javne službe, uvijek nastojao da radi „o dobru domovine svoje”, odnosno na dobrobit rodne Firence. Vrčević piše i o okolnostima koje su dovele do osude pjesnika na progonstvo, kasnije i na smrt, zbog čega se do kraja života „potucao po Italiji”. On obavještava čitaoce da se pjesnikov grob nalazi u Raveni, gradu u kome je i umro, kao i da su Firentinci na spomeniku koji su podigli svom slavnom sugrađaninu u crkvi *Santa Croce* ispisali njegov stih iz IV pjevanja *Pakla* – *Onorate l’Altissimo Poeta!* – koji predstavlja Danteov *hommage* Vergiliju.

U ovom prvom nastavku rada opisan je i pjesnikov susret s „divnom i prikladnom” Beatričom Portinari i istaknut odjek toga događaja u Danteovom djelu. U pregledu Danteovih pjesničkih ostvarenja Vrčević se kratko osvrnuo kako na njegova djela na italijanskom (*Rime, Vita nuova, Convivio*) tako i na ona napisana „u latinštini”, to jest na latinskom jeziku (*De vulgari eloquentia, Monarchia*). Što se Danteovih prvih pjesama tiče, on ističe da sve i da nije sastavio *Božanstvenu komediju* ove bi ga pjesme „načinile prvijem pjesnikom svoga vijeka”. Smatra, ipak, da su sva ova njegova djela neuporediva sa „božanstvenim spjevom”.

Najviše prostora u radu Vrčević, očekivano, posvećuje *Božanstvenoj komediji*, objašnjavajući prvo sam naslov: zbog izbora *srednjeg* stila spjev je nazvan *komedijom* koja je kasnije „radi svoje vrline dobila pridjev *divina*”. Potom prepoznaje i razmatra dva povoda Danteovog spjeva, politički i moralni. Za prvi kaže da je bio isti kao kod Homera koji je, vidjevši Grčku na tolike male države „razdrobljenu” i opisujući uspjehe Trojanaca zbog svađa među Grcima, „dokazao neizbježivu, a uz to i korisnu potrebu od sjedinjenja i sloge”. Kako je ista „bolest”, ističe Vrčević, u Danteovo doba morila Italiju, „tužno iznemoglu” zbog sukoba gvelfa i gibelina, on ovako obrazlaže pjesnikovo sagledavanje te situacije: „Viđe Dante, da se ne mogu ove države italijanske u svojoj slobodi održati, a da se ne podčine jednoj glavi oružanog vladaoca, koji bi ih od izvanjskijeh napadanja branio, i od unutrašnjeg razdora sačuvaov”. Kako kao prognanik, „ubog, i osuđen da život prosi”, pjesnik svojim istomišljenicima više nije mogao biti od pomoći, on se okrenuo sili riječi, „koja više smije i može nego sila oružija”, ističe naš autor koji i sam čvrsto vjeruje u snažnu društvenu i političku ulogu književnosti. A moralni povod Danteovog spjeva Vrčević vidi u njegovoj odluci da u tri *kantike*, to jest cjeline koje sačinjavaju ovaj spjev, ljude razvrsta na „sve one male tirane koji ispunjavahu Italiju pljačkom i krvlju” (*Pakao*), na one „koji ne privrijediše domovini jakom i smjelom dušom” (*Čistilište*), do onih „koji se jedino starahu o dobu i napredku domovine svoje” (*Raj*).

U drugom nastavku svoga rada, objavljenom u broju od 14. avgusta 1871, nakon što je Dantea svrstao u najveće pjesnike uopšte, među koje,

pored Homera, ubraja Šekspira, Tasa, Ariosta, Getea i Šilera, a od slovenskih Mickjeviča, Puškina i Njogoša, Vrčević citira sudove različitih autora o *Božanstvenoj komediji*, počev od prvih proučavalaca – Đovanija Bokača u XIV i Benedeta Varkija i Lionarda Salvijatija u XVI vijeku. Vrčević se na odgovarajući način uključuje i u polemiku sa onima koji „okrivljuju” Dantea „da je upotrebio riječi latinske, njeke opet varvarske, njeke čudnovate, njeke sasvim proste i neskladne”, naglašavajući da je pjesnik „kovao riječi u načine njima podobne” da bi izrazio „stvari višenaravske”. Na kritiku upotrebe latinizama kod Dantea on ima odgovor: „Glede riječi od latinskoga uzetijeh, pitamo odklen je morao crpiti nego iz tog jezika, od kojega sve druge italijanske riječi ishode? I rad jedno pedeset takvijeh riječi najviše [...] rad nekolicine riječi inostrane [...] ne bi li bila glupost grditi cijelo djelo, kao što bi bila glupost onoga, koji bi stao, opažajući u suncu pjege, grditi mu neoskvrnjenu vječnu ljepotu?”

Vrčević se, nadalje, u ovom dijelu rada bavi poznavanjem Dantea izvan Italije, pa kaže: „Kad bismo cijenili razširenje nekoga pjesmotvora po množini onog što je o njemu pisano i koliko je puta prevađano, to bi bez sumnje iza Šekspira odma prvo mjesto išlo Dantu”. Pobrojajući na koje je sve jezike italijanski pjesnik do tada preveden, Vrčević pokazuje dobru obaviještenost posebno u vezi sa njemačkim verzijama *Božanstvene komedije*. On navodi imena desetak prevodilaca Danteovog spjeva, među kojima i osnivače moderne dantologije u Njemačkoj, autore epohalnih prevoda *Komedije* na njemački u XIX vijeku – kralja Johana Saksonskog, koji s potpisivao pseudonimom Filaletes (Philalethes), i Karla Vita – kao i imena nekolicine autora rasprava koje su te prevode pratile (Klinkert). Među njima pomenut je i spis švajcarsko-italijanskog književnika, Đ. A. Skartacinija kome je 1869. objavljena studija o epohi, životu i djelima Dantea Aligijerija donijela međunarodnu slavu, prethodeći njegovim komentarima *Božanstvene komedije*, nedugo potom objavljenim u tri toma (Roedel 1970).

Najzanimljiviji i najoriginalniji dio Vrčevićevog rada predstavlja njegov osvrt na poznavanje Dantea u južnoslovenskim krajevima. Ovim argumentom, kako je primijetio italijanski slavist Arturo Kronija u svom pregledu uticaja, prevoda, odjeka i studija o Danteu, kao jedan od najranijih bavi se upravo Vrčevićev rad, razmatrajući recepciju *Božanstvene komedije* na srpsko-hrvatskom jeziku (Cronia 1965: 17, 22). Ističući da dobri prevodi, kao i izvorna djela, obogaćuju književnost i jezik svakog naroda, Vrčević priznaje da veliki italijanski pjesnik nije kod nas mnogo preveden, pa zaključuje kritički: „Toga je, ljubezni čitatelji, vrlo malo: pa da nam nijesu kojekakve okolnosti krive, morali bismo pred učenijem svijetom porumeniti”. U ovom dijelu svoga rada Vrčević iznosi i nekoliko podataka o tim najranijim prevodima i prevodiocima *Božanstvene komedije* na srpsko-hrvatski jezik.

Kao hronološki prvi on navodi prevod pjevanja o knezu Ugolinu (*Pakao*, XXXIII) Stefana Mitrova Ljubiše, objavljen 1867. godine u listu *Dubrovnik*. Potom pominje prevode odlomaka iz *Komedije* Petra Preradovića, objavljene 1870. godine u zagrebačkom *Viencu*, ne navodeći precizije o kojim stihovima se radi.² Ovi podaci ponukali su uredništvo *Crnogorke* da se oglasi jednom bilješkom na kraju ovog priloga, korigujući, odnosno dopunjujući podatke koje je iznio Vrčević. U bilješci se podsjeća da je Jovan Sundečić u „nevezanijem stihovima” ranije preveo epizodu o knezu Ugolinu, objavivši je „s primjetbama” u broju 14 zadarske *Zvjezde* 1863. godine.³ Dalje se kaže da je u istoj publikaciji, iste godine već u sljedećem broju Medo Pucić objavio „u prekrasnijem tercinama” prevedenu Danteovu „Franu s Rimine”.⁴ Uz to, navodi se i podatak da je Sjepan Ivičević „preveo podavno savkolik Pakao [...] ali ga još nije na svijet izdao”.⁵ Iza potpisa uredništva krio se Simo Popović, urednik, ali i sam Jovan Sundečić, vlasnik lista *Crnogorka* i jedan od prvih prevodilaca Dantea na srpsko-hrvatski jezik, koji je kao već proslavljeni pjesnik i narodni tribun od 1864. godine živio na Cetinju, obavljajući, između ostalog, i dužnost sekretara crnogorskog knjaza Nikole (Šuković 1986: 61). Prema navedenim podacima čitaoci lista mogli su steći predstavu o prevodima najpoznatijih pjevanja *Božanstvene komedije* u tek protekloj deceniji, među kojima su na prvom mjestu ona o grofu Ugolinu i Frančeski da Rimini.

Vrčević se u svom radu kritički osvrće i na kvalitet ovih prevoda, zamjerajući prevodiocima, a bili su to ljudi od pera, pjesnici i književnici (Stjepan Mitrov Ljubiša, Petar Preradović), da prevode u „narodnom mjerilu”, to jest u desetercu, karakterističnom stihu južnoslovenske narodne poezije, zanemarujući Danteov jedanaesterac. Ocjenjujući da metrički izbor ovih prevodilaca „nije sretan”, Vrčević to obrazlaže sljedećim riječima: „Jedan je posao sa predmetom čisto epskim, drugi je sa predmetom, koji je

² Preradović je preveo pjevanja o knezu Ugolinu (*Pakao*, XXXIII) i o Paolu i Frančeski (*Pakao*, V) (Roić 1982: 242–243).

³ Sundečić je hronološki drugi prevodilac ovog na srpsko-hrvatski jezik najviše prevedenog odlomka iz Danteovog spjeva (Roić 1982: 242)

⁴ U napomeni ispod teksta kaže se i da je ovaj prevod sačinjen za *Istoriju književnosti [poglavitih na svetu naroda]* Božidara Petranovića (Novi Sad, Narodna pečatnja Dra Danila Medakovića, 1858).

⁵ Ni Vrčević ni uredništvo nijesu tada raspolagali podacima da su prvi prevodi iz *Božanstvene komedije* objavljeni još 1845. godine i to: V pjevanje *Pakla* (Frančeska od Rimini) u prevodu Konstantina Nikolajevića u listu *Podunavka*, a XXXIII pjevanje (Knez Ugolino) u prevodu potpisanom nerazriješenim inicijalima V. L. u *Zori dalmatinskoj*. Što se Stjepana Ivičevića tiče, on je nešto kasnije objavio svega dva odlomka, oba iz V pjevanja *Pakla*, i to u *Narodnom listu* 1873. i u *Viencu* 1878. godine (Roić 1982: 242–243).

skroz i skroz izprepleten dubokijem mislima i sa svim drugojačijim duhom, gđe prepletene misli ištu i prepleten metar, a preljevajuća se čuvstva, još i versatilan ljubak stih”. A na tvrdnju onih koji smatraju da bi „vrlo teško bilo u našem jeziku tercine pjevati” Vrčević ima prigovor u kome se kaže: „A nije li Preradović pjevao u tercinama njeke svoje pjesme, i to tako lijepo, da nas se milje hvata?”

Prilika je da se na kraju da nešto više kaže o samom autoru ovog značajnog priloga, uz kratak osvrt na još jedan njegov vrlo važni italijanistički rad. Stevan Vukov Vrčević rođen je 1847. godine u Kotoru. U rodnom gradu je završio osnovnu školu, gimnaziju je učio u Dubrovniku, a u Beču je od 1868. do 1873. studirao prava i filozofiju. Po povratku u Kotor neko vrijeme radio je kao profesor u gimnaziji a potom kao sekretar opštine. Ostavši iz političkih razloga bez posla, prihvatio se uređivanja lista *Dubrovnik* od 1892. do 1895. godine, kad je prešao je u Crnu Goru. Sprva je u Nikšiću radio kao sekretar Okružnog suda i urednik listova *Nevesinje* i *Onogošt* dok se 1902. nije preselio na Cetinje. U crnogorskoj prijestonici, radeći kao sekretar Ministarstva unutrašnjih djela, živio je do smrti koja ga je zadesila 1907. godine (Miljanić 1975: 221–222). Vrčević se od rane mladosti bavio novinarstvom, objavljujući u zadarskom *Srpskom glasu* i novosadskoj *Zastavi* antiaustrijske članke i potpisujući se najčešće pseudonimima. Oba nikšićka lista koje je uređivao krajem XIX vijeka zabranjena su zbog antiaustrijskih stavova u njegovim priložima. Novak Miljanić u bibliografiji Vrčevićevih radova navodi i podatak da je on 1894. godine, potpisavši se psudonimom „X”, objavio u broju 34 *Dubrovnika* jedan svoj prevod iz Leopardijevih proza naslovljenih *Moralna djelca* (*Operette morali*, 1824), i to „Dijalog između Smrti i Mode” (*Dialogo della Moda e della Morte*).

Upravo tokom svog boravka u Nikšiću, Stevan Vrčević je, poslije niza peripetija, dovršio davno započeti prevod Foskolovog romana *Le ultime lettere di Jacopo Ortis* (1802), prvog italijanskog modernog romana i jednog od najznačajnijih djela italijanske književnosti na razmeđu XVIII i XIX vijeka. Prevod je objavio u ovom gradu na samom kraju XIX vijeka pod naslovom *Pošljednja pisma Jakova Ortisa* (Nikšić, Štamparija Akcionerskog društva, 1898) (Kilibarda 2007). Činjenica da se prevod Fortisovog romana pojavio u crnogorskoj provinciji, a ne u prijestonici Cetinju, koja je imala veću tradiciju dodira sa kulturnim središtima u drugim južnoslovenskim krajevima, učinilo je da se o ovom izdanju skoro stotinu godina nije uopšte znalo ili su u literaturi o njemu navođeni i prenošeni nepotpuni ili pogrešni podaci. A Vrčevićev prevod jedini je prevod ovog značajnog djela italijanske književnosti na srpsko-hrvatskom jeziku za više od pola vijeka, sve dok u Beogradu nije objavljen prevod Svetolika Stefanovića (Novo pokolenje, 1953).

BIBLIOGRAFIJA

- CRONIA, Arturo (1965). *La fortuna di Dante nella letteratura serbo-croata*, Padova: Antenore.
- KILIBARDA, Vesna (1992). *Italijanska književnost u Crnoj Gori do 1918. godine*, Nikšić: Unirex.
- KILIBARDA, Vesna (2007). *Il Romanzo di Ugo Foscolo e il Montenegro*. In: *Identita' e diversita' nella lingua e nella letteratura italiana*, Firenze: F. Cesati, II, 305–310.
- KLINKERT, Thomas, *Riflessioni sulle traduzioni tedesche della Divina Commedia nel Novecento (George e Borchartd)*. [https://www.romanische-studien.de/index.php/rst/article/view/271/1022#:~:text=Questa%20tradizione%20persiste%20nel%20Novecento,sua%20moglie%20Ida%20\(1963\);](https://www.romanische-studien.de/index.php/rst/article/view/271/1022#:~:text=Questa%20tradizione%20persiste%20nel%20Novecento,sua%20moglie%20Ida%20(1963);) konsultovano 14. 3. 2023.
- LUKETIĆ, Miroslav (1977). *Pogovor: Crnogorka, prilog Crnogorcu za zabavu, književnost i pouku (fototipsko izdanje)*, Cetinje, Centralna narodna biblioteka „Đurđe Crnojević”, 1977, I–VI.
- MILJANIĆ, Novak (1975). *Novinar i književnik Stevo Vrčević*. Boka, 6–7, 221–239.
- ROEDEL, Reto (1970). *Scartazzini, Giovanni Andrea, Enciclopedi dantesca*, <https://www.treccani.it/enciclopedia/giovanni-andrea-scartazzini/>; konsultovano 12. 3. 2023.
- ROIĆ, Sanja (1982). *Dante nelle letterature jugoslave (I)*. *Studia romanica et anglica zagabiensia*, XXVII, 1–2, 241–261.
- ROIĆ, Sanja (1983). *Dante nelle letterature jugoslave (II)*. *Studia romanica et anglica zagabiensia*, XXVIII, 1–2, 205–269.
- SKERLIĆ, Jovan (1966). *Omladina i njena književnost (1848–1871)*, Beograd: Prosveta.
- ŠUKOVIĆ, Radivoje (1986). *Književna periodika u Crnoj Gori (1835–1914)*, Titograd: Univerzitetska riječ.
- VRČEVIĆ, Stevan (1871). *Život i djela Danta Aligjera*. *Crnogorka*, I, 4–5, 13–15; 6, 21–23.

Sanja ROIĆ*
Sveučilište u Zagrebu

ALBERTO SAVINIO I BALKAN

Dragoj prijateljici Julijani Vučo posvećujem
ovaj rad o Saviniju, Balkancu, Parižaninu i Rimljaninu.

Godine 1891. godine rođen je u Ateni dječak po imenu Alberto De Chirico u talijanskoj obitelji Evarista, inženjera na željeznici, i Gemme Cervetto. Novo ime, odnosno pseudonim Alberto Savinio, odabrat će za vrijeme svog prvog boravka u Parizu započetog 1910. godine kako bi se razlikovao od starijeg brata, najpoznatijeg predstavnika metafizičkog slikarstva i također pisca, Giorgia De Chirica. Grčka, Francuska i Italija Saviniove su duhovne domovine, a danas ga i talijanska i francuska književnost smatraju svojim piscem. Muzički talent pokazao je još kao dječak, bio je kompozitor i muzikolog. U Italiji je poznatiji kao slikar. Umro je kao profesionalni pisac u Rimu 1952. godine.

Kad je Alberto u Ateni napunio četrnaest godina umro mu je otac. Tada je s majkom i bratom napustio Balkan te su nakon kratkog boravka u Italiji otišli u tadašnje evropsko kulturno središte München, a zatim u Pariz. S početkom Prvog svjetskog rata prijavio se kao dobrovoljac u Italiji odakle su ga kao prevodioca s novogrčkog poslali u Bitolu, u današnju Sjevernu Makedoniju. Grčko odnosno balkansko kulturno i civilizacijsko nasljeđe prisutno je u cijelom njegovom književnom i slikarskom opusu.

Knjiga *Tragedija djetinjstva*, nadrealna autobiografija koja (u skladu s idejama koje je izložio napuljski filozof Giambattista Vico) započinje bajkovitim vremenom, vremenom bogova, kojemu slijedi vrijeme heroja a potom vrijeme ljudi. Savinio izlaže životopis djetinjeg *ja* u kojem se prepleću san i zbilja a Kronos, bog vremena ne postoji. Život pripada prostoru

* sanja.roic@gmail.com

u koji je smješteno prvo dječakovo sjećanje vezano za bolest: „Putovao sam beskrajno dugo praznim hodnicima, prostranim pustim sobama. Naše ogromne sjene pratile su nas na zidovima” (Savinio 1978: 7). Sjećanje seže čak do čina samog rođenja u užarenoj bijeloj zgradici koju je posluga morala polijevati vodom: „Evo naše kuće, miroljubivog stvora koji je čuvao obiteljske tajne i tajne generacija u prolazu. Untrašnjost joj se razara, širi se crnina prozora i proždire bjelinu pročelja” (*Isto*: 89).

Dječakovo *ja* dekonstruira prostor kuće i prenosi ga u miris, vonj otpadaka, svjetlo, zvuk u hitrim višedimenzionalnim sekvencama koje tom domaćem prostoru pripisuju nadrealna svojstva, jer dijete je, po njemu, prirodni nadrealist: dijete uspijeva spojiti ono što je po svojoj prirodi nespojivo (*Isto*: 131) i proizvesti emocije na način koji nalikuje Pirandellovom humorizmu.

U romanu *Djetinjstvo Nivasia Dolcemare* dječak Nivasio i njegov otac Visanio nose imena-anagrame imena Savinio. Enterijeri u kojima se kreću smješteni su u „prijestolnicu Balkanije”, Atenu. U zbirci biografskih kratkih proza *Pričajte, ljudi svoju priču* piše o slikaru Arnoldu Böcklinu koji je imao četrnaestoro djece i svaki se put kad je njegova žena rađala osjećao tako loše da je morao leći u krevet. Savinio to komentira ovako: „U nekim zemljama Balkanije muž liježe u krevet nakon ženinog porođaja i prima čestitke rodbine i prijatelja. Svaki je simbol odraz neke zbilje” (*Isti* 1977 b: 46).

Napustivši Grčku 1905. majka i sinovi De Chirico odlaze brodom u Italiju a godinu dana kasnije u bavorski München, prema preporuci atenskih slikara, pripadnika Minhenske škole. Stariji sin Giorgio pohađa Umjetničku akademiju a mlađi Andrea razvija svoj muzički talent kod Maxa Regera. Tu su upoznali Bruna Barillija i Danicu Pavlović, a u Parizu i Rimu će kasnije sretati njihovu kćer Milenu. Mlađi Andrea odlazi 1910. u Pariz, slijede ga majka i brat. Ondje upoznaje Apollinairea i ulazi u krug umjetnika (Picasso, Picabia, Paul Guillaume, Max Jacob, Jean Cocteau) oko časopisa *Les Soirées de Paris*. Albert von Chirico, kako se u to vrijeme potpisivao, komponira i održava koncerte. Svoje prve književne radove *Le drame et la musique* i *Les chants de la mi-mort*¹ potpisuje imenom Alberto Savinio.² Njih recenzira 1915. prijatelj Guillaume Apollinaire u časopisima *Mercur*

¹ “Mi-mort”, polu-smrt, odnosi se na oniričko. Tekst kasnije ulazi u sastav romana *Hermaphrodito* (Savinio 1995a: 3–21).

² U Francuskoj je Nino Frank smatrao da je uzor za taj pseudonim bio francuski prevodilac Albert Savine, koji je između ostalih preveo na francuski Thomasa de Quinceya. Njega su braća De Chirico smatrala klasikom, a i on je bio uvršten u Bretonovu *Antologiju* (Breton 1950: 65–70).

de France i Paris Journal. Te godine Italija ulazi u rat i braća se, potaknuta Apollinaireovim primjerom,³ ukrcavaju na Gare de l'Est u vlak za Firencu gdje se prijavljuju vojnim vlastima koje ih šalju u Ferraru. Giorgio ostaje na bolničkom odjelu, a Andrea je raspoređen na front kao vojni tumač najprije u Bitolu pa u Solun.

O tom periodu svog života Savinio piše u zbirci *Zaljubljeni Ahil*. Mladi dobrovoljac raspoređen je u gradić čije ime priziva „mirno pribježište za molitvu” (*Isti* 1993: 21), Monastir. U stvarnosti je Monastir–Bitolia „mračan i dalek grad” (*Isto*: 22) natkriljen sa zapada planinskim vrhovima, grad u kojem su dani kratki a sumrak dolazi prerano. Tumač je smješten u prostoriju čija su okna zastrta „grčkim i srpskim novinama”⁴ a njegove prevodilačke sposobnosti iskazuju se prilikom potrage za kurtizanom: „Kde je turkinja?” „Ni ćemo gena” (*Isto*: 25).⁵ Potom svom drugu objašnjava tko je dječak s bijelim kečetom; „On nije ni Arapin ni Turčin. Šiptar je. Oni govore jedan od manje odnarođenih derivata jezika Pelazga” (*Isto*: 24).⁶ Iz Soluna se 1918. vratio u Milano gdje će u časopisu *Il Mondo* dvije godine kasnije objaviti prozu „Hermetični san”.⁷

Godine 1925. objavljuje *Kuću duhova* u kojoj se sjeća svog boravka u Parizu prije rata. U kavani Café de la Paix odmah bi prepoznao Balkance: „Na lijevoj strani, nekoliko mladića maslinastog tena, nesumnjivo pristiglih iz Balkanije kako bi se podučili u trgovačkom umijeću, bili su prepoznatljivi-

³ Dobrovoljac u ratu, Apollinaire će postati Francuz i umrijeti od posljedica ranjavanja. Marco Sabbatini smatra da je Savinio odabrao ime Alberto jer se tako zvao i Apollinaireov brat (Sabbatini 1991). O svom prijateljstvu s Apollinaireom pisao je Savinio u više navrata (Savinio 1976: 91–98; Savinio 1977: 99–106; Savinio 1989: 126–129; 242–245; 539–542 i dr.), između ostalog: „Bilo je u Apollinaireu nešto malo od istočnjaka, od Balkanca: kompleks manje vrijednosti i istočnjaka i Balkanca spram ‘snažnih’, ‘jakih’, ‘plemenitih’ nacija Zapada. [...] Roditelje ne možemo odabrati, ali naciju da” (Savinio 1989: 541).

⁴ Kasnije navodi o kojim se novinama radi: *Pravda, Embròs, Velika Srbija* (*Isto*: 29).

⁵ „Gdje je Turkinja? Mi hoćemo ženu!” Savinio označava i naglaske, nevjesto transkribira, ali je tekst ipak razumljiv.

⁶ Pelazgima su Grci smatrali domoroce a prema nekim teorijama (von Hahn) jezik im je bio albanski.

⁷ *Il Mondo* 1920. (6) 21, str. 161–2, francuski prijevod u Tramuta 2013: 37–50. Pri kraju oniričke fantazije Merkur se praznih bijelih očiju nasmije dječaku i upita ga je li doista mislio da je on zatočen u cijevi termometra (živa, lat. *mercurius*, m. je jedini tekući metal), utješi ga i kaže mu da se uputio stazom tajni i da ga upamti, jer će se ponovno sresti u jednom velikom sjevernom gradu za vedre ledene zimske noći. I neka upamti njegovo ime HERMES SKEPTOMENOS (od gr. σκεπτόμαι, razmišljati, biti zamišljen), dakle Misaoni Hermes. U jednom od rijetkih Saviniovih tekstova koji se bave snovima (smatrao ih je inače stanjem smrti za života) vlada potraga za onim što stoji *iza* imena.

vi po tome kako su naručivali piće kod konobara koji se držao kao Neron i ukazivali mu pritom duboko poštovanje kakavo Levantinci gaje prema Francuzima” (*Isti* 1986: 104).

Drugi njegov boravak u Parizu započinje u ljeto 1926. Tada počinje slikati i pisati priloge za avangardne časopise, a u oktobru 1927. mu Jean Cocteau otvara prvu samostalnu izložbu u galeriji Bernheim. Tad uzima pseudonim Alberto Savinio, surađuje s Aragonom, Bretonom i likovnim kritičarom Georgesom Waldemarom i u časopisu *Bifur* objavljuje „Uvod u Merkurov život”.⁸ U Bretonovom časopisu *Le surréalisme au service de la révolution* objavljuje prozu „Zaljubljeni Ahil zamijenjen za Euergeta”.⁹ Predstavljen je kao kompozitor baleta i opera rođen u Grčkoj, jedan od najoriginalnijih talijanskih pisaca i slikara koji svojim slikarstvom namjerava ostvariti ono što Michaux postiže u poeziji: izmisliti novi jezik, a time i novi svemir.

Sluteći da će uskoro morati napustiti Pariz 1931. piše esej s talijansko-francuskim naslovom *Congedo in lingua. Paris-Silence* (Oproštaj na talijanskom. Pariz-Tišina). Njegov Pariz je grad željezničkih kolodvora, grad najrazličitijih stranaca, pa tako i onih s Balkana:

Jer, znajte dobro ovdje u ovom skupu kuća koje su na sjeveru omeđene trgom Opéra, na istoku velikim bulevarima, na zapadu ulicom Auber i na jugu ulicom Scribe; tu se nalazi – idealno središte i centralna točka cijele Balkanije – ovdje je svetište iz Delfa prenijelo svoje misterije, svoja ljekovita djelovanja na sržbu planinskih bogova i onog čuvenog *omphalosa* zahvajujući kojem je Balkanija s pravom zaslužila naziv pupka svijeta¹⁰ (*Isti* 1976: 249).

Zbog krize i obiteljskih prilika koncem 1933. vraća se u Italiju, ali francuska kultura i dalje trajno obilježava njegovo književno i figurativno stvaranje.

U svoju *Anthologie de l'Humour Noir* iz 1939.¹¹ André Breton ga je uvrstio kao jedinog Talijana među četrdeset i pet autora, predstavio ga

⁸ *Bifur* je izlazio dvaput godišnje, sveukupno je izašlo osam brojeva od maja 1929. do juna 1931. Savinio's *Introduction à une vie de Mercure* objavljen je u broju 4, 31. decembra 1929. Časopis je imao inozemnu redakciju u kojoj su bili Bruno Barilli, Gottfried Benn, Ramón Gómez de la Serna, James Joyce, Boris Pilnjak i William Carlos Williams. Kao glavni urednik figurirao je dadaist Georges Ribemont-Dessaignes, stvarni je urednik bio Pierre Gaspard Lévy a tajnik redakcije Nino Frank.

⁹ Na talijanskom je taj rad objavljen u zbirci *Achille innamorato* (Savinio 1993).

¹⁰ Omphalos je simbolični kamen u Delfima, gdje je proročica Pitija izricala svoja proroštva.

¹¹ I u nacrtu antologije o kojem je već 1936. pisao Bromselu stoji Saviniovo ime. (Isotti Rosowsky 2004: 31) Pétaineov režim je antologiju zabranio te je bila u slobodnom

fragmentom iz „Uvoda u jedan Merkurov život” iz *Bifura* (Savinio 1950: 289–293) i, pored brata Giorgia, označio ga kao rodonačelnika nadrealizma: „Cjelokupna moderna mitologija koja je još u nastanku izvire iz dva, po svom duhu gotovo neodvojiva djela čiji su autori Alberto Savinio i njegov brat Giorgio de Chirico, djela koja su doživjela vrhunac uoči rata 1914.” (Breton 1950: 289). Savinio je to kasnije na svoj način komentirao u predgovoru svom polifonom romanu *Cijeli život*:

Jednoga dana godine 1937. u Parizu André Breton mi je pokazao jednu svoju stranicu gdje stoji kako u doba neposredno prije Prvog svjetskog rata na čelu one umjetničke forme koja će kasnije biti nazvana nadrealizmom stojimo moj brat Giorgio de Chirico i ja. Premda ne svojom krivnjom, začetnici nadrealizma bili bismo nas dvojica. [...] Nadrealizam kako ga ja vidim i koliko znam o njemu je prikaz bezobličnog, odnosno onog što svijest još nije usustavila. Što se tiče mog nadrealizma, ako o nadrealizmu uopće može biti riječi, on je upravo suprotan onome što smo rekli, jer se nadrealizam, kako to brojni moji tekstovi i mnoge moje slike dokazuju, ne zadovoljava time da prikaže bezoblično i izrazi nesvjesno, nego želi podariti oblik bezobličnom i svijest nesvjesnom (Savinio 2011: 11).

Uvod u Merkurov život izlazi 1945. u Parizu kao knjiga s numeriranim primjercima u nakladi Éditions de la Revue Fontaine, treći naslov u nizu “L’Age d’or” čiji je urednik, izdavač i prevoditelj bio Henri Parisot.¹² O Merkurju je pisao u natuknici “Baudelaire” u svojoj *Novoj enciklopediji* spomenuvši da već odavno razmišlja o grčkom bogu Hermesu, tako umornom od vlastite uzaludne besmrtnosti da je poželio postati smrtnik. U eseju objavljenom 7. januara 1945. u rimskom dnevniku *Il Tempo* piše:

Na obje strane mog pisaćeg stola odmaraju se dvije tirkiznoplave mape u kojima je već prije više desetina godina prikupljen sirovi materijal za *Noć mrtve ruke* (Notte della mano morta) i *Merkurov život* (Vita di Mercurio), dvije knjige koje mi svaka tri od pet dana viču slabašnim papirnatim glasom: „Napiši nas! Napiši nas!”, pa kad ih napokon budem napisao bit će mi dopušteno da izađem iz ovoga života bez pretjerane grižnje savjesti i s osjećajem da moj boravak na ovom svijetu nije bio uzaludan. Povremeno, kad bljesnu boje na ulici i podignem pogled na staklo, ispratim poneku djevojku, bicikl koji slobodno leti nizbrdicom, djevojku rasute kose i suknjice na vjetru, sličnu suvremenoj Artemidi (Savinio 1989: 95).

optičaju tek nakon 1945. Savinio je *Anthologie de l’humour noir* dobio u ruke tel 1949. preko Parisota.

¹² Henri Parisot (1908–1979) bio je prijatelj nadrealista. U ediciji “L’Age d’or” drugi je naslov bio *Une aventure de M. Dudron* Giorgia De Chirica. Više Saviniovih djela preveo je na francuski zajedno s autorom.

Savinio je smatrao svijet klasične starine poputbinom iz djetinjstva, a najdraži mu je bio bog Merkur. Rimski bog *Mercurius*, asimiliran s grčkim *Hermesom* bio je zaštitnik trgovine i putovanja, a atributi su mu bili kaducej, krilato pokrivalo za glavu i pijetao. Saviniovu preferenciju Merkura potvrđuju tri naslova, francuski *Introduction à une vie de Mercure*, prvi njegov talijanski naslov, potom igra riječi *Hermaphrodito*, koji je ujedno i mitološki Merkurov sin, gdje je Hermes u paru s Afroditom, boginjom ljubavi i, treći, nedovršeni filmski scenarij *Vita di Mercurio*.¹³ Krilati bog, zaštitnik čak i drumskih lopova, umorio se od besmrtnosti i hoće postati čovjek da bi iskusio smrt. I on se, poput drugih privilegiranih Saviniovih likova, pojavljuje u kasnijim tekstovima: „odjeven kao avijatičar, s kožnom kacigom, naočalama i u isto takvoj kožnoj jakni” (*Isti* 1989: 87), kao biciklist „koji zna voziti i po zidovima kao muha na kotačima, zna prelijetati zgrade, preskakati brda, trčati morem, kružiti oko oblaka, kao aluminijska munja proparati najvedrije, najčišće, najpraznije nebo” (*Isti* 1979: 12).

U *Uvodu...* je Merkur prikazan kao ogroman, patetičan bog, mramorna konkretizacija koju je rodilo nebo visoko tek nekoliko centimetara. Kako bi sišao s tog neba dovoljna mu je bila ispružena ruka mlade muške ‘primalje’, Onoga koji budi Bogo ve. Zeusov sin je projekcija jedinstvene zemaljske autorove poligrafije, on je svojevrsni poštar s Olimpa, zaštitnik lopova, trgovine i vodič u sferi oniričkog, u davno sanjanom snu u kojem se umrli otac dvojice dječaka u Ateni počinje micati, kao što im se tada učinilo da se Hermesov kip u obližnjem muzeju budi i pokreće. Na početku, kovčeg iz Indije plovi po faraonskom moru, a zatim brod, ružičast poput nevinog djetešceta, plovi prema svojoj tragičnoj sudbini. Likovi su odjeveni u metalno ruho, krajolici napučeni piramidama i raznobojnim kvadrima, čak su i oblaci geometrijskih oblika, tu je i pocinčana riba, brod na kotačima, kao kakav morski autobus... Kad se oslobodi svih likova, Onaj koji budi bogove zastane sam u središtu noćnog kvadranta, pred fontanama koje umiru od žeđi i bjelinom kipa i, glasom koji mu se oteo nalik glasu zatvorenika kad zaziva majku, ponavlja dvaput: „Maurice! Maurice!”, nakon čega se Hermes polako budi (*Isti* 1995: 458). Merx (prema latinskom *merx, mercis*, f.= roba, trgovina, cijena) počinje slovcati: „Das”, „Texaco”, „Eco”, „Mobiloil”, imena važnih poduzeća u kontekstu ekonomske krize (Savinio piše

¹³ Filmski scenarij *Vita di Mercurio* datiran je 1949. i objavljen u knjizi (Savinio 1981: 26–29). Ne nadovezuje se na fantastičnu geografiju niti na skicirane likove iz *Introduction à une vie de Mercure* osim motiva ‘probuđenog’ kipa koji zatim, polu-živ, dovodi mladog Maurizia (analogno talijansko ime francuskom Mauriceu) u vrlo neobične i nezgodne situacije i, nakon kratkog života, opet postaje kip. Topografija je konkretna, talijanska, grad Verona i okolica.

1929.!). Onaj koji budi bogove biva zanesen tim etimološkim bogatstvom.¹⁴ Cijeli fragment obiluje igrama riječi i intertekstualnim pozivanjima na već spomenuta mjesta i situacije: mediteranski grad, brod-kovčeg, životinjski likovi koji se ponašaju kao ljudi. Mister Pard je leopard preobučen u elegantnog britanskog diplomata i evocira možda nekog od Saviniovih predaka.

Prema francuskim povjesničarima koji su istražili rodoslovno stablo obitelji De Chirico, njihovi su se preci u 17. stoljeću doselili u Carigrad iz Dubrovnika: “La famille De Chirico, originaire des regions balkaniques, implantée à Constantinople, puis émigrée depuis peu en Grèce, decouvrait avec l’unité italienne une patrie et une terre d’attache après des siècles d’une italianité mythique, sinon purement linguistique.”¹⁵ U više svojih radova Savinio spominje Balkaniju, a na jednom mjestu i carigradske Fanariote. Putovanje/plovidba odvija se u autobusu/brodu po gradu čiji tlocrt reproducira čovjekovu anatomiju, slijede spiritistička seansa sa žabom-medijumom i bijeg kroz čudnu cijev koja Onoga koji budi bogove dovodi u metafizički grad obasjan mjesecinom gdje se očekuje veliki događaj. Iz tog patafizičkog košmara izranja golemi mramorni božanski kip, koji se rađa iz neba visokog tek nekoliko centimetara i oglašava se banalnim slogovima, rječnikom moderne trgovine. Na kraju dolazi do obrata i vrtoglavog krešenda u kaosu poludjelih elektrona. U tom samouništavajućem pirotehničkom deliriju ostvaruje se trijumf Merkura–Hermesa, onoga koji je htio postati smrtan. Cijeli grad sudjeluje u trijumfu, vozila jure, vlakovi metroa četiri puta projure željezničkom mrežom, banke se urušavaju, stanovnici u pidžamama

¹⁴ Roman Toma Reissa *The Orientalist*, osobito poglavlja “Constantinopolis, 1921” i “Minarets and silk socks” osvjetljava neka tamna mjesta iz Saviniovog *Uvoda...* (Rajs 2014: 123–158). U Parizu su prognani vlasnici naftnih polja na Orijentu, Židovi i bijeli Rusi, trgovali tim papirima u elegantnim kafeima na Saint-Germain-des-Prés gdje se cjenkalo, a najveći kupci su bili predstavnici Standard oila, Royal Dutcha i drugih naftnih kompanija.

¹⁵ „Obitelj De Chirico, porijeklom iz balkanskih krajeva, nastanila se u Carigradu i u novije vrijeme odselila u Grčku, otkrila je s ujedinjenjem Italije domovinu i privrženost zemlji nakon stoljeća mitskog, drugim riječima isključivo jezičnog talijanstva.” Ondje su bili konzuli, dragomani, državni savjetnici i diplomati (Giovanni Lista u Tramuta 1995: 110). U vrijeme talijanskih rasnih zakona (proglašeni u Trstu 1938.), braća De Chirico bila su pod sumnjom zavidnih suparnika da su Židovi, pa nikada nisu javno potvrdili svoje orijentalno porijeklo. Unatoč izrazitom (u Saviniovom slučaju) posebno inovativnom autobiografizmu, oba su brata zadržala orijentalnu povijest obitelji u sferi privatnog, što s jedne strane ne čudi s obzirom na dva desetljeća talijanskog fašizma a s druge otvara prostor za istraživanje rasutih literariziranih fragmenata te intrigantne pozadine.

Iz talijanskog oblika prezimena Chirico izvedeno je naše prezime Kirigin (Šimunović 2006: 199) a u prvoj polovici 20. stoljeća bili su zabilježeni ovi oblici: Ciriecto (Zagreb), Čirko (Kastav, Zagreb, Pleternica), Kirik (Novska), Chireo i Chierego (Rijeka), Chierigo (Pula) (*Leksik prezimena* 1976: *passim*).

skaču kroz prozore, general strijelja vojnike... Sve utihne kad Hermesova mramorna noga dotakne tlo i on se, zajedno s Mauriceom, uputi prema ljupkoj garsonijeri koju je ovaj unajmio za svog božanskog prijatelja.

Uvod... se može čitati kao svojevrsan kolaž koji priziva slike i insistira na negaciji uobičajenog odnosa vremena i prostora u tekstu. Merkur je besmrtna a njegov demijurg Savinio već u naslovu najavljuje jedan od njegovih života (*une vie*), baš zato što teži smrti, što se želi izjednačiti s običnim smrtnicima. Saviniov *Jedan od Merkuriovih života* sastoji se od niza sekvenci ili slika, očituje se kao travestirani manijakalni autobiografizam ili kolaž (Sanguineti 1977: 405), montaža ili *patchwork* (Tramuta 2013: 19–20) u kojem se miješaju i ukrštaju teme podvrgnute autorovoj kritici. To su: povijest religija, očitovanje vjere u poetiku, vjere u ideologiju, u svrhovitost rata, u neupitne građanske vrijednosti i stereotipe. Pritom naslov sugerira i to da je riječ o biografiji, književnoj vrsti kojoj je Savinio, uz sveprisutnu autobiografsku rasutost, posvetio značajne radove. Preko ideja Heraklita, Schopenhauera, Weiningera, Ibsena, Nietzschea, Klingerovih i Böcklinovih slika i Wagnerove i Regerove muzike Savinio dolazi do spoznaje da se priroda voli skrivati, da umjetnik traži ono nevidljivo, ono što je ispod vidljivog, što stoji iza zbilje, iza fizičkog. Posebnost Saviniove metode je u tome što je njegova ironija neodvojiva od osjećaja srama, a filologija postiže „najjači osjećaj srama” (Savinio 1989: 805) Parodirajući postupke nadrealista Savinio uvodi u talijansku književnost novu vrstu desakraliziranog autobiografizma i tajnu igu biografizma, igru za koju možemo pretpostaviti da nagovještava prisutnost jednog ili više obiteljskih predaka.

Nadrealizam je Louis Aragon vidio kao porok nastao zbog strastvenog i prekomjernog korištenja opojnog sredstva po imenu *slika*. Premda je Savinio odrekao svoju pripadnost nadrealističkoj poetici, nizovi slika u njegovim tekstovima ili platnima postavljaju se, slično nadrealističkim djelima, kao interpretativno iskušenje za one koji ih čitaju ili promatraju. U oba slučaja, i književnosti i slikarstva, Saviniovi prostori i likovi otvoreni su za interpretaciju i iz fizičkih prelaze u metafizičke, od prostora kuće, grada do krajolika i natrag, polazeći od uznemirujućih interijera s gigantskim namještajem, kvadrata ili pravokutnika iskošenih prozora iza kojih se naziru najneobičnije, morbidne ljudsko-životinjske figure. Pariška talijanistica Giuditta Isotti Rosowsky (Isotti Rosowsky 2004) smatra da je Saviniov način svođenja životnih pojava, stvarnih događaja, spleta ljudskih osjećaja i sukoba na nesvjesno i na iracionalne motivacije nespojiv s izvornim nadrealističkim odbacivanjem literature i, posebno, romana, artefakta po sebi i konstrukta koji zahtijeva red, za koji su nadrealisti smatrali da guši maštu. S druge strane, talijanski filolog Salvatore Battaglia (Battaglia 1993) smatra Savinia nadrealistom, ali nadrealistom građanskog statusa, a njegovu poetiku

definira kao antikonformistički metafizički civizam, odnosno nadcivizam, stav koji oblikuje novu, višu intelektualnu građansku svijest oslobođenog pojedinca. Jasno je da ova interpretacija koja predlaže svojevršno opravdanje Saviniovog postupka dolazi iz kulture koja je za vrijeme cijelog njegovog stvaralačkog razdoblja bila pod Croceovim utjecajem koji je marginalizirao sve vidove avangardne umjetnosti.

Saviniove autobiografske signale u književnom i likovnom opusu treba, naravno, interpretirati, ali pritom može biti od pomoći jedna izravna autobiografska referenca. U rubrici „Ogledalo” rimskog časopisa *La Fiera letteraria* u kojoj su pisci govorili o sebi i svom pisanju, rekao je sljedeće: „ja sam možda prvi pisac na svijetu koji je otkrio lom između uma današnjeg čovjeka i nove psihe prirode” (Savinio 1947). Odbacivši frejdoovsku teoriju i praksu, ali i dalje zainteresiran za psihizam oblika, ublažavao je, prevladavao razdor između čovjekove prirode i čovjekove psihe, podvojenosti koju je vidio kao napuklinu, kao ne-prostor u skladu s dostignućima moderne fizike, koja više nije razlikovala pokretno od nepokretnog i koja je počela promatrati neprekinuti protok energije u prirodi. U naizgled banalnoj rečenici „povijest jednog života počinje datumom rođenja” (*Isti* 1977: 99) on predlaže izjednačavanje vremena i mjesta rođenja (smatrao je bitnim što se rodio izvan Italije, u Grčkoj, zbog čega su ga mnogi smatrali Grkom!), datuma i rodnog mjesta, a ta je koincidencija prisutna na više mjesta u njegovom opusu u kojem se mnogostruko *ja* ‘seli’ u likove najrazličitijih imena, kao što su Animo, Aniceto, Carmelo, Münster, Omero Barchetta, signor Dido i anagrame svog pseudonima Savinio – Nivasio ili Visanio.¹⁶

Već sam spomenula da u *Tragediji djetinjstva* djetinje *ja* (*Isti* 1978) dekonstruira prostor stana, kuće, a kasnije se prisjeća višedimenzionalnih sekvenci koje taj stambeni prostor prikazuju u nadrealnom svjetlu i da je dijete za njega prirodni nadrealist, jer spaja ono što je inače nespojivo,¹⁷ jer

¹⁶ Jedan od likova, Nivasio Dolcemare (Slatkomore) je „lišen svakog nacionalizma, razriješio je što se njega tiče problem evropske federacije; a budući da svo zlo koje uništava svijet, svi grijesi koji zasjenjuju život, sve nesuglasice koje truju ljudsku zajednicu proizlaze iz činjenice da su ljudi, najvećim dijelom tek jedno jedincato i ne uspijevaju iz toga izaći, Nivasio Dolcemare koji sa svoje strane nije samo jedno nego je više toga objedinjenog, nalazi u toj pluralnosti širu i sigurniju ravnotežu i, također, fizičko opravdanje svoje šire mentalne otvorenosti, svoje veće slobode duha, svoje ‘lakoće’ koja toliko smeta i vrijeđa glupake, a to je samo najbolji i najzreliji plod jedne odgojene i mudre inteligencije” (Savinio 1989: 66).

¹⁷ Primjerak svoje *Kuće duhova* iz 1925. Savinio je poklonio Pirandellu s posvetom: „Luigiju Pirandellu / kao sin i učenik / ocu i učitelju / Alberto Savinio / Rim, svibanj 1925.” (Savinio 1995: 931–932). Savinioov osebujni humorizam temelji se na duhovitoj dosjetci koja najčešće proizlazi iz igre riječi a on je naziva „freddura”, dosjetka.

prepoznaje suprotnosti i osjeća ono što je obrnuto (*Isti* 1992: 131). U kasnijoj fazi djetinjstva pojavljuje se bog Kronos i javlja se spoznaja elementa od temeljnog značaja za budućeg slikara – najrazličitije vrste svjetlosti. Određen mjestom i vremenom Andrea De Chirico redefinira svoj egzistencijalni status: odbacuje vlastito ime i rodbinsku povezanost i postaje Alberto Savinio, ali će ga u javnosti u mnogim kasnijim prigodama povezivati i dalje sa starijim bratom, slikarom Giorgiom.

Spomenula sam da devetnaestogodišnji Savinio odabire Pariz kao prvo mjesto svog muzičkog i književnog izraza, a ta su prva iskustva filtrirana u romanu *Kuća duhova*.¹⁸ Topografske koordinate su precizne, kuća se nalazi u rue Saint-Jacques, a u originalu, gdje su sva imena talijanizirana, ulica nosi ime San Giacomo (*Isti* 1986: 14). Tu se manifestira svakodnevna čudovišnost u najrazličitijim vidovima: vizualnom, auditivnom, olfaktivnom i taktilnom. Ta čudovišnost postaje konstanta Saviniove proze i slikarstva s namjerom da se ismije takozvani dobri, stari, ali zapravo prašnjav i kvaran evropski građanski duh. Nakon prvog šokantnog romana *Hermaphrodito* iz 1918.¹⁹ pariška kuća iz ulice Saint-Jacques ne pripada više ljudskim kućama.

Prozori su, jednako kao i na kasnijim Saviniovim slikama, *topoi* u tekstu: kroz otvorene pravokutnike nazire se nebo, povjetarac njihove spiralne zaslone čini nalik zmajevima, s nekih se prozora vide jajolike glave bez očiju a s drugih nebulozni džentlmeni minijaturnih glava nestaju u trenu kad se spiralni zasloni beznadežno spuste, dok s drugog prozora dopire pjesma pobunjenih hodočasnika. Prozori Merkurove kuće bili su bijeli (to je bio atenski Arheološki muzej) a on je tu kuću napustio kako bi na obali rijeke sreo dječaka kojem je toga jutra umro otac (uspomena na očevu smrt je čest motiv u njegovoj prozi) i obećao mu da će se jednog dana njih dvojica opet

¹⁸ Kod naslova *La casa ispirata* pridjev 'ispirato' označava sjedište duhova, spirističko mjesto. Roman je tiskan u nastavcima u časopisu *Convegno* 1920. a kao knjiga izlazi 1925. Referiram se na izdanje Savinio 1986. U uvodu u zbirku Maupassantovih pripovjedaka iz 1944., kasnije objavljenom u knjizi, Nivasio Dolcemare prvi put doputuje navečer 25. veljače 1910. u vagonu treće klase iz Münchena na parišku Gare de l'Est (Savinio 1995b: 9).

¹⁹ Dvoznačni androgini Saviniov lik (i jezik romana je dvostruk, francuski i talijanski!) inspirirali su klasici Ovidije i Lukijan, humanist Beccadelli autor zbirke lascivnih epigrama *Hermaphroditus*, Luigi Pulci i Teofilo Folengo te francuski suvremenici koje je u svojoj recenziji iz 1919. nabrojao Giovanni Papini: Apollinaire, Jacob, Laforgue, Jarry, Villiers de l'Isle-Adam (Piscopo 1973: 78–81). Međutim, iako pisan u tehnici kolaža, *Hermaphrodito* nije imun od danka talijanskom nacionalizmu '20-ih godina kao i glorifikacije kolonijalnih osvajanja (*Isti*: 73–128). U člancima pisanim 1920–21. za rimski časopis *Ronda* (1919–1923) Savinio je bio vrlo kritičan prema novim evropskim književnim tokovima i kritizirao čak francusku suvremenu literaturu!

naći u velikom gradu na sjeveru (put koji je trebalo prevaliti od Mediterana do sjevernih gradova, Münchena, Pariza, Torina i Milana). U času susreta s Onim koji budi Bogove stanovnici grada u pidžamama skaču kroz prozore, eksplodiraju plinske cijevi, električne žice proizvode munje, brecaju zvona, čuju se tvorničke sirene, glavni vojni zapovjednik izdaje naredbu da se strijeljaju kopnene i morske trupe uz glasne povike odobravanja. U času kad mramorna Merkurova noga dotakne tlo taj kaos opet postaje nepomičan i tih, cijeli grad paradoksalnom minutom šutnje (britanski običaj odavanja počasti poginulim vojnicima) pozdravlja oživjelog boga, a on i njegov brižni bolničar zapućuju se prema iznajmljenom stanu. Da je Savinio uspio napisati cijeli roman, moglo bi ga se usporediti s *Hermaphroditom* i ostalom proznom produkcijom na talijanskom, no već sam uvod ukazuje na nov odnos spram Merkura i navještava novi pravac (prijateljstvo? rivalitet? sukob? kritiku rata? otkrivanje orijentalne obiteljske povijesti?) u kojem se naracija mogla razviti, paralelan mitu o pojavi Hermesa-Merkura koji se pokrenuo suprotno mrtvom ocu koji se 'okamenio', na čemu se temeljila Saviniova i De Chiricova metafizika.

U biografskoj knjizi *Pričajte, ljudi svoju priču* među 14 protagonista, dva su Grka: Eleftherios Venizelis (1864.-1936.) i Lorentzos Mavilis (1860–1912). Venizelosa je Savinio vidio u Ateni 1906. i kasnije u Parizu 1911. u jednom pariškom salonu i ta dva važna politička trenutka (drugi uoči Balkanskih ratova) kristalizacija su njegove pojave kao „zborovođe” (“cho-ri-gos”), glasa koji odjekuje kao davna uspomena na slučajno zapamćen dječji zbor iz planinske seoske škole. Druga osoba je Lorenzo Mabili (kako ga transkribira Savinio), rođak s očeve strane koji je živio na Krfu i kojeg je obitelj posjetila na odlasku iz Grčke 1906. godine. Mabili se kao dobrovoljac borio u Prvom balkanskom ratu i 1912. je dao život za „svoju voljenu Grčku” (*Isti*: 158). U Krfu stoji mramorni spomenik „pjesniku i rodoljubu Lorentzu Mabiliju” (*Isto*). Savinio se pita nije li Mabili bio još jedan od iskorijenjenih, poput Apollinairea, koji se borio za Grčku, za narodni jezik, bio aktivan patriot.

Balkan i razmišljanja o njemu prisutni su u brojnim novinskim prilogima objavljenim između 1943. i 1952. (Savinio 1989), posebno u tekstu „Glad u Ateni” iz 1944. (*Isto*: 64–76). Nivasio Dolcemare mora zbog vlastite sigurnosti napustiti stan u Rimu i smjestiti se kod rođaka u drugom dijelu grada. Kad u listu *Osservatore romano*, jedinim novinama kojima vjeruje, pročita da je prošlog mjeseca u Ateni osamsto ljudi umrlo od gladi, prisjeti se atenskih jela: „bakalika, mezelikia, orektitka, tulumissio, mizitre, lachanopolia, bamia, psomadica, carvelia, franzole, manavika, cantaloups, rodites, magheria, maghe ras, armi psilo, kebab, iman-baildi, svinghi, galacttopolia,

kaimak, malebi, rizogala, kuluma, scordalia, zaharoplasteion, cormos, lepsia (=tepsia), baklara (=baklava), datai, ekmek-kataif, barbunia, psomi.”

U tekstu „Kataif” napisanom četiri godine kasnije sjeća se dolaska u Solun u ljeto 1917. s vojskom koja se borila zajedno s „francuskim, engleskim i srpskim trupama” (*Isto*: 860). Dok je s drugom pio *varin glicon* na trgu Nezavisnosti prišao im je beskućnik, klošar zvan Kataif, jer je bio nalik orijentalnom kolaču.

Kad bi se na tragu imagoloških studija pokušalo odgovoriti na pitanje kako Savinio vidi Balkan, odgovor ne bi bio jednoznačan. Balkan je bio njegov svijet do petnaeste godine i njemu umjetnik Savinio mnogo duguje. Njegov primarni pogled na svijet utemeljen je na individualnoj viziji i elaboraciji klasičnog svijeta, konkretnog i realnog u uspomenu. Balkan je za njega bio i prostor gdje su grobovi njegove male sestre koju nije upoznao i oca, potom prostor kojem pripadaju povijesne ličnosti kao što su Venizelos ili Mavili. Neki su Saviniovi stavovi, međutim, prožeti orijentalizmom: „Pomisao na zemlje koje se nalaze na drugoj strani Jadrana: Albanija, Balkanija, Orijent, Turska, zamračuje, rastužuje, ‘zatvara’ moje raspoloženje” (*Isto*: 1275). Ali, što je ovdje Balkanija? Dalmacija, Grčka? Zašto strah, tjeskoba? Saviniov orijentalizam može se razumjeti kao strepnja od rasnih zakona proglašenih 1938. u Italiji, kad su se mnogi ponadali da će braća De Chirico zauvijek nestati s umjetničke scene. Saviniova je imagologija otvorena, podložna preispitivanju, nikad fiksna, Grčka je za njega središte Balkana, limes između istoka i zapada. Izgleda da su preci porodice De Chirico došli iz Carigrada, preko Dubrovnika, na prostore današnje Italije. Morao je to znati ovaj Mediteranac, pisac, slikar i muzičar, za kojeg i danas vrijedi da je u matičnim umjetnostima ponajveći stranac.

BIBLIOGRAFIJA

- Battaglia, Salvatore. 1993. U: Savinio, Alberto. *Torre di guardia*. Palermo: Sellerio.
- Leksik prezimena u Socijalističkoj Republici Hrvatskoj*. 1976. Zagreb: Nakladni zavod Matice hrvatske.
- Piscopo, Ugo. 1973. *Alberto Savinio*. Milano: Mursia.
- Reiss, Tom [Rajs, Tom]. 2014 *Orijentalista*. Prev. Vladan Stojanović. Beograd: Vulkan.
- Sabbatini, Marco. 1997. *L'argonauta, l'anatomico, il funambolo. Alberto Savinio dai Chants de la mi-mort a Hermaphrodito*. Roma: Salerno editrice.

- Sanguineti, Edoardo. 1977 *Alberto Savinio*. U: *Studi sul surrealismo*, Roma: Officina, str. 405–431.
- Savinio, Alberto. 1947 „L’ottovolante. Scrittori allo specchio”, *La Fiera letteraria*, Roma, 20. 2. 1947, str. 8.
- Savinio, Alberto. 1950 [1929] „Introduction à une vie de Mercure”. U: Breton, André. *Anthologie de l’humour noir*. Paris: Éditions du Sagittaire, str. 291–293.
- 1976 *Souvenirs*. Palermo: Sellerio.
 - 1977a [1941] *Infanzia di Nivasio Dolcemare*. Milano: Adelphi.
 - 1977b [1942] *Narrate, uomini, la vostra storia*. Milano: Bompiani.
 - 1977c *Nuova enciclopedia*. Milano: Adelphi.
 - 1978 [1939] *Tragedia dell’infanzia*. Torino: Einaudi.
 - 1981 „Vita di Mercurio”. U: *Il sogno meccanico*. Ur. Vanni Scheiwiller. Milano: Quaderni della Fondazione Primo Conti; Libri Scheiwiller, str. 26–29.
 - 1986 [1925] *La casa ispirata*. Milano: Adelphi.
 - 1989 *Opere. Scritti dispersi tra guerra e dopoguerra (1943–1952)*, ur. Leonardo Sciascia i Franco De Maria, Milano: Bompiani.
 - 1990 [1929] *Introduzione a una vita di Mercurio*, prev. Maurizio Enoch, ilustracije Luigi Ontani, Brescia: Edizioni l’Obliquo.
 - 1993 [1938] *Achille innamorato*. Milano: Adelphi.
 - 1995 [1929] „Introduction à une vie de Mercure”. U: *Hermaphrodito e altri romanzi*, ur. Alessandro Tinterri, Milano: Adelphi, str. 439–460.
 - 1995a [1918] *Hermaphrodito e altri romanzi*. Adelphi: Milano.
 - 2011 [1945] *Tutta la vita*, Milano: Adelphi.
- Šimunović, Petar. 2006. *Hrvatska prezimena*, Zagreb: Tehnička knjiga.
- Tramuta, Marie-José. 1995. „Savinio et l’autre. Étapes d’une identification surmontée”. *Figures de l’Autre*, ur. Marielle Colin, Caen: Centre de recherche en langues romanes Université de Caen, str. 107–119.
- 2013. *Alberto Savinio – Giorgio de Chirico ou le rêve de Mercure*. Toulon: La Nerthe.

Darja MERTELJ*
Università di Lubiana

ALLA MIA MENTORE A VITA,
DOPO UN PERCORSO IMPRONTATO DA
“*JULIJANA MI HA INSEGNATO...*”

Carissima Julijana,

come Tu abbia sentito, in varie epoche della tua vita, la vocazione per il percorso accademico, lo sai Tu e solo Tu. Mi permetterei solo di osservare che probabilmente lo percepissi, negli svariati modi, come ogni essere umano sensibile e dagli occhi aperti, almeno così si può dedurre da qualche tuo commento, pubblico o a quattro occhi, nei corridoi del *Filološki* o camminando verso il bar *Alo Alo*, durante l'ultimo ventennio. Nei percorsi c'è stata una costante bella assai: passione immanente, nel tuo sguardo e nel tuo tono, talvolta appena accennata, altre volte espressa con calma e fermezza. Ho avuto l'onore di poter godere della tua saggezza che, come ben sappiamo, non ha a che fare con l'età bensì con esperienze di vita, in cui ci sono tristezze, gioie, delusioni, sorrisi felici, lacrime versate per Đinđić, e molte scelte difficili, belle, o semplicemente buone.

Di Te, carissima Julijana, ne scriverò una mia versione breve della nostra storia ventenne, iniziando con una doppia informazione: 1) mai sei stata una mia mentore ufficiale, però 2) sempre con un impatto decisamente proattivo. Mi hai sostenuta nel momento chiave, vent'anni fa, a perseguire nella mia vita professionale e accademica: la citazione di Hyland (2016) è soltanto un puro sassolino nel flusso limpido a cui hai, Juli, contribuito, *volens nolens*:

“... gli individui sono la somma delle storie che raccontano di sé. Si suppone che queste storie rivelino le cose a cui guardiamo indietro e che consideriamo importanti in qualche modo. Quindi, ciò che ... potrebbe essere visto come una serie di scelte

* Darja.Mertelj@ff.uni-lj.si

e azioni casuali, ora può sembrare una direzione coerente verso un obiettivo.”
(Hyland 2016, traduzione mia)

Un primo ‘incontro’ con Te è stato un breve scambio per posta elettronica, in cui Ti mandavo in esame un contributo molto acerbo sulla tipologia dei compiti ed esercizi nei libri di testo d’italiano come L2/LS. La risposta, una discreta esplosione di energia calorosa e tranquilla: “Che bello, un contributo glottodidattico e inoltre dal Paese del *Na planincah sončece sije!* Certo che è valido, c’è la ricerca dentro, c’è un’analisi glottodidattica, dai, vieni al nostro Convegno del 2006!” E sono iniziati così i nostri due ventenni, con una serie di contributi ai convegni di Belgrado, Novi Sad, Banjaluka, Nikšić, Skopje, con delle tue relazioni plenarie a Ljubljana frutto di qualche accordo bilaterale. Inoltre, altrettanto significativo, sono nate e si sono intrecciate anche le conoscenze con le “tue” assistenti e lettrici, ormai rinomati professori universitari e soprattutto donne straordinarie (che consideravo “Scuola di Juli”), ingambissime Mila, Dragana, Deja, Danijela, Katarina...

Non abbiamo mai parlato, cara Julijana, se la tua passione per l’italiano sia nata usandola come mezzo comunicativo per viaggiare in Italia, o per il ruolo di ragazza alla pari a Roma, o perché hai lavorato come insegnante di lingua italiana a Belgrado. Indubbiamente la passione non si è mai affievolita e le tue scintille persistono, vivaci come all’occasione della mia prima visita all’italianistica belgradese, quando volevi presentarmi, con un sorriso caldo, al professor Klajn che iniziò a recitarmi l’intero incipit del poema *Soči* di Gregorčič, a memoria, in sloveno (!). E Tu, Julijana, sorridente, osservavi: “Questo è Klajn!” Qualche momento più tardi aggiungevi, come se *by the way*, a quest’accoglienza particolare, “Ed io mungevo le mucche a Bled, lo sai?”, il che invece fece sorridere Klajn. Da dietro un angolo è apparso un esserino minutino dagli occhi grandi, scuri, calmi e da un sorrisino incuriosito che hai presentato con: “Ecco, questa è la *mia* Mila!”

Negli anni successivi Ti incontravo sempre affezionata e interessata alle persone e ai contenuti, coinvolta in varie esperienze di insegnamento e di ricerca glottodidattica applicativa, sociolinguistica, ecc. Tutto questo era sempre evidente in quel tuo ufficio di Professore di Linguistica Applicata, con la vista sulla *Knez Mihajlova*, che ormai da anni condividi con Katarina. In questi due decenni l’ambito della glottodidattica dell’italiano come lingua seconda/straniera cominciava appena a emergere, con qualche anno di ritardo rispetto all’ambito anglosassone che Tu conoscevi bene e integravi nei tuoi contributi alle ricerche dell’insegnamento delle lingue seconde/straniere.

In questo mondo variopinto e qualche volta persino divertente, carissima Julijana, non avrei perseverato se non fosse stato per il tuo incoraggiamento,

con uno sguardo complice e un vispo strizzare d’occhio: “Dai, non lasciarti intimorire dai puri linguisti! Ecco, vedi, sei un’altra ancora nel nostro *Region*, stiamo crescendo, capisci? Siamo sulla strada giusta, facendo le cose giuste nell’ambito della glottodidattica e della metodologia d’insegnamento delle lingue seconde/straniere, caspita!” e correvi a inaugurare un (altro) convegno.

Durante ogni incontro con Te imparavo di avere conoscenze troppo basse sulla glottodidattica e linguistica applicata, e ... tornavo a casa, studiavo, insistevo, mettendo alla prova le mie crescenti competenze. Che sfide bellissime! Merito di chi? Si capisce. Qualche volta, molto tardi di sera ci scambiavamo qualche sorrisino incoraggiante per posta elettronica. Le mie pubblicazioni e altre attività sono collegate con i “tuoi” convegni, atti e monografie (e in parte con la famosa dottrina *Doktorat je kao prase, ništa se ne odbacuje.*)

Durante le nostre conversazioni ho avuto modo di familiarizzare con qualche *issue* glottodidattico (valore della padronanza lessicale a vari livelli, BICS e CALP, su cosa cominciare con il Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue, allora appena sfornato sulla questione dell’uso della L1) e ho sentito per la prima volta i concetti allora all’avanguardia nell’insegnamento/apprendimento linguistico, analisi dei corpora, apprendimento assistito dal computer, delle distinzioni tra lingua straniera per scopi specifici vs. scopi generali, ecc. Inoltre, hai sempre avuto un’ottima comprensione della storia glottodidattica e delle sue sfumature; sono semplicemente grata di avere avuto l’opportunità di curare la traduzione del tuo libro *Kako se učio jezik : pogled u istoriju glotodidaktike od prapočetaka do Drugog svetskog rata* (2010) in sloveno *O učenju jezikov : pogled v zgodovino glotodidaktike : od pradavnine do druge svetovne vojne* (2012), che soddisfazione e che gioia rileggerlo e usarne ancora dei capitoli quando faccio trattare la storia della glottodidattica agli studenti!

Mi raccontavi come in cucina non preparavi solo *sarme*, ma anche i libri di testo della serie *Insieme* (2003–2005), tra i fornelli e con due maschietti tra i piedi, più tardi diventati campioni *junior* di canottaggio e studenti negli USA per i quali lavoravi e spendevi ogni *dinaro*. Che tenerezza far lavorare le mie studentesse su “Insieme” quando facciamo l’insegnamento per gli adolescenti tra dodici e quindici anni, e ricordare che i due maschietti sono ormai lo zio e il papà del tuo nipotino.

Carissima Julijana, Ti ammiravo per il tuo ritmo energetico con cui pubblicavi in quegli anni, quando eri responsabile per chissà quanti aspetti al Dipartimento e alla Facoltà, e inoltre per Kragujevac, per Nikšić, per gli studi post-laurea, per giovani dottorande e per le tue docenti, nonché per le

attività all'interno di progetti europei cercando di soddisfare al meglio le attese e coordinare le idee. Un altro bel frutto di quest'attività, regalatomi in quel giugno tra le due annate pandemiche è *PETALL – Projektni zadaci i nove tehnologije u učenju i nastavi jezika i drugih nastavnih sadržaja: od teorije do prakse*. Quante idee, quanto uso di internet e piattaforme, mentre solo ultimamente l'Europa dell'UE lancia le richieste di rinnovare i curricula nazionali nel senso del connubio tra l'insegnamento di lingue straniere/ seconde e una vera *digital literacy*. Quindi, ancora una tua lungimiranza e passione per il progresso!

A partire dal 2017 mi ero lasciata coinvolgere in due progetti europei, susseguitisi fino ad oggi, ed oltre al lavoro all'italianistica rimanevo spesso coinvolta intensamente nella collaborazione nell'ambito (quasi soltanto) per obiettivi specialistici, e sono volati alcuni anni! In Slovenia e in Serbia, come anche altrove in Europa, gli insegnanti *LSP* non hanno molte possibilità di ottenere una preparazione glottodidattica per insegnare LS per obiettivi specialistici, occupandosi con le specificità che ne determinano la pianificazione, processo d'apprendimento e la valutazione. Ecco, perché *intimamente* considero la nostra educazione online pre- o in-servizio per gli insegnanti di LS per obiettivi specialistici (<https://lsp-teoc-pro.de/>) *dedicata a Te*. Ricordi? Senza il tuo impatto non sarei rimasta nel settore glottodidattico, non mi sarei fatta le ossa. Hai un merito indelebile, cara donna di grande spessore professionale e umano, creatasi in molte ore passate a martellare il cervello e la tastiera. Che passione per linguistica applicata!

A presto, spero in qualche *kafana* belgradese, per raccontarci ciò di cui mi sarò, disgraziata, scordata!

Con affetto e ammirazione,

Darja

Ruska IVANOVSKA-NASKOVA*
Università “Ss. Cirillo e Metodio” di Skopje
Istituto “Dante Alighieri” di Skopje

NUOVI CONTESTI PER L’ITALIANO IN MACEDONIA DEL NORD. LE ATTIVITÀ DI PROMOZIONE DELLA LINGUA E DELLA CULTURA ITALIANA DELL’ISTITUTO DANTE ALIGHIERI DI SKOPJE

Una delle istituzioni fondamentali per la diffusione della lingua e della cultura italiana in Macedonia del Nord è l’Istituto Dante Alighieri di Skopje. Il contributo mira a presentare in grandi linee lo sviluppo dell’Istituto sin dalla sua costituzione nel 1999, con una particolare attenzione alle attività dell’ultimo decennio. La prima parte presenta la struttura dell’Istituto, la sua missione e il contesto in cui opera. La seconda parte è dedicata alle attività didattiche dal 2013 in poi, mentre la terza parte si sofferma sulle iniziative dell’Istituto per la promozione della cultura italiana.

1. L’Istituto Dante Alighieri di Skopje: storia, missione e contesto

L’Istituto è nato nel 1999 come associazione per la promozione della lingua e della cultura italiana in Macedonia del Nord e contemporaneamente anche come uno dei comitati della Società Dante Alighieri di Roma (SDA). La costituzione dell’Istituto si deve ai suoi primi soci amanti della lingua e della cultura italiana, ma soprattutto al suo primo presidente, lo scrittore Boris Višinski. Dal 2009 al 2017 l’Istituto è stato sotto la guida della professoressa Anastasija Gjurčinova dell’Università “Ss. Cirillo e Metodio” di Skopje. Dal 2017 il presidente dell’Istituto è Ladislav Cvetkovski, professore alla Facoltà di Belle Arti presso l’Università “Ss. Cirillo e Metodio” di Skopje, mentre la vicepresidente dell’Istituto è Ruska Ivanovska-Naskova, professoressa alla

* rivanovska@gmail.com

Facoltà di Filologia “Blaže Koneski” presso la stessa Università. Il ruolo di segretario dell’Istituto è coperto attualmente da Aneta Simovska, docente di italiano presso l’American University College. Oltre al presidente, il vicepresidente e il segretario, ai lavori del Comitato esecutivo partecipano anche la professoressa Anastasija Gjurčinova e la professoressa Luciana Guido Shrempf. L’organo più importante dell’Istituto è l’Assemblea dei soci, che si raduna ogni quattro anni per approvare i bilanci, per nominare gli organi dell’Istituto e per decidere il programma delle attività future. I soci – attualmente 65 – sono consisti di varie fasce d’età che seguono i corsi d’italiano presso l’Istituto, ma anche altri studenti, insegnanti, traduttori e amanti dell’italiano.

La sede dell’Istituto è presso il Dipartimento di Lingua e Letteratura Italiana della Facoltà di Filologia “Blaže Koneski” di Skopje. Negli anni passati l’Istituto ha svolto le attività anche nel suo Centro linguistico situato dapprima nella Biblioteca civica “Brakja Miladinovci”, e successivamente dal 2013 fino al mese di aprile di quest’anno nel Palazzo Ristić, più precisamente negli spazi condivisi con l’ufficio dell’Agenzia per la promozione all’estero e l’internazionalizzazione delle imprese italiane (ICE). L’Istituto dispone anche di una biblioteca situata sempre alla Facoltà di Filologia di Skopje, la quale conta più di 2500 volumi di vario genere: manuali per l’insegnamento dell’italiano, dizionari, enciclopedie, testi letterari, traduzioni macedoni di autori italiani ecc.

Sin dalla sua nascita, l’Istituto si è impegnato nella promozione della lingua e della cultura italiana in Macedonia del Nord attraverso varie attività: corsi di lingua, eventi culturali, conferenze, serate letterarie e cinematografiche, mostre d’arte, progetti editoriali, laboratori per studenti e così via. Gli obiettivi specifici delle sue attività consistono nell’avvicinare la lingua italiana al maggior numero di persone in Macedonia del Nord, stimolare l’interesse e la curiosità per vari aspetti della cultura italiana e creare dei ponti tra la società italiana e quella macedone.

L’Istituto realizza la sua missione grazie alla collaborazione con varie istituzioni italiane e macedoni. Essendo uno dei comitati della Società Dante Alighieri di Roma, la prima istituzione italiana di riferimento è indubbiamente la SDA, che negli ultimi due decenni ha sostenuto in vari modi le attività dell’Istituto. Si voglia ricordare in particolar modo la collaborazione con Alessandro Masi, Segretario Generale della Società, Eugenio Vender, responsabile per i Comitati esteri, e Lucilla Pizzoli, coordinatrice della rete dei Presidi letterari. L’Ambasciata d’Italia a Skopje è anche uno dei partner principali dell’Istituto soprattutto per quanto riguarda i fondi per l’organizzazione delle attività attraverso vari strumenti

del Ministero degli Affari Esteri e Cooperazione Internazionale. Un'altra istituzione fondamentale è l'Università "Ss. Cirillo e Metodij" di Skopje, dalla quale provengono la maggior parte degli insegnanti e collaboratori dell'Istituto. La rete di istituzioni con cui l'Istituto collabora si è estesa considerevolmente negli ultimi anni in più direzioni grazie a varie iniziative. Per quanto concerne le istituzioni italiane, vanno menzionate la Biblioteca Nazionale Centrale di Roma, il Ministero della Difesa e l'Agenzia per la promozione all'estero e l'internazionalizzazione delle imprese italiane (ICE). Nell'ambito accademico locale, l'Istituto collabora con la Biblioteca Nazionale e Universitaria "Sv. Kliment Ohridski" di Skopje, l'American University College, l'Università "Goce Delčev" di Štip, l'Università FON e, di recente, anche con l'Associazione macedone dei professori d'italiano. Per quanto riguarda il contesto scolastico, l'Istituto ha realizzato o sta realizzando collaborazioni con 12 scuole elementari pubbliche, una scuola superiore, un asilo e una scuola privata. Nell'ultimo decennio l'Istituto ha avviato anche collaborazioni con istituzioni culturali macedoni, tra cui anche la Galleria nazionale della Macedonia del Nord e l'associazione Fluctus, che gestisce la piattaforma per la pubblicazione di audiolibri *Samoglas*. Tra le altre collaborazioni, vanno sottolineate la collaborazione pluriennale con il Ministero della Difesa macedone e quella con il Ministero degli Affari Esteri macedone. Alcuni degli eventi sono stati organizzati anche con l'appoggio dell'Info Centre dell'Unione Europea a Skopje, ora Europe House.

2. Attività per la promozione della lingua italiana

2.1. Corsi d'italiano

Il cardine delle attività di promozione della lingua italiana sono i corsi d'italiano organizzati dall'Istituto. Si tratta soprattutto di corsi di gruppo proposti in vari contesti e destinati a fasce diverse di apprendenti. I corsi sono realizzati grazie al corpo docente dell'Istituto, di cui attualmente fanno parte gli insegnanti Aneta Simovska, Vladimir Andonovski, Teodora Josifovska, Elena Milenkovska, Sofi Lazovska, Marija Muratovska, Sara Despotovska, Emilija Lazaroski, Aleksandra Cvetanoska Treneski, Tanja Boškova, Aleksandra Jovanovska ed Elena Veličkovska Nikolovska.

Il primo tipo sono corsi per tutti i livelli linguistici e si realizzano in gruppi da 5 a 10 apprendenti di varie fasce d'età. La maggior parte degli apprendenti sono giovani tra i 18 e 25 anni che scelgono l'italiano per passione, per motivi di studio o per lavoro. Fino al 2020, tutti i corsi si svolgevano in presenza presso il Centro linguistico dell'Istituto. Il trasferimento dei corsi in modalità remota, condizionato dalla pandemia

Covid, si è rivelato utile anche nel periodo postpandemico perché ha reso i corsi accessibili a corsisti nuovi e soprattutto a coloro che vivono in altre città della Macedonia del Nord. Dal 2020 tutti i corsi si svolgono online e ogni semestre ci sono circa 50 iscritti.

Oltre ai corsi sovramenzionati, l'Istituto organizza anche corsi di lingua italiana dedicati a tematiche specifiche e destinati a determinati gruppi di apprendenti. In passato ha organizzato, per esempio, un corso d'italiano per dipendenti della pubblica amministrazione macedone, corsi d'italiano per diplomatici macedoni che lavorano presso il Ministero degli Affari Esteri e vari corsi d'italiano per impiegati nel Ministero della Difesa macedone. L'Istituto ha proposto, inoltre, corsi per bambini italofoeni e residenti nella Macedonia del Nord, come anche corsi d'italiano per bambini che studiano nella Scuola privata "Nova". Tra le varie offerte didattiche dell'Istituto figurano anche corsi individuali mirati allo sviluppo di una determinata competenza o incentrati su un linguaggio settoriale.

2.1.2. Corsi d'italiano nelle scuole pubbliche

Una delle principali attività dell'Istituto è la promozione dell'italiano nelle scuole pubbliche in Macedonia del Nord tramite corsi gratuiti di lingua italiana. Si tratta di un progetto strategico dell'Istituto iniziato nel 2016 e che è ancora attivo. I corsi sono extracurricolari e rivolti ad alunni della quinta elementare, che alla fine dell'anno scolastico, cioè dopo il corso extracurricolare di italiano, scelgono una seconda lingua straniera tra francese, tedesco, russo e, di recente, anche italiano. Lo scopo del progetto è, quindi, stimolare l'interesse per l'italiano in questa fascia di studenti e facilitare in tal modo anche l'inserimento dell'italiano tra le materie curricolari. Il corso si svolge in presenza nelle aule delle scuole elementari due volte alla settimana. Oltre alle principali attività rivolte all'acquisizione delle conoscenze di base dell'italiano, nei corsi si realizzano anche attività il cui scopo è avvicinare gli alunni alla cultura e alla società italiana. Gli alunni partecipano anche ad eventi organizzati dall'Istituto in occasione della Settimana della Lingua Italiana nel Mondo o della Settimana della Cucina italiana nel Mondo, come, per esempio, concorsi per disegni e poster.

Nel corso degli anni il progetto ha seguito una linea di crescita per quanto riguarda il numero di scuole, il numero di alunni e il numero di comuni in cui si realizza. Il progetto, iniziato nel 2016 con 4 scuole in due comuni con un totale di 40 alunni, quest'anno è attivo in 12 scuole elementari: tre nel comune di Centar – Skopje ("Johan Hajnrlih Pestaloci", "Kole Nedelkovski", "Kočo Racin"), due nel Comune di Karpoš – Skopje ("Hristijan Todorovski Karpoš", "Dimo Hadji Dimov"), una nel Comune di

Kisela Voda – Skopje (“Kiril Pejčinovikj”), una nel Comune di Gazi Baba – Skopje (“Grigor Prličev”), due nel Comune di Struga (“Josip Broz Tito”, “Murat Labuništi”) e tre nel Comune di Kumanovo (“Brakja Miladinovci”, “Krstev Petkov Misirkov”, “11 Oktomvri”). Nell’anno scolastico 2022/2023 i corsi sono stati seguiti da 150 alunni, mentre il numero totale di alunni partecipanti dal 2016 ad oggi è di circa 800. Il progetto si realizza in sinergia con l’Ambasciata italiana a Skopje e il Ministero degli Affari Esteri e Cooperazione Internazionale italiano.

Grazie a questo progetto, così come anche ad altre attività dell’Istituto e il continuo impegno di varie istituzioni italiane e macedoni, nel 2018 l’italiano è entrato ufficialmente nel sistema scolastico macedone tra le lingue straniere che si insegnano dalla sesta elementare. Il raggiungimento di questo importante traguardo ha aperto la strada all’italiano nelle scuole pubbliche e a nuove prospettive di lavoro per gli insegnanti d’italiano e in generale per l’italianistica macedone.

2.2. Il progetto *Nuovi contesti per l'italiano* *in Macedonia del Nord*

L’Istituto continua ad eseguire la propria missione ampliando gli spazi per l’italiano nel nostro Paese. Quest’anno, in particolare, l’Istituto ha cominciato il progetto *Nuovi contesti per l'italiano in Macedonia del Nord*, il cui scopo è promuovere l’italiano anche in contesti scolastici dove l’italiano non è insegnato. Nell’ambito del progetto realizzato con il supporto della SDA, l’Istituto ha avviato una collaborazione con l’asilo *13 Novembre* di Skopje organizzando un corso d’italiano per bambini di 4 e 5 anni. Il corso, il cui obiettivo è far nascere l’amore per la lingua e la cultura italiana nei bambini fin dalla tenera età, è il primo di questo tipo in un asilo pubblico e i risultati ottenuti finora sono molto incoraggianti. Un altro obiettivo del Progetto è potenziare l’insegnamento dell’italiano nelle scuole superiori. Sempre nell’ambito dello stesso progetto l’Istituto ha approfondito pertanto la collaborazione con la Scuola superiore “Nikola Karev” organizzando un corso d’italiano destinato agli insegnanti. Questa scuola, infatti, tre anni fa, in collaborazione con l’Istituto, ha avviato la prima fase di un progetto pilota il cui obiettivo a lungo termine è quello di introdurre una classe bilingue macedone-italiano in cui alcune materie come, per esempio, arte, musica, pittura o teatro, si insegnerebbero in italiano, secondo la metodologia CLIL (Content and Language Integrated Learning). Il corso per insegnanti organizzato dall’Istituto è infatti uno dei primi passi verso la realizzazione di questo traguardo importante. Il corso, seguito da 20 insegnanti quasi tutti

senza conoscenze pregresse, prevede durante la seconda parte anche attività per l'apprendimento del lessico specifico di determinate discipline.

2.3. Corsi di aggiornamento per insegnanti d'italiano

L'Istituto contribuisce inoltre alla formazione di docenti di lingua italiana non solo creando opportunità di lavoro e di sviluppo personale per il proprio corpo docente, ma anche attraverso l'organizzazione di corsi di aggiornamento per insegnanti d'italiano di tutto il Paese. Nell'ultimo decennio sono stati organizzati in più occasioni corsi di aggiornamento su vari argomenti e con formatori di varie università italiane, tra cui, solo per citarne alcuni: Paolo Balboni, Matteo Santipolo, Fabio Caon, Graziano Serragiotto, Maria Cecilia Luise, Egle Mocciaro e Lorenzo Guglielmi. A questi corsi hanno partecipato insegnanti d'italiano che lavorano in vari contesti, ovvero nelle scuole pubbliche, nei centri linguistici privati e nelle università. Quest'attività ha contribuito notevolmente anche alla creazione di una rete di contatti tra gli insegnanti, che nel 2017 hanno contribuito alla costituzione dell'Associazione macedone dei professori d'italiano. Negli ultimi anni, l'organizzazione dei corsi di aggiornamento per insegnanti d'italiano è gestita dall'Associazione, che si occupa anche di un'altra attività avviata negli anni passati dall'Istituto – l'organizzazione di competizioni di lingua italiana per alunni delle scuole pubbliche in Macedonia del Nord.

2.4. PLIDA

Un'altra attività dell'Istituto in questo campo riguarda la certificazione PLIDA (Progetto Lingua Italiana Dante Alighieri) per la conoscenza della lingua italiana come lingua straniera rilasciata dalla SDA di Roma. Dal 2009 l'Istituto Dante Alighieri di Skopje è un centro degli esami PLIDA, il cui compito consiste nell'organizzare le varie sessioni per gli esami PLIDA. Finora più di 100 candidati hanno sostenuto gli esami PLIDA a Skopje. L'attuale responsabile del centro esami PLIDA è Teodora Josifovska.

2.5. La mostra *Dove il sì suona. Viaggio attraverso la lingua italiana*

Un'altra iniziativa significativa per la promozione dell'italiano in Macedonia del Nord, ma di taglio decisamente diverso rispetto ai corsi di lingua, è stata la mostra *Dove il sì suona. Viaggio attraverso la lingua italiana* allestita nel 2018 nella Biblioteca nazionale e universitaria di Skopje "Sv. Kliment Ohridski". Si tratta di una mostra itinerante sulla storia della

lingua italiana realizzata dalla SDA, sotto la direzione scientifica di Luca Serianni. L'Istituto, in collaborazione con il Dipartimento della Lingua e della Letteratura Italiana dell'Università di Skopje, ha arricchito la mostra con due pannelli sui rapporti linguistici e letterari italo-macedoni e la presentazione di una raccolta di libri italiani antichi nella Biblioteca di Skopje. La mostra oggi si trova nella sede dell'Istituto e rappresenta una finestra per gli studenti della Facoltà di Filologia di Skopje sulla lingua italiana.

3. Attività e progetti per la promozione della cultura italiana

Alle attività per la diffusione della lingua italiana, si affiancano anche quelle relative alla promozione della cultura italiana che prendono varie forme.

Una delle attività culturali che ha attirato grande interesse è stato il Cineforum, nell'ambito del quale sono state organizzate varie serate cinematografiche con proiezioni di film italiani e dibattiti con il pubblico. Il Cineforum, inizialmente pensato solo per i corsisti dell'Istituto e ambientato prima nel Centro linguistico e poi nell'EU Info Center, è diventato ben presto un'occasione d'incontro per un pubblico ben più vasto. L'altra attività organizzata dall'Istituto con una certa regolarità fino al periodo della pandemia sono stati gli Incontri di conversazione tra i soci dell'Istituto e vari ospiti invitati.

Oltre a questi due appuntamenti ricorrenti, l'Istituto ha organizzato nell'ultimo decennio altri eventi, come conferenze e giornate dedicate ad autori italiani e ai loro anniversari, presentazioni di libri, concerti (Fabio Barbagallo), due edizioni della *Settimana del libro italiano nelle librerie di Skopje* (2016 e 2017), incontri con autori e studiosi italiani. Da sottolineare è l'incontro con uno dei più importanti scrittori contemporanei, Claudio Magris, nell'ambito della XVII Settimana della Lingua Italiana nel Mondo nel 2017. L'Istituto ha inoltre intrapreso varie iniziative editoriali: la pubblicazione di alcune edizioni del "Giornale Dante", la curatela dell'antologia di testi letterari macedoni tradotti in italiano "Macedonia: la letteratura del sogno" (2012, Besa Editore), la preparazione della traduzione macedone del libro "La storia degli uomini" di Gianni Rodari ecc. L'Istituto pubblica anche contenuti culturali e letterari sul proprio sito e altri canali (giornali e portali locali, i profili social dell'Istituto), dedicando particolare attenzione ad argomenti che stimolano l'interesse per la cultura italiana

(estratti di libri italiani tradotti, notizie su eventi che coinvolgono artisti e studiosi italiani, informazioni su contatti culturali italo-macedoni).

Una delle attività più importanti dell'Istituto nell'ultimo decennio è il progetto *Biblioteca digitale italiana in Macedonia del Nord – BIM* (2018–2019) realizzato dall'Istituto, la SDA, la Biblioteca Nazionale e Universitaria di Skopje “Sv. Kliment Ohridski”, la Biblioteca Nazionale Centrale di Roma, l'Università “Ss. Cirillo e Metodio” di Skopje e l'Ambasciata italiana a Skopje. L'obiettivo principale del progetto è stato la digitalizzazione di alcuni libri antichi e manoscritti italiani del fondo della Biblioteca Nazionale e Universitaria di Skopje. Nell'ambito del progetto sono stati organizzati due laboratori per il restauro, la conservazione e la digitalizzazione di testi antichi destinati a studenti e sono stati realizzati incontri tra esperti della due biblioteche. Il Direttore della Biblioteca Nazionale Centrale di Roma, Andrea De Pasquale, ha tenuto una conferenza sul museo Spazzi900 ambientato nella Biblioteca e dedicato ad alcuni autori italiani del XX secolo.

Grazie al continuo e fervente impegno nella promozione del libro italiano, l'Istituto è stato nominato nel 2020 Presidio letterario, entrando così nella rete di circa cento Presidi letterari della SDA. Lo scopo di questa iniziativa della SDA è l'arricchimento e l'animazione delle biblioteche dei Comitati, promozione del libro italiano e potenziamento della lettura. Una delle più importanti attività dell'Istituto come Presidio è la pubblicazione della traduzione macedone dell'*Inferno* di Dante in formato audiolibro sulla piattaforma *Samoglas* nel 2021. Questo progetto è stato realizzato in collaborazione con l'Ambasciata italiana a Skopje, l'Associazione Fluctus, la casa editrice Kultura e il traduttore Georgi Stalev. Un altro progetto dell'Istituto attualmente in corso è intitolato *Italiano – Illustrare e Tradurre testi italiani*, realizzato in collaborazione con l'Università “Ss. Cirillo e Metodio” di Skopje e finanziato dalla Sede centrale della SDA. Lo scopo del progetto è coinvolgere i giovani nella promozione della lingua e della letteratura italiana attraverso l'organizzazione di laboratori di traduzione e illustrazione e la pubblicazione di un libro italiano tradotto in macedone.

L'Istituto ha partecipato negli ultimi anni come Presidio a varie attività della rete dei Presidi letterari come, per esempio, l'iniziativa “La Dante per il libro italiano”, ovvero incontri virtuali con autori italiani, seminari per rappresentanti dei Comitati su varie tematiche legate al libro italiano. È da sottolineare la partecipazione del circolo di lettura dell'Istituto alla votazione per il Premio Strega. Grazie all'adesione dell'Istituto a questa iniziativa dei Presidi letterari, i soci dell'Istituto hanno la possibilità di leggere i testi più rappresentativi della narrativa italiana contemporanea e di partecipare a uno dei più importanti eventi culturali in Italia. Sempre nell'ambito del

Progetto “La Dante al Premio Strega”, l’Istituto ha ospitato nel 2016 la scrittrice Raffaella Romagnolo.

Ultimamente l’Istituto ha ampliato le sue attività verso una nuova area altrettanto importante per la promozione della cultura italiana: il design. L’Istituto ha organizzato insieme ad altre istituzioni tre concorsi rivolti soprattutto a studenti e giovani professionisti: concorso per poster nell’ambito delle celebrazioni del 750° anniversario dalla nascita e del 700° anniversario dalla morte di Dante Alighieri (2021), concorso per la realizzazione di un poster sui personaggi del fumetto italiano (2022) e concorso per la realizzazione di un logo per il 30° anniversario delle relazioni diplomatiche tra l’Italia e la Macedonia del Nord (2023). L’Istituto ha ospitato anche due video conferenze del graphic designer italiano Sergio Olivotti.

4. Conclusioni e prospettive

Dal breve quadro qui schizzato si possono intravedere alcune tendenze nelle attività dell’Istituto dell’ultimo decennio. Innanzitutto, se si osserva nel contesto in cui opera e se si prende in considerazione l’assenza di un Istituto di Cultura in Macedonia del Nord, l’Istituto continua a essere una delle istituzioni chiave per la promozione della lingua e della cultura italiana nel Paese. La rete delle istituzioni con cui l’Istituto collabora si è notevolmente estesa e comprende non solo i partner principali – la SDA, l’Ambasciata italiana a Skopje e l’Università di Skopje –, ma anche altre istituzioni italiane e macedoni. Si nota una crescita relativa al numero dei soci, al numero e alla tipologia di eventi e ai contesti in cui si promuovono la lingua e la cultura italiana. I due gruppi di attività attorno ai due pilastri – lingua e cultura – sono complementari e si stimolano a vicenda. Per quanto riguarda la promozione della lingua italiana, bisogna continuare di certo tutti i corsi di italiano, diversificare ancora l’offerta didattica in varie direzioni (modalità di insegnamento, linguaggi settoriali ecc.) e sviluppare altre attività per stimolare l’inserimento dell’italiano come materia curricolare nelle scuole pubbliche. La prospettiva della classe bilingue nella scuola secondaria “Nicola Karev” è molto importante e va sostenuta anche in futuro. Per quanto concerne la cultura, l’Istituto certamente continuerà anche in questo caso a organizzare eventi di vario tipo rivolti soprattutto ai giovani. L’Istituto inoltre potrebbe rafforzare in futuro anche attività come l’organizzazione di corsi di macedone per italiani residenti nel Paese o la promozione di autori macedoni in Italia attraverso progetti di traduzione o presentazioni di libri.

* * *

Ho avuto il piacere e la fortuna di conoscere la collega Julijana Vučo 20 anni fa a Belgrado durante una mia breve visita alla Facoltà di Filologia alla ricerca di materiali per i miei studi. Ho incontrato Julijana per caso nel corridoio della Facoltà e sono stata subito colpita dal suo entusiasmo e l'apertura verso l'altro. Molto presto ho avuto modo di conoscere Julijana anche in un altro contesto, quello della Società Internazionale di Linguistica e Filologia Italiana (SILFI), dove Julijana per anni è stata membro del Comitato direttivo. Ci siamo viste varie volte ai congressi della SILFI: Helsinki, Palermo, Genova, Madrid. E poi a Belgrado e a Skopje in varie occasioni – a convegni, giornate di lavoro, tavole rotonde.

La collaborazione tra Julijana Vučo e l'Università "Ss. Cirillo e Metodij", dove insegno, in questi due decenni è stata molto proficua. Julijana è stata membro del Comitato scientifico di vari convegni organizzati a Skopje, come anche membro del Comitato di redazione delle seguenti pubblicazioni: *Parallelismi linguistici, letterari e culturali – 55 anni di studi italiani* (2015), *Assessment in foreign language and literature teaching* (2017) e *L'italianistica nel terzo millennio: le nuove sfide nelle ricerche linguistiche, letterarie e culturali* (2021). La collega Vučo ha partecipato anche a varie commissioni per la valutazione di candidati per docenze presso il Dipartimento di Lingua e Letteratura italiana all'Università di Skopje e ha recensito articoli scientifici in pubblicazioni curate da docenti dell'Università di Skopje. In qualità di vicepresidente per la cooperazione internazionale della Facoltà di Filologia dell'Università di Belgrado, Julijana Vučo ha, inoltre, contribuito notevolmente al rafforzamento dei rapporti tra le nostre due istituzioni anche fuori dal campo dell'italianistica.

Un'altra istituzione macedone con la quale Julijana Vučo ha collaborato è proprio l'Istituto Dante Alighieri di Skopje. Nel 2013 Julijana ha partecipato alla Giornata PLIDA organizzata nell'ambito della XIII Settimana della lingua italiana nel mondo con il suo intervento dal titolo "Interdisciplinarietà nell'insegnamento di lingue straniere".

Durante ormai due decenni di collaborazione in tutte queste varie occasioni ho avuto modo di approfondire il mio rapporto con Julijana, di cui apprezzo molto l'inesorabile energia, la prontezza di condividere le conoscenze con gli altri e il suo contributo alla società attraverso il suo impegno nelle scuole pubbliche e l'educazione di generazioni di insegnanti. Con questo breve testo sull'Istituto Dante Alighieri di Skopje, le cui attività hanno molti punti in comune con gli interessi professionali di Julijana, le auguro ancora tanti momenti di felicità personale e professionale negli anni a venire.

Sandra MARDEŠIĆ*
Sveučilište u Zagrebu

ŠKOLSKI JEZIK KOJI SPAJA I RAZDVAJA. PRIMJERI RAZVOJA MEĐUKULTURNE KOMPETENCIJE NA TALIJANSKOM KAO ŠKOLSKOM JEZIKU

1. Uvod

Ideja o nerazdvojjivosti materinskog jezika i kulture kojoj njegov izvorni govornik pripada, odnosno koncept da oboje oblikuju našu *forma mentis*, nije nova. Ona potječe iz Humboldtovih vremena (1836) i Sapir-Worfove hipoteze o jezičnoj relativnosti (1956). U talijanskoj glotodidaktičkoj kulturi takvu tezu snažno zastupa Balboni koji govori o svojevrsnom *file-u* u mentalnom sustavu (2002) koji upravlja načinom na koji onaj koji uči ili usvaja jezik¹ percipira kulturu toga jezika, s time da je polazišna kultura uvijek materinska. Kako navodi Vrhovac (2019: 305):

Kulturna kompetencija u materinskom jeziku za svakog izvornog govornika urođena je i dolazi „sama po sebi”, usvaja se spontano i nesvjesno tijekom cijeloga života. Govornici materinskoga jezika ne posjeduju teorijsko znanje o vlastitoj kulturi, već je to znanje za njih najčešće na pragmatičnoj razini. Za stranca i učenika stranoga jezika ta se kultura otkriva i uči, a znanje se izgrađuje i sprema tijekom cijeloga života. Učenik promatra i otkriva neke činjenice koje su za izvornoga govornika očigledne, stoga ih i ne zapaža.

U skladu s gore navedenim citatom, valja istaknuti da u današnjem, snažno globaliziranom društvu, pojam materinske kulture treba uzeti s oprezom jer su društva pojedinih jezičnih zajednica sve više heterogena pa tako učenik često odrasta u dominantnoj kulturi jezične zajednice u kojoj živi i unutar

* smardesi@ffzg.hr

¹ Definicije pojmova učenje, usvajanje i ovladavanje prema Medved Krajnović (2010: 4)

koje se školuje, dok je kod kuće, u užoj ili široj obitelji, pripadnik neke druge kulture. Upravo o toj primjeni pojma materinske kulture govori i Balboni u novom izdanju svoga poznatoga djela *Le “nuove” sfide di babele: insegnare le lingue nelle società “liquide”* (2023: 13) nazivajući naša društva fluidnima.

Teorijsko uporište ovog rada temelji se upravo na tim konceptima. Model koji ćemo primijeniti temelji se na Zajedničkom europskom referentnom okviru za jezike (2005)², u kojem se kao cilj učenja jezika i kulture navode, osim akademskih znanja, u smislu znanstvenih, tehnoloških, umjetničkih i drugih spoznaja, navode i empirijska znanja, povezana sa svakodnevnom kulturom pojedinog naroda.

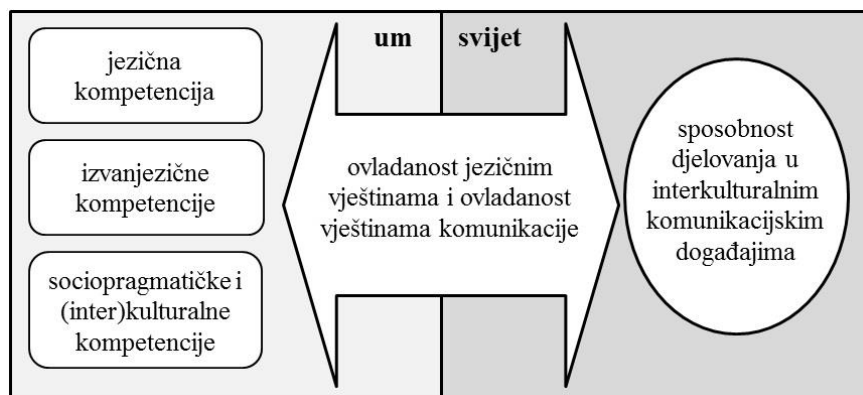
U vezi učenja i poučavanja talijanskog kao stranog jezika i drugog jezika³ u hrvatskom sustavu obrazovanja stručnjaci zaključuju da se naglasak prije svega stavlja na akademska, a u manjoj mjeri na empirijska znanja. Potvrdu tome možemo pronaći u istraživanju korpusa udžbenika talijanskoga jezika u hrvatskom visokoškolskom sustavu obrazovanja koje je pokazalo da su u udžbenicima u upotrebi ovakva vrsta sadržaja, kulturemi, pojavljuju, ali često u stereotipnom obliku (Dubravec Labaš 2021). Zapravo može se reći da svi udžbenici za učenje i poučavanje talijanskoga kao stranog jezika u hrvatskom obrazovnom kontekstu pokazuju visoku zastupljenost sadržaja posvećenih slavnim osobama talijanske povijesti, povijesti umjetnosti i znamenitostima pojedinih gradova, kinematografiji, pa čak i mafiji. Dok su teme i sadržaji iz svakodnevnoga života Talijana, njihove prehrambene navike, očuvanje okoliša, život u gradovima i manjim mjestima, svijet rada i prijevozna sredstva, odnosno empirijska znanja manje zastupljeni.

Posljednjih dvadeset godina u glotodidaktici se kao temeljni cilj učenja i poučavanja stranih jezika naglašava razvoj svih komponenti komunikacijsko-jezične kompetencije koja uz jezičnu, uključuje i sociolingvističku i pragmatičku kompetenciju (ZEROJ 2005: 16), ali i međukulturnu kompetenciju i sposobnost medijacije (ZEROJ 2005: 17). Mnoga istraživanja provedena u Hrvatskoj ukazuju da su ove posljednje dvije komponente znatno manje razvijene u učenika i studenata, pa i u samih nastavnika stranih jezika (Knežević 2015; Bagić 2014; Šenjug Golub 2013, Mardešić, 2023).

² (skr. ZEROJ)

³ Za pojmove strani i drugi jezik poslužit ćemo se Balbonijevim definicijama (2023: 13): „Strani jezik uči se u državi u kojem se taj jezik ne govori, već ga se poučava nekoliko sati tjedno s postupnim povećanjem inputa i zahtjevnosti. Talijanski je drugi jezik ako ga stranac usvaja primjerice u Italiji. Input je stoga kontinuiran i autentičan, a ne postupan i prilagođen.”

U ovom radu poslužiti ćemo se Balbonijevim modelom razvoja međukulturne komunikacijske kompetencije koji smatramo prihvatljivim i primjenjivim i za učeničke i za nastavnike.



Slika 1. Model međukulturne komunikacije
(Balboni 2015)

U svome modelu autor (2015) navodi sljedeće neizostavne elemente međukulturne komunikacijske kompetencije:

- znati promatrati, decentralizirati se, otuđiti se
- znati odgoditi sud o prikladnosti
- znati relativizirati
- znati aktivno slušati
- znati emotivno razumjeti
- znati kako pregovarati o značenjima ako želimo postići cilj obrazovanja učenika koji će biti kompetentni međukulturni sugovornici.

Teorijska premisa ovog istraživanja jest da obrazovni sustav u kojem se obrazujemo ima snažan utjecaj na naš mentalni *softver* kao što ga imaju i primjerice, prehrambene navike naše kulture, percepcija nacionalnih i vjerskih praznika i blagdana itd. Koliko god akademska i druga empirijska znanja o kulturi jezika koji se uči ili usvaja mogu biti važna, smatramo da razvoj i osvješćivanje međukulturne kompetencije i sposobnost medijacije, treba započeti sa sadržajima i aktualnim temama koje su životno i iskustveno najbliži učenikovu svijetu, a to je njegova školska svakodnevnica. Pavan (2004: 77) navodi da je međukulturna komunikacija „komunikacija koja se odvija između govornika čije su kulturološke percepcije i sustavi simbola toliko različiti da mijenjaju komunikacijsku razmjenu.” Dakle, da bi učenik

stranog jezika postao uspješan međukulturni komunikator i medijator, mora se moći sporazumijevati sa svojim vršnjacima iz zemlje čiju kulturu i jezik uči i biti sposoban pojasniti mu svoju kulturu.

Školski život kao jedna od tema predloženih u ZEROJ-u (2005: 18) zastupljena je rjeđe u udžbenicima, obično u tabličnom prikazu talijanskoga obrazovnog sustava, bez daljnjih produblivanja sadržaja, pa je učenje i poučavanje ovakvih sadržaja prepušteno na odgovornost nastavniku. Recentno istraživanje (Mardešić, Svilarić, 2023) o sadržajima srednjoškolskih udžbenika talijanskoga kao stranog jezika odobrenih od strane Ministarstva znanosti i obrazovanja, pokazalo je da su najzastupljenije teme u suvremenim udžbenicima *Svakodnevnica* i *Društveni život*, propisane Kurikulumom (2019), dok je tema školske svakodnevnice rjeđe zastupljena i to uglavnom u već spomenutim kratkim tabličnim prikazima. Zanimljivo je primijetiti da Diadori (2004) među nastavničke kompetencije nastavnika stranoga jezika, koji djeluje u formalnom obrazovnom kontekstu, ubraja upravo sociokulturne, pragmatične i međukulturne kompetencije koje su, neizostavne za rad u kontekstu kontrastivnoga pragmatičkog učenja i poučavanja stranoga jezika u inozemstvu ili poučavanja jezika strancima u kontekstu dominantne kulture. U obrazovnom kontekstu teritorija bivše Jugoslavije nastavnici stranih jezika u pravilu su pripadnici dominantne kulture svojih zemalja u kojima su se i školovali i često nemaju dovoljno znanja o specifičnim temama obrazovnih sustava zemalja čije jezike poučavaju.

Da bi se dodatno razvile međukulturne kompetencija učenika, studenata i nastavnika stranih jezika u Republici Hrvatskoj, u kojoj je većina učenika i nastavnika kroatofona i pripadnici su dominantne hrvatske kulture, od 2015. do 2021. provedeno je šest istraživačkih projekata koji su istraživali obrazovni dominij izravnim proučavanjem školskih jezika: engleskoga, njemačkoga, talijanskoga i francuskoga. Na taj način željelo se sveučilišnim studentima stranih jezika, budućim nastavnicima, nastavnicima početnicima i ostalim zainteresiranim sudionicima nastavnoga procesa, osigurati rječnike-priručnike školskih jezika čiji sadržaj nisu samo leksemi povezani sa školskom svakodnevicom, već oni obuhvaćaju brojne izvanjezične napomene povezane s kulturom svakog od promatranih jezika. Prema prethodno navedenim teorijskim postavkama o tome kako materinska kultura oblikuje naše mentalne *softvere*, kao polazišni jezik i kultura odabran je hrvatski jezik.

U sklopu projekata školski jezik definiran je na sljedeći način:

U najopćenitijemu smislu jezik može biti nazvan školskim ako se njime školuje, a to znači ne samo da se predaje ili rabi na nastavi, nego da njime govore i nastavnici i učenici, na nastavi i izvan nje. Tako shvaćeno školski se jezik određuje kao jezik

školske svakodnevice kojim se služe sudionici školskoga života (Lütze-Miculinić/Jelaska 2018: 13).

Drugim riječima, školski jezik je jezik komunikacije ne samo učenika i nastavnika već se on rabi i u komunikaciji s roditeljima, lokalnim institucijama i drugim sustručnjacima. Pritom valja napomenuti da se radi o hibridnom jezičnom varijetetu koji uključuje i druge podvarijetete kao što su primjerice nastavni jezik (tal. *lingua di istruzione, lingua di scolarizzazione*), predmetni jezici (tal. *linguaggi settoriali*), razredni jezik (tal. *discorso in classe, parlato del docente*), nastavnički jezik (tal. *parlato del docente, insegnantese* (Mardešić, 2018) ili eng. *teacherese* (Sešek, 2005, 2007), razgovorni ili svakodnevni jezik (tal. *italiano parlato, comune*) te jezik mladih (tal. *linguaggio giovanile*) i učenikov međujezik (tal. *interlingua*).

Temeljno teorijsko polazište ovog rada jest da se upravo na primjeru školskoga jezika i školske svakodnevice, zastupljenih i u komunikacijskim dominijama ZEROJ-a (2005: 18) pod stavkom obrazovni dominij, treba razvijati međukulturna kompetencija učenika, studenata i nastavnika i to ćemo pokazati na primjeru nastavničkog jezika kao specifične varijante jezika struke nastavnika stranih jezika. Nastavnički jezik (tal. *insegnantese*, Mardešić/Lütze-Miculinić, 2021) jest jezik kojim se služe nastavnici u neposrednom radu s učenicima, ali on je ujedno i jezik struke u punom smislu Seriannijeve definicije (2003: 80):

Jezik je struke varijetet prirodnoga jezika koji ovisi o određenom području znanja ili stručnih djelatnosti [...]. U lingvističkom smislu, jezik struke je u prvom redu obilježen određenim leksičkim izborima, specifičnim i popratnim tehnicizmima.

Tako će dijelovi školskoga jezika biti leksemi koji su dijelom općeg jezika, npr. ocjena, polugodište, zaključivanje ocjena, dnevnik, razrednik, ali i specifični tehnicizmi povezani sa školskom svakodnevnicom i komunikacijom sa sustručnjacima, npr. nastavničko ili učiteljsko vijeće, razredno vijeće, stručni aktiv i dr.

Budući da je u ranije opisanim projektima talijanski jedini jezik prisutan na hrvatskom i slovenskom teritoriju kao jezik talijanske nacionalne manjine, pa tako i jezik obrazovanja na tom jeziku, prije svega u priobalnim područjima obiju zemalja, u ovome radu posebna pozornost bit će usmjerena na nastavnički jezik, odnosno specifične lekseme školske svakodnevice koji odražavaju izvanjezičnu stvarnost, odnosno obrazovne sustave obiju država. Pritom ćemo uključiti i primjere iz srpskog jezika da bismo pokazali, u prvom redu studentima i mlađim nastavnicima, da nam zajednička prošlost i nekad zajednički obrazovni sustav uvelike oblikuju sličan mentalni

sofver i da se kao sustručnjaci možemo lako međusobno sporazumjeti. Kao poseban doprinos donosimo i primjere specifičnih leksema koji se mogu upotrijebiti u prijevodu na talijanski, a koji nemaju ekvivalent u standardnom talijanskom jeziku zbog različitosti obrazovnih sustava, ali koji su službeno u upotrebi kao svojevrsni „talijanski izvan Italije”. S druge strane, pojašnjenja izvanjezične stvarnosti talijanskoga obrazovnog sustava pružit će budućim i mladim nastavnicima uvid u razlike među obrazovnim sustavima i potrebu za međukulturnom medijacijom u komunikaciji s talijanskim kolegama.

2. Cilj istraživanja

Cilj ovoga istraživanja odnosi se na dubinski uvid u određene specifične lekseme, dijelove nastavnickoga jezika kao jezika struke i drugih riječi povezanih sa školskim jezikom, koje reflektiraju tri obrazovna sustava, hrvatski, slovenski i srpski. Ovaj izbor temelji se na dvije točke:

- 1) U Hrvatskoj je od 2000.-ih, a u Sloveniji od '90-ih godina prošloga stoljeća talijanski jezik službeno priznat kao jezik pripadnika talijanske manjine.
- 2) U Srbiji od 2004/2005. postoji srednjoškolski program dvojezičnog obrazovanja (CLIL) na talijanskom, francuskom i srpskom jeziku pa su određeni prijevodni ekvivalenti neophodni nastavnicima koji u njemu sudjeluju kao dio njihova jezika struke (Vučo, 2006).

Ovim pregledom želimo dati preciznu analizu primjera školskoga jezika koji se službeno upotrebljava izvan teritorija Talijanske republike i predložiti njihovu primjenu u razvoju međukulturne kompetencije i sposobnosti medijacije učenika, studenata i nastavnika talijanskoga jezika.

3. Metodologija i uzorak

Uzorak ovog istraživanja sastoji se od 30-ak leksema, preuzetih iz ukupnog uzorka od 450 leksema prikupljenih u projektima opisanim u uvodnom dijelu rada koje navodimo u publiciranim rječnicima-priručnicima⁴

⁴ Obuhvaćena su 4 rječnika priručnika: Lütze-Miculinić/Jelaska (2018). Hrvatsko-njemački rječnik školskoga jezika. 1. Svezak/ Kroatisch-deutsches Wörterbuch der Schulsprache, Band I. Zagreb: HFD.

Zergollern Miletić/Lütze-Miculinić (2020). Hrvatsko-engleski rječnik školskoga jezika: priručnik za studente i nastavnike engleskoga jezika: prvi svezak / Croatian-English Dictionary of Classroom Discourse: A handbook for university students and teachers of English: Volume one. Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.

čija su tema sudionici obrazovnog procesa i njihova komunikacija. Leksemi u ovom radu odabrani su prema kriteriju postojanja njihovog parcijalnog ekvivalenta u standardnom talijanskom ili nedostatka ekvivalenta zbog razlika u obrazovnim sustavima.

Prijevodni ekvivalenti na talijanskom prikupljeni su sa službenih web stranica 15 osnovnih i srednjih škola u Hrvatskoj⁵ i 4 u Sloveniji, u kojima se prema parlamentarnim odlukama, uvrštenim u ustave obiju država obrazovni proces odvija na talijanskom jeziku. Preciznije, u Hrvatskoj se radi o 11 osnovnih i 4 srednje škole, a u Sloveniji su to dvije osnovne i dvije srednje škole.

U analizi su se osim tradicionalnih izvora, enciklopedijskog rječnika Treccani i drugih, koristili i službeni dokumenti na talijanskom hrvatske Agencije za odgoj i obrazovanje, web stranice talijanskog Ministarstva istraživanja i obrazovanja (tal. *MIUR Ministero di ricerca e istruzione*), Eurydice-ovi izvještaji, web stranice slovenskoga ministarstva (slov. *Ministarstvo za izobraževanje, znanost in šport*), web stranice mreže *REI – Rete Rei Osservatorio dell’italiano fuori d’Italia*, web stranice Službenog glasnika Republike Srbije i Ministarstva prosvete, nauke i tehnološkog razvoja, a konzultirali smo i razne stručnjake iz područja obrazovanja pripadnika talijanske manjine, kao i stručnjake metodike talijanskoga jezika i nastavnike talijanskoga u školama na jeziku i pismu talijanske nacionalne manjine.

4. Rezultati

U nastavku donosimo rezultate analize prijevodnih rješenja za sljedeće tematske kategorije: tipologija i nazivi škola, sudionici obrazovnoga procesa, organi škole i administracija.

4.1. Tipologija i nazivi škola

Prvi primjer parcijalnog prijevodnog ekvivalenta na talijanskom standardu odnosi se na tipologije i nazive škola.

Mardešić/Lütze-Miculinić (2021). Hrvatsko–talijanski rječnik školskoga jezika: priručnik za studente i nastavnike talijanskoga jezika: 1. Svezak / Dizionario croato-italiano del linguaggio scolastico: manuale per studenti e insegnanti d’italiano: vol. 1. Zagreb: HFD.

Lütze-Miculinić/Vrhovac (2023). Hrvatsko-francuski rječnik školskoga jezika, I. svezak / Dictionnaire croate-français du vocabulaire scolaire, Tome I. Zagreb: HFD.

⁵ U Hrvatskoj se upotrebljava službeni naziv škole na pismu i jeziku talijanske nacionalne manjine. Valja napomenuti da se i u Hrvatskoj i u Sloveniji u takve škole upisuju i učenici koji nisu pripadnici talijanske manjine.

a) **scuola elementare** / hrv., srp. *osnovna škola* / slov. *osnovna šola*

U talijanskom standardnom jeziku **scuola elementare** odnosi se na prvi obvezni obrazovni ciklus koji traje 5 godina i koji pohađaju učenici od 6 do 11 godina⁶. Leksem *scuola elementare* upotrebljava se i u nazivima škola na jeziku i pismu talijanske nacionalne manjine u Hrvatskoj. Odnosi se na primarni obvezni obrazovni ciklus, ali koji traje 8 godina i obuhvaća učenike od 6 ili 7 do 14 godina, kao i u Srbiji. U Sloveniji prvi obrazovni ciklus traje 9 godina, a osnovne škole na jeziku talijanske manjine također nose naziv *scuola elementare*. Dakle, riječ je o parcijalnom prijevodnom ekvivalentu, pa bi učenici u međusobnoj komunikaciji sa svojim talijanskim vršnjacima trebali primijeniti međukulturnu medijaciju. Iz pragmatičke međukulturne perspektive, učenik bi svom talijanskom vršnjaku morao pojasniti izvanjezičnu stvarnost, odnosno što točno podrazumijeva kada izjavi da pohađa šesti, sedmi, osmi ili, deveti razred, u slovenskom slučaju. Drugim riječima, morao bi pojasniti Talijanu koji u tim godinama pohađa različiti tip škole, koji ne postoji u našim državama, **scuola media**, drugi obvezni obrazovni ciklus u trajanju od tri godine koji obuhvaća učenike od 11 do 14 godina i koji bi izjavio da pohađa prvi, drugi ili treći razred. Tim više što je leksem *media* kognata, pa bi hrvatski, slovenski ili srpski učenik mogao shvatiti da učenik iste dobi već pohađa srednju školu, odnosno drugi obrazovni ciklus. Budući da je predstavljanje obuhvaćeno razinom A1 prema ZEROJ-u, ovakve primjere smatramo važnim jer se već od najnižih stupnjeva jezične kompetencije učenici susreću s potrebom medijacije i međukulturne kompetencije.

b) **scuola superiore** / hrv., srp. *srednja škola* / slo. *srednja šola*

Na talijanskom standardnom jeziku ovaj leksem odnosi se na sekundarni obrazovni ciklus koji je obavezan do 16. godine, a traje od 3 do 5 godina ovisno o obrazovnom programu, npr. gimnazijskom koji traje 5 godina. U Hrvatskoj se u školama na jeziku i pismu talijanske manjine primjenjuje parcijalni ekvivalent proširenjem leksema pridjevom *media*, **scuola media superiore**, a odnosi se, kao i u Srbiji na sekundarni obrazovni ciklus, obavezan samo do 16. godine⁷ koji traje 3 ili 4 godine ovisno o obrazovnom programu, strukovnom ili gimnazijskom. Primjena pridjeva *media* potječe iz prethodnih naziva škola prije obrazovnih reformi u Italiji u kojima se današnja *scuola media* nazivala *scuola media inferiore*, a današnja *scuola*

⁶ U Italiji učenici obvezno moraju početi pohađati osnovnu školu sa 6 godina. Kasniji polazak, sa 7 godina, odobrava se iznimno u slučaju učenika s posebnim potrebama ili zbog težih bolesti. U Hrvatskoj, Sloveniji i Srbiji početak pohađanja obveznog obrazovanja sa 6 ili 7 godina nije toliko rigidan.

⁷ U svim državama koje smo uzeli u razmatranje srednjoškolsko obrazovanje nije obvezno, već postoji mogućnost da se osnovnoškolsko završi do 16. godine.

superiore je nosila naziv *scuola media superiore*. U tom smislu moguće je zamisliti međukulturni nesporazum u komunikaciji talijanskog i hrvatskog vršnjaka, pri čemu Talijan ne bi razumio proširenje naziva škole pridjevom *media*, a koji odražava razlike obrazovnih sustava. U slučaju komunikacije talijanskog i slovenskog ili srpskog učenika ne bi došlo do ovakvog nesporazuma jer se primjenjuje samo službeni naziv škole *scuola superiore*. Nadalje, za hrvatske, slovenske i srpske učenike u komunikaciji s talijanskim vršnjacima, Talijan bi u slučaju da pohađa gimnazijski program morao pojasniti da u Italiji postoji i 5. razred srednje škole.

Ovdje je potrebno spomenuti i razliku u upotrebi leksema *liceo* i *ginnasio* u Hrvatskoj i Sloveniji. Iz dokumenata *Rei Osservatorio dell'italiano fuori d'Italia* (REI 2021) proizlazi da se u hrvatskim školama na jeziku i pismu talijanske manjine s gimnazijskim programom primjenjuje leksem *liceo*, dok se u Sloveniji upotrebljava *ginnasio*, koji se u talijanskom standardnom jeziku odnosi samo na prve dvije godine gimnazijskog programa (tal. *biennio*), nakon čega se školovanje nastavlja u *liceo classico*. Oba leksema, *scuola media superiore* i *scuola superiore* upotrebljavaju se u službenim dokumentima i nazivima škola izvan talijanskog nacionalnog teritorija i predstavljaju parcijalne ekvivalente koji odražavaju razlike u obrazovnim sustavima.

Napominje se i da se u Italiji nakon obrazovne reforme Moratti (2003–2005), osim ranije navedenih leksema, upotrebljavaju i izrazi **scuola primaria di primo grado** kao ekvivalent za opći izraz *scuola elementare*, **scuola secondaria di primo grado**, kao ekvivalent za *scuola media* i **scuola secondaria di secondo grado**, kao ekvivalent za *scuola superiore*. Sva tri navedena ekvivalenta upotrebljavaju se u službenom registru, i uvršteni su u jezik struke, nastavnički jezik, a ostali se i dalje koriste kao dio općeg jezika, u neformalnoj komunikaciji i ostaju u službenim nazivima pojedinih škola u Italiji.

4.2. Sudionici obrazovnog procesa

U ovom odlomku bit će riječi o o sudionicima obrazovnog procesa i važno je naglasiti da je za to područje pronađeno najviše leksema koji reflektiraju izvanjezičnu stvarnost, odnosno koji pokazuju najveće razlike među obrazovnim sustavima, stoga se pri primjeni prijevodnih rješenja treba obratiti posebna pažnja.

a) **alunno / studente / hrv., srp. učenik, đak / slov. učenec**

Alunno i **studente** dva su leksema koji su sastavni dio školskoga talijanskog standardnog jezika u općem smislu, ali i specifičnoga jezika struke. Prvi, **alunno**, u talijanskom jeziku upotrebljava se u značenju učenik

i označava polaznika osnovne škole, dok drugi leksem **studente** prevodimo riječju student i on obuhvaća šire semantičko polje jer se odnosi na učenike koji pohađaju **scuola media**, **scuola superiore** i sveučilište. U sva tri obrazovna sustava koja uspoređujemo s talijanskim, leksem *studente* odnosi se isključivo na osobu koja pohađa sveučilišnu razinu obrazovanja (hrv. srp. *student*, slov. *študent*), dok se *alunno* koristi u značenju za učenike osnovnih i srednjih škola (hrv. srp. *učenik /đak*⁸, slov. *učeneci*). Leksem *studente* primjer je važne kulturološke razlike zbog toga što može prouzročiti nesporazum u komunikaciji jer se u Italiji učenici u dobi od 11 godina nazivaju studentima, dok u hrvatskoj, slovenskoj i srpskoj inačici ili *forma mentis* označava odraslu osobu koja je upisala fakultet.

- b) **alunno di turno / alunno di servizio / alunno incaricato / hrv. redar, dežurni učenik / srp. dežurni učenik, / slov. dežurni učenec**

Ovi leksemi eklatantni su primjer školskoga jezika i također odražavaju obrazovno-kulturološke razlike.

Alunno di turno ili **alunno di servizio** (hrv. *redar/dežurni učenik*, srp. *dežurni učenik/dežurni*, slov. *dežurni učenec/dežurni*) prijevodna su rješenja koja se primjenjuju u hrvatskim školama na jeziku talijanske manjine, a nemaju svoje ekvivalente u talijanskom standardu. U Hrvatskoj, Sloveniji i Srbiji termin se odnosi na učenika koji ima tjedno zaduženje u svom razredu, npr. brisanje ploče, uključivanje projektora i sl., a u srednjoj školi zaduženje može uključivati i dežurstvo na porti škole, zvonjenje i sl. Upravo ovakvi leksemi odražavaju zajedničku prošlost triju država. U Italiji, međutim, postoji termin **alunno incaricato** koji se odnosi samo na učenike *scuole medie*, a ponekad i *elementare*, kojima se povjeravaju pojedine male zadaće kao što je prikupljanje roditeljskih potvrda, uključivanje računala i sl. Pedagoška ideja u sve četiri države ista je, razvoj osjećaja odgovornosti učenika, a u zemljama bivše Jugoslavije to su službeno zabilježena zaduženja i učenici su ispričani ili opravdani ako zbog njih izostaju s nastave. U hipotetskoj međukulturnoj komunikaciji hrvatski, slovenski ili srpski srednjoškolski učenik morao bi pojasniti svom talijanskom vršnjaku ovaj koncept jer je u Italiji jedina osoba zadužena za školsko zvono i otvaranje školskih vrata domar, tj. *bidello*.

- c) **maestro, insegnante, professore, docente / hrv., srp. učitelj/nastavnik, slov. učitelj)**

U školskom jeziku ovi leksemi imaju različitu semantičku distribuciju ovisno o tipologijama škola koje smo opisali u prethodnom ulomku. Tako

⁸ U hrvatskom jeziku đak se upotrebljava u neformalnom registru i sve više izlazi iz upotrebe. I u hrvatskom i u srpskom u formalnoj komunikaciji primjenjuje se učenik.

se u standardnom talijanskom *maestro/maestra* odnosi na odgajatelje (srp. *vaspitač*) u predškolskim ustanovama i nastavnike u osnovnim školama. U Hrvatskoj se međutim, talijanski ekvivalent **maestro/maestra** (hrv., srp., slov. *učitelj*) koristi samo za učitelje u **classi inferiori della scuola elementare**, (hrv., srp. *niži razredi osnovne škole*, slov. nekad *nižji razredi / nižja stopnja*, a sada u obliku prvog ili drugog trienija, *prvo triletje*), odnosno od 1. do 3/4. razreda. Leksem **insegnante** primjenjuje se u **classi superiori delle elementari**, (hrv., srp. *viši razredi osnovne škole*, slov. *drugo triletje*,). Nadalje, u sve tri države bivše Jugoslavije upotrebljava se leksem **insegnante di classe**⁹ (hrv., srp. *učitelj razredne nastave*, slov. *učitelj razrednega pouka*) za nastavnike od 1. do 4. razreda. Ekvivalent u talijanskom standardu je **maestro/maestra unica**.

U višim razredima osnovne škole u sve tri države od 5. do 8. razreda predaju **insegnanti di materia** (hrv., srp. *učitelj predmetne nastave*, slov. *predmetni učitelj, učitelj predmetnega pouka*), a u primjeni su i na razini srednje škole. Nadalje, u Hrvatskoj, Srbiji i Sloveniji se na razini srednje škole osim nastavnik primjenjuje i leksem **professore**¹⁰, *profesor*, što odražava dva različita sustava inicijalnog obrazovanja nastavnika. Učitelji razredne nastave završavaju svoje sveučilišno obrazovanje diplomom fakulteta pedagoškog smjera (hrv. *Učiteljski fakulteti*, srp. *Pedagoški fakultet*, slov. *Pedagoške fakultete*), a nastavnici predmetne nastave i srednjoškolski nastavnici tijekom svog inicijalnog nastavničkog obrazovanja na svim sveučilištima moraju steći 55/60 ECTS bodova iz područja nastavničkih kompetencija i stječu titulu *mag. edu.phil.* U ovom slučaju primjena specifičnih prijevodnih ekvivalenata na talijanskom odražava sustav obrazovanja nastavnika koji je zakonski reguliran stoga se radi o parcijalnim ekvivalentima koji ne postoje u talijanskom standardnom jeziku (*učitelj razredne nastave, nastavnik/profesor talijanskog*). U slovenskim se školama za talijansku manjinu također primjenjuju ovi parcijalni ekvivalenti (slov. *profesor vs. učitelj*), ali ne uvijek dosljedno te se u istoj srednjoj školi na službenim stranicama pojavljuje i *insegnante* i *professore*, ali i **docente** u prijevodnom ekvivalentu za nastavničko vijeće (*Consiglio dei docenti*). Može se zaključiti da se slovenske škole približavaju terminologiji koja

⁹ Potvrđen kao službeni termin u školama talijanske nacionalne manjine u Hrvatskoj i Sloveniji.

¹⁰ Prije „Bolonjske reforme” titulu profesora imali su svi diplomirani studenti četverogodišnjeg neofilološkog studija nastavničkoga smjera (primjerice, profesor talijanskog jezika i književnosti) pa primjena ovog leksema ima i svoje pravno utemeljenje. Profesori su tako stekli pravo poučavanja od 4. razreda osnovne škole i u srednjim školama, za razliku od učitelja koji su završili nekadašnji trogodišnji studij na Učiteljskom ili Pedagoškom fakultetu i time stekli pravo poučavanja samo u nižim razredima osnovne škole.

je u primjeni na nacionalnom teritoriju Italije. U Hrvatskoj nije zabilježen niti jedan primjer službene upotrebe leksema **docente**, vjerojatno da bi se izbjegla dvosmislenost značenja termina *docent* koji se u hrvatskom, a i u srpskom i slovenskom sustavu odnosi isključivo na osobu koja je stekla ovo znanstveno-nastavno zvanje i predaje na sveučilištu.

- d) **tirocinate, insegnante mentore, insegnante consulente/consigliere**, hrv. *pripravnik, mentor, savjetnik, izvršni savjetnik*, srp. *pripravnik, mentor pedagoški savjetnik, samostalni pedagoški savjetnik, viši pedagoški savjetnik* slov. *pripravnik, učitelj mentor, svetovalec, svetnik*

Sljedeća posebnost koja proizlazi iz različitosti obrazovnih sustava između Italije i ostale tri zemlje koje analiziramo, stupnjevi su napredovanja u karijeri koji su u Hrvatskoj, Srbiji i Sloveniji vertikalni i propisani zakonskim aktima¹¹. U sve tri države na početku svoje karijere nastavnik početnik ima status pripravnika (hrv., srp., slov. *pripravnik*) **tirocinate/insegnante principiante**, i pod mentorstvom je iskusnog sustručnjaka **mentore/mentore degli insegnanti principianti**, (hrv., srp., slov. *mentor*) te nakon godinu dana ima obavezu pristupa polaganju stručnog ispita **esame professionale** (hrv. *stručni ispit.*, srp. *ispit za licencu*, slov. *strokovni izpit*) i više zvanje, a pritom u Srbiji stječe i licencu.

U Italiji međutim, nastavnik može dokazati svoju nastavničku kompetenciju i na druge načine, primjerice certifikatom o pohađanju *master* programa za osposobljavanje za rad s učenicima i drugim programima usavršavanja.

Tako da su termini napredovanja u nastavničkom zvanju dio jezika struke nastavnika u sve tri države. Prema važećim propisima stječu se pa se tako stječu sljedeći stupnjevi napredovanja: **insegnante/professore mentore** (hrv., *mentor*, srp. *mentor pedagoški savjetnik*, slov. *učitelj mentor*), potom **insegnante/professore consulente**, (hrv. *savjetnik*, srp. *pedagoški savjetnik*, slov. *svetovalec*) i najviši su stupnjevi, u Hrvatskoj *izvrstan savjetnik*¹², u Srbiji *viši pedagoški savjetnik*, a u Sloveniji *svetnik* s talijanskim prijevodnim rješenjem **insegnante consigliere**.

Budući da u Italiji nema vertikalnog sustava nastavničkog usavršavanja, ne postoje prijevodni ekvivalenti u standardnom talijanskom. Analizom kor-

¹¹ Specifični uvjeti propisani su zakonskim odredbama svake države i nisu predmetom ove analize.

¹² Ovaj stupanj je relativno recentno uveden i nemamo potvrdu ekvivalenta koji se koristi u hrvatskim školama za talijanski manjinu. Stručnjaci iz područja predlažu ekvivalent *insegnante eccellente*.

pusa hrvatskih i slovenskih škola na jeziku talijanske manjine uočava se da mnogi nastavnici rabe navedena prijevodna rješenja, no pritom moraju imati na umu da pri komunikaciji s talijanskim kolegama, pogotovo u službenoj, trebaju primijeniti medijaciju. Upravo iz tog razloga hrvatska Agencija za odgoj i obrazovanje, sektor zadužen za škole za talijansku nacionalnu manjinu preporuča uporabu sljedećih opisnih prijevodnih rješenja u službenoj komunikaciji: **insegnante con il titolo di avanzamento professionale di carriera di mentore** e **insegnante con il titolo di avanzamento professionale di carriera di consulente**.

e) **preside, direttore** / hrv., slov. *ravnatelj/direktor*, srp. *direktor*

Pri imenovanju upravitelja školske ustanove primjenjuje se identičan leksem u hrvatskom i slovenskom, dok se u školama za manjine primjenjuju različiti prijevodni ekvivalenti, **preside**¹³ i **direttore**. *Preside* se upotrebljava kao ekvivalent za upravitelja srednje škole, a *direttore* za razinu osnovne škole, iako ima slučajeva da se i na nižoj razini primjenjuje *preside*. Ovakva dvostruka primjena talijanskih leksema može se objasniti talijanskom školskom reformom 90-ih godina prošloga stoljeća prije koje je *preside* bilo zadužen za škole drugog obrazovnog ciklusa (*media* i *superiore*), a *direttore* za niži obrazovni ciklus (*elementare*). Stoga se primjena ovih leksema može objasniti samo izvanjezičnom stvarnošću i razlikom u nazivima i tipologijama škola u Hrvatskoj, Sloveniji i Italiji. Upotrebom neutralnijeg termina službenog registra talijanskog standarda, **dirigente scolastico**, može se zaobići ovaj prijevodni problem i izbjeći semantičko proširenje jer se *preside* u talijanskom upotrebljava i za dekana fakulteta.

f) **collaboratori professionali** / hrv. *stručni suradnici*, srp. *stručni saradnici*, slov. *strokovni sodelavci*

U kategoriji sudionika obrazovnoga procesa u sve tri države uključeni su i **collaboratori professionali** (hrv. *stručni suradnici*, srp. *stručni saradnici*, slov. *strokovni sodelavci*), odnosno, radi se o hiperonimu koji se odnosi na pedagoga, logopeda, difektologa ili školskog psihologa koji su dio školskoga osoblja. Ovaj leksem nema svoj ekvivalent u standardnom talijanskom zbog toga što ovaj tip stručnjaka nije dio školskog osoblja i rade kao samostalni stručnjaci s ugovornom obvezom prema školi.

g) **insegnante / professore di sostegno** / hrv. *pomoćnik u nastavi*, srp. *(lični) asistent u nastavi*, slov. *spremljevalec*

Svi obrazovni sustavi koji se razmatraju o ovom radu zastupaju inkluzivni pristup učenika s posebnim potrebama koji slijede prilagođeni

¹³ U Sloveniji smo zabilježili i primjenu leksema **preside dell'istituto** po talijanskom modelu.

pedagoški program, u Sloveniji *programma pedagogico individuale*, u Hrvatskoj **programma individualizzato**, u Srbiji *individualni obrazovni plan*, u Italiji **programma didattico personalizzato o individualizzato**. U talijanskim školama u Hrvatskoj takvi učenici mogu imati i pomoćnike u nastavi, **insegnanti di sostegno** ili **assistenti all'insegnamento** dok se u Italiji primjenjuje termin **professore di sostegno**. Izvanjezična stvarnost primjene oba termina je ta što se u Italiji zapošljava osoba specifično osposobljena za određenu vrstu poteškoće, što je slučaj i u Sloveniji i Srbiji, dok u Hrvatskoj taj posao može obavljati i stručno neosposobljena osoba. Tako da se ovaj leksem može smatrati parcijalnim ekvivalentom.

4.3. Organizacija škole, administracija

- a) **capoclasse, capoclassato, riunioni, ricevimenti, hrv., srp. slov. razrednik, srp. odeljenski starešina hrv., slov. razredništvo, srp. razredno starešinstvo, hrv. sat razredne zajednice / sat razrednika, srp. čas odeljenskog starešine slov. razredna ura.**

U hrvatskim, srpskim i slovenskim školama na razini pojedinog razreda, **sezione**, tj. (hrv. *razred/razredni odjel*, srp. *razred/odeljenje*, slov. *oddelek*) za učenike, roditelje i ostale nastavnike najvažnija osoba je razrednik **capoclasse**¹⁴ (hrv. srp. slov. *razrednik*, srp. *odeljenski starešina*¹⁵). Značenje leksema je nastavnik zadužen za jedan razredni odjel u razdoblju od 4 godine. Razrednikova su zaduženja održavanje sati razredne zajednice (hrv. *sat razredne zajednice/ sat razrednika*, srp. *čas odeljenjskog starešine*, slov. *razredna ura*), **ora di comunità di classe/riunioni di classe** u hrvatskim i slovenskim talijanskim školama, zatim sazivanje roditeljskih sastanaka, **riunioni dei genitori/riunioni di classe con i genitori** (hrv., srp. *roditeljski sastanak*, slov. *roditeljski sestanek*), predsjedavanje razrednim vijećem **consiglio/collegio di classe** (hrv. *razredno vijeće*, srp. *razredno veće*, slov. *razredna skupnost*), organizacija školskih izleta i dr. Sva ta zaduženja objedinjena su leksemom razredništvo, (hrv. *razredništvo*, srp. *razredno starešinstvo*, slov. *razredništvo*) i dio su službene satnice nastavnika.

U Italiji se međutim, leksem *capoclasse* odnosi na učenika, **rappresentante** ili **presidente della classe**, tj. izabranog predstavnika razrednog

¹⁴ Unatoč službenoj odluci Zajednice Talijana u Hrvatskoj i Sloveniji iz 2009. godine da se u službenoj pedagoškoj dokumentaciji škola talijanske nacionalne manjine treba upotrebljavati leksem **coordinatore di classe** umjesto široko uvriježenog **capoclasse**, u svim dokumentima škola obuhvaćenim u korpusu nije zabilježen ni jedan primjer takve uporabe.

¹⁵ Uglavnom u službenom registru.

odjela, i zbog potpuno različitog značenja, njegova primjena zahtijeva međukulturnu medijaciju.

Parcijalni ekvivalent značenju leksema razrednik u Italiji je **coordinatore di classe** u značenju nastavnika koji je zadužen za pojedini razredni odjel. No, on ne opisuje istu izvanjezičnu stvarnost. Zaduženje razrednog koordinatora pokriva samo djelomično zaduženje koje ista osoba ima u ostalim državama. Ono nije formalizirano niti plaćeno, a može se odrediti različito vrijeme trajanja, primjerice samo jedna školska godina. Službeno zaduženje u Italiji ima **presidente del consiglio di classe**, osoba koja ne mora imati funkciju razrednika i koja predsjedava sjednicama razrednoga vijeća u slučaju odsutnosti ravnatelja koji može sazivati sjednice razrednog vijeća. Smatramo da se radi o važnim razlikama koje nastavnici koji poučavaju talijanski jezik izvan talijanskog teritorija trebaju uzeti u obzir jer su dijelom njihova jezika struke. Nadalje, primjer međukulturne razlike i različite izvanjezične stvarnosti je i sat primanja za roditelje. U sve tri države razrednik objavljuje sate primanja za roditelje **ricevimento dei genitori/orari di ricevimento**, (hrv. *primanje roditelja*, srp. *prijem roditelja*, slov. *govornilne ure za starše*) na kojima roditelji mogu dobiti informacije o napretku i mogućim problemima svoje djece. U Italiji je svaki nastavnik dužan objaviti svoje vrijeme primanja za roditelje jednom mjesečno, tako da je roditeljima omogućeno informiranje o uspjehu, napretku ili problemima djece kod svakog nastavnika posebno, slično kao što sveučilišni profesori drže konzultacije za studente. U Hrvatskoj također postoji takva praksa i za predmetne nastavnike u osnovnim i srednjim školama, a vrijeme konzultacija se objavljuje na mrežnim stranicama škole.

b) **tijela škole**

Sljedeća razlika u značenju stručnoga nazivlja među obrazovnim sustavima koje smo uspoređivali i analizirali odnosi se na nazive upravnih tijela škole. Jedan od leksema koji ne postoji u Italiji je **attivo professionale/collegio professionale**¹⁶ (hrv., srp. *stručni aktiv*, slov. *strokovni aktiv*) koji se odnosi na stručno tijelo nastavnika određene skupine predmeta, npr. stranih jezika. Posljedično svoje ekvivalente u talijanskom nemaju niti **coordinatore dell'attivo professionale/collegio professionale** niti **vice-coordinatore dell'attivo professionale/collegio professionale** (hrv. *voditelj stručnog aktiva/zamjenik voditelja stručnog aktiva*, srp. *predsednik/zamenik stručnog aktiva*, slov. *vodja aktiva*) pa je u slučaju komunikacije s talijanskim kolegama također potrebna medijacija

¹⁶ Collegio professionale je izraz čiju upotrebu preporučuje hrvatska Agencija za odgoj i obrazovanje.

Parcijalne ekvivalente imaju i leksemi koji se upotrebljavaju za ostala tijela škole zbog različitosti obrazovnih i administrativnih sustava.

Tako u Hrvatskoj i Sloveniji imamo **consiglio scolastico/comitato scolastico**¹⁷ (hrv., srp. *školski odbor*, a u Sloveniji **consiglio d'istituto** (slov. *svet šole*)¹⁸. Detaljnije objašnjenje razlika u načinu funkcioniranja i opsegu donošenja odluka ovog tijela nadilazi cilj ovoga rada, ali vrijedi spomenuti da u Italiji učenici imaju veću i važniju ulogu pa i u radu ovoga tijela.

Sljedeći leksem koji se odnosi na administrativno tijelo škole u Italiji je **collegio docenti**, u čijem radu sudjeluju ravnatelj, svi nastavnici i tehničko-administrativno osoblje, što nije slučaj ni u jednoj od zemalja koje razmatramo. Tako da se u hrvatskim i slovenskim školama za talijansku manjinu primjenjuje izraz **collegio dei docenti** ili **consiglio insegnanti** (hrv. *nastavničko vijeće*, srp. *nastavničko veće*, slov. *učiteljski zbor*) i to vijeće donosi samo odluke o odgojno-obrazovnom procesu.

Na razini pojedinog razrednog odjela u Hrvatskoj i Sloveniji¹⁹ odluke donosi **consiglio** ili **collegio di classe** (hrv. *razredno vijeće*, srp. *odeljen-sko veće*, slov. *razredni svet*), a čine ga samo nastavnici koji predaju tom razrednom odjelu. Za razliku od sve tri države bivše Jugoslavije, u Italiji nastavničkim vijećem predsjedava ravnatelj škole, a mogu prisustvovati i predstavnici roditelja i učenika, pa se ovdje radi o parcijalnom ekvivalentu.

Nadalje, ne postoji ekvivalent u standardnom talijanskom za **comitato/consiglio dei genitori** (hrv. *vijeće roditelja*, srp. *savet roditelja*, slov. *svet staršev*) koji čine predstavnici roditelja.

I na razini predstavničkih tijela učenika zabilježeni su parcijalni ekvivalenti. U Italiji **assemblea degli studenti/assemblea studentesca** predstavničko je vijeće sastavljeno od svih učenika sekundarnog obrazovnog ciklusa, sastaje se jednom mjesečno, a njime predsjedava ravnatelj koji o tome obavještava roditelje. U Hrvatskoj se upotrebljava leksem **consiglio degli alunni** (hrv. *vijeće učenika*, srp. *učenički /đački parlament*²⁰ slov. *skupnost učencev*), čine ga samo predsjednici pojedinih razrednih odjela, **pre-**

¹⁷ U Sloveniji se koristi isti leksem kao i u Italiji, dok se u hrvatskim školama za talijansku manjinu primjenjuje kalk hrvatskoga naziva.

¹⁸ Leksem se upotrebljava u dokumentima hrvatskog Ministarstva znanosti i obrazovanja. Naziv **consiglio scolastico** nije više u upotrebi u Italiji od 2000., ali je zadržan u talijanskim kantonima u Švicarskoj.

¹⁹ U Sloveniji je u upotrebi talijanska inačica **collegio dei docenti** s proširenjem **di classe**.

²⁰ Neslužbeno.

sidenti della classe (hrv. *predsjednik razreda*, srp. *predstavnik odeljenja*²¹, slov. *predsednik razreda*). Oni biraju predsjednika i zamjenika učeničkog vijeća, a učestalost sastanaka nije propisana. U hrvatskom sustavu, izabrani predstavnik učenika može prisustvovati i sjednicama školskog odbora, bez prava glasa, samo u smislu izvjestitelja, kao što je slučaj i u Srbiji.

c) ocjene

U prvom redu razlikuje se brojčano iskazivanje vrednovanja učenika koje se u Italiji sve do sveučilišne razine²² iskazuje ocjenama od 1 do 10, a ocjena 6 je prolazna ocjena na sljedeću razinu, točnije sljedeći razred. Također često se koriste plus i minus uz ocjenu čime se učeniku daje do znanja koliko mu je potrebno za višu ili nižu ocjenu, a pri zaključivanju ocjena ne računa se matematički prosjek. U Hrvatskoj, Srbiji i Sloveniji primjenjuje se skala od 1 do 5, pri čemu je dvojka prolazna ocjena. Zanimljivo je primijetiti da se u Srbiji i Sloveniji na sveučilišnoj razini primjenjuje ista bodovna skala kao i u Italiji od 1 do 10. Stoga se radi o parcijalnim ekvivalentima koji bi mogli biti izvorom međukulturnog nesporazuma u komunikaciji s talijanskim sugovornicima.

5. Zaključak

U zaključku ovog istraživanja treba istaknuti da rezultati jasno pokazuju da školski jezik, a pogotovo njegov varijetet kojeg zovemo nastavnički jezik, valja smatrati „pravim” jezikom struke kao što je to primjerice jezik medicine ili prava. Stoga taj jezični varijetet predstavlja novo istraživačko područje za sve glotodidaktičare stranih jezika i za ostale primijenjene lingviste. Ono što treba imati na umu pri ovakvim tipovima istraživanja svakako je nužnost etnografskog pristupa jer uobičajeni rječnički i korpusni izvori ne mogu objasniti složenu izvanjezičnu stvarnost pojedinih primjera školske svakodnevnice, već je nužno uključiti kvalitativni pristup i etnografske metode intervjua s nastavnicima, glotodidaktičarima i ostalim dionicima školskoga života.

²¹ U Srbiji se u osnovnoj školi biraju po dva predstavnika svakog odeljenja VII i VIII razreda na času odeljenske zajednice za članove učeničkog parlamenta, a učenički parlament bira po dva predstavnika parlamenta koji prisustvuju sjednicama školskog odbora. U srednjim školama se biraju po dva predstavnika svakog odeljenja u školi i oni čine učenički parlament. Učenički parlament bira svog predstavnika koji ima pravo prisustva na sjednicama *Nastavničkog, Odeljenskog veća* i *Školskog odbora*, ali bez prava odlučivanja.

²² Na sveučilišnoj razini primjenjuje se skala od 1 do 30 s mogućnošću ocjene **30 e lode**, s pohvalom, za izniman uspjeh.

Nadalje, ovim istraživanjem leksema s međukulturalnoga aspekta, dokazano je da ono što se podrazumijeva samo po sebi kao dio naše (materinske) kulture odrastanja i obrazovanja ne podrazumijeva da strani sugovornika ima istu ili vrlo sličnu *forma mentis*. Iz primjera školskoga jezika s područja Hrvatske, Srbije i Slovenije vidljiva je naša duga zajednička prošlost. Unatoč razdvajanju triju država i ulasku dviju u Europsku uniju, obrazovni sustavi nisu se značajnije promijenili jer svaka članica Europske unije, uz prihvaćanje europskih okvira, pravila i preporuka, zadržava pravo samostalnog oblikovanja vlastitih obrazovnih sustava. Zapravo se na temelju usporedbe istih leksema u ovome radu s onima u Hrvatsko-njemačkom rječniku školskoga jezika (Lütze-Miculinić / Jelaska 2018) može zaključiti da se većina istih leksema upotrebljava i u Austriji, što implicira da je bivša Jugoslavija uvelike naslijedila austro-ugarski sustav obrazovanja u koji su bile uključene sve tri države koje su bile predmetom ovog istraživanja, i ugradila ga u pravilnike nove države. Za sljedećih nekoliko generacija prijevodni će ekvivalenti u hrvatskom, srpskom i slovenskom biti sasvim razumljivi, međutim u sljedećima to neće biti slučaj, jer će u mirovinu otići generacije nastavnika koje su učile zajednički, hrvatsko-srpski ili srpsko-hrvatski jezik i poznavale obrazovni sustav biše Jugoslavije.

S druge strane, školski jezik, posebice u stručno-administrativnom smislu, predstavlja jezični varijetet u stalnoj promjeni jer je podložan čestim promjenama koje su posljedice obrazovnih reformi u svim državama. Tako da će se u standardnom jeziku u neformalnoj upotrebi vjerojatno dugo zadržati „stari” izrazi, a „novi” leksemi će još snažnije postati dijelom jezika struke nastavnika. Stoga je odgovornost nastavnika stranih jezika cjeloživotno usavršavanje u njihovom jeziku struke na materinskom i stranom jeziku, a posebice u slučaju međukulturne komunikacije sa sustručnjacima iz država zemalja čiji jezik poučavaju. Produbljivanjem vlastite međukulturne kompetencije, nastavnici stranih jezika moći će tu sposobnost prenijeti i na učenike i razviti njihovu sposobnost međukulturne medijacije s vršnjacima što je i jedan od ključnih elemenata razvoja jezično-komunikacijske kompetencije na stranom jeziku.

BIBLIOGRAFIJA

- Bagić, Tihana (2014). Interkulturalna kompetencija srednjoškolskih učenika engleskoga jezika u međuodnosu s jezičnom kompetencijom i jezičnim kontaktom. Doktorska disertacija. Sveučilište u Zagrebu.
- Balboni, Paolo (2023). Le “nuove” sfide di babele: insegnare le lingue nelle società “liquide”. Torino: UTET.

- Balboni, Paolo (2015). La comunicazione interculturale e l'approccio comunicativo: dall'idea allo strumento. *EL.LE* 4 no. 1: 1–20.
- Balboni, Paolo (2002). *Le sfide di Babele: Insegnare le lingue nelle società complesse*. 3a ediz. Torino: UTET.
- Comissione Europea, / EACEA / Eurydice, 2018. *La carriera degli insegnanti in Europa: Accesso, progressione e sostegno. Rapporto Eurydice*. Lussemburgo: Ufficio per le pubblicazione dell'UE.
- Diadori, Pierangela (2004). Teacher talk / Foreigner talk nell'insegnamento dell'italiano L2: un'ipotesi di ricerca. U Madii, Lucia (ur.) *Insegnamento e apprendimento dell'italiano L2 in età adulta*. Atene: Edilingua, 71–103.
- Dizionario enciclopedico Treccani (on-line edizione).
- Dubravec Labaš, Dubravka (2021). *Vlastiti identitet u tuđim očima – Od autopredodžbe talijanskoga jezika, kulture i civilizacije do heteropredodžbe u hrvatskome kontekstu*. Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.
- Europska komisija, / EACEA/ Eurydice (2018). *Nastavnička karijera u Europi: Pristup, napredovanje, i potpora*. Izvješće Eurydicea. Ured za publikacije Europske komisije u Luxemburgu.
- Humboldt, Wilhem (1836). *Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues und ihren Einfluß auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts*. https://ia802709.us.archive.org/12/items/bub_gb_dV4SAAAIAAJ/bub_gb_dV4SAAAIAAJ.pdf. Pristupljeno 5. svibnja 2023.
- Knežević, Željka (2015). *Kompetencije osnovnoškolskih učitelja njemačkog i engleskog jezika za razvoj višejezične i međukulturne kompetencije učenika*. Doktorska disertacija. Sveučilište u Zagrebu.
- Lütze-Miculinić, Marija/Jelaska, Zrinka (2018). *Hrvatsko-njemački rječnik školskoga jezika*. 1. Svezak / *Kroatisch-deutsches Wörterbuch der Schulsprache*, Band I. Zagreb: Hrvatsko filološko društvo.
- Lütze-Miculinić, Marija/Vrhovac, Yvonne (2023). *Hrvatsko-francuski rječnik školskoga jezika, I. svezak / Dictionnaire croate-français du vocabulaire scolaire*, Tome I. Zagreb: Hrvatsko filološko društvo. Elektroničko izdanje: <https://hfiloloskod.hr/novost-u-biblioteci-kroatini/>
- Mardešić, Sandra (2018). *Insegnantese – microlingua degli insegnanti LS*. *Scripta Manent* 12, 2: 191–208.
- Mardešić, Sandra (2023). *Development of the Intercultural Competence in the Initial Foreign Language Teacher Education*. *Universal journal of educational research*, 11 (2023) 2: 32–39. doi: 10.13189/ujer.2023.110202.
- Mardešić, Sandra/Lütze-Miculinić, Marija (2021). *Talijansko-hrvatski rječnik školskoga jezika: priručnik za studente i nastavnike talijanskoga*

- jezika: 1. Svezak/ Dizionario croato-italiano del linguaggio scolastico:- manuale per studenti e insegnanti d'italiano: vol. 1. Zagreb: Hrvatsko filološko društvo.
- Mardešić, Sandra/Svilarić Andrea (2023). Analiza udžbenika talijanskog jezika za gimnazije: između kurikula i stvarnosti. u Glušac, Maja/ Mikić Čolić, Ana (ur.). Standardni i nestandardni idiomi. Osijek: Filozofski fakultet Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, 345–356.
- Medved Krajnović, Marta (2010). Od jednojezičnosti do višejezičnosti. Zagreb, Leykam.
- Pavan, Elisabetta (2004). Cultura e civiltà nella classe di lingue. U Serragiotto, Graziano (ur.) Le lingue straniere nella scuola. Torino: UTET. 77–86.
- Rete Rei Osservatorio dell'italiano fuori d'Italia (2021) <https://www.bk.admin.ch/bk/it/home/documentazione/lingue/conferenze-e-seminari/rete-per-l-eccellenza-dell-italiano-istituzionale.html>, Pristupljeno 5. travnja 2023.
- Serianni, Luca (2003). Italiani scritti. Bologna: Il Mulino.
- Sešek, Urška. (2005). Teacher English: Teacher's Target Language Use as Cornerstone of Successful Language Teaching. *English Language and Literature Teaching* 2(1–2): 223–230.
- Sešek, Urška (2007). English for teachers of EFL-Toward a holistic description. *English for Specific Purpose* 26: 411–425.
- Šenjig Golub, Ana (2013). Evaluacija međukulturalne kompetencije učenika u osnovnoškolskoj nastavi njemačkog jezika. Doktorska disertacija. Sveučilište u Zagrebu.
- Vijeće Europe, (2005). Zajednički europski okvir za jezike: učenje, poučavanje i vrednovanje. Zagreb: Školska knjiga.
- Vrhovac, Yvonne (2019). Poučavanje elemenata strane kulture. U Vrhovac, Yvonne i sur. (ur.) Izazovi učenja stranoga jezika u osnovnoj školi. Zagreb: Naklada Ljevak, 303–311.
- Vučo, Julijana (2006). U potrazi za sopstvenim modelom dvojezične nastave. U: *Inovacije u nastavi*. Beograd: Učiteljski fakultet, 41–45.
- Whorf, Benjamin (1956). *Language thought and reality*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Zergollern Miletić, Lovorka / Lütze-Miculinić, Marija (2020). *Hrvatsko-engleski rječnik školskoga jezika: priručnik za studente i nastavnike engleskoga jezika: prvi svezak / Croatian-English Dictionary of Classroom Discourse : A handbook for university students and teachers of English : Volume one*. Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.

Deja PILETIĆ, Olivera POPOVIĆ, Gordana LUBURIĆ*
Univerzitet Crne Gore

NASTAVA ITALIJANSKOG JEZIKA U CRNOGORSKIM OSNOVNIM I SREDNJIM ŠKOLAMA IZ PERSPEKTIVE ĐAKA

Apstrakt: Cilj rada je da predstavi rezultate istraživanja koje je imalo za cilj da ispita kako đaci crnogorskih škola koji biraju da uče italijanski kao obavezan drugi strani jezik doživljavaju njegovu nastavu i učenje. U tu svrhu sprovedena je anonimna onlajn anketa koja je obuhvatila 421, odnosno 299 učenika osnovnih i srednjih škola. Rezultati su pokazali priličnu ujednačenost u velikom broju odgovora, a opšti zaključak je da je velika većina đaka iz obje kategorije posebno zadovoljna radom nastavnika, dok se kao najveći problem ističe obimno gradivo (osnovna škola), te nedostatak prilike za usmenu komunikaciju na italijanskom jeziku i pretjerano insistiranje na gramatičkim sadržajima (srednja škola). Rezultati istraživanja, kroz analizu datih odgovora i komentara značajnog broja ispitanika, pomoći će da se izvedu smjernice za unaprjeđenje nastave u odnosu na potrebe učenika, a u okvirima mogućnosti koje pruža sam nastavni kontekst.

Ključne riječi: *nastava, italijanski jezik, osnovna škola, srednja škola, Crna Gora*

1. Italijanski jezik u savremenom crnogorskom obrazovnom sistemu – opšte napomene

Do 1992. godine italijanski jezik se u Crnoj Gori izučavao u nekoliko specijalizovanih škola, poput srednjih muzičkih škola u Kotoru i Podgorici i u gimnaziji u Baru. Počev od akademske 1991/92. godine crnogorski obrazovni sistem zvanično je uveo nastavu italijanskog jezika na Filozofskom fakultetu u Nikšiću, gdje je italijanski bio ponuđen kao drugi strani jezik. Godinu dana kasnije, nakon ankete Zavoda za školstvo na kojoj je 85% roditelja izjavilo da žele da im djeca kao drugi strani jezik (uz obavezni engleski) uče upravo italijanski, s nastavom se počelo i u osnovnim školama centralne i primorske regije Crne Gore. (Vučo 2017: 106)

* dejap@ucg.ac.me, oliverap@ucg.ac.me, gbojicic@ucg.ac.me

Potreba za nastavnim kadrom i profesionalno obučanim govornicima italijanskog jezika dovela je do osnivanja odsjeka, danas Studijskog programa za italijanski jezik i književnost, na Filozofskom fakultetu u Nikšiću akademske 1999/2000. godine. Godine 2015. od jezičkih odsjeka na Filozofskom fakultetu formiran je Filološki fakultet, jedina institucija u Crnoj Gori na kojoj se mogu obrazovati nastavnici italijanskog jezika i književnosti. Do akademske 2017/18. godine diploma nastavnika italijanskog jezika i književnosti dobijala se nakon četiri godine studija, dok je po reformisanom programu koji je tada stupio na snagu potrebno završiti petogodišnji studij (tri godine osnovnih i dvije godine master studija).

Školske 1992/93. godine prva generacija osnovaca pratila je nastavu po hrvatskom udžbeniku *Forza ragazzi* (Škola za strane jezike, Zagreb), autorki Branke Pučalka-Biffel i Rite Scotti, koji je ubrzo zamijenjen udžbenicima crnogorskog izdanja. U saradnji sa Zavodom za školstvo, Ministarstvo prosvjete je angažovalo autorski tim koji je tokom narednih nekoliko godina (1993–1999) sastavio četiri udžbenička kompleta kojima je pokriveno šest godina učenja italijanskog jezika. Angažovani stručnjaci sa Filološkog fakulteta Univerziteta u Beogradu dr Julijana Vučo i mr Saša Moderc, autori udžbenika, sastavili su prve programe za sve razrede osnovne škole 1993. godine. U gimnazijama i srednjim školama prve generacije su koristile italijanski udžbenik *In Italiano* (drugi dio), čiji su autori Angelo Chiuchiù, Fausto Minciarelli, Marcello Silvestrini (Vučo 2017: 107, 109).

Usljebile su brojne reforme na svim nivoima obrazovanja, revidirani su nastavni planovi, izmijenjali su se preporučeni udžbenici i nastavna sredstva. Na osnovnoškolskom nivou se sa izučavanjem obaveznog drugog stranog jezika, prema aktuelnom nastavnom programu, kreće od 6. razreda (uzrast 10–11 godina) a Zavod za školstvo trenutno preporučuje sljedeće udžbenike izdanja Edilingua: *Nuovo progetto italiano Junior 1* i *Nuovo progetto italiano Junior 2*, autora T. Marin i F. Caon. Na ove se nadovezuju preporučeni udžbenici za srednješkolski nivo obrazovanja istog izdavača: *Nuovissimo progetto italiano 1a* i *Nuovissimo progetto italiano 1b*, koje potpisuju T. Marin, odnosno T. Marin, L. Ruggieri i S. Magnelli.

Počev od 2023/24. školske godine, nastava italijanskog jezika može biti dopunjena i novim udžbenikom koji su upravo za potrebe crnogorskih srednjoškolaca i studenata italijanskog jezika izradile Deja Piletić i Gordana Luburić. Riječ je o udžbeniku u izdanju Univerziteta Crne Gore *Italiano per i mediatori linguistico-culturali in Montenegro*, namijenjenom za jezičke nivoe A2+/B1+.

Takođe, u završnoj fazi je i priprema programa za dvojezično odjeljenje na francuskom/italijanskom jeziku koje će u svoju ponudu uvrstiti podgorička Gimnazija „Slobodan Škerović”.

Na Univerzitetu Crne Gore danas se italijanski jezik, osim na Filološkom fakultetu, može izučavati (kao drugi strani jezik, pored obaveznog engleskog) na Fakultetu za Turizam i hotelijerstvo (osnovne studije) i na Fakultetu političkih nauka (master studije).

Prema podacima dobijenim iz Zavoda za školstvo, danas se italijanski jezik može učiti u 60 osnovnih i 26 srednjih škola i dalje pretežno u centralnoj i južnoj regiji Crne Gore.¹ Očekivani izlazni nivo znanja drugog stranog jezika na kraju osnovne škole je A2.1, a na kraju srednje škole očekuje se dostizanje nivoa B1/B2.1 (u zavisnosti od tipa škole).

Tokom posljednjih trideset godina, u organizaciji Ministarstva prosvjete, Zavoda za školstvo, Studijskog programa za italijanski jezik i književnost, kao i Italijanskog kulturnog centra u Beogradu i Podgorici i Ambasade Italije u Crnoj Gori, organizuju se brojni seminari za usavršavanje nastavnika, na kojima domaći stručnjaci i gostujući profesori iz Italije i regiona prenose savremena znanja iz metodike nastave italijanskog i stranih jezika uopšte.

Godine 2016. osnovano je i Udruženje nastavnika italijanskog jezika Crne Gore, koje, osim popularizovanja italijanskog jezika i kulture, ima za cilj stručno usavršavanje nastavnika i njihovo povezivanje i saradnju za drugim udruženjima, organizacijama i pojedincima.

2. Nastava italijanskog jezika iz perspektive đaka

U namjeri da se skrene pažnja na neophodnost detaljnije analize potreba i očekivanja đaka u kreiranju strategija unapređenja nastave, a nadovezujući se na XXII izdanje Sedmice italijanskog jezika u svijetu koja je nosila naslov *L'italiano e i giovani*, Studijski program za italijanski jezik i književnost Filološkog fakulteta Univerziteta Crne Gore organizovao je u

¹ Dok na osnovnoškolskom nivou ponuda izbornih stranih jezika zavisi od interne politike škole (raspoloživost kadrova, zainteresovanost od strane roditelja i đaka i sl.), kada je u pitanju srednješkolski nivo, postoji još i ograničenje u smislu tipa srednje škole (gimnazija / srednja stručna škola). Naime, prema nastavnom programu, u zavisnosti od tipa škole varira i fond časova drugog stranog jezika, kao i obaveza njegovog izučavanja.

novembru 2022. godine Okrugli sto na temu izazova nastave italijanskog jezika u crnogorskom obrazovnom sistemu².

Tim povodom, odlučile smo se da anketiramo čak osnovnih i srednjih škola, kako bismo stekle uvid u njihov doživljaj nastave italijanskog jezika i motivisanost za učenje. Od ključnog značaja u ovom procesu bila je saradnja sa Udruženjem nastavnika italijanskog jezika Crne Gore, koje je preko svojih članova omogućilo sprovođenje anonimne onlajn ankete u osnovnim i srednjim školama u kojima se odvija nastava italijanskog jezika.

Anketa je bila sačinjena od ukupno trinaest pitanja, pretežno zatvorenog tipa (višestruki izbor, Likertova skala), uz par pitanja sa otvorenim odgovorom. Na veliki broj pitanja učenici su mogli da izaberu više od jednog ponuđenog odgovora. Anketiranje je sprovedeno onlajn uz pomoć Google Drive alata, što je dodatno pomoglo da se osigura anonimnost.

Ispitanicima obje kategorije postavljena su ista pitanja s ciljem da se otkriju najčešći motivi odabira italijanskog kao drugog stranog jezika, kao i stepen zadovoljstva nastavom. Interesovalo nas je koji im aspekti nastave najviše, a koji najmanje odgovaraju, koji su njihovi najveći problemi u učenju italijanskog jezika, što im najviše pomaže, te što bi iz njihove perspektive moglo unaprijediti sam nastavni proces.

Prilikom da anketiramo veliki broj crnogorskih đaka iskoristile smo i kako bismo utvrdile koliko njih je i izvan škole učilo ili koristilo/imalo priliku da koristi italijanski jezik, ali odgovore na ta pitanja nećemo analizirati u ovom radu jer izlaze iz užeg okvira teme.

Kada su u pitanju ispitanici iz osnovnih škola (uzrast od 10/11 do 13/14 godina) anketu je ispunilo njih 421, dok je odgovore na naša pitanja dalo ukupno 299 srednjoškolaca uzrasta od 14/15 do 18/19 godina.

Rezultati ankete su pokazali priličnu ujednačenost u velikom broju odgovora.

U nastavku rada predstavimo rezultate istraživanja uz grafičke ilustracije odgovora na četiri pitanja koja smatramo ključnim za temu ovog rada. Riječ je o pitanjima koja su u anketi numerisana brojevima 1, 6, 8 i 10, a ona glase:

² Više detalja o događaju dostupno je na sajtu: <https://www.ucg.ac.me/objava/blog/1247/objava/153286-okrugli-sto-u-organizaciji-sp-za-italijanski-jezik-i-knjizevnost>

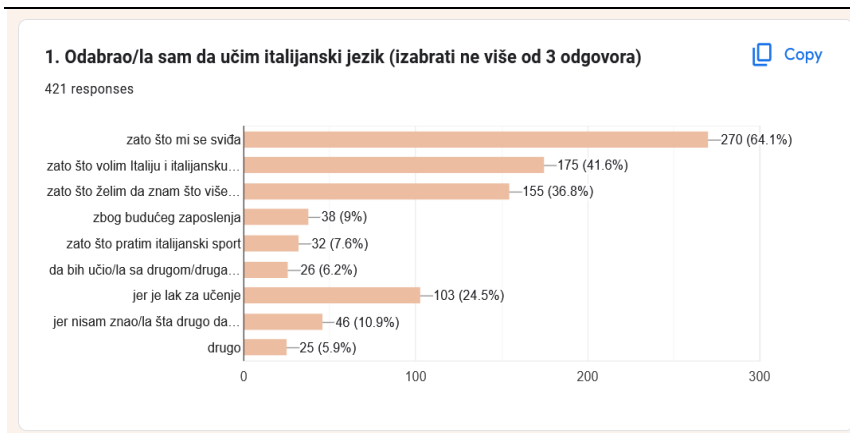
1. Učim italijanski jezik (izabрати ne više od 3 odgovora)
 - zato što mi se sviđa
 - zato što volim Italiju i italijansku kulturu
 - zato što želim da znam što više jezika
 - zbog budućeg zaposlenja
 - zato što pratim italijanski sport
 - da bih učio/la sa drugom/drugaricom
 - jer je lak za učenje
 - jer nisam znao/la što drugo da odaberem
 - drugo
6. Tokom učenja jezika bio/la sam posebno zadovoljan/na (moguće odabrati više odgovora)
 - radom nastavnika
 - nastavnim materijalom (udžbenik, audio i video materijal)
 - uslovima rada (prostorija, elektronska oprema, itd.)
 - mogućnostima korištenja stipendija za boravak u Italiji
 - ničim od navedenog
8. Moj najveći problem u učenju italijanskog jezika je (odabrati najviše 3 odgovora)
 - obimno gradivo
 - nezanimljiv udžbenik
 - loš odnos sa nastavnikom/nastavnicom
 - nedostatak literature
 - nedostatak prilike za komunikaciju na italijanskom jeziku
 - nekorištenje savremenih tehnologija u nastavi (kompjuteri, telefoni i slično)
 - nezainteresovanost za jezik
 - pretjerano insistiranje na gramatici
 - drugo
10. Nastava italijanskog jezika bi bila bolja ako bi...

Za sva pitanja zahtijevan je obavezan odgovor. Napominjemo da su pitanja koja su uključivala opciju „drugo”, bila praćena mogućnošću davanja otvorenog odgovora/komentara.

3. Rezultati ankete

• Učim italijanski jezik zato što...

Odgovori đaka osnovnih škola



Odgovori đaka srednjih škola

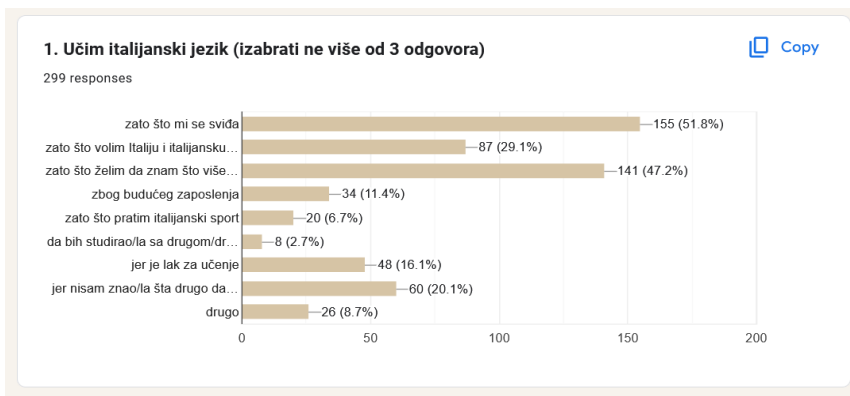


Tabela 1. *Odgovori na pitanje br. 1 iz Ankete*

Kao što se može vidjeti u grafikonima iz Tabele 1, glavni razlog odabira italijanskog jezika jeste prevladavajuće mišljenje đaka da je taj jezik lijep. Optimističan je podatak da obje kategorije ispitanika posjeduju izraženu želju za učenjem jezika i svijest o značaju poznavanja više stranih jezika, koja očekivano raste sa porastom nivoa obrazovanja i zrelosti (36,8%, odnosno 47,2%).

Činjenica da 41,6 % osnovaca bira italijanski jer voli Italiju i italijansku kulturu, nameće potrebu za insistiranjem na kulturološkim sadržajima posebno na nivou osnovne škole, kako bi se motivacija za učenjem održala i pojačala. Komentari osnovaca otkrivaju i zainteresovanost za italijansku hranu, istoriju, pjesme, gradove... Poneko bira italijanski jezik po nečijoj preporuci ili iz razloga što ima ko da mu pomogne oko učenja, neko jer se u regiji gdje živi pretežno uči italijanski jezik, a neko „zato što je Italija nama preko mora”.

Jedan dio đaka koji je na ovo pitanje odgovorio opcijom „drugo” navodi nemogućnost odabira nekog drugog stranog jezika jer u školi nije bilo izbora ili im je izbor italijanskog bio nametnut (11 ispitanika). Tu se vraćamo na pitanje interne politike škole o čemu je bilo riječi u uvodnom poglavlju rada. Procenat ovakvih obrazloženja zanemarljiv je u pogledu naše, ali otvara neke druge teme.

Kada su srednjoškolci u pitanju, potrebno je napomenuti da prilikom upisa u srednju školu i formiranja odjeljenja važan faktor predstavlja upravo drugi strani jezik koji je đak odabrao da uči u osnovnoj školi. Taj jezik sve do završetka srednje škole nije moguće promijeniti. Sesnaest komentara nam to i potvrđuje, dok nam preostali komentari (ukupno 21) otkrivaju i dodatne motive za odabir italijanskog jezika: arhitektura, ljudi, književnost, priče sa putovanja, društvene mreže, italijanska tradicija, naglasak. Neko je odgovorio i sa: „kul je jezik stvarno”.

Ako poredimo procenat đaka koji za jedan od motiva odabira italijanskog jezika navodi da „je lak za učenje” primjećujemo da sa 24,5% u osnovnoj, on pada na 16,15% u srednjoj školi.

Rezultati ankete pokazuju nam i da je 5% osnovaca učilo italijanski na kursu, prije nego što su ga birali u školi, 7,5% ga je učilo tokom boravka u Italiji, 12,5 % ima nekog od članova porodice ko je italijanske nacionalnosti, a čak 24,6% je italijanski učilo gledajući televiziju.

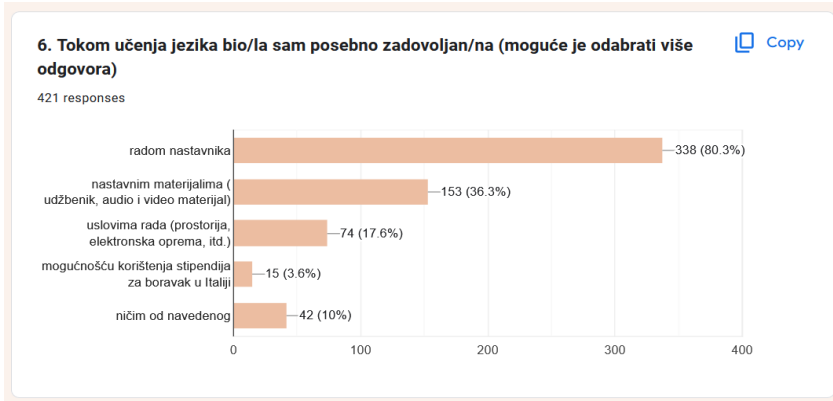
Kada su u pitanju srednjoškolci, 8,2% je italijanski učilo na kursu, 1,6% boraveći u Italiji, 9% preko televizije, a 4,1% ima nekog od članova porodice italijanske nacionalnosti.

Praćenje programa italijanskih televizija, prevashodno RAI 1 i RAI 2, bilo je uobičajeno za period koji je prethodio bumu privatnih televizija, satelitskih i kablovskih operatera, raznovrsnih programa, interneta i sl. u našem regionu (otprilike do prije dvadesetak godina). U tom smislu, imajući u vidu podatak da gotovo četvrtina ispitanih osnovaca uči italijanski putem televizije, moglo bi se pretpostaviti da bi na održavanje pozitivnog trenda u odabiru italijanskog jezika značajnu ulogu imala mogućnost praćenja

većeg broja italijanskih televizijskih kanala nego što je to sada slučaj (samo dva kanala, čiji su brojni filmski i serijski sadržaji zatamnjeni, odnosno nedostupni).

• **Tokom učenja jezika bio/la sam posebno zadovoljan/na...**

Odgovori đaka osnovnih škola



Odgovori đaka srednjih škola

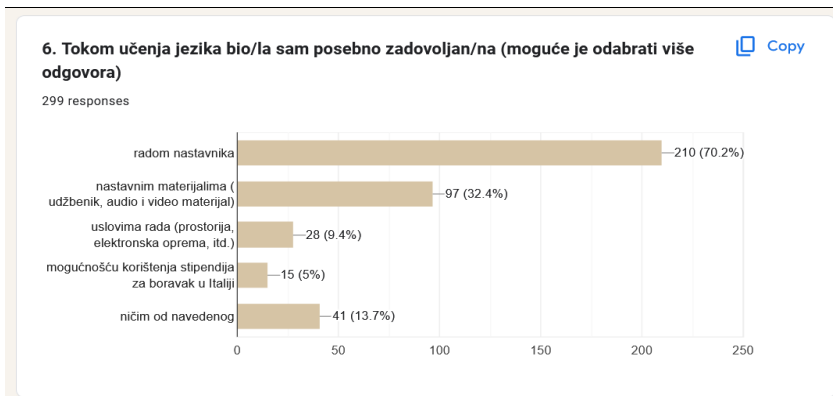


Tabela 2. *Odgovori na pitanje br. 6 iz Ankete*

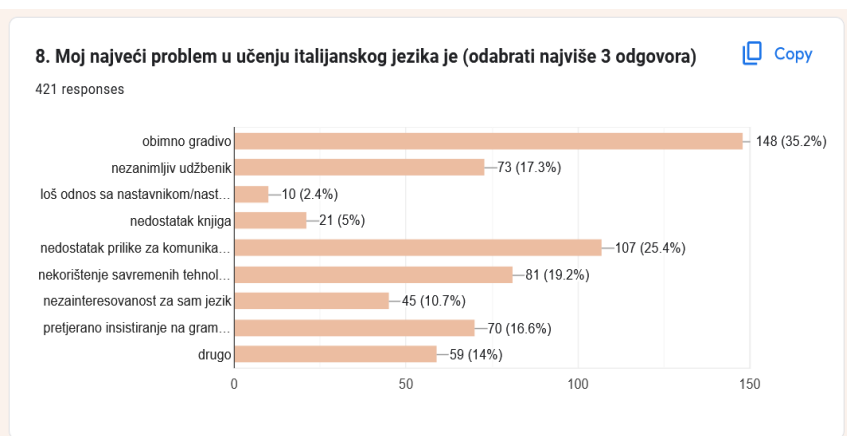
Analizom odgovora na ovo pitanje uočavamo priličnu ujednačenost.

Velika većina ispitanika obje kategorije posebno ističe zadovoljstvo radom nastavnika (80%, odnosno 70,2%), dok su na drugom mjestu nastavni materijali.

Ono što upada u oči jeste da je samo 17,6% ispitanih osnovaca zadovoljno uslovima rada, dok je taj procenat gotovo duplo manji kod srednjoškolaca (9,4%). Pod uslovima rada misli se prevashodno na učionice i dostupnost elektronske opreme u učionici. Postavlja se pitanje da li su srednjoškolci svjesniji kakvi bi uslovi mogli i trebalo da budu ili su uslovi rada zaista mnogo lošiji u srednjim školama. Ostaje činjenica da su uslovi za izvođenje nastave stranih jezika iz perspektive đaka jako loši, što nastavnici svojim vještinama i odabirom nastavnih materijala samo donekle uspijevaju da nadomjeste.

• Moj najveći problem u učenju italijanskog jezika je...

Odgovori đaka osnovnih škola



Odgovori đaka srednjih škola

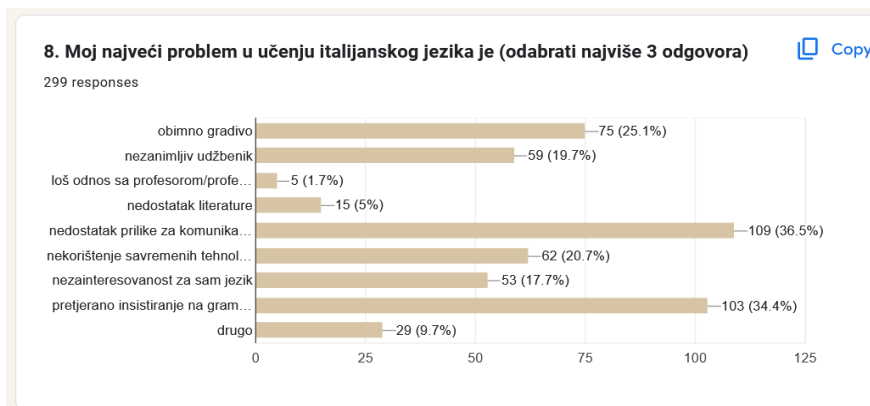


Tabela 3. *Odgovori na pitanje br. 8 iz Ankete*

Dok se kod osnovaca kao najveći problem kristališe na prvom mjestu obimno gradivo (35%), pa tek onda nedostatak prilike za komunikaciju (25,4%), srednjoškolcima gotovo u istoj mjeri smeta manjak konverzacije (36,5%) i pretjerano insistiranje na gramatici (34,4%). Kada je gramatika u pitanju, kod osnovaca ona ne predstavlja veliki problem – duplo manji procenat u odnosu na srednjoškolce. Pojedini osnovci (njih 36) kroz komentare podvlače da nemaju nikakvih problema u učenju italijanskog jezika, dok poneko kao glavni problem navodi lijenost, neaktivnost, nedostatak inspiracije ili prosto nedostatak volje za učenjem uopšte.

Komentari nekih srednjoškolaca, pak, ukazuju na problem propusta u znanju koje donose iz osnovne škole. Neki ističu problem nedovoljnog vladanja italijanskim vokabularom, dok njih 12 ističe da nemaju problema u učenju italijanskog jezika.

Upitani da na skali od 1 do 5 ocijene svoje iskustvo učenja italijanskog jezika u školi, osnovci se u većini opredjeljuju za visoku ocjenu (5 – 46,1%, 4 – 29%), dok je najnižu ocjenu dalo 1,9% đaka. Na isto pitanje srednjoškolci daju sličan pozitivan odgovor samo u malo drugačijoj razmjeri (5 – 36,1%, 4 – 30,4 %), dok se 3,3% đaka opredjeljuje za najnižu ocjenu.

• **Nastava italijanskog jezika bi bila bolja ako bi...**

Ovo pitanje podrazumijevalo je obavezan odgovor otvorenog tipa.

Očekivano, dati odgovori u saglasju su sa odgovorima analiziranim u prethodnom poglavlju. I jednoj i drugoj grupi ispitanika više bi odgovaralo da ima manje gradiva i da se više „priča italijanski na času”. Ono što veći na smatra da bi poboljšalo nastavu jeste prije svega upotreba savremenih tehnologija. U tom smislu komentari variraju od najosnovnijih sredstava kao što su kasetofon (sic!) ili cd plejer, preko kompjutera, upotrebe PPT prezentacija, sve do pametne table. Ono što takođe predlažu kao način da se poboljša kreativnost na času i pospješi usvajanje gradiva jeste upotreba video igrice, društvenih igara, kvizova, projektovanje italijanskih igranih i crtanih filmova (za što neki đaci predlažu čak uvođenje dodatnih časova). Smatraju da bi trebalo da im se zadaje više grupnih radova; voljeli bi da imaju više grupnih prezentacija na teme vezane za italijansku kulturu, gradove i zanimljivosti, a srednjoškolci ističu i prednosti debate za učenje italijanskog jezika. I jedni i drugi ne propuštaju da prokomentarišu da bi gradivo, u smanjenom obimu, trebalo sporije obrađivati, i da više pažnje treba posvetiti njegovom obnavljanju. Takođe, i osnovcima i srednjoškolcima nedostaju izleti i organizovana putovanja u Italiju, prilike za razgovor sa Italijanima, a neko predlaže i zajedničke projekte sa đacima iz Italije.

4. Zaključak

Od uvođenja italijanskog jezika u crnogorski obrazovni sistem, akademske 1992/93, godine, do danas, putem profesionalne saradnje, reformi nastavnih programa i ažuriranja nastavnih tehnika i sredstava, teži se konstantnom usavršavanju njegove nastave, kako bi se, u postojećim institucionalnim okvirima i konkretnim okolnostima, uspjelo ići u korak sa tendencijama savremene glotodidaktike i što bolje odgovorilo na potrebe i očekivanja đaka.

Nakon tri decenije izvođenja nastave italijanskog jezika na institucionalnom nivou, javila se potreba analize trenutnog stanja, interesovanja đaka za italijanski jezik i njihovog zadovoljstva cjelokupnim nastavnim procesom kako bi se stekao uvid u izazove sa kojima treba da se suoče kreatori obrazovnih politika i programa, te predložile smjernice u cilju daljeg unaprjeđenja nastave italijanskog jezika na svim obrazovnim nivoima.

Sprovedena anketa pokazala je da se motivacija za učenje italijanskog jezika, kako kod osnovaca tako i kod srednjoškolaca, ogleda prevashodno u ljubavi prema italijanskom jeziku i kulturi. Većina ispitanika smatra da je potrebno smanjiti izučavanje gramatičkih sadržaja, a više pažnje posvetiti razvoju komunikativne kompetencije. Osim toga, veliki broj đaka vjeruje da bi im stvaranje više prilika za rad u grupi, kao i češća upotreba savremenih tehnologija u nastavi pomogli u lakšem savladavanju gradiva.

Neke od pomenutih izazova neophodno je rješavati u saradnji sa Ministarstvom prosvjete i Zavodom za školstvo, počevši od poboljšanja uslova za rad i uvođenja interneta u sve škole, kako bi nastavnici koji već imaju mogućnost korišćenja kompjutera mogli da u nastavu uključe brojne dostupne interaktivne sadržaje. Takođe, češće usredsređivanje nastavnika na komunikativne kompetencije moglo bi da se pozitivno odrazi na motivaciju učenika.

Vjerujemo da rezultati ovog istraživanja mogu da posluže kao podstrek za detaljniju analizu potreba i očekivanja mladih od nastave italijanskog jezika na institucionalnom nivou. Ono što bi u kreiranju jednog sveobuhvatnijeg presjeka stanja svakako bilo neophodno jeste detaljnija analiza koreliranja odgovora đaka sa ciljevima i ishodima nastave čija se realizacija definiše važećim nastavnim planovima za osnovne i srednje škole. Takođe, dalja istraživanja mogla bi se razvijati i u pravcu sprovođenja slične ankete u vezi sa nastavom drugih stranih jezika kako bi se, kroz poređenje dobijenih odgovora, utvrdile sličnosti i razlike u percepciji đaka, što bi nastavnicima pomoglo u planiranju nastavnog procesa i odabiru nastavnih metoda.

BIBLIOGRAFIJA

Vučo, Julijana (2017). Italijanski jezik u obrazovnom sistemu Crne Gore 1991–2016: na putu od prvih koraka do sigurnih temelja. In: Martinović, Niko (urednik). Crna Gora i Italija – književne, kulturne i jezičke veze, Podgorica: CANU, 105–115.

Internet izvori

Okrugli sto u organizaciji SP za italijanski jezik i književnost. <https://www.ucg.ac.me/objava/blog/1247/objava/153286-okrugli-sto-u-organizaciji-sp-za-italijanski-jezik-i-knjizevnost> (15.08.2023)

Cvijeta BRAJIČIĆ, Radmila LAZAREVIĆ*
Univerzitet Crne Gore

ITALIJANIZMI U CRNOGORSKOM KNJIŽEVNOM JEZIKU XIX VIJEKA – SLUČAJEVI SUFIKSACIJE

1. Uvod

Predmet ovog rada¹ je istraživanje prisustva riječi iz italijanskog jezika kao i iz njegovih dijalekata (prije svega venecijanskog) u pisanoj zaostavštini crnogorskih vladika Petra I i Petra II Petrovića Njegoša i u stvaralaštvu Stefana Mitrova Ljubiše, književnika i političara iz Budve. Uz njihova književna i neknjiževna djela², dio korpusa predstavljaju i rječnici i drugi radovi Srđana Musića i Vesne Lipovac Radulović³ koji se bave narodnim

* cvijetab@ucg.ac.me, radmilal@ucg.ac.me

¹ Rad je zasnovan na neobjavljenoj disertaciji dr Cvijete Brajičić pod naslovom *Leksika italijanskog porijekla u zaostavštini Petra I Petrovića, Petra II Petrovića i Stefana Mitrova Ljubiše* (2017).

² Dušan Vuksan (urednik), 1935, *Poslanice mitropolita crnogorskog Petra I*, Cetinjsko istorijsko društvo, Cetinje; Čedo Vuković (urednik), 1965, *Freske na kamenu – Poslanice Petra I Petrovića*, Grafički zavod, Titograd; Čedo Vuković (urednik), 1996, *Vladika Petar I. Pjesme, pisma, poslanice*, Obod, Cetinje; Branislav Ostojić (urednik), 2001, *Petar I Petrović – djela*, CID, Podgorica; Jevto Milović, 1987, *Petar I Petrović Njegoš – pisma i drugi dokumenti, 1*, Istorijski institut Crne Gore, Titograd; Jevto Milović, 1988, *Petar I Petrović Njegoš – pisma i drugi dokumenti, 2*, Istorijski institut Crne Gore, Titograd; N. Banašević, R. Bošković, R. Lalić, V. Latković, P. Perović, M. Stevanović (redakcioni odbor), 1951–1955, *Cjelokupna djela P. P. Njegoša*, [knj. 1–9]. Prosveta, Beograd: a) Svobodijada, Glas kamenštaka; b) Pjesme, Luča mikrokozma, Proza, Prijevodi; c) Gorski vijenac; d) Šćepan Mali; e) Ogledalo srpsko; f) Rječnik uz pjesnička djela P. P. Njegoša; g) Pisma I; h) Pisma II; i) Pisma III; Đ. Radović, N. Vuković, R. Rotković, M. Luketić (urednici), 1988, *Stefan Mitrov Ljubiša – Sabrana djela*, knj. 1-5, Crnogorska akademija nauka i umjetnosti, NIO „Univerzitetska riječ“, Istorijski arhiv – Budva, Titograd: a) Pripovijesti crnogorske i primorske; b) Pričanja Vuka Dojčevića; c) Boj na Visu, Prevodi, Članci, Govori; d) Pisma; e) Bio-bibliografija, Prilozi.

³ Navedeni u bibliografiji na kraju rada.

govorima crnogorskih primorskih oblasti. Ovaj dio korpusa koristili smo kako bismo ukazali na razlike u značenju koje se kod pojedinih riječi javljaju u zavisnosti od toga da li se one koriste u narodnim govorima ili u pisanom stvaralaštvu odabranih autora.

Posuđenice romanskog porijekla u jezik crnogorskog primorja i za- leđa prodirale su u nekoliko faza. Prema Musiću, najstarije posuđenice potiču još iz vremena balkanskog vulgarnog latinитета i zahvataju gotovo cijelo nekadašnje srpskohrvatsko govorno područje. Drugi talas prodiranja romanizama odnosi se na takozvani dalmatski period i on je vezan za primorske oblasti, prije svega za hrvatsko primorje. Treći, novoromanski sloj posuđenica, predstavljaju riječi koje vode porijeklo iz toskanskog, odnosno književnog italijanskog jezika i venecijanskog dijalekta. U XIX vijeku posuđenice romanskog porijekla u govorni jezik Crne Gore stizale su na dva načina – direktno, preko neposrednih jezičkih dodira na jadranskim obalama, i indirektno, zahvaljujući njemačkom uticaju (1972: 35).

Mi se u ovom radu uglavnom bavimo posljednjim dvijema navedenim grupama posuđenica i procesom njihovog prilagođavanja crnogorskom jeziku sa fokusom na morfološku komponentu sufiksa, odnosno na prilagođavanje pomenutih italijanizama crnogorskom jeziku putem sufiksacije, kao i na slučajeve kada italijanska posuđenica zadržava svoj izvorni sufiks.

Kad je riječ o terminologiji, potrebno je napomenuti da se korpus odnosi na crnogorski jezik i autore, ali se istraživanje u velikoj mjeri koristi literaturom vezanom za leksiku, morfologiju i tvorbu riječi u srpskom jeziku. Stoga, budući da su na planu morfologije i tvorbe koji nas ovdje zanimaju razlike između ovih jezika neznatne, kada se govori o crnogorskim sufiksima i drugim tvorbenim procesima u crnogorskom, podrazumijeva se da to važi i za srpski jezik.

2. Definicija posuđenice i posuđivanja. Mehanizmi prilagođavanja posuđenica

Po definiciji Daultona (2011: 25), leksičko posuđivanje predstavlja proces usvajanja pojedinačnih riječi ili širih segmenata vokabulara iz nekog jezika ili dijalekta. S obzirom na mehanizam posuđivanja ono može biti:

1. neposredno
2. posredno (indirektno)
3. posredno uz promjene na planu forme i značenja
4. kružno.

Haspelmath iznosi stav da se najčešće i najlakše posuđuju riječi vezane za tehnologiju i nova otkrića, dok su elementi takozvanog osnovnog vokabulara najmanje podložni prenošenju iz jednog u drugi jezik. On takođe smatra da je jedna od osnovnih odlika posuđenica njihova neraščlanjivost u jeziku primaocu. To bi značilo da većina pozajmljenih riječi ne može biti analizirana na isti način u jeziku iz kog potiče i u jeziku čiji je dio naknadno postala. Izuzetak u tom smislu javlja se kada se iz istog jezika preuzme više složenica u kojima se ponavlja slično značenje. U tom slučaju moguće je rekonstruisati i morfološku strukturu riječi (2009: 39). Posuđivanje može da obuhvati korijenske morfeme i afikse, ali i kolokacije i gramatičke obrasce (2009: 36). To znači da posuđivanje može biti materijalno i strukturalno. Materijalno posuđivanje odnosi se na preuzimanje leksema, afiksa ili cijelih rečenica, dok strukturalno posuđivanje podrazumijeva usvajanje sintaksičkih, morfoloških i semantičkih obrazaca iz jezika davaoca (2009: 37). Poseban oblik strukturalnog posuđivanja predstavlja stvaranje kalkova. U ovu kategoriju pozajmljivanja spada i proširivanje značenja posuđene riječi, pri čemu se polisemički karakter termina iz jezika davaoca prenosi u jezik primalac (2009: 39).

Pozajmljena riječ u procesu posuđivanja može da sačuva svoj originalni oblik i značenje, a može i da prođe kroz postupak prilagođavanja fonološkom i morfološkom sistemu jezika primaoca. Prilagođavanje, odnosno adaptacija može biti primarna i sekundarna. Primarna adaptacija obuhvata promjene koje određena riječ doživi od ulaska u neki jezik do njene integracije u tom jeziku. Sekundarna adaptacija podrazumijeva promjene riječi nakon njene integracije u određenom jeziku.

Adaptacija je u nekim slučajevima neophodna kako bi riječ bila upotrebljiva u jeziku primaocu. Ipak, stepen adaptacije može i da varira, u zavisnosti od više činilaca. Ukoliko je neka riječ novija u jeziku primaocu, ona se može ustaliti i bez adaptacije, pa čak i zadržati originalni izgovor. Riječi koje nijesu adaptirane nekada se određuju kao *tudice*, i kao takve one se razlikuju od *posuđenica* koje su prošle proces prilagođavanja i postale integralni dio jezika primaoca (Haspelmath, 2009: 42). Za novije ili neadaptirane posuđenice relativno je lako utvrditi izvorni jezik, odnosno jezički sistem iz koga su preuzete. Znatno je složeniji proces prepoznavanja starijih posuđenica, to jest onih riječi koje su se u jeziku primaocu „odomaćile”. Jedan od mehanizama koje lingvisti primjenjuju u tom procesu je utvrđivanje sličnosti u obliku i značenju koje određena riječ iz nekog jezika ima sa riječju iz nekog drugog jezika (2009: 45). Pri tome je važno isključiti mogućnost da analizirane riječi imaju zajedničkog „pretka”, odnosno riječ od koje vode porijeklo.

Kako iznosi Sočanac (2004: 2), prilagođavanje posuđenica se vrši u okviru četiri podsistema, pa se u skladu sa tim mogu izdvojiti četiri tipa adaptacije:

1. fonološka adaptacija
2. ortografska adaptacija
3. morfološka adaptacija
4. semantička adaptacija.

Prema definiciji Filipovića (1986: 69–70), fonološka adaptacija ili transfonemizacija podrazumijeva zamjenu fonoloških elemenata jezika davaoca fonološkim elementima jezika primaoca. Transfonemizacija može biti:

1. potpuna – podrazumijeva potpuno podudaranje fonema modela (riječ iz jezika davaoca) sa fonemama replike (riječ iz jezika primaoca);
2. djelimična – podrazumijeva djelimično podudaranje fonema modela i replike;
3. slobodna – podrazumijeva potpuno razlikovanje pojedinih fonema modela i replike.

Pri analizi fonološke adaptacije potrebno je uporediti fonološke sisteme jezika davaoca i jezika primaoca, njihove prozodijske karakteristike i način distribucije fonema⁴. Sa fonološkog aspekta, posuđenica može biti oblikovana prema ortografiji ili prema izgovoru u izvornom jeziku. Ukoliko se adaptacija vrši s obzirom na ortografiju, to se može učiniti na više načina:

1. može se sačuvati originalna ortografija;
2. način pisanja posuđenice može se prilagoditi sistemu jezika primaoca onda kada se u jeziku davaocu i jeziku primaocu za istu fonemu koriste različite grafeme;
3. način pisanja posuđenice može biti uslovljen djelovanjem jezika posrednika.

Morfološka adaptacija posuđenice može biti primarna i sekundarna. Primarna adaptacija podrazumijeva promjene do kojih dolazi u procesu asimilacije posuđenice. U ovom procesu mogu se izdvojiti tri tipa morfoloških zamjena odnosno transmorfemizacija:

⁴ O fonološkoj adaptaciji više u: Van Koetsem, 1988.

1. nulta transmorfemizacija – podrazumijeva preuzimanje riječi koja sadrži samo slobodnu morfemu i nultu vezanu morfemu;
2. kompromisna transmorfemizacija – podrazumijeva i preuzimanje vezane morfeme jezika davaoca;
3. potpuna transmorfemizacija – podrazumijeva zamjenu vezane morfeme jezika davaoca odgovarajućom vezanom morfemom jezika primaoca (Filipović 1986: 117–123).

Sekundarna adaptacija predstavlja fazu u kojoj je pozajmljenica potpuno integrisana u jeziku primaocu i kao takva može da bude dio morfoloških procesa (1986: 119).

Semantička adaptacija takođe može obuhvatati primarni i sekundarni nivo, no kako ovaj rad italijanizme analizira s morfološkog i tvorbenog aspekta, njome se sada nećemo baviti.⁵

Pitanjem stepena adaptiranosti posuđenica bavio se i Srđan Musić (1972), koji je ponudio nešto jednostavniju klasifikaciju od ove koju smo prethodno prikazali. Analizirajući stepen adaptiranosti pozajmljenih riječi, Musić polazi od njihove klasifikacije po stepenu i načinu asimilacije. Po toj klasifikaciji podjela pozajmljenica se može vršiti s obzirom na stepen asimilovanosti na fonemičkom i morfemičkom nivou. Na fonemičkom nivou, po stepenu asimilovanosti mogu se razlikovati tri kategorije riječi – neasimilovane, djelimično asimilovane i potpuno asimilovane riječi. Tri skupine riječi mogu se izdvojiti i s obzirom na stepen asimilovanosti na morfemičkom nivou. To su neadaptirane posuđenice, poluadaptirane posuđenice i semantičke i prevodne posuđenice (kalkovi). Musić smatra da u fonetskom pogledu narodni govori lako asimiluju posuđenice iz romanskih jezika uopšte, a posebno one iz italijanskog jezika i venecijanskog dijalekta, i to prije svega zbog sličnosti glasovnih sistema (1972: 74). Ovu tvrdnju potkrepljuje rezultatima svog istraživanja u kome je zabilježio vrlo mali broj fonetski neadaptiranih ili poluadaptiranih riječi. U ove dvije grupe spadaju uglavnom posuđenice koje sadrže zvučnu afrikatu *dz*, pošto se ovaj glas u nekim riječima čuva, dok u drugima daje refleks *z*.

Kada govori o podjeli pozajmljenica s obzirom na stepen asimilovanosti na morfemičkom nivou, Musić polazi od Klajnovе definicije morfološke asimilacije koja se sastoji u tome da se „reči dodaju nastavci domaće promene (ako je prešla iz analitičkog jezika u sintetički) ili da se od svih fleksionih oblika zadrži samo jedan (u obrnutom slučaju)” (Klajn 1967: 15–16). Po Musićevom mišljenju, najveći dio posuđenica u govorima sjeverozapadne

⁵ O semantičkoj adaptaciji više u: Filipović (1986: 180) i Sočanac (2004: 9).

Boke je adaptiran i na morfemičkom nivou. Najčešća promjena kod pozajmljenica na morfološkom nivou je promjena roda imenica. Ona je nekad uslovljena različitim analogijama, ali mnogo češće činjenicom da italijanski jezik ima samo dva roda. Jedan dio imenica čuva izvorne sufikse, dok kod nekih oni bivaju zamijenjeni oblicima iz jezika primaoca. Pozajmljeni pridjevi najčešće dobijaju crnogorske sufikse, dok jedan manji broj njih zadržava samo romanski oblik.

3. Promjene sufiksa

3.1. Imenički sufiksi

Imenice italijanskog porijekla uglavnom čuvaju originalne sufikse, a manji broj njih dobija crnogorske, najčešće sa deminutivnom ili augmentativnom vrijednošću. Kod nekih imenica zadržavaju se italijanski ili venecijanski sufiksi -ONE, -ON s augmentativnim značenjem koje mogu, ali ne moraju zadržati i u jeziku primaocu. (Musić 1972: 111).

- it. *cordone* – *kordun*

Imenica *kordun* u govornom jeziku Boke nema augmentativno značenje pošto se njome označava gajtan koji se prišiva kao ukras na nošnji, dok se u govorima Budve i Paštovića čuva izvorna augmentativna vrijednost budući da imenica u njima znači „*debeli gajtan*”. U našem korpusu ovaj oblik je zabilježen isključivo u značenju „*kordon*”, što je takođe jedno od njegovih izvornih značenja.

Od italijanskih sufiksa sa deminutivnim značenjem očuvani su oblici -IN, -INA, -ETTO, -ETTA, -ELLO, -ELLA. U nekim primjerima ovi sufiksi čuvaju izvorno značenje, dok se u pojedinim slučajevima to značenje izgubilo:

- it. *bocchino* – *bokin*
- it. *bollettino* – *bolentin*
- it. *bolletta* – *buleta*
- it. *corpetto* – *koret*
- ven. *manin* – *manin*
- it. *sacchetto* – *saket*.

Imenica *bokin* iz izvornog jezika preuzela je značenja „*muštikla, kamiš na luli*”, ali ne i značenje deminutiva italijanske imenice *bocca* (*usta, otvor*). Oblik *bolentin* sačuvao je izvorno deminutivno značenje budući da se njime označava kratak izvještaj. Ovaj oblik predstavlja deminutiv imenice

bolletta, koja je i sama deminutiv imenice *bolla*. Varijanta *buleta* koja je ušla u govore našeg primorja nema deminutivno značenje. U italijanskom jeziku imenica *corpetto* ima i deminutivnu vrijednost pošto je jedno od njenih značenja „*mala dječja košulja*”. U govorni jezik na primorju ušlo je drugo značenje imenice (ženska haljina, prsluk kao dio ženske nošnje) bez deminutivne vrijednosti. Oblik *manin* potiče iz venecijanskog dijalekta i u jeziku S. M. Ljubiše zadržao je izvorno značenje (narukvica). U govornom jeziku crnogorskog primorja ovaj oblik nije zabilježen. Umjesto njega, u istom značenju koristi se oblik *manina* koji može voditi porijeklo od italijanske imenice *manina* koja predstavlja deminutiv imenice *mano* – *ruka*, i izvorno nema značenje u kom se koristi u govornom jeziku Boke, Budve i Paštrovića. Imenica *saket* zadržala je izvorno značenje i njome se označava papirna kesa.

Pojedine posuđenice su umjesto italijanskih dobile naše augmentativne ili deminutivne sufikse:

- it. *scarabattolo* – *škrabijica*

Musić (1972: 114) smatra da originalne sufikse, bez obzira na njihovu vrijednost, čuvaju imenice novijeg porijekla. U tu kategoriju spadaju imenice sa italijanskim sufiksima -TORE, -TORA, ili sufiksima iz venecijanskog dijalekta -DOR, -DORA koji u govornom jeziku primorskih oblasti daju reflekske -TUR, -TURA, -DUR, -DURA:

- it. *ambasciatore* – *ambasiatur*
- ven. *stimador* – *stimadur*
- it. *provveditore*, ven. *proveditor* – *providur*
- it. *ricevitore* – *recevitur*
- it. *procuratore*, ven. *procurator* – *prokaradur*
- it. *senatore* – *senatur*
- it. *pretore* – *pretur*

U grupu sufiksa koji se čuvaju spadaju i nastavci -IERE, -IERA, koji u govornom jeziku primorja postaju -IJER, -IJERA:

- it. *portiere* – *portijer*
- it. *cameriere* – *kamarijer*
- it. *cavaliere* – *kavalijer*
- it. *brigadiere* – *bregadijer*

Sufiks -ADA porijeklom iz venecijanskog dijalekta kod posuđenica zadržava izvorni oblik:

- ven. *intrada* – *intrada*
- ven. *bancada* – *bankada*
- it. *baronata* – *barunada*

Treba napomenuti da ovaj sufiks postoji i u francuskom (-ADE), ali i u književnom italijanskom jeziku (-ATA) i da je nastao od oblika participa prošlog latinskih glagola I konjugacije. Možemo pretpostaviti da se u trećem navedenom primjeru sufiks -ADA javlja pod uticajem venecijanskog, iako sama riječ ne vodi porijeklo iz tog dijalekta.

Sufiksi -AD ili -AT kod italijanskih oksitonih riječi javljaju se, po mišljenju Musića (1972: 115) kod pojmova koji su ranije ušli u govorni jezik crnogorskih primorskih oblasti, dok su u italijanskom bili u upotrebi danas arhaični oblici sa nastavcima -ATE, -ADE:

- arh. it. *novitade*, it. *novità* – *novitad*
- knj. it. *podestade*, it. *podestà* – *podeštat*
- it. *qualità* – *kvalitad*
- it. *formalità* – *formalitad*.

Od ovdje navedenih primjera u narodnim govorima zabilježena su prva dva, dok druga dva u njima nijesu prisutna. Druga dva primjera nemaju varijante sa nastavkom -ADE, pa bi se moglo pretpostaviti da su oni oblikovani prema već postojećim oblicima u narodnom jeziku.

Italijanski sufiksi -ARIA, -ERIA u narodnim govorima daju refleks -ARIJA, -ERIJA. U primjeru koji smo registrovali u korpusu sufiks se javlja u izvornom obliku, bez suglasnika J:

- it. *cavalleria* – *kavaleria*

Treba napomenuti da navedeni primjer nije registrovan u govorima našeg primorja.

Sufiks -OTTO iz italijanskog jezika i -OTO iz venecijanskog dijalekta u govorima primorskih oblasti daju refleks -OT:

- it. *galeotto*, ven. *galioto* – *galiot*
- it. *cerotto* – *cerot*

U govornom jeziku naših primorskih oblasti čuvaju se i sufiksi imenica ženskog roda -ANZA, -ENZA, -URA, -EZZA:

- it. *segnatura* – *senjatura*
- it. *manufattura* – *manifatura*
- it. *sentenza* – *sentenca/setenca*
- it. *fortezza* – *forteca/fortica*
- it. *diligenza* – *diligenca*
- it. *scoranza* – *skoranca*.

Zabilježili smo i primjer *kušencija* (it. *coscienza*) u kome je došlo do promjene sufiksa. Napomenućemo da u narodnim govorima ova varijanta imenice nije prisutna, već se u njima javljaju isključivo varijante *košenca* ili *košijenca*.

Pojedine imenice i glagoli nakon adaptacije postaju produktivni i služe kao elementi za nastanak novih oblika, pri čemu dobijaju crnogorske imenske sufikse:

- it. *marginè* – *merginaš*
- it. *locanda* – *lokandžija*
- it. *spacco* – *špagarica*
- it. *castigo* – *kaštigovanje*
- it. *roba* – *rubetina*
- it. *tingere* – *tanganje*
- it. *pingere* – *peganje*
- it. *affondare* – *fundin*.

Navedeni primjeri prošli su fazu sekundarne adaptacije i poslužili kao sastavni elementi za tvorbu novih izvedenica.

3.2. Pridjevski sufiksi

Pridjevi koji su kao posuđenice ušli u govorni jezik crnogorskih primorskih oblasti iz italijanskog jezika i njegovih dijalekata mogu da zadrže izvorne sufikse ili da dobiju pridjevske nastavke karakteristične za jezički sistem jezika primaoca. Musić je u svom istraživanju došao do zaključka da se od sufiksa kod posuđenica u narodnim govorima najčešće javlja nastavak -AV (1972: 116). U našem korpusu registrovali smo samo jedan takav primjer, i to pridjev *grintav* (it. *grintoso*). Mnogo više ima primjera

sa sufiksom -AN koji je, po mišljenju Musića (1972: 116), u narodnim govorima na drugom mjestu po frekventnosti:

- it. *stimato* – *stimán*
- it. *passato* – *pasani*
- it. *arrestato* – *arestovan*
- it. *sequestrato* – *sakvestran*
- it. *obbligato* – *oblegan*
- it. *pratico* – *pratičan*
- it. *segreto* – *sekretni*
- it. *particolare* – *partikularan*.

Kod prvih pet navedenih primjera nastavak -AN dobijaju oblici italijanskog prošlog participa s vrijednošću pridjeva. Ovakvi oblici formalno spadaju u kategoriju trpnih glagolskih pridjeva. U preostalim primjerima ovaj pridjevski nastavak dodat je na oblike italijanskig pridjeva prve i druge vrste.

Pojedini pridjevi posuđeni iz italijanskog ili njegovih dijalekata u govornom jeziku primorja zadržavaju izvorni sufiks na koji se zatim dodaje pridjevski nastavak karakterističan za govorni i književni jezik u Crnoj Gori:

- it. *curioso* – *kuriozan*
- it. *grazioso* – *graciozan*

U korpusu smo zabilježili i neke pridjevske sufikse koji nijesu registrovani u narodnim govorima. Najčešći je nastavak -SKI, karakterističan za prisvojne pridjeve:

- it. *triestino* – *trijestinski*
- it. *tribunale (sud)* – *tribunalski*

Pojedini pridjevi u procesu adaptacije ne doživljavaju nikakve promjene, odnosno zadržavaju svoj izvorni oblik:

- it. *libero* – *libero*
- it. *imperiale* – *imperijale*
- it. *falso* – *falso*

Prvi navedeni primjer u narodnim govorima se najčešće javlja bez finalnog vokala O, dok drugi u govornom jeziku našeg primorja nije zabilježen. Pored oblika *falso* koji nije uobičajen u narodnim govorima,

zabilježili smo i varijantu *falsiv*. U korpusu smo registrovali i pridjev *konten* (it. *contento*) koji je u istom obliku zabilježen i u narodnim govorima, u kome dolazi do pojednostavljanja suglasničke grupe NT, odnosno do ispadanja konsonanta.

3.3. Glagolski sufiksi

Od svih glagola registrovanih u korpusu, najveći broj pripada italijanskoj prvoj konjugaciji. Takvi glagoli u jeziku primaocu najčešće dobijaju infinitivni nastavak -ATI.⁶ U okviru te kategorije možemo izdvojiti nekoliko podvrsta:

- a) glagoli sa infinitivnim nastavkom -ATI, i nastavkom -AM u 1. licu jednine prezenta:
 - it. *affittare* – *afitati*
 - it. *apellarsi* – *apelati se*
 - it. *avvisare* – *avizati*
 - it. *bastare* – *bastati*
 - it. *durare* – *durati*
 - it. *fotografare* – *fotografati*
 - it. *ipotecare* – *ipotekati*
 - it. *provare* – *provati*
 - it. *mancare* – *mankati*
 - ven. *vardar* – *vardati*
- b) glagoli sa infinitivnim nastavkom -OVATI, i nastavkom -UJEM u 1. licu jednine prezenta:
 - it. *ignorare* – *injorovati*
 - it. *mentovare* – *mentovati*
 - it. *arrestare* – *arestovati*
 - it. *alienare* – *alijenovati*
- c) glagoli sa infinitivnim nastavkom -ATI, i nastavkom -EM u 1. licu jednine prezenta:
 - it. *maggiorare* – *mađorisati*

⁶ Pri klasifikaciji glagola u našem jeziku nijesmo uzimali u obzir podjelu na glagolske vrste, već smo se rukovali kategorizacijom koju je, s obzirom na oblik infinitiva i prezenta glagola, dao prof. Ivan Klajn u svom radu *Gramatika srpskog jezika*.

Italijanski glagoli druge konjugacije sa nastavkom -ERE u obliku infinitiva postaju:

- a) glagoli sa nastavkom -ITI u infinitivu i nastavkom -IM u 1. licu jednine prezenta:
 - it. *pretendere* – *pretenditi*
- b) glagoli sa infinitivnim nastavkom -ATI, i nastavkom -AM u 1. licu jednine prezenta:
 - it. *friggere* – *prigati*
 - it. *escutere* – *skužati*
 - it. *sorgere* – *surgati*

Glagoli italijanske treće konjugacije sa nastavkom -IRE u obliku infinitiva svrstavaju se u grupu glagola sa nastavkom -ITI u infinitivu i nastavkom -IM u 1. licu jednine prezenta:

- it. *fallire* – *faliti*
- it. *stabilire* – *stabiliti*

U govornom jeziku registrovani su i neki primjeri inhoativnih glagola treće konjugacije kod kojih se pod uticajem infiksa -ISC- karakterističnog za takve glagole u italijanskom jeziku kod nas razvio nastavak -IŠKAT (*kapiškat*<*capire*, *puliškat*<*pulire*). Takvi primjeri nijesu zabilježeni u našem korpusu.

4. Zaključak

U radu su analizirani imenički, glagolski i pridjevski sufixi kod italijanizama u jeziku pisane zaostavštine Petra I Petrovića, Petra II Petrovića i Stefana Mitrova Ljubiše. Može se zaključiti da izvorne italijanske sufixe najviše zadržavaju imenice, uz eventualne glasovne promjene gdje se nailazi na sva tri tipa transfonemizacije (*cordone*>*kordun*, *bollettino*>*bulentin*, *provveditore*>*providur*), dok se kod imenica muškog roda u većini slučajeva gubi i italijanski gramatički nastavak -o (*senatore*>*senatur*, *cameriere*>*kamarijer*, *galeotto*>*galiot*).

Pridjevi u većem broju slučajeva dobijaju crnogorske nastavke, i to najčešće -an (*grazioso*>*graciozan*, *stimato*>*stiman*, *particolare*>*partikularan*), a nešto rjeđe -ski i -av (*triestino*>*trijestinski*, *grintoso*>*grintav*). Najrjeđi su slučajevi kada pridjev zadržava izvorni oblik (*liber(o)*, *imperijale*).

Kod glagola je, razumije se, obavezno morfosintaksičko prilagođavanje i infinitivni nastavak (-ati ili -iti), odnosno odgovarajući gramatički

nastavci za vremena i lica. Najviše je glagola sa nastavkom *-ati* i njegovim dužim varijacijama, što je i logično budući da većina glagolskih posuđenica pripada italijanskoj prvoj konjugaciji (*durare*>*durati*, *ignorare*>*inorovati*, *maggiorare*>*mađorisati*), a takođe i dobar dio glagola italijanske druge konjugacije u crnogorskom korpusu dobija nastavak *-ati* (*friggere*>*prigati*, *escutare*>*skužati*), dok će glagoli treće konjugacije imati nastavak *-iti* (*fallire*>*faliti*, *stabilire*>*stabiliti*).

Dakle, u ogromnoj većini slučajeva italijanizmi pronađeni u korpusu svrstavaju se u fonološki i morfološki prilagođene posuđenice, uz minimalni broj izuzetaka u kategoriji pridjeva. Prema Filipoviću, to znači da je kod većine tih posuđenica došlo do sekundarne morfološke adaptacije. Na morfemičkom nivou, izvorne sufikse zadržavaju najviše imenice, dok kod pridjeva i glagola nailazimo na mnogo više prilagođavanja crnogorskom morfološkom i sintaksičkom sistemu, te možemo zaključiti da u kategorijama pridjeva i glagola daleko češće dolazi do kompromisne ili potpune transmorfemizacije.

BIBLIOGRAFIJA

- BRAJČIĆ, Cvijeta (2017). Leksika italijanskog porijekla u zaostavštini Petra I Petrovića, Petra II Petrovića i Stefana Mitrova Ljubiše (neobjavljen doktorski rad). Banja Luka: Univerzitet Banja Luka.
- DAULTON, Frank (2011). Lexical borrowing and the global web of words. *The Ryukoku journal of humanities and sciences* 33 (1), 25–31.
- FILIPOVIĆ, Rudolf (1986). Teorija jezika u kontaktu. Uvod u lingvistiku jezičnih dodira. Zagreb: Jugoslavenska akademija znanosti i umjetnosti.
- HASPELMATH, Martin/TADMOR, Uri (2009). *Loanwords in the World's Languages: A Comparative Handbook*. Berlin: De Gruyter Mouton Publishers.
- KLAJN, Ivan (2005). Gramatika srpskog jezika. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- KLAJN, Ivan (1967). Strana reč – šta je to? *Zbornik za filologiju i lingvistiku* 10, 7–24.
- LIPOVAC RADULOVIĆ, Vesna (1997). Romanizmi u Crnoj Gori – Budva i Paštrovići. Novi Sad: Matica srpska.
- LIPOVAC RADULOVIĆ, Vesna (2004). Romanizmi u Crnoj Gori – Jugoistočni dio Boke Kotorske. Novi Sad: Matica srpsk.
- LIPOVAC RADULOVIĆ, Vesna (2009). *Romanismi lessicali in Montenegro. Budua e Pastrovici. La parte sud-orientale delle Bocche di Cattaro*. Roma: Il Calamo.

- MUSIĆ, Srđan (1971). Prilog izučavanju toponomastike sjeverozapadne Boke Kotorske. *Boka – zbornik radova iz nauke, kulture i umjetnosti* 3, 211–219.
- MUSIĆ, Srđan (1972). *Romanizmi u severo-zapadnoj Boki Kotorskoj*. Beograd: Filološki fakultet Univerziteta u Beogradu.
- MUSIĆ, Srđan (1976). Romanizmi u jeziku Stefana Mitrova Ljubiše. *Boka – zbornik radova iz nauke, kulture i umjetnosti* 8, 161–176.
- MUSIĆ, Srđan (1975). *La quantità vocalica negli italianismi delle Bocche di Cattaro*. *Italica Belgradensia* I, 169–179.
- MUSIĆ, Srđan (1984). Romanske posuđenice u govorima Crne Gore. U: Vujičić, Dragomir/Milović, Jevto M. (ur.). *Zbornik radova sa naučnog skupa „Crnogorski govori”*. Titograd: Crnogorska akademija nauka i umjetnosti, 189–195.
- SOČANAC, Lelija (2004). *L’influsso italiano sulla lingua croata*. In: IV Congresso scientifico di Civiltà e Cultura Italiana, Szombately, 1–12.
- VAN COETSEM, Frans (1988). *Loan Phonology and the Two Transfer Types in Language*. Dordrecht: Foris Publications.

Dragiša VUKOTIĆ*
Univerzitet Donja Gorica

STRACARISSIMA

„Dragi moj, da odmah razjasnimo, ovde se ne radi o pisanju pismenog sastava iz srpskog jezika, već o naučnom radu, koji zahteva poseban stil, a koji treba da bude objektivna i zasnovan na činjenicama, lišen bilo kakvih subjektivnih primesa...” Ovo je bila prva rečenica u komentaru profesorice Vučo na moj prvi poslati paragraf magistarskog rada. Komentar je bio napisan zelenim slovima, jer smo se tako unaprijed bili dogovorili.

Profesorica je tom prilikom napisala sljedeće:

„Kad pošalješ šta si napisao, gledam sve i komentarišem, i pišem drugom bojom, ne želim crvenu, iritira i opominje, zato ću pisati zelenom, umirujuća je, i pozitivna, ako se slažes... I da, komentare nemoj da shvataš lično, biću vrlo iskrena sa ciljem da odradimo posao što je bolje moguće, i ako ti nekad ne bude po volji, tako je kako je, treba da prihvataš sugestije i da ih okrenes u svoju korist. Nadam se da je to u redu?”

Na to sam odgovorio da je potpuno u redu, jer ja jesam takav tip učenika i da mi takav sistem sasvim odgovara („Slobodno pucajte!”). I već tada sam shvatio da sam „u rukama” nekog sa kim mogu odlično da se razumijem, jer sam dobrim dijelom prepoznao samog sebe u ovakvom načinu komunikacije – otvoreno, bez okolišavanja, potpuno iskreno sa krajnje pozitivnom namjerom. Tako je i bilo... i jeste, do današnjeg dana...

Taj komentar na moj prvi pokušaj pisanja je sadržao toliko korisnih savjeta, a završio je sa ohrabrujućim porukama da samo nastavim, i da je tako uvijek u početku, a kako vrijeme prolazi, da će ovakvih komentara biti sve manje, a pozitivnih sve više... I zaista, vrijeme je pokazalo da jeste bilo tako...

* dragisa.vukotic@udg.edu.me

Tako sam ja, naoružan jakom voljom, upornošću i spremnošću na učim na greškama krenuo dalje. Ipak, najvažnije od svega je bilo to što sam osjećao ogromnu podršku, što bismo mi u Crnoj Gori rekli, profesori- ca me je „osokolila” i dala mi ogroman podstrek i motivaciju da nastavim nesmanjenim žarom i tempom. „Samo napred! Idemo dalje! Samo radi! Forza!” su obično bile neke od poruka kojima bi završila naše dopisivanje emailom. I zagrizao sam...

Kad bih u razgovoru sa nekim od kolega iznio svoja iskustva u vezi sa pisanjem rada, i kad bih rekao da, recimo, na svako poglavlje koje pošaljem ne može da prodje više od jednog dana, a da ne dobijem povratnu informaciju od mentorke sa sve propratnim komentarima, obično bi mi rekli da oni još ne znaju nikoga ko tako radi sa studentima, i da je sistem rada mnogo drugačiji sa ostalim mentorima. Na to bih sa ponosom rekao da sam očigledno imao mnogo sreće u odabiru mentorke.

Tako se nastavila naša intenzivna saradnja u naučnom smislu, a paralelno se počeo razvijati i jedan prislan ljudski odnos. Valjda se slični nekako prepoznaju (*Similis simili gaudet!*), pa počnu da saznaju dosta jedni o drugima i kroz razgovore koji su profesionalne prirode, ali kroz koje se jasno reflektuju i subjektivni stavovi, uvjerenja, pogledi na život i svijet... I tako smo se nekako našli na „sličnim talasnim dužinama”, što je dodatno olakšalo i pospjelo cjelokupni proces izrade teze.

Možda ovdje treba napomenuti da se u ovom periodu intenzivnog rada na tezi rodila i moja „kovanica” iz naslova – *Stracarissima*. Umjesto pozdrava na početku maila, koji je obično glasio *Carissima professoressa*, nekako sam želio da mentorki ukažem dodatno poštovanje tako što ću značajnije apsolutnog superlativa pojačati prefiksom –*stra*, što je svima koji znaju italijanski jezik jasno da je, u morfološkom smislu, ovo potpuno pogrešno. Štaviše, predstavlja nepostojeću kombinaciju u smislu tvorbe riječi. I tako je ostalo to *Stracarissima*, i zadržalo se do dana danas.

Prije nego nastavim dalje, napomenuću da sam, kao neko ko je u to vrijeme radio kao nastavnik u osnovnoj školi (i bio vrlo zadovoljan poslom koji radi), upisao magistarske studije bez ikakve ambicije da gradim akademsku karijeru. Smatrao sam da bi to bio jedan lijep način da svoje dotadašnje znanje zaokružim i obogatim novim iskustvom koje će mi, poslije izvjesnog broja godina rada u školi, omogućiti ponovni osećaj vraćanja u klupu i učenja, jer sam, kao nastavnik, ja bio za katedrom i učio svoje učenike. Magistarske studije su mi davale mogućnost da opet budem sa druge strane katedre, i iskustvo je bilo dragocjeno.

Jedna mala digresija... Imam osjećaj da u pisanju povremeno idem malo tamo, malo ovamo, malo prije, malo poslije, i čini mi se da ovaj moj

tekst s vremena na vrijeme u nekim segmentima poprima odlike Džojsovog romana toka svijesti (koga, usput, tokom studija nijesam baš gotivio, jer mi je djelovao prilično nerazumljivo, i pitao sam se da li čovjek zaista zaslužuje priznanje koje uziva??). Sada, kad ja želim da napišem nešto, izgleda da mi to i nije tako strano, i da su valjda nekad potrebne godine i iskustvo da se neke stvari razumiju na pravi način... Ili, s druge strane, ovo bi možda upravo bio moj način izražavanja, kada bih odlučio da se ozbiljnije bavim pisanjem... Ovo kratko pojašnjenje je možda način da opravdam sebe u smislu mog pripovjedačkog stila koji je očigledno takav kakav je, a na čitaocu je da, u konačnom, da svoj sud...

Nastavljam dalje... Prošli su mjeseci intenzivnog rada, bezbrojnih mailova, dnevnih i večernjih dopisivanja, mnogobrojnih konstruktivnih kritika, savjeta, pohvala i podsticaja, i stigismo i do odbrane teze. Trud se isplatio, ja srećan sto je profesorica zadovoljna, a istovremeno i ponosan na sebe što sam dorastao zadatku. I kažem sebi: „Završio si ono što si želio, to je to!”

I desi se odbrana... Svečana, kakva i treba da bude. Formalna procedura koja uključuje rezime o kandidatu i tezi. Moje izlaganje, tokom kojeg sve vrijeme profesorica, vidno ponosna, klima glavom u znak odobravanja i potvrde mojih riječi. Nakon toga, pitanja članova komisije. I profesoričina poruka: „Za sve što je dobro, pohvalite kandidata, a što ne valja, krivite mene.” Koliko toga rečeno u samo jednoj rečenici. Ko zna, shvatiće!

I tako se na najljepši mogući način završila moja „Odiseja” zvana magistarske studije. Međutim, tog momenta Odisej nije bio svjestan da se zapravo nalazi tek na početku svog putovanja...

* * *

„Sad kad smo sve lepo završili, mislim da bi trebalo da razmisliš o upisu na doktorske studije. Šteta bi bilo da ostaneš na ovome, imaš kapacitet, bistar si, brzo učiš i možeš jako lepo da radiš. Treba da pređeš na sledeći nivo. Ovo čime se trenutno baviš si već istražio i prevazišao i vreme je da ideš dalje.” Ovo su bile profesoričine riječi nedugo poslije poslije odbrane teze, a ja sam u momentu ostao zatečen.

Prvo, nijesam uopšte imao u svojoj glavi ni najmanju pomisao da idem na doktorat (već sam pojasnio moj motiv za obrazovanjem na magistarskim studijama i, najiskrenije, ni u jednom momentu nijesam razmatrao opciju daljeg nastavka svog formalnog obrazovanja). Za rad u školi, gdje sam se snalazio kao riba u vodi, magistratura je iskreno možda bila čak i „višak” (ovo govorim ne iz lične perspektive, ali generalno, moglo je izgledati kao

da je tako), te se potreba za daljim obrazovanjem činila potpuno nepotrebnom. Ne mogu reći da patim od neambicioznosti, ali svakako sam po tom pitanju vrlo umjeren, a značenje pridjeva „ambiciozan” sam oduvijek tumačio kao nešto što može da bude i pozitivno i negativno (Est modus in rebus!), te sam smatrao (i smatram) da ovdje čovjek treba biti oprezan da ne prekorači granicu, koja je nekada teško uočljiva... Drugi razlog jeste taj što sebe nijesam posmatrao kao nekog ko bi mogao da se bavi naukom – sebe sam uvijek doživljavao radije kao praktičara, nego kao na teoretičara (nastava, složit ćemo se, jeste izuzetno praktična aktivnost). A onda se desio predlog moje mentorke, potpuno neočekivano, a uz to i nekoliko komentara tipa: „Hajde, talentovan si, školu si već istražio, i sada treba da radiš nešto drugačije, da ideš napred. Bilo mi je zadovoljstvo da radim sa tobom na magistrarskim studijama, i, evo, ako se odlučiš da upišeš doktorat, ja ti mogu biti mentor, ukoliko želiš.”

I, naravno, kolikogod sam gore pojasnio razloge mog nebavljenja naučnim radom putem doktorskih studija, ovakav predlog me je iznenadio i natjerao me da razmišljam drugačije... Koliko studenata ima priliku da im se mentor obrati ovakvim riječima, i da se sam ponudi da nastavi saradnju sa kandidatom? Sigurno ima ovakvih slučajeva, ali nijesu baš česti... I kako odbiti jedan ovakav predlog, naročito kad dolazi od nekog od koga sam toliko naučio i koga toliko cijenim u profesionalnom, ljudskom i svakom drugom smislu? Nastavak saradnje sa profesoricom Vučo i prilika da i dalje učim od nje za mene bi bila zaista velika prilika i dodatna vrijednost. Bio sam počastvovan, i istovremeno nanovo „osokoljen”, te sam se bez mnogo razmišljanja odlučio da prihvatim ovaj velikodušan predlog. I profesorica je rekla: „Pa naravno, idemo dalje!” I krenusmo dalje...

Cijenjenog čitaoca neću zamarati detaljima u vezi sa doktorskim studijama, ali svakako moram istaći da je taj period obilježilo mnogo obostranog rada, požrtvovanosti, posvećenosti i volje. Uz to, profesoričina konstantna motivacija koja me je gurala naprijed. Često sam sebi znao da kažem: „Kako da se usudim da pauziram i da usporim, kad na svako moje napisano poglavlje ne prodje ni jedan dan, a da ne dobijem povratnu informaciju i komentar na urađeno. Uz uvijek prisutnu završnu poruku: „Hajde, idemo dalje, samo napred!” Na ovakve postupke najmanje što sam mogao da uradim jeste da se potrudim da ispratim tempo nekoga ko ima ogroman entuzijazam, „radoholičarsku” prirodu, nepresušnu energiju, i nadasve želju i raspoloživost da uči druge nesmanjenim žarom. I tako sam išao u korak sa tom navjerovatnom energijom koja me je gurala naprijed...

Kao u svakom poslu, uvijek imate uspona i padova, tako nije izuzetak ni u ovom slučaju. Na ovoj našoj „Odiseji”, trebalo je prebroditi razne „Scile

i Haribde” koje smo sretali na putu... Međutim, na kraju smo uspjeli da se stignemo do odredišta. „Idemo težim putem, ali slađim, i ispravnim”, riječi su koje mi je profesorica uputila jednom prilikom. Tako je i bilo...

* * *

Kada pišemo naučni rad, zaključak otprilike predstavlja završni dio gdje se od autora očekuje da na jedan kondenzovan način poentira sve ono o čemu je bilo riječi u radu. Dakle, da napravi neku vrstu rezimea onoga o čemu je pisao, da na efektan način istakne ono što je bilo važno za njegov predmet proučavanja, i najvažnije, da istakne rezultate i saznanja do kojih je došao istraživanjem.

Međutim, budući da se ovo moje pisanje bez sumnje ne može klasifikovati kao naučni tekst (mnogo mi se dojmila činjenica da smo za ovu prigodu imali mogućnost da pišemo rad u formi koja nam odgovara), moj zaključni paragraf će, logično, biti svakako drugačiji od zaključka u naučnom radu. Stoga ne želim da ponavljam ono o čemu sam već pisao, budući da sam siguran da je cijenjeni čitalac do sada jako lijepo mogao da čita redove, a nadam se i između redova.

Jednom prilikom, na jednoj od obuka koju sam pohađao, raspravljalo se o tome kako se uspješno nositi sa pitanjima koja vam mogu postaviti, a na koja možda nemate gotov odgovor. Jedna od strategija koja mi se učinila jako efektnom jeste da zapravo na pitanje, za koje ne znate odgovor, uzvratite vašim pitanjem. Stoga ću ja umjesto klasičnog zaključka postaviti nekoliko pitanja na koja, nadam se, neće biti teško dati odgovor... Da li je uvaženi čitalac dovoljno oštroman da shvati poentu i da odgovori na njih? Siguran sam da jeste. Pitanja slijede...

Da li mislite da je ova priča, iako napisana u prvom licu, zapravo priča koja nema za cilj da istakne autora i njegova postignuća, već naprotiv, jednu hronologiju gdje on jeste bio u središtu zbivanja, ali gdje je zapravo glavni akter priče neko drugi?

Da li se u priči jasno očitava poseban odnos učitelja i učenika u svom najboljem svjetlu? Odnos koji je pun velikog poštovanja i zahvalnosti za svu pomoć i podršku koju je učitelj(ica) pružila učeniku?

Smatrate li da je privilegija imati priliku da učite i, na kraju krajeva, poznajete nekog kao što je moja učiteljica?

Da li je veza koja se stvori putem jedne ovakve saradnje neraskidiva i ostaje za cijeli život?

Ukoliko je vaš odgovor na sva postavljena pitanja pozitivan, to znači da ste asolutno u pravu – u tom slučaju moja priča je imala jasnu poruku. Uz nadu da je i neko od vas nekada imao ovakvog učitelja koji vas je inspirisao i uticao na vaš kako profesionalni, tako i lični razvoj, zaključujem ovu priču citatom američkog pisca Viljema Artura Vorda:

“The mediocre teacher tells
The good teacher explains
The superior teacher demonstrates
The great teacher inspires.”

Stracarissima, you are the greatest!

Gordana MUŠURA*
Univerzitet Crne Gore

INTERKULTURNA KOMUNIKATIVNA KOMPETENCIJA UČENIKA ZAVRŠNOG RAZREDA OSNOVNE ŠKOLE NA CRNOGORSKOM PRIMORJU

Apstrakt: Predmet ovog rada je prikaz rezultata istraživanja čiji je primarni cilj bio da ispita i utvrdi u kolikom stepenu je kod učenika završnog razreda osnovne škole na teritoriji opštine Budva razvijena interkulturalna komunikativna kompetencija (u daljem tekstu IKK). Ovo istraživanje se nadovezuje na prethodno opsežnije istraživanje koje je sprovedeno 2016. godine za potrebe izrade doktorske disertacije i obavljeno je na mnogobrojnijem uzorku ispitanika i u većem broju škola na crnogorskom primorju. U njemu se u širem opsegu ispitivao koncept interkulturalnosti, a naročito sticanje i razvijanje IKK učenika u nastavi italijanskog jezika kroz upoređivanje stavova učenika i njihovih nastavnika. Ovog puta smo usmerili pažnju samo na učenike, ali smo pored onih koji uče italijanski jezik uključili i učenike koji uče nemački i francuski kao drugi strani jezik u osnovnoj školi, pored engleskog, koji je svima prvi strani jezik još od prvog razreda. Usled priliva velikog broja stranaca na crnogorsko primorje (naročito iz Turske, Ukrajine i Rusije) u poslednje dve godine, znatno se povećao i broj učenika iz ovih zemalja, što je dovelo do promenjenog profila učenika i sastava odeljenja u školama. Stoga smo posebno želeli da saznamo kako u ovom novom kontekstu nastave učenici, kako domicilni, a tako i stranci, stupaju u međusobne interkulturalne kontakte i razvijaju svoje socijalne veštine, a naročito veštine povezivanja, otkrivanja, interakcije i saradnje, te da li time unapređuju i svoja interkulturalna znanja i stavove.

Ključne reči: *interkulturalnost, maternja i ciljna kultura, interkulturalna kompetencija, interkulturalna „na delu” u učionici, integracija učenika stranaca u nastavni process.*

* gordanamusura@gmail.com

I Uvod

Usled promenjene geopolitičke situacije u Evropi i novih migracija stanovništva, u poslednje dve godine prisutan je veliki broj stranaca u Crnoj Gori. Tačan broj je veoma teško utvrditi jer se on menja iz dana u dan, određeni broj stranaca se doseljava, neki od njih odlaze iz Crne Gore u druge zemlje Evrope ili u SAD, a neki se vraćaju u svoje matične države. Kako navodi portal N1 BiH¹, na dan 17.06. 2023. godine, prema podacima MUP-a Crne Gore, u Crnoj Gori je boravilo 94.908 stranaca na privremenom boravku, stalnom boravku i po osnovu privremene zaštite. To su uglavnom strana lica iz Rusije, Turske, Ukrajine i Azerbejdžana koja dolaze u Crnu Goru iz različitih razloga. Rusi i Ukrajinci uglavnom dolaze da bi pobjegli od rata u Ukrajini, stanovnici Azerbejdžana zbog nestabilnosti u svojoj zemlji i potrage za zaposlenjem, a stanovnici Turske iz poslovnih razloga, kako zbog otvaranja novih turskih kompanija u Crnoj Gori, tako i zbog nalaženja boljeg posla.

Pošto prema poslednjem zvaničnom popisu stanovništva² koji je održan 2011.godine u Crnoj Gori živi 600.000 stanovnika, očigledno je da je ovaj ogroman priliv stranaca uticao da se znatno promeni demografska struktura stanovništva ove zemlje. Ako se uzme u obzir i činjenica da većinu novopridošlih stranaca čine uglavnom mlađi ljudi koji dolaze sa svojim porodicama, uključujući i decu školskog uzrasta, evidentno je da se ova promenjena struktura stanovništva reflektovala i na školski sistem i profil učenika u onim opštinama u Crnoj Gori u koje se doselio veliki broj stranaca, kao što su sve primorske opštine i glavni grad Podgorica. Otuda i naše interesovanje da kroz stavove i mišljenja učenika 9. razreda iz tri osnovne škole na teritoriji opštine Budva saznamo kakva je savremena sociolingvistička situacija u tim školama, a sa posebnim osvrtom na integraciju učenika stranaca u crnogorski nastavni proces. Ova integracija bi trebalo da se odvija u skladu sa postulatima savremene škole koji promovišu interkulturno obrazovanje i sticanje interkulturene kompetencije koja će omogućiti učenicima da postanu kulturno senzitivni, da razvijaju toleranciju prema kulturno različitim osobama, osećanje empatije i razumevanje za „drugost”. Cilj našeg istraživanja je da utvrdimo u kolikoj meri i kako se odvija interkultura „na delu”, odnosno kako domaći učenici i njihovi novi drugovi stranci u učionici i van nje stupaju u interkulturnu komunikaciju i pritom razvijaju svoje socijalne i interpersonalne veštine, interakciju i sa-

¹ Preuzeto sa <https://rtnk.me/drustvo/skoro-100-000-stranaca-sa-dozvolom-boravka-zivi-u-crnoj-gori/> 17.06.2023

² Monstat. (2011). [https://www.monstat.org/userfiles/file/popis2011/saopstenje/saopstenje\(1\).pdf](https://www.monstat.org/userfiles/file/popis2011/saopstenje/saopstenje(1).pdf)

radnju, izgrađuju stavove i mišljenja, unapređuju svoja interkulturalna znanja i ujedno stiču interkulturalnu komunikativnu kompetenciju.

Odlučili smo da za uzorak ovog empirijskog istraživanja uzmemo učenike samo iz osnovnih škola na teritoriji opštine Budva u kojoj boravi veoma veliki broj stranaca i koja može poslužiti kao reper u ovom istraživanju za kompletno crnogorsko primorje.

U posljednje dve godine u sve tri škole u budvanskoj opštini upisan je veliki broj dece stranaca koja pohađaju nastavu zajedno sa decom koja su domicilni stanovnici Budve i Petrovca. Upis se odvija kontinuirano pošto je i dalje prisutan dolazak stranih državljana, pa podaci o broju stranaca koje navodimo ovde imaju tendenciju porasta. Podatke smo dobili za dan 15.09.2023. godine. Prema navodima gospođe Rade Kokotović, zamenice direktora osnovne škole „Stefan Mitrov Ljubiša” u Budvi, ukupan broj upisanih učenika u školskoj 2023/24. godini je 1800, a od tog broja su 252 učenika stranci, što čini 14% od ukupnog broja učenika. Shodno podacima koje smo dobili od gospođe Sonje Radović, psihološkinje, i gospođe Ane Šćekić, profesorke u osnovnoj školi „Druga osnovna škola” u Budvi, istog datuma je u ovoj školi bilo upisano 1850 učenika, a od tog broja njih 586 su stranci, što čini jednu trećinu od ukupnog broja učenika. Na osnovu podataka koje nam je saopštila gospođa Ivana Kurtović, direktorka osnovne škole „Mirko Srzentić” u Petrovcu, istog dana je u ovoj školi bilo upisano 300 učenika, od kojih su 100 učenika stranci, što takođe čini jednu trećinu ukupnog broja učenika.

Stoga ćemo u radu predstaviti osnovne značajke interkulturalne kompetencije (u daljem tekstu IK), kao i IKK koja nam je od posebnog značaja budući da želimo da analiziramo sociolingvistički profil savremene učionice i njenih đaka u kontekstu novih migracionih kretanja i prisustva učenika stranaca u njima. Takođe ćemo predstaviti osnovne rezultate jednog mnogo opsežnijeg istraživanja koje je obavljeno školske 1915/16. godine na mnogo većem uzorku ispitanika u deset škola iz gotovo svih primorskih gradova Crne Gore i u kome smo uporedno ispitivali stavove učenika i njihovih nastavnika o raznim aspektima kulture i interkulture u kontekstima nastave italijanskog jezika. Za potrebe ovog istraživanja prezentovaćemo rezultate samo onih segmenata koji su od značaja za ovaj naš rad.

II Interkulturalna kompetencija u nastavi L2

Sam termin IK potiče od Bajrama koji je svojim istraživanjima i radom na stvaranju programa jezika pri Savetu Evrope stvorio konceptualni okvir IK. U svom prvom radu na ovu temu Bajram i Zarat (Byram & Zarate 1997,

cit. u Larzen 2005: 34) definišu interkulturno ponašanje kao „dovođenje u vezu dve kulture”, tj. sticanje sposobnosti da se „sagleda kako se različite kulture odnose jedna prema drugoj sa aspekta njihovih međusobnih sličnosti i razlika i da se postane posrednik, tj. medijator među njima”. „Ovo posredovanje”, prema rečima istih autora (ibid.), podrazumeva „da smo u stanju da se pogledamo iz jedne „spoljašnje” perspektive tokom naših susreta i interakcija sa drugim ljudima”, kao i da izvršimo analizu i uskladimo i prilagodimo svoje sopstveno ponašanje i svoje vrednosti i uverenja koja vezujemo za ovakve situacije. To takođe znači da shvatimo perspektive ostalih ljudi koje su drugačije od naših, kao i da preispitamo vlastite poglede.

Bajram (Byram 2003:62, cit. u Larzen ibid.: 35) razvrstava interkulturalna znanja i veštine na sledeći način:

- „stavovi (savoir être): radoznalost, otvorenost i spremnost da se prevaziđe i otkloni neverica u druge kulture i ubeđenje da je vlastita kultura jedina”;
- „znanje (savoirs): o društvenim grupama i identitetima i njihovim proizvodima, te kako oni funkcionišu u praksi u sopstvenoj i u zemlji sagovornika, kao i o opštim procesima društvene i individualne interakcije”;
- „veštine interpretiranja i povezivanja (savoir comprendre): sposobnost da se interpretira dokument ili događaj iz neke druge kulture, da se objasni i dovede u vezu sa dokumentom iz svoje maternje kulture”;
- „veštine otkrivanja i interakcije (savoir apprendre/faire): sposobnost da se usvoji novo znanje o kulturi i kulturnoj praksi i sposobnost da se barata znanjem, stavovima i veštinama kada su komunikacija i interakcija ograničene u realnom vremenu”;
- „kritička kulturna osvešćenost /političko obrazovanje (savoirs’engager): sposobnost da se kritički i na osnovu eksplicitnih kriterijuma vrednuju perspektive, praksa i proizvodi u vlastitoj i stranoj kulturi i zemlji (Byram 2000)”.

Dakle, interkulturalna kompetencija, kako navodi Vučo (2013: 373), poznata kao tehnički pojam, upotpunjava pojam komunikativne kompetencije i uvodi se kao veština. Ona je veština stvarne interakcije sa ljudima koji potiču iz različitih kultura (Byram 2004: 297). U školskom ambijentu, tj. učionici se postepeno stiču IK veštine u zavisnosti od stepena kulturne osvešćenosti učenika i sposobnosti nastavnika da stvori takvu klimu u učionici u kojoj će se razvijati vidovi interkulturalnog opštenja. Stoga veštine interkulturalne komunikacije prolaze više faza (ibid.):

- „razvijanje svesti i prihvatanja – razvijanje svesti o tome da mi vidimo druge i drugi nas na sebi svojstven način”, što se objašnjava postojanjem mentalnog softvera;
- „znanje – potrebno je upoznati kulturu drugog kao i svoju, da bi se imalo šta razmenjivati”;
- „veština interakcije i posredovanja – zavise od prethodna dva elementa, ali i od ličnog iskustva i umeća”.

Kroz razvijanje gore navedenih faza postepeno bi se trebalo postići sledeći ciljevi: senzibilizacija na kulturne vrednosti, tolerancija prema različitosti, stvaranje klime dijaloga i otvorenosti i usvajanje znanja o društvenom kontekstu novog jezika³.

III Interkulturalna komunikativna kompetencija

Kada se komunikativna kompetencija kombinuje sa interkulturalnom, stvara se interkulturalna komunikativna kompetencija, kako naglašava Bajram (1997), tvorac ovog koncepta. Steći IKK znači, po njegovom mišljenju, „razviti sposobnost za interakciju u složenim kulturnim kontekstima među ljudima koji imaju više od jednog kulturnog identiteta i jezika”. Isti autor ističe da bi učenici trebalo da budu opremljeni „sredstvima za ispitivanje i analiziranje kulturne prakse i značenja sa kojima se susreću” (ibid.:19).

Bajram (ibid.: 70–71 prema Vrbova 2006: 5) koristi dva termina: IK i IKK i pravi razliku između njih. IK se odnosi na sposobnost posredovanja između kultura i komunikacije sa pripadnicima druge kulture na maternjem jeziku, dok se IKK odnosi na istu sposobnost, ali kada se u komunikaciji koristi strani jezik.

Govoreći o IKK Bajram (2000, 1997: 70–71) ističe da „uspešan interkulturalni susret zahteva od učesnika sposobnost da se posreduje između kultura na neizvornom jeziku, tj. sposobnost da se kreće prema međuprostoru ili trećoj kulturi”, pa tu sposobnost naziva IKK.

Bajram (ibid.) vidi IKK kao kompleksni sistem koji se razvija kao rezultat različitih iskustava neizvornog govornika, kao što su formalno obrazovanje, praktičan rad i nezavisno učenje⁴.

³ Preuzeto i adaptirano iz doktorske disertacije (vidi Mušura, 2019: 104)

⁴ Preuzeto i adaptirano iz doktorske disertacije (vidi Mušura, 2019: 105)

IV Pregled istraživanja sprovedenog u školskoj 2015/16. godini

Istraživanje je obavljeno krajem aprila i početkom maja meseca školske 2015/16. godine među učenicima devetog, tj. završnog razreda osnovne škole i njihovim nastavnicima u deset škola na teritoriji crnogorskog primorja.

Cilj istraživanja je bio usmeren na proučavanje koncepta interkulturalnosti i sticanja IKK u nastavi stranih jezika, a posebno italijanskog, te ispitivanje stavova, mišljenja i iskustava nastavnika i učenika o tretmanu kulture i interkulture u školi. Zatim, želeli smo da utvrdimo u kolikoj meri učenici poseduju kulturnu osećajnost i osvešćenost, a nastavnici interkulturalnu kompetenciju. (p. 189). Rezultati istraživanja su prezentovani uporednom analizom obe grupe ispitanika.

Za potrebe ovog istraživanja su nam od posebnog značaja rezultati i zaključci koji se odnose na učenike, pa ćemo se stoga osvrnuti na sadržaj upitnika za učenike koji je bio podeljen u šest oblasti. U prvom delu, pored par ličnih podataka, ispitivali smo iskustvo učenika u učenju stranih jezika i komunikaciji sa izvornim govornicima. Drugi deo upitnika je razmatrao stavove učenika u vezi sa izučavanjem italijanske kulture tokom nastave italijanskog jezika, kao i njihovo poimanje kulture u kontekstu nastave stranih jezika. Većina učenika je istakla važnost izučavanja kulture tokom nastave jezika, kao i poređenja maternje kulture sa ciljnom, tj. kulturom italijanskog jezika koji izučavaju u školi. Učenici su izrazili želju da se više bave interkulturalnim sadržajima i da na konkretan način, tj. kroz susrete sa svojim vršnjacima Italijanima bolje upoznaju njihov svet kulture. U trećem delu su se analizirali aspekti kulture u udžbenicima italijanskog jezika i drugom nastavnom materijalu. Velika većina učenika smatra da su kulturne teme dobro prezentovane, ali da nedostaje interkulturalnih sadržaja. Pitanja u četvrtom delu upitnika su se odnosila na stavove i mišljenje ispitanika o maternjoj kulturi. Skoro polovina ispitanika ne smatra da je važno podučavati maternju kulturu uz ciljnu, što je pogrešno. Naime, pošto učenik odrasta uz svoju kulturu i dalje formira svoju ličnost, stoga će bolje prihvatiti i razumeti i kulturu stranog jezika koji uči. Stoga je potrebno posvetiti znatno veću pažnju operacionalizaciji ovog segmenta u nastavi kako bi učenici bili u stanju da vrše upoređivanja između svoje maternje i ciljne kulture i ujedno izgrađuju svest o različitostima i toleranciji prema različitostima. Baveći se ovakvim aktivnostima oni postaju kulturno osvešćeni i osećajni, što ih postepeno vodi i do sticanja IKK.

U petom delu su se ispitivala saznanja, pogledi i mišljenja učenika o interkulturalnosti. Više od polovine ispitanika neposredno na časovima stranih

jezika, ili posredno tokom nastave drugih predmeta, susrelo se sa osnovnim značajkama interkulturalnosti i u ranijim razredima, što je veoma pozitivno, budući da učenici poseduju određena prethodna znanja i stavove, ponekad su to i stereotipi i predrasude, na koje obrazovanje može uticati da bi se kod njih povećala kulturna osvešćenost. Ako se ta prethodna znanja tokom interkulturalnog obrazovanja konfrontiraju sa novim saznanjima u što ranijem školskom uzrastu, to će doprineti bržem razvijanju kulturne osvešćenosti i sticanju IKK učenika. Takođe će ih pripremiti za budući život i rad u multikulturalnom i plurilingvalnom društvu.

U šestom delu se razmatrala kulturna osećajnost i osvešćenost učenika, pa smo želeli da ispitamo i utvrdimo u kojoj meri su oni kulturno osvešćeni i interkulturalno osetljivi. Stoga smo ponudili jedanaest tvrdnji koje su formulisane sledeći Benetov (Bennett 1993) Razvojni model interkulturalne osećajnosti. Model sadrži skalu sa šest stadijuma kroz koje prolazi osoba koja stupa u kontakte sa osobama iz različitih kulturnih miljea. Ovi stadijumi prate transformaciju osobe koja posmatra kulturno različite osobe kroz prizmu etnocentričnosti i postepeno se menja i usvaja etnorelativni pogled. Otuda smo želeli da saznamo da li u tvrdnjama naših učenika prevladuje etnocentrični ili etnorelativni pristup. Zaključili smo da su naši ispitanici generalno posmatrano stigli do polovine svog puta od etnocentričnog ka etnorelativnom poimanju interkulturalnosti pošto je jedna polovina iskazala svoj etnocentrični, a druga etnorelativni pogled.

Stoga smo uputili apel svim akterima u nastavi, a naročito nastavnicima i drugim stručnim licima koja učestvuju u kreiranju nastavnih planova i programa, da uvrste što više interkulturalnih sadržaja i aktivnosti u nastavu stranih jezika kako bi se kod učenika sve više razvijala interkulturalna osećajnost i sve više usvajao etnorelativni pogled koji ima za cilj da učenike i nastavnike podstakne na interkulturalno razmišljanje, izgradi ili poveća njihovu svest i pozitivne stavove o različitostima i tako doprinese sticanju njihove IKK⁵.

V Rezultati istraživanja školske 2023/24. godine

Anketa je sprovedena početkom septembra školske 2023/24. godine. Radilo ju je 154 učenika devetog, tj. završnog razreda osnovne škole, odnosno 62 dečaka (41%) i 90 devojčica (59%), koji pohađaju tri osnovne škole na teritoriji opštine Budva. To su škole „Stefan Mitrov Ljubiša” i „Druga osnovna škola” u Budvi, kao i škola „Mirko Srzentić” u Petrovcu.

⁵ Preuzeto i adaptirano iz doktorske disertacije (vidi Mušura, 2019: 217, 227, 246, 253)

Najveći broj ispitanika je bio iz škole „Stefan Mitrov Ljubiša”, njih 95 ili 62%, zatim iz škole „Druga osnovna škola”, njih 46 ili 30%, a najmanje iz škole „Mirko Srzentić” u Petrovcu, njih 12 ili 8%. Ova razlika u broju ispitanika je bila očekivana budući da je škola u Petrovcu znatno manja i ima samo jedno odeljenje devetog razreda.

U anketi za učenike (Prilog 1) koja nam je poslužila kao sredstvo za prikupljanje podataka je korišćen upitnik sa pitanjima zatvorenog i otvorenog tipa. Ukupno smo formulisali 36 pitanja, od kojih su 26 pitanja zatvorenog, a 10 pitanja je otvorenog tipa. Stoga su u obradi podataka korišćene kvantitativna i kvalitativna analiza. Prva dva pitanja se odnose na lične podatke u vezi sa polom i školom koju ispitanici pohađaju, dok su narednih nekoliko pitanja usmerena na informacije koje se odnose na strane jezike koje uče, da li su boravili u inostranstvu i kakvo je njihovo iskustvo u komunikaciji sa strancima. Njima želimo da utvrdimo kakve su socijalne predispozicije i preduslovi učenika za sticanje IKK.

Budući da svi učenici uče engleski jezik tokom čitavog perioda osnovne škole, naše treće pitanje se odnosilo na izučavanje drugog stranog jezika koji se u crnogorskim osnovnim školama uči tokom poslednje četiri godine, odnosno od šestog do devetog razreda. Stoga smo želeli da saznamo koji drugi strani jezik uče u školi kao obavezni izborni predmet pored engleskog. Njih 18% uči francuski jezik, 41% ispitanika uči italijanski jezik, a 42% đaka uči nemački jezik.

Četvrto pitanje se odnosilo na učenje nekog drugog stranog jezika u vannastavnom kontekstu, pa je 28% ispitanika odgovorilo da uče još neki jezik. Među njima njih troje uči kineski i turski jezik, dva učenika uče korejski, a po jedan učenik uči španski, japanski, danski i ruski jezik.

Nekolicina njih uče još i italijanski i nemački kao treći strani jezik u vannastavnom kontekstu (pitanje br. 5).

Šesto pitanje se odnosi na to da li su ikada putovali u inostranstvo i imali kontakte sa strancima. Potvrđan odgovor je dalo 62% učenika.

Oni u narednom, tj. sedmom pitanju navode zemlje u kojima su bili. To su Italija (30 ispitanika), Srbija (21), Bosna i Hercegovina (20), Hrvatska (17), Grčka (16), Nemačka i Francuska (15), Turska (11), Španija (10), Austrija i Mađarka (9), Švajcarska i Albanija (8), Makedonija i Bugarska (7), Slovenija (6), Rusija (5), Holandija i Češka (4), Malta i Ujedinjeni Arapski Emirati (3), Ukrajina, Luksemburg, Švedska, Rumunija i Kosovo (2), kao i Lihtenštajn, Maroko, Nigerija, Indonezija, Kanada, SAD, Tunis, Izrael, Belgija, Brazil, Jermenija i Slovačka (1). Tri ispitanika su napisala „sve zemlje Balkana”, jedan ispitanik je još dodao „i još mnogo”, a jedan učenik je napisao „dosta zemalja Evrope”.

U osmom pitanju nas interesuje na kom jeziku su učenici komunicirali sa strancima, pa oni na prvom mestu navode engleski jezik (njih 82%), zatim maternji (9%), pa ruski, francuski i italijanski (1%).

Njih 5% se izjasnilo da je komuniciralo na nekom drugom jeziku, pa su u odgovoru na deveto pitanje naveli da su još komunicirali i na kineskom, turskom, albanskom, jermenskom, makedonskom i danskom jeziku. Stoga zaključujemo da među anketiranim učenicima ima i onih koji se služe i nekim drugim jezicima koji se inače ne uče u školama u Crnoj Gori, ali da u svojim međunarodnim i interkulturalnim kontaktima pretežno upotrebljavaju engleski jezik koji postaje svojevrsni *lingua franca* modernog globalizovanog i digitalizovanog sveta.

U desetom pitanju smo želeli da saznamo kako se odvijala njihova komunikacija sa strancima. Njih 46% je odgovorilo da su komunicirali kroz direktni kontakt sa osobama iz drugih zemalja, kao što su poznanici i prijatelji, 37% ispitanika je navelo da su stupali u kontakte sa strancima prilikom letovanja, zimovanja i drugih turističkih putovanja, njih 10% je imalo online komunikaciju na društvenim mrežama, forumima ili e-kupovini, a njih 6% je ostvarilo komunikaciju na neki drugi način, pa u odgovoru na jedanaesto pitanje navode slučajne susrete sa strancima na ulici, razgovore preko telefona i susrete na treninzima.

Na osnovu odgovora na prethodna pitanja, mogli bismo zaključiti da je natpolovična većina naših ispitanika verovatno već imala određeno interkulturalno i plurilingvalno iskustvo i pre stupanja u kontakt sa novim učenicima strancima koji su se upisali u njihove škole.

U dvanaestom pitanju proveravamo da li bi učenici možda voleli da nastave svoje srednjoškolsko školovanje ili studiranje u inostranstvu, pa njih 69% daje potvrđan odgovor, što možemo povezati sa njihovim prethodno stečenim interkulturalnim znanjima i iskustvom.

Kroz trinaesto pitanje želimo da saznamo da li su učenici svesni značaja izučavanja i poznavanja svoje vlastite kulture. Potvrđan odgovor daje njih 83%, dok 5% ispitanika ima negativan odgovor. Manji broj učenika, odnosno njih 13%, izjavljuju da nisu sasvim svesni tog značaja.

U četrnaestom pitanju smo se interesovali da li su ispitanici zainteresovani da bolje upoznaju kulturu i način života učenika stranaca iz svoje škole i odeljenja. Pozitivno je odgovorilo 32% ispitanika, a njih 68% je dalo negativan odgovor. Među onima koji su potvrđno odgovorili, izdvojili smo par odgovora iz petnaestog pitanja koji se odnose na aspekte iz kulture stranaca koji ih posebno interesuju. To su muzeji, istorija grada, opšta istorija, jezik, način života, način učenja u njihovim školama. Navodimo i njihove

komentare: „Nemam određen aspekt”, „Volim da učim o raznim kulturama tako da bih voljela i njihovu, ali bih voljela i da oni znaju našu kada su već tu”, „Zanimljiv mi je njihov jezik”.

Šesnaesto pitanje se odnosilo na to da li ispitanici primećuju kulturne razlike između sebe i svoje, tj. maternje kulture i učenika strancima koji pripadaju različitim kulturama. Njih 68% je imalo potvrđan odgovor, 10% ispitanika je odgovorilo odrečno, a njih 22% su se izjasnili da nisu sasvim svesni razlika među kulturama.

Kroz sedamnaesto pitanje smo želeli da saznamo da li su naši učenici u stanju da ispolje određeni stepen tolerancije prema drugovima strancima i njihovim različitostima. Velika većina (87%) je odgovorila potvrdno, a njih 13% su imali negativan odgovor. Ovaj podatak bi mogao da nam ukaže na to da je veliki broj učenika kulturno osveščeno i senzitivno, te da poseduje osećaj za „drugost” i empatiju.

Osamnaesto pitanje nam je poslužilo da saznamo da li se pogledi na svet naših ispitanika razlikuju od onih koje imaju njihovi drugovi stranci, pa je 32% učenika odgovorilo pozitivno, 11% je dalo negativan odgovor, a njih 57% je odgovorilo sa „ne znam”. Ovaj postotak za poslednji odgovor bi mogao da nas navede na zaključak da mnogi učenici, uprkos tome što su stekli raznovrsna interkulturalna iskustva i doživeli neki oblik međukulturne interakcije, još uvek nisu izgradili svoje interkulturalne stavove i veštine koji su neophodni da bi se ostvarila istinska interkulturalna razmena.

Kroz naredni set pitanja smo želeli da saznamo kako se ostvaruje interkultura „na delu”, odnosno kako i u kolikoj meri se odvija interakcija između domicilnih i stranih učenika, ne samo u školskom kontekstu, već i izvan njega.

Devetnaesto pitanje nam je poslužilo da saznamo da li ispitanici održavaju kontakte sa drugovima strancima u svom odeljenju. Pozitivan odgovor je dalo 62% učenika, a negativan njih 38%. Smatramo da je ovaj postotak negativnih odgovora prilično visok i ukazuje na to da više od jedne trećine domaćih učenika ne ostvaruje interakciju sa svojim drugovima strancima iz razreda. Moguće razloge za ovakav postotak ćemo navesti u analizi odgovora na pitanja br. 25, 29 i 36 ove ankete.

Onima koji su dali u prethodnom pitanju potvrđan odgovor, uputili smo naredno pitanje (br. 20) koje se odnosi na to koliko često imaju kontakte sa drugovima strancima. Njih 16% se izjasnilo da svakodnevno održava kontakte, 44% ispitanika povremeno održava kontakte, dok njih 40% retko ima kontakte sa strancima u svom razredu.

Kroz pitanje br. 21 smo želeli saznati na kom jeziku domicilni učenici uglavnom komuniciraju sa strancima. Najviše njih, odnosno 54%, je odgovorilo da komuniciraju na crnogorskom ili srpskom jeziku, njih 37 % se izjasnilo da ostvaruju komunikaciju na engleskom jeziku, a njih 9% koristi neki drugi jezik. Stoga smo ih u pitanju br. 22 zamolili da navedu koji drugi jezik koriste u međusobnoj komunikaciji. Nekolicina njih je odgovorila da upotrebljava ruski jezik.

Našim sledećim pitanjem (br. 23) smo nastojali da saznamo da li naši ispitanici žele da sarađuju i da se druže sa učenicima strancima. Njih 62% je dalo pozitivan odgovor, dok je njih 38% odgovorilo odrično.

Naredno pitanje (br. 24) koje smo uputili učenicima odnosilo se na to da li se osećaju spremnima i sposobnima da sarađuju sa strancima i da im pruže pomoć i podršku tokom privikavanja na novu sredinu, učenje jezika i savladavanje školskog gradiva. Njih 52% je odgovorilo potvrdno, negativan odgovor je dalo 15% ispitanika, dok se njih 33% izjasnilo da nisu sasvim sigurni da su u stanju da im pomognu.

U nameri da saznamo uzroke njihovih negativnih odgovora, zamolili smo učenike da nam navedu barem jedan razlog za to (pitanje br. 25). Izdvajamo u nastavku njihove odgovore koji bi se mogli svrstati u tri grupe. Prva se odnosi na jezik. Učenici navode: „Ne razumijemo se”, „Zato što baš i ne znam ruski”, „Zato što ne znam jezik”, „Jer ne žele da pričaju na nekom drugom jeziku osim na njihovom”. Druga grupa odgovora se odnosi na njihove međusobne odnose u razredu. Ispitanici navode: „Neće da sarađuju”, „Nismo puno u kontaktu”, „Pojedini učenici stranci ne žele uopšte da se potrudu oko učenja”. Treća grupa odgovora sadrži lične razloge naših anketiranih učenika, kao što su: „Trebalo da se pobrinem za svoje ocjene, onda kad 'zagusti' nemam vremena njima da pomognem”, „Za sad imam previše obaveza”, „Nisam zainteresovana za tako nešto”.

Takođe smo želeli da saznamo od onih ispitanika čiji je odgovor bio pozitivan kako su ispoljili svoju podršku i pomoć prema strancima u razredu (pitanje br. 26). Navodimo njihove odgovore: „Uvek pomognem oko zadataka”, „Svakodnevno komuniciram sa njima i time im pokazujem da sam tu ako im treba razgovor ili pomoć oko škole”, „Kada god im je nešto potrebno tu sam da pomognem koliko mogu”, „Uvijek sam bila tu da prevodim za njih i trudila sam se da im pomognemo da se što više socijalizuju”, „Pokazala im gradivo i rekla im kako treba i šta treba da se uči”, „Pomažem objašnjavanjem lekcija i domaćih zadataka”, „Pomognem im da shvate gradivo koje učimo”, „Moja podrška je bila takva da su oni mogli učestvovati i u vannastavnim aktivnostima, sklopiti nova prijateljstva i ma koliko to teško bilo naučiti nešto novo”, „Pitam ih šta im treba i ako

nešto nije u redu”, „Razgovaram s njima i odgovaram na njihova pitanja”, „Objasnim im šta im nije jasno”.

Izdvajamo još nekoliko odgovora koji se ne odnose direktno na naše pitanje, ali odslikavaju afirmativne stavove naših ispitanika: „Nije lako doći u nepoznatu zemlju bez poznavanja jezika, želim da se drugi osećaju sigurno i kao kod kuće sa mnom”, „Jer izgledaju kao da žele da rade i rado bih pomogao”, „Neki od njih su jako normalni i stvarno divni kao prijatelji, dok drugi samo prave probleme u razredu, onima koju su okej prema nama treba pomoći”, „Volim da saradjujem sa strancima”, „Voljela bih da im mogu pomoći, ali je to nemoguće jer ne pričaju nijedan osim svog jezika”, „Družio bih se sa njima”, „Njima treba društvo da bi naučili jezik”, „Dobro smo se spojili i nastavićemo drugarstvo i u srednjoj školi”.

Našim sledećim pitanjem (br. 27) smo želeli saznati da li se naši ispitanici druže sa drugovima strancima i van škole. Samo 7% ispitanika je potvrdno odgovorilo na ovo pitanje, njih 76% se izjasnilo da se ne druži sa njima van škole, a njih 17% je izjavilo da se veoma retko druži sa njima van nastave. Ovi podaci jasno ilustruju činjenicu da se njihova interakcija odvija uglavnom samo unutar škole.

Pitanje br. 28 se odnosilo na to da li ispitanici imaju neke predrasude ili stereotipe u vezi sa stranim učenicima. Potvrdno je odgovorilo njih 15%, dok velika većina učenika, odnosno njih 85%, daje negativan odgovor.

U pitanju br. 29. smo želeli da nam ispitanici čiji je prethodni odgovor bio potvrđan navedu koje su to predrasude koje oni imaju prema strancima u svom odeljenju. Pet ispitanika je izjavilo da su stranci nekad čudni, a takođe navode: „Čudni su, i ne trude se da postignu veći nivo, i ne slušaju nastavnike, misle zato što ne znaju naš jezik da će sve biti lako oko ocenjivanja”, „Ne žele da saradjuju”.

Kroz pitanje br. 30 nastojali smo saznati da li prisustvo stranaca u odeljenju doprinosi da nastava iz pojedinih predmeta bude zanimljivija i raznovrsnija ukoliko oni imaju priliku da upoznaju domaće učenike sa nekim sadržajima iz svoje kulture. Potvrdnih odgovora je bilo 32%, a negativnih 68%. Ovi podaci nas navode na zaključak da se aktivnosti ovog tipa ne izvode često u okviru redovne nastave, te da interkulturalni pristup još uvek nije u dovoljnoj meri zaživeo u školama koje pohađaju naši ispitanici.

Pitanjem br. 31 smo želeli saznati da li, po mišljenju ispitanika, prisustvo stranaca čini nastavu složenijom za sve učenike i nastavnike zbog jezičke barijere. Pozitivno je odgovorilo njih 47%, a negativno 53% učenika. Ovakav, skoro ujednačen postotak i pozitivnih i negativnih odgovora ilustruje polarizaciju među ispitanicima, tj. onih koji uvek navode nepoznavanje

jezika kao glavnog uzroka problema u komunikaciji i interakciji između domaćih i stranih učenika, kao i između nastavnika i učenika stranaca, pritom ne čineći ništa da im u tome pomognu, te onih drugih koji u jeziku vide rešenje problema, pa svojim pozitivnim stavom i izraženom voljom da pomognu doprinose da se učenici stranci lakše integrišu i uče jezik kroz međusobnu komunikaciju.

Pitanjem br. 32 smo želeli da saznamo da li su se domicilni učenici nekada osetili uskraćenima za određeni odgovor ili pojašnjenje nastavnika ukoliko su oni morali da se više posvete strancima nego domaćim učenicima. Potvrđan odgovor je dalo njih 25%, a odričan 75% učenika, na osnovu čega bismo mogli izvući zaključak da nastava uz prisustvo stranaca u odeljenju uglavnom ne izaziva negativne implikacije na domicilne učenike.

Kroz pitanje br. 33 nas je interesovalo da li učenici stranci ponekad tokom nastave prezentuju neki sadržaj iz svoje maternje kulture kako bi i domicilni učenici naučili nešto od njih. Pozitivan odgovor je dalo 25% učenika, a negativan njih 75%. Ovi rezultati, poput onih u analizi odgovora na pitanje br. 30, ukazuju i potvrđuju da se interkulturalni pristup u nastavi još uvek ne praktikuje u dovoljnoj meri.

Pitanjem br. 34 smo želeli da saznamo li je proces prenošenja znanja i informacija uglavnom jednosmeran, tj. da li ide samo od domaćih učenika ili nastavnika ka drugovima strancima bez njihove reakcije. Potvrđno je odgovorilo 20% ispitanika, odrično njih 10%, dok se njih 70% izjasnilo da ne zna odgovor. Ovakav postotak odgovora se može dovesti u vezu sa prethodnim pitanjem, kao i sa pitanjem br. 30. Naime, na oba pitanja otprilike jedna trećina ispitanika je imala pozitivan odgovor koji se dovodi u vezu sa primenom interkulturalnog pristupa u nastavi. Podatak da je 70% učenika navelo da ne zna odgovor na ovo pitanje nam ukazuje da je isto otprilike jedna trećina ispitanika prepoznala, možda i nesvesno, suštinu interkulturalnog principa koji se ogleda u dvosmernosti prenosa informacija i znanja. Stoga, indirektno i na osnovu odgovora na ovo pitanje, mogli bismo zaključiti da princip interkulturalnosti još uvek nema dovoljnu primenu u nastavi.

Kroz pitanje br. 35 se informišemo da li strani učenici učestvuju u van-nastavnim aktivnostima škole zajedno sa učenicima iz Crne Gore. Pozitivan odgovor nam je dalo 22% ispitanika, njih 24% ima negativan odgovor, dok 54% učenika ne zna odgovor na ovo pitanje. Ovakav rezultat takođe pokazuje da učenici stranci nisu dovoljno integrisani u školski sistem.

Poslednjim pitanjem (br. 36) koje smo uputili ispitanicima smo želeli da saznamo njihovo mišljenje o tome šta bi trebalo uraditi kako bi se poboljšao i ubrzao proces integracije učenika stranaca u našim školama. Budući da je

ova tematika veoma kompleksna, bilo je izraženih veoma oprečnih stavova i mišljenja, kako onih afirmativnih, kritičkih i sa konstruktivnim predlozima i mišljenjem, tako i onih negativnih. Takođe je i određeni broj ispitanika, tj. njih 16, izjavilo da ne zna odgovor na ovo pitanje, a 50 ispitanika je bilo voljno da nam izrazi i obrazloži svoje stavove i mišljenja. I ove njihove odgovore smo svrstali u nekoliko grupa. Izdvajamo prvo one afirmativne: „Trebalo bi da se više upoznamo sa njima”, „Potrebno je saradjevati sa njima, upoznati ih što je više moguće sa našim jezikom i još stvari”, „Da ih svi prihvatimo kao naše”, „Mislím da bi trebalo dati im prilíku da nam kažu nešto o svojoj državi i kulturi kako bi se osjetili prihvaćeno”, „Stranci su mnogo stídljivi, tako da bi trebalo da djeca koja su odavde prva s njima počnu neku konverzacíju i ohrabre ih”. „Trebalo bi da se družimo više sa njima”, „Da se ima više strpljenja sa njima”. Navodimo neka mišljenja učenika koja sadrže kritičku notu: „Mislím da bi oni trebalo da se više fokusiraju da nauče naš jezik pošto barem u mom odeljenju stranci (Rusi) odbijaju da nauče naš jezik”, „Da se oni malo više potrudé i raspítaju šta trebaju da urade za dobru ocenu”, „Ja mislim da bi prije nego krenu u našu školu prvo i osnovno trebalo biti da nauče naš jezik bar malo da mogu za najbitnije stvari da komuniciraju. Takođe bi trebalo da se oni malo više zainteresuju jer često izgleda kao da im uopšte nije stalo do rada”. Izdvajamo i nekoliko mišljenja koja su praćena konstruktivnim predlozima: „Uključiti ih više u nastavu”, „Da sto brže nauče naš jezik”, „Možda dodatni časovi crnogorskog jezika za te učenike jer je pretežno to razlog usporavanja nastave”, „Održati besplatne časove učenja našeg jezika”, „Po mom mišljenju, trebalo bi prvo íći pola godine/godinu dana na kurs maternjeg jezika”, „Mislím da bi stranci trebalo da budu u jednom razredu i da imaju nastavnika koji zna njihov jezik i naš jezik da bi bolje naučili i tako i sebi i nama uštedeli vreme”, „Staviti ih sve u jedno odjeljenje”, „Trebalo bi osnovati odeljenje samo za strance”, „Da se napravi posebno odeljenje za strance kako bi mogli medjusobno da se upoznaju i družé jer ovako niko ne priča s njima”, „Bolja organizacija”, „Trebalo bi da se poveća broj nastavnika i da ti nastavnici znaju da objasne”, „Da se prevodi preko telefona da bi bila bolja komunikacija između stranaca i nastavnika”, „Da se ne stavljaju strani učenici u posebna odeljenja već da uče kao i svi normalni djaci, samo da imaju neku veću vrstu pažnje odnosno, da dobíju knjige koje će im pomoći da se lakše sporazumíjevaju”. Nažalost, bilo je i veoma negativnih mišljenja, srećom, samo ova dva izdvojena stava: „Nek ídu u rusku školu jer ovde ništa ne rade, no samo sjede” i „Mislím da svi treba da se vrate odakle su došli”. Ovu analízu bismo završili citiranjem mišljenja jednog ispitanika koje u sebi sadrži sve osobenosti iz četiri gorepomenutih grupa: „Da pokušaju da se uklópe u naš mentalitet, način rada, disciplínu takodje jer je ovo naša zemlja

i mislim da je osnovno kada se ode u bilo koju zemlju u kojoj ćemo živeti da znamo jezik. To je neko poštovanje, a ne da se mučimo i mi i nastavnici da bi prevodili i tako dalje. Mislim da nisu ispoštovati svoj boravak ovdje jer je veliki broj njih problematično u mom odjeljenju”.

Smatramo da su svi izneti stavovi i mišljenja ispitanika, kako u ovom poslednjem pitanju, tako i u nekoliko prethodnih pitanja otvorenog tipa, od značaja i da jasno i realno odslikavaju razlike koje postoje, kako među našim učenicima, tako i među strancima. Takođe je evidentno, shodno iskazima ispitanika, da nije u svim odelenjima jednaka struktura učenika, da je u nekima od njih primetna integracija stranaca, a u nekima se taj proces odvija jako sporo ili ga uopšte nema. Stoga izražavamo nadu da će svi izneti afirmativni stavovi učenika i njihova konstruktivna mišljenja doprineti bržoj integraciji učenika stranaca u školski sistem.

VI Zaključak

Ovim istraživanjem želeli smo ispitati učenike završnog razreda osnovne škole o njihovim stavovima i pogledima koji se odnose na interkulturalne kontakte i ujedno istražiti u kolikoj meri oni, zajedno sa svojim drugovima strancima iz razreda stižu i razvijaju svoju IKK, te da li ima problema u konkretnoj interkulturnoj razmeni sa strancima u samoj učionici i van nje. Ono što smo ustanovili je da određeni broj ispitanika nije još uvek stekao dovoljna interkulturalna znanja koja bi im omogućila lakšu interakciju i dijalog sa osobama sa drugačijim identitetima i iz različitih kulturnih sredina. Učenici koji su iskazali u anketi da poseduju određena interkulturalna znanja i veštine, takođe bi trebalo da budu potpomognuti od strane svojih nastavnika, uprave škole i eventualno kulturnih poslenika iz lokalne zajednice tako što će deci pružiti priliku da kroz češće susrete sa predstavnicima inostranih organizacija ili kraćim studijskim boravcima u inostranstvu razvijaju svoje instrumentalne veštine, kao što je sposobnost snalaženja u nepoznatoj sredini, zatim interaktivne veštine, poput sposobnosti koordinacije verbalne i neverbalne interakcije sa drugim osobama, a naročito strancima, te veštine otkrića i interpretacije. Zanimljiv je podatak da se ove veštine ne pominju u nastavnom programu, pa bi stoga bila dobrodošla još jedna revizija plana i programa koja bi uključila i ove komponente za koje smo u analizi ankete utvrdili da nisu dovoljno razvijene kod većine ispitanika. Takođe bi bilo potrebno neprestano stvarati bolje uslove za obavljanje konkretnih interkulturnih aktivnosti i operacionalizaciju nastavnih sadržaja. Sve gorenavedeno bi doprinelo da se naši učenici osposobe da ne samo unaprede svoju kulturu i interkulturu „na delu”, odnosno u konkretnoj atmosferi učionice i u nastavnoj praksi kroz komunikaciju sa strancima koji su u istom odelenju, već da

zaista one zažive i kasnije u drugim interkulturalnim susretima koje će imati ako odu na školovanje, profesionalno usavršavanje ili rad u inostranstvo. Samo tada će oni moći da uđu u globalizovani svet odraslih koji od njih zahteva da izrastu u sposobne interkulturalne govornike i medijatore, a ne da budu samo obični akteri u komunikaciji. Takođe se nadamo da će sve ono što su ispitanici naveli u svojim iskazima o tome šta bi trebalo učiniti da se pomogne strancima u našim školama da se brže i bezbolnije integrišu u nastavni i kulturni milje Crne Gore imati odjeka kod relevantnih školskih i ostalih struktura našeg društva.

BIBLIOGRAFIJA

- BENNETT, M. J. (1993). Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. In R. M. Paige (Ed.), *Education for the intercultural experience* (2nd ed., pp. 21–71). Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- BYRAM, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters
- 2000. *Assessing Intercultural Competence in Language Teaching*. Sprogforum, 18 (6): 8–13.
 - 2003. On being bicultural‘ and intercultural. In *Intercultural Experience and Education*, eds. Geof Alred, Michael Byram and Michael Fleming, 50–66. Clevedon, England: Multilingual Matters.
 - 2004. *Researching Political and Cultural Education in Foreign Language Teaching*. In M.
- BJÖRKLUND, T. Gullberg, & K. SJÖHOLM (Eds.), (pp. 11–37)
- BYRAM, M. and G. ZARATE (1997). Defining and assessing intercultural competence: Some principles and proposals for the European context. *Language Teaching*, 29, 14–18.
- LARZÉN, E. (2005). *In pursuit of an intercultural dimension in EFL-teaching: Exploring cognitions among Finland-Swedish comprehensive school teachers*. Diss. Åbo: Åbo Akademi University Press.
- MUŠURA, G. (2019). *Sticanje interkulturalne komunikativne kompetencije u nastavi italijanskog jezika kao stranog u osnovnoj školi*. Filološki fakultet Univerziteta u Beogradu. Doktorska disertacija
- VRBOVA, (2006). *Developing Cultural Awareness in ELT*, University of Pardubice, thesis
- VUČO, J. (2013). *O nekim specifičnostima interkulturalne razmene u savremenoj nastavi stranih jezika*, u: *Jezici i kulture u vremenu i prostoru*

(II/1), ur. S. Gudurić i M. Stefanović (Novi Sad: Filozofski fakultet), 373–379.

Elektronski izvori

<https://rtnk.me/drustvo/skoro-100-000-stranaca-sa-dozvolom-boravka-zi-vi-u-crnoj-gori/> pristupljeno 15.09.2023.

[https://www.monstat.org/userfiles/file/popis2011/saopstenje/saopstenje\(1\).pdf](https://www.monstat.org/userfiles/file/popis2011/saopstenje/saopstenje(1).pdf) pristupljeno 15.09.2023.

Prilog 1

Anketa

Poštovani učenici,

Ljubazno Vas molim da iskreno odgovorite na pitanja iz ove ankete koju sprovodim u okviru svog istraživanja na temu interkulturene komunikativne kompetencije među učenicima osnovnih škola na teritoriji opštine Budva. Ova anketa je anonimna i na dobrovoljnoj je osnovi.

Unapred Vam se puno zahvaljujem što ćete svojim učešćem i iskrenim odgovorima dati doprinos detaljnijem sagledavanju ove kompetencije koja poprima sve veći značaj u savremenoj školi, a naročito u učionici stranih jezika.

dr Gordana Mušura

1. Pol
 - a) Muški
 - b) Ženski
2. Koju školu pohađaš?
 - a) „Stefan Mitrov Ljubiša”
 - b) „Druga osnovna škola”
 - c) „Mirko Srzentić”
3. Pored engleskog, koji drugi strani jezik učiš u školi kao obavezni izborni predmet?
 - a) francuski
 - b) italijanski
 - c) nemački
4. Da li možda učiš još neki drugi strani jezik u vannastavnom kontekstu?
 - a) Da
 - b) Ne
5. Ako je tvoj prethodni odgovor potvrđan, navedi koji još jezik učiš
6. Da li si ikada putovao/putovala u inostranstvo i imao/imala kontakte sa strancima?
 - a) Da
 - b) Ne
7. Ako je tvoj prethodni odgovor potvrđan, u kojim stranim zemljama si bio/bila do sada?
8. Na kom si jeziku komunicirao/komunicirala sa strancima?
 - a) Na engleskom
 - b) Na italijanskom
 - c) Na francuskom

- d) Na ruskom
 - e) Na maternjem
 - f) Na nekom drugom jeziku navedite kojem
9. Navedi na kom drugom jeziku si komunicirao/komunicirala
10. Kako se odvijala vaša komunikacija?
- a) U direktnom kontaktu sa osobama iz drugih zemalja, kao što su poznanici i prijatelji
 - b) U online komunikaciji na društvenim mrežama, forumima, e-kupovini
 - c) Prilikom letovanja, zimovanja i drugih turističkih putovanja
 - d) Na neki drugi način
11. Navedi taj drugi način
12. Da li bi možda voleo /volela da nastaviš svoje srednjoškolsko školovanje ili studiranje u inostranstvu?
- a) Da
 - b) Ne
13. Da li si svestan/svesna značaja izučavanja i poznavanja svoje vlastite kulture?
- a) Da
 - b) Ne
 - c) Nisam sasvim svestan/svesna tog značaja
14. Da li si zainteresovan/zainteresovana da bolje upoznaš kulturu i način života učenika stranaca iz tvoje škole i odeljenja?
- a) Da
 - b) Ne
15. Ako je tvoj prethodni odgovor potvrđan, koji aspekt iz njihove kulture te posebno interesuje?
16. Da li primećuješ kulturne razlike između sebe i svoje, tj. maternje kulture i učenika stranaca koji pripadaju različitim kulturama?
- a) Da
 - b) Ne
 - c) Nisam sasvim svestan/svesna razlika koje postoje
17. Da li si u stanju da ispoljiš određeni stepen tolerancije prema njima i njihovim različitostima?
- a) Da
 - b) Ne
18. Da li se tvoji pogledi na svet razlikuju od onih koje imaju tvoji drugovi stranci?
- a) Da
 - b) Ne
 - c) Ne znam

19. Da li održavaš kontakte sa drugovima strancima u svom odjeljenju?
 - a) Da
 - b) Ne
20. Ako je tvoj prethodni odgovor potvrđan, koliko često imaš kontakte sa njima?
 - a) Svakodnevno
 - b) Povremeno
 - c) Retko
21. Na kom jeziku uglavnom komunicirate?
 - a) Na crnogorskom/srpskom
 - b) Na engleskom
 - c) Na nekom drugom jeziku
22. Navedi koji je to jezik
23. Da li želiš da saraduješ i da se družiš sa učenicima strancima?
 - a) Da
 - b) Ne
24. Da li se osećaš spremnim i sposobnim da saraduješ sa njima i da im pružiš pomoć i podršku tokom privikavanja na novu sredinu, učenje jezika i savladavanje školskog gradiva?
 - a) Da
 - b) Ne
 - c) Nisam sasvim siguran/ sigurna da sam u stanju da im pomognem
25. Ako je tvoj prethodni odgovor negativan, navedi barem jedan razlog
26. Ako je tvoj prethodni odgovor pozitivan, navedi kako si ispoljio/ ispoljila svoju podršku i pomoć prema njima
27. Da li se družiš sa njima i van škole?
 - a) Da
 - b) Ne
 - c) Veoma retko
28. Da li imaš neke predrasude ili stereotipe u vezi sa stranim učenicima?
 - a) Da
 - b) Ne
29. Ako je tvoj prethodni odgovor potvrđan, navedi koje su to predrasude
30. Da li prisustvo stranaca u tvom odeljenju doprinosi da nastava iz pojedinih predmeta bude zanimljivija i raznovrsnija ukoliko oni imaju priliku da vas upoznaju sa nekim sadržajima iz svoje kulture?

- a) Da
 - b) Ne
31. Da li, po tvom mišljenju, njihovo prisustvo čini nastavu složenijom za sve učenike i nastavnike zbog jezičke barijere?
- a) Da
 - b) Ne
32. Da li si se nekad osetio uskraćenim za određeni odgovor ili pojašnjenje nastavnika ukoliko je on/ona morao/morala da se više posveti strancima nego domaćim učenicima?
- a) Da
 - b) Ne
33. Da li učenici stranci ponekad tokom nastave prezentuju neki sadržaj iz svoje maternje kulture kako biste i vi, domaći učenici, naučili nešto od njih?
- a) Da
 - b) Ne
34. Da li je proces prenošenja znanja i informacija uglavnom jednosmeran, tj. da li ide samo od vas domaćih učenika ili nastavnika ka vašim drugovima strancima bez njihove reakcije?
- a) Da
 - b) Ne
 - c) Ne znam
35. Da li strani učenici učestvuju u vannastavnim aktivnostima škole zajedno sa učenicima iz Crne Gore?
- a) Da
 - b) Ne
 - c) Ne znam
36. Šta bi, po tvom mišljenju, trebalo uraditi kako bi se poboljšao i ubrzao proces integracije učenika stranaca u našim školama?

Aleksandra ŠUVAKOVIĆ*
Univerzitet u Kragujevcu

DRAGA MOJA PROFE

Danas sam, što mi je svojstveno kao što znate, na jedan odbila Katin predlog da napišem neki red o Vama i meni, a onda sam se predomislila. Kakvo čudo. Zamislila sam da ste u Americi jer Jovan vesla neko važno takmičenje za Berkli a mi doktorandi se, sa jedne strane vrlo lepo odmaramo a sa druge željno očekujemo zadatke *za odmah* i svaki naš susret u kabinetu, mejl, telefonski poziv jer to jeste bio, bar meni, neki znak da možda i „valja” to što nastojim da uradim s ponosom ističući na sva zvona da sam vaša doktorandkinja (opet mi je rečenica 3 kilometra).

Sve je počelo jednog oktobarskog utorka u amfiteatru na petom spratu Filološkog fakulteta, bolje rečeno, prvog nastavnog utorka akademske 1996. U toku je bio čas prve godine kod profesorke Raspor kada je u prostoriju ušla jedna mlada žena u tamnim pantalonama, svilenoj, bež košulji i ravnim cipelama. Razmenila je neku reč sa profesorkom i tiho, ali ne i neprimetno, izašla. Tada nisam znala da ste to bili Vi, Julijana Vučo, u čiju sam grupu bila raspoređena. Već sutradan sam sve to doznala kao i to da koristite neki divan diskretan parfem. Tek ste se bili vratili iz Rima. I tako počinje. Svakodnevnici časovi i Vaše nonšalantno iziskivanje znanja, svakim danom sve više i sve teže a opet zabavno uz beskrajno divljenje Vašoj pojavi, izgovoru, prodornim očima koje ne možeš da prevariš, ali se one katkad naprave da ne primećuju da nisi spreman. U jednom trenutku kišnih i tmurnih oktobarskih dana izgovarate „...tako je to kad pređeš četrdesetu”. Bila sam uvrena da se šalite. Kasnije tokom dana, u pauzi na hodniku, nas nekoliko je uveliko komentarisalo da smo bili uvereni da ste bar deset godina mlađi. Gradivo se zahuktavalo, moj beogradski život komplikovao i ja Vam se obraćam u novembru mesecu, čvrsto rešena da napustim studije i posvetim se drugoj profesiji kojom sam se bavila. Sve što mi je bilo potrebno da konačno realizujem tu odluku trebalo je da bude Vaša kurtoazna nezainteresovanost

* aleksandra_s@mts.rs

u odgovoru. Kad ne lezi vraže, Vi me odvratiste vrlo odlučno, gotovo uz molbom da izdržim samo još mesec dana pa da razgovaramo ponovo. Mudro. U tih mesec dana počeli su prvi veliki studentski protesti, kažem prvi jer ih je u toku mog studiranja bilo više, a mi se ne sretosmo do juna. Tad je već bilo kasno za odustajanje.

Ponovo se srećemo u holu fakulteta 2008. Ja uporno na šalterima, omi-ljenom mestu svih studenata, tražim informacije o novom master programu kad odjednom Vi. Isti. I tu sve počinje ispočetka. Prvo master, pa doktorske i naša mala družina Vi, Kata, Jela i ja. Svi su vam zadaci bili uvek za juče, samo da vam kažem. Mislim da ste vrlo svesno tražili previše i mnogo sam Vam na tome zahvalna. Naša prva pustolovna ali i neprikosnovena priča počinje Katinim i mojim putem do Nikšića koji je trajao 36 sati, a o povratku bolje i da ne govorim. Ali ono što samo odabrani znaju je da smo u sobi imale najbolji TV program i filmove koje nismo mogle ni da zamislimo da ćemo imati priliku da odgledamo u dahu ili bolje rečeno bez daha. Ubrzo nakon toga Vi i ja idemo na dva potpuno različita puta. Jedan je bio konfe-rencija u Kosovskoj Mitrovici i naše disonantno istraživanje, a da je samo ono odskakalo pa ni po jada. Elem, odosmo potom i u Helsinki u aprilu mesecu, uz grdnje ukućana što smo ponele zimske jakne. Naravno, mi smo bile u pravu. Naše beskrajne šetnje gradom i samo nas dve koje se čujemo jer em glasno govorimo em govorimo jedna preko druge i otvaramo bar pet tema u isto vreme i uspevamo da se razumemo. Imale smo iluziju da je normalno šetati gradom oko 23 sata uveče i sesti negde da nešto pojedemo i popijemo, a onda prepadnute, kao srne, odjurimo brzim hodom do hotela jer okruženje u to doba nije ulivalo nadu. Tada ste mi, na morskome doku, rekli u šali da od mene nikada neće biti asistent jer Vi tvrdite da more miriše a ja suprotno. Uživale smo u empatiji galeba koji ulazi u omanje šatore u kojima se prodavala riba, krade je i nosi svojoj galebici. To je, doduše. bio i jedini izliv emocija koje smo tamo videle. Sledeća beskrajna zabava bilo je organizovanje prvog FID-a. Tu su nam se pridružili Nemanja i Andrea koji su bili opčinjeni našom družinom. Sećate li se kako smo tokom ili na kraju dana molile Nemanju da nas imitira i padale u nesvest od smeha. Bacali ste nas u vatru svih tih godina i „obučavali” da se uvek dočekamo na noge. Nikada Vam nisam ispričala kako sam jednog dana došla autom na fakultet i parkirala ga u garažu na Obilićevom. Ceo dan smo radile i oko 19h se rastale umorne ali zadovoljne. Spustila sam se na Zelenjak, ušla u bus i stigla na Novi. Sve vreme sam imala osećaj da mi je nešto promaklo ali mi ni na pamet palo nije da sam zaboravila „samo” auto u garaži. I kako to ide, na levo krug i tako.

Okončavale smo naše doktorate i ujedno otpočinjale neku novu stran-icu života i rada sa Vama. Iako Vam persiram ceo život, to se poslednjih

godina više održalo kao vrsta folklor. Ja sam u Vama imala sve, profesorku i mentorku, besplatnu školu roditeljstva a o kuhinji i receptima da ne govorim. Pa i u julu sam Vas zvala dok ste bili u Grčkoj da vidim što mi pekmez od kajsija *nešto neće*. Postavili ste mi samo jedno ali pravo dijagnostičko pitanje i niste mi rekli „nisi uradila kako treba”, a nisam, krajcovala sam šećer, već ste dali rešenje, kao nekada tokom svih nivoa studija, pazeći da nas ne prekorite, da se ne osetimo inferiorno. Teglu Vam dođem kad se vidimo.

Nedostajete mi na Novom Beogradu iako nije bilo baš lako izdržati Vaše šetnje, brzim hodom na plus 30 stepeni od Arene do veslačkog kluba Galeb u Zemunu i nazad. Upravo sam se setila dogovora da neke stvari preselimo pošto zajedno nabavimo neke kutije kod mene u kraju. Ali kod Vas važi *krilatica sve što možeš sutra ti uradi prekjuče*, kutije ste sami nabavili i što je još gore sami ih preneli i to na petak 13-ti, dan pre uvođenja vanrednog stanja zbog COVID-a. Slučajno doznajući pohitali smo da barem mi spakujemo i prevezemo tri kutije knjiga i papira. E moja Profe, spakovali smo bar 20 kutija i Jovana smo zvale u ispomoć, a Vi sve vreme ne odustajete govoreći „pa meni su sve knjige u kabinetu”. Kako da ne. Potom standardna majčinska briga da nas sve nahranite i napojite.

Jedan od lepših provoda je bio put u Kopar i samo ću da Vas podsetim kako smo sve sedele u kaficu Muzej čekajući vozača da dođe po nas a njega nema pa nema. Vi ste bili organizator puta. U jednom trenutku nečiji viber zvoni i pojavljuje se muško ime, Vi najopuštenije pogledate taj telefon i saopštite nam da ste baš tog muškarca sinoć blokirali jer vam je uputio nekoliko poziva. To je bio naš vozač. Poslednjih 12 sati je pokušavao da stupi u kontakt sa nama. A da, dan pre toga smo išle u Trst autobusom i lepo sam Vam pružila povratnu kartu, Vi me prekoriste pogledom misleći da Vam dajem fiskalni račun od kupljene karte (jer zaboga poverenja nam nikada nije manjkalo) i baciste kartu u prvu kantu, uvereni da bacate fiskalni. Onda ste nas odveli na najukusniji sladoled u Trstu.

Osim struci istovremeno ste nas naučili najvećim životnim vrednostima, odanosti, prihvatanju, poštovanju i uvažavanju različitih mišljenja i stavova. Ukratko, učili ste nas neprimetno, ne namećući nam bilo šta, učili ste nas istrajnosti i vrednoći, celoživotnom učenju, skromnosti i uz Vas sam izvesno svakoga dana postajala bolji čovek a valjda je to jedino što se računa jednog dana.

I tako, ja uvek dođem na Vaše, idem politikom malih koraka, više ne pišemo mejlove svaki dan ali se čujemo, kuckamo i telepatije nam nikada nije i neće usfaliti.

Voli Vas i ljubi vaša Ale (a taj nadimak ste mi Vi dali).

P.S. Kraj pisma ne bi bio autentično naš bez:

Veliki ljubbbb,
Ale

Olivera DURBABA, Jelena FILIPOVIĆ,
Ana JOVANOVIĆ i Ljiljana ĐURIĆ*
Univerzitet u Beogradu

„PEP” U DISKUSIJI O STRANIM JEZICIMA – UČENJU, NASTAVI I NASTAVNICIMA, OBRAZOVNOJ POLITICI, VIZIJAMA ZA BUDUĆNOST...

Spontani razgovor za okruglim stolom, održan 2. jula 2023. godine na Filološkom fakultetu Univerziteta u Beogradu. Učesnice – kolegice i prijateljice Julijane Vučo: Ljiljana Đurić, Jelena Filipović, Olivera Durbaba i Ana Jovanović

Olja: Umesto formalnog uvoda u našu današnju diskusiju, koja zapravo traje u kontinuitetu već nekoliko decenija i mi je stoga posvećujemo onoj među nama koja ju je suštinski inicirala i neprestano je iznova podstiče, Julijani Vučo, zamolila bih Ljiljanu Đurić da nam, s obzirom na njena iskustva i kao savetnice u Ministarstvu prosvete i kao autorke jedne zapažene, obimne studije o istorijatu jezičke obrazovne politike u nas, nagovesti gde se po njenom mišljenju nalazi naša obrazovna politika uopšte i obrazovna jezička politika danas.

Ljilja: Gde se nalazi? A da ne bude previše pesimistički...

Olja: I gde je bila nekad?

Ljilja: Ne mogu da budem u potpunosti srećna, mada ima dosta pozitivnih aspekata u toj oblasti kod nas, to moramo reći. Pre svega zastupljenost stranih jezika tokom celokupnog školovanja, prostor za rano učenje, razni inovativni projekti koji su svojevremeno zaživeli i dali lepe rezultate, ali i dalje ima dosta predrasuda koje su uticale na to da imamo nedovoljnu ravnotežu među jezicima. Ne možemo da težimo apsolutnoj uravnoteženosti, to sigurno ne, ali možda većoj zastupljenosti određenih značajnih jezika koji su nama korisni, recimo jezici susednih zemalja ili geografski sasvim

* olja.durbaba@fil.bg.ac.rs, jelena.filipovic@fil.bg.ac.rs, anajovano@gmail.com, ljiljana.djuric.55@gmail.com

pristupačnih. Mislim da u tom smislu ima zaista mnogo prostora za poboljšanje. I rekla bih takođe sledeće: poboljšanje bi trebalo tražiti i u sferi obuke donosilaca odluka. Mislim da tu imamo krupan problem. Najčešće su to osobe koje ni same ne znaju jezike ili, ako znaju, znaju možda jedan, najčešće engleski. Nisu svesne dobrobiti koju donosi višejezičnost. Eto, toliko za početak.

Olja: Mislim da si apsolutno u pravu kada si rekla da donosioci odluka često nisu svesni značaja jezika. Mislim da tog značaja nisu svesni ni mnogi drugi i izvan domena donosilaca odluka. Često nisu svesni toga ni ljudi iz naše struke, a pogotovo bih mogla da potvrdim na osnovu jednog mini istraživanja da veoma često ni sami roditelji ne podržavaju decu u učenju stranih jezika. Pratila sam, naime, nekih godinu dana, u doba neposredno pre korone, diskusije koje su se vodile na različitim forumima gde se govori o nastavi i učenju stranih jezika. Posle obrade podataka zaključila sam da većina onih koji su učestvovali u diskusijama – čak i ako uvažimo pretpostavku da se na forumima za reč obično javljaju oni malo kritičniji i da mi, naravno, ne možemo zasigurno znati jesu li svi oni koji se tako deklarišu zaista roditelji, ali možemo reći da ipak predstavljaju neki neformalan glas javnosti – uopšte ne uviđa nikakav značaj stranih jezika kao takvih. Engleski u tom pogledu nije upitan, premda i tu ima predrasuda vezanih za to kolika je jezička kompetencija potrebna za svakodnevno snalaženje i zadovoljenje nekih osnovnih komunikacionih potreba, ali generalno ne postoji, rekla bih, „od dole” nikakva vrsta podrške za učenje drugog stranog jezika. To se može dovesti u vezu i sa opštom problematikom obrazovanja. Dakle, ti si sada rekla da treba obrazovati „ove gore”, ali je isto tako vidljivo „na terenu”, što nam se ovde pokazuje dramatično u slučaju drugog stranog jezika, da generalno skepsa prema obrazovanju kao takvom, mislim, nikada nije bila izraženija nego danas. Da li imate utisak da je to tako? Da smo se u društvu i u tom smislu izuzetno raslojili, da ima onih koji zaista i dalje obrazovanju poklanjaju najveću moguću pažnju i vrednost, a istovremeno je postala moda biti protiv škole, biti protiv školovanih ljudi, ne verovati u značaj obrazovanja, sumnjati u diplome, da o tome i ne govorim. Da li mislite da to stoji, da je taj uvid tačan i da li se nešto može učiniti?

Jelena: Ako ja smem da primetim, trideset godina života u Srbiji u akademskom okruženju meni je pokazalo da je taj otpor ili kritika, nekada i preterano stroga i oštra prema obrazovnom sistemu i prema ishodima obrazovnog sistema, odnosno učenicama i učenicima koji iz njega izlaze, bila privilegija univerzitetskih profesora i velikih intelektualaca. Tako je to bilo kada sam ja počela da radim na Univerzitetu i sećam se razgovora sa nekim divnim, starim, ozbiljnim profesorima koji su bili zaprepašćeni mojom odbranom omladine i studenata, a od tada smo prešli jedan dugi put

u kome je sada obrazovanje postalo tema svih. U trenutku smo u kome se formalnim obrazovanjem bave i novinari i razni voditelji i voditeljke TV-šoua i politički akteri i javno mnjenje i preplavljeni smo tako nekim potpuno nejasno konstruisanim stavovima, odnosno neargumentovanim stavovima, a zapravo je to sve posledica urušavanja obrazovnog sistema zahvaljujući zapravo urušavanju kompletnog sistema vrednosti u društvu u kome živimo i oduzimanja autoriteta školi. Dok god profesori i profesorke, učiteljice i učitelji, vaspitači i vaspitačice nemaju mogućnosti da, makar na društvenom nivou, površinske te zajednice, te delatne škole, obezbede usvajanje određenih pravila lepog ponašanja, odnosno dok god imamo tu nekritičke uplive različitih drugih aktera, pre svega mislim na roditelje, situacija se neće promeniti. Tako da imam utisak da je sada ova preplavljenost informacijama i dostupnost društvenih mreža i uticaj elektronskih medija učinila da svako ima na dohvat ruke razne vrste informacija, poluinformacija i važnih vesti, sebi daje za pravo da donosi mišljenje i da ima stav bez ikakvog kritičkog otklona i bez sposobnosti da kritički promišlja obrazovni sistem.

Olja: Eto, nikada nismo bili u boljoj prilici da dođemo do informacije, da lako dođemo do informacije i nikada te informacije nisu bile pliće. Odnosno nikada više informacija, nikada manje njihovog sadržaja i suštine. Možemo li tako nekako definisati?!

Ana: Mislim da se ne pravi jasna razlika između kritičnosti i kritizerstva i da svako sebi daje za pravo da govori o stvarima koje ne poznaje dovoljno pod pretpostavkom da će sa kritičkim stavom, odnosno kritikujući nešto, doći do „ispravnog” zaključka. I to je posledica nedostatka sistematičnog rešavanja problema sa kojima se susrećemo ili, bolje reći, nesistematičnog razmatranja i rešavanja najrazličitijih zadataka. To je važna tema o kojoj govori Julijana Vučo u svojim ogledima o primenjenoj lingvistici, odsustvo sistematičnog proučavanja, odsustvo smislene i sveobuhvatne strategije. Ono što mene boli u ovom trenutku – negde me „hrani”, a negde boli – jeste činjenica da naše obrazovanje počiva na pojedinačnim entuzijastima i da se sve pokreće zahvaljujući energiji izvanrednih ljudi kojih ima. Ja ih vidim u svom okruženju i oni zaista rade fenomenalne stvari, ali dok se ne stvori kritična masa nećemo se daleko pomeriti. I ta mala pomeranja na neki način postoje, ali mislim da je ključno da se stvori zajednička energija. Moje pitanje je kako se to radi? I sad opet imam potrebu da se vratim na Julijanu Vučo i njenu priču, zato što je ona imala i ima tu fenomenalnu energiju kojom motiviše i pokreće ljude, kojom stvara viziju. To je meni beskrajno važno jer pomaže da se sagleda situacija takva kakva jeste i navodi na uključivanje u rešavanje problema na koje više ne možemo ostati hladni. Ne zadržava se na nivou kritizerstva. Mislim da smo mi to pokušali da uradimo sa *Strategijom razvoja jezičkog obrazovanja – strani, regionalni, klasični, nasledni*

i znakovni jezik u sistemu obrazovanja Srbije, to je zaista bio jedan vrlo smislen i važan korak u pravcu afirmacije jezika u obrazovanju, ne samo stranih jezika nego uopšte jezika, i maternjih i stranih i regionalnih, s tim što to nekako još uvek nije dobilo potreban zamajac. Često se prisetim jedne koleginice koja je bila na dužem istraživačkom boravku u Nemačkoj, i onda smo tako komentarisale kako, eto, Nemci sve planski, sistematično, logično, organizovano rade i kako su efikasni, a ja sam bila zapravo iznenađena njihovom sporošću kada sam se prvi put suočila sa načinom na koji pristupaju problemu. I onda mi je koleginica rekla: „Ne, ne, ne, oni su samo veoma temeljni”. U kontekstu našeg sadašnjeg obrazovnog sistema važno mi je da nađemo način da povežemo entuzijaste i da se pomeramo tim mišijim, ali sigurnim koracima – što mi svi valjda i pokušavamo.

Jelena: Osvrnula bih se na još jedan potencijalni problem ili problem kome se ja neprestano vraćam, a to je upravo naše neiskustvo u komunikaciji sa akademskom zajednicom koje do dana današnjeg nas često stavlja u inferioran položaj u odnosu na kolege iz drugih naučnih oblasti, posebno iz takozvanih „tvrdih nauka”. Još se sećam putovanja sa Julijanom i Ljiljom kada smo prvi put bile u Americi zajedno 2005. godine. Bile smo na jednoj večeri kod mojih prijatelja, univerzitetskih profesora, na koju je pozvana i profesorka nuklearne fizike (iz Srbije). Upitala nas je čime se bavimo u radu koji smo tada izlagale na konferenciji koji je posle objavljen i u uglednom svetskom časopisu *Current Issues in Language Planning*. Kada smo joj objasnile da se bavimo jezičkim politikama i jezičkim obrazovnim politikama i da predstavljamo stanje jezičkih obrazovnih politika u Srbiji od Drugog svetskog rata na ovamo, ona je rekla: „To o čemu govorite su potpune gluposti, moja mama je profesorka francuskog u penziji i ja znam da se to tako ne radi”. Meni je to uvek dobar uvod za komentar o problemu akademskog bavljenja jezikom. Jezik je nešto što je univerzalno svojstvo i vlasništvo ljudskog roda i onda svako ko (naravno) koristi jezik, a svi govorimo makar jedan, a puno nas i više njih, smatra da im sama ta činjenica što koriste jezik daje pravo da o jeziku imaju i kvazi-ekspertske mišljenje, što naravno u drugim naučnim oblastima nije slučaj. Nama u tom trenutku na pamet nije palo da procenjujemo ekspertizu te profesorke iz oblasti nuklearne fizike. To uverenje da se mi bavimo „trivijalnim” pitanjima jezičkih politika o kojima svako mora i treba sve da zna jer živi i govori određeni jezik jeste dodatni momenat koji nama otežava bilo kakvu vrstu akademske, a potom i društvene akcije. Potrebno je obrazovati ne samo jezičke i obrazovne planere u institucijama države, već i osobe na koje se te jezičke politike odnose i čije živote one uređuju. Zato ja svako javno predavanje i svaki predmet iz oblasti jezičkih obrazovnih politika i jezičkih politika uopšte započinjem sledećim rečima: „U ovom semestru ili u ovom predavanju

želim da vam skrenem pažnju na činjenicu da su jezičke politike nešto što se tiče svakoga od nas, nešto što nas sve dotiče u nekom ili čak u svakom trenutku”. Svi smo mi rezultante obrazovnih politika koje su formirale naše formalno obrazovanje, i to je nešto čega moramo biti svesni. Većina nas toga nije svesna, ne pokušava da analitički i kritički sagleda suštinu fenomena formiranja kulturnih modela osobe i društva kroz obrazovne politike, već kritizerski pokušava da objasni zašto nešto nije dobro, bez otvaranja pitanja novih rešenja. To je ono što je Julijana zajedno sa nama pokušavala svih ovih godina da ponudi. I mislim da smo u nekom trenutku to uspešnije radile nego što je to sada slučaj, opet zahvaljujući naravno onome što se sa (jezičkim) obrazovnim politikama uvek događa: društveno-istorijski kontekst je u jednom trenutku bio povoljan i otvoren za promene i spreman za prepoznavanje i uvođenje novih vrednosti u formalnom obrazovanju, a trenutno nažalost to nije slučaj.

Ljilja: Da dodam nešto što vidim takođe kao problem ili što je postalo problem, a nismo možda videli da će biti tako, a to je okretanje škole ka nečem što je korisno za život. Sad iz toga proizilazi da škola mora da pruži ono što je učenicima odmah potrebno u životu, a šta će život doneti, to ne može niko da kaže. I promene su tolike da se ne mogu ni predvideti, pa se ne može u osnovnoj i srednjoj školi dobiti baš ona doza znanja, one veštine i oni jezici koji će za godinu, dve, pet, deset biti potrebni. Dakle, i tu imamo nešto slično pitanju komunikativnog pristupa, o čemu smo nedavno razgovarale, za koji se takođe zalažemo čini mi se sve, a to je da smo odjednom uvideli da nam na fakultete dolaze deca koja nisu ni sposobna za komunikaciju de facto, a nemaju ni ona nekadašnja poprilično korisna strukturna znanja gramatike, određene navike u učenju, da znaju da treba da se pišu reči, da se reči uče itd. Eto, recimo, za mene su to takođe zanimljive teme, da se iz nečeg što je čovek podržavao zdušno kao stručnjak za te oblasti, da se izrodilo u nešto neočekivano, nešto u suštini, neželjeno.

Olja: Počesto se upravo tako nešto i desi da jedna ideja, kojom želimo da se zameni nešto što smo primetili da nije funkcionisalo, krene da se razvija, a da pri tom propadnu dobre strane onoga što smo želeli da promenimo. Mislim da se ovde iz najbolje namere da se afirmiše jezik kao sredstvo komunikacije, jer smo kao nastavnici stranih jezika to dosta dugo zapostavljali i zaboravljali baveći se strukturom jezika, izrodilo nešto što svakako nismo želeli, a to je da se to sredstvo komunikacije pretvorilo u praznu ljušturu za razmenu konvencionalnih fraza, a da se ono što čini suštinu komunikacije zanemaruje, ono što jeste ideja. Moguće je da razvoju komunikativnog pristupa nisu pogodovale i neke druge okolnosti. Između ostalog možda i zbog nastavnika koji su bili obrazovani po nekom drugom modelu pa možda nisu ni mogli da primene ovaj novi, nisu bili upućeni šta

znači ova nova paradigma, potom je došlo i do drastičnog smanjenja fonda časova i nemogućnosti ostvarivanja zadataka u kratkom vremenskom roku, a pre svega kompletnog gubitka nekadašnjih obrazovnih vrednosti, obrazovnih ideala. Jer kad čovek danas čita šta je o tome pisao, na primer, Humbolt ili još mnogo ranije antički autori, shvata to izneverivanje nekadašnjih obrazovnih ideala. Trenutno čitam jednu knjigu o pedagogiji Koste Grubačića iz 1946. godine i ta knjiga se pokazuje kao veoma savremena. Ona govori o humanističkom obrazovanju i vaspitanju kakvo bi nam i dan-danas bilo potrebno. Opšte vrednosno urušavanje očigledno dovodi do toga i da se jedna dobra ideja, ona o komunikativno orijentisanoj nastavi, očigledno ne ostvaruje onako kako smo zamišljali. Tačna je opaska da obrazovnom sistemu danas u velikoj meri nedostaje balans. Između onoga što jeste stvarni obrazovni ideal, onoga što smo nekad zvali opštim obrazovanjem, a što se danas često kritikuje kao skup izolovanih, neprimenjivih činjenica. Možda bi neko mogao pomisliti da više nije važno da znamo godinu u kojoj je Kolumbo otkrio Ameriku niti da znamo ko je koliko simfonija napisao, ali sva ta šarolika znanja pružaju osnov za posmatranje i tumačenje sveta. Za sve ono što čoveku kasnije treba kako bi mogao upravljati sopstvenim životom. To je sa jedne strane. S druge strane, okretanje ka praktičnom i upotrebljivom znanju, taj merkantilistički pristup obrazovanju jeste očigledno u potpunoj koliziji s tradicionalnim obrazovnim idealima. Gotovo da nema nikakve ravnoteže između ta dva elementa – onoga što možemo nazvati opštim humanističkim obrazovanjem i onoga što bi dovelo do primene najširih znanja u praksi; to se odlično vidi na primeru stranog jezika. Nije dovoljno naučiti poneku formulaciju na stranom jeziku ali nemati nikakvu saznavnu ideju niti svest o jeziku kao takvom. S druge strane, i dan-danas imamo studente koji savršeno poznaju jezički sistem ali nisu u stanju da formulišu ni najjednostavniju rečenicu niti mogu da komuniciraju. Vrlo retko se kao rezultat učenja stekne i jedno i drugo. Da li je to problem naših metoda rada, da li je to problem naše obrazovne tradicije, nedostatka odgovarajućih strategija učenja, nastave itd. ili je to neki problem koji bismo mogli da pripišemo ubrzanom i površnom vremenu u kojem živimo? Ili je problem sve to zajedno?

Ana: Deluje kao da je ideja bila da bude i-i, a postalo je ni-ni. Ali asocijala si me sad na članak našeg kolege Paua Borija o kritici obrazovanja u neoliberalnim okvirima. Vrlo je kritičan prema insistiranju na značaju međupredmetnih, odnosno ključnih kompetencija. On priča o visokom obrazovanju i o tome kako nam je nekako nametnuta obaveza da razvijamo sva ta znanja i umenja putem predmeta koji se zove strani jezik. I to me je donekle pogodilo, jer ne vidim kontradiktornost u tome da učenjem i nastavom jezika radimo i na dubljem razumevanju sveta oko nas, sveta u

nama. Ako bolje poznajem svet oko sebe, pa valjda sam spremnija da na njega na neki način i reagujem? Ne vidim tu problem i pitam se kako dođe do gubitka u prevodu...

Jelena: Ja mislim da je možda suština problema u Borijevom i tvom tumačenju koncepta međukurikularnih kompetencija. On je verovatno pre svega mislio na one utilitarne, praktične kompetencije, zapravo ne na kompetencije nego na veštine. Verovatno je mislio na one kapacitete o kojima je Ljilja govorila: na veštine u smislu sposobnosti za obavljanje određenog konkretnog posla (poput onih koje se promovišu u dualnom obrazovanju onako kako je u našem sistemu protumačeno – kao znanje za određeni posao u kome nema mnogo prostora za kreativnost i napredovanje). To, po mom mišljenju, zaista stoji na putu širokom humanističkom obrazovanju u kome jezik u nastavi drugih predmeta ima značajnu ulogu i značajno širi naše poglede na svet i omogućava nam da razumemo i drugačija viđenja i tumačenja sveta. I mislim da si ti u tom smislu u potpunosti u pravu ali mislim da Bori, slobodna sam da ponudim tumačenje pošto poznajem njegov rad, obrazovanje posmatra upravo iz neoliberalne kapitalističke perspektive dualnog obrazovanja. Iako govori o visokom obrazovanju, jer se njime najviše i bavi, on zapravo pokušava da pojasni da je neophodno da Univerzitet i dalje zadrži svoju humanističku komponentu. Ja mislim da je ovaj naš problem zapravo opet višestruke prirode, odnosno da ima različite uzroke. Pre svega naša društvena stvarnost koja već nekoliko decenija unazad neprestano obrazovni sistem postavlja u binarni kod +/-: nešto je isključivo posledica evrocentričnog uticaja ili poštovanja tradicije. Te dve perspektive zapravo ne bi smele da budu u koliziji, ne smemo dozvoliti niti nekritično prihvatanje svega što dolazi sa zapada niti se oslanjati na obrazovne tradicije prošlih vremena. Recimo, dualno obrazovanje u našem sistemu nije na pravi način ni opisano ni implementirano, a u njemu tek prostora za strane jezike uopšte ne vidim. A upravo bi im tamo trebalo naći mesto jer se koncept te vrste obrazovanja bazira na ideji međunarodne mobilnosti. Sa druge strane, ono tradicionalno, koje se oslanja na ideju nekakvog tradicionalnog evropskog univerziteta iz 19. veka, koji je pak previše apstraktan u smislu da zahteva od studenata i studentkinja jednu vrstu velike samokontrole i samoregulacije za koju ova generacija ili ove generacije nisu sposobne u ovom trenutku, takođe ne može pomoći u formiranju mladih osoba otvorenih za inovacije, kreativnih i spremnih da preuzmu na sebe odgovornost za društvenu akciju. Oni nisu u stanju da shvate kolika je njihova odgovornost. I mislim da je tu zapravo naš zadatak najodgovorniji: da svojim studentima pokažemo koliko su odgovorni za ono što rade i za ono čime će se baviti u budućnosti. To je ono što ja nazivam liderstvom u formalnom obrazovanju. Obrazovno liderstvo podrazumeva da mi formiramo zajednice učenja u kojima živimo

zajedno sa onima koje poučavamo i da nastavimo da živimo sa njima i kada izađu iz naše institucije. Da pokušamo da im objasnimo, da ih osnažimo, da im otvorimo prostor za samoosnaživanje. Dakle, ne možemo mi nikoga da osnažimo, ali možemo da otvorimo mogućnost za promišljanje i da stvorimo atmosferu u kojoj osobe vide sebe kao autonomne i samostalne lidere u onome što rade, lidere koji su u stanju da iznesu neke od ideja o kojima mi govorimo već 30, 40, 50 godina, a koje su u svetu primenjene lingvistike i sociolingvistike i glotodidaktike prepoznate još šezdesetih godina prošlog veka. Međutim, takva vrsta obrazovanja, bazirana na konstruktivizmu i konektivizmu, zahteva mnogo veću slobodu u formiranju i realizaciji nastavnih programa, koju mi u ovom trenutku nemamo. I samo da dodam, Julijana je, zapravo Olja i Julijana su, recimo, u tom smislu mnogo aktivnije delovale kao predvodnice nego ja. Meni je na duši kajanje što nisam bila u stanju da u potpunosti svoje studentkinje i studente pre, recimo 15 ili 20 godina, pratim, na način na koji ih Ana danas prati u metodičkim praksama. Julijana i Olja su razvile mnogo bolje mehanizme da sa njima budu od početka pa do neke sredine njihovog razvojnog puta. Mislim da je to jako važno i veoma sam srećna što je Ana sada sa nama i što to radi mnogo bolje od mene, što je više na terenu i što može više da se posveti tom konkretizovanju određenih, možda u nekom trenutku, apstraktnih ciljeva, koje oni ovde samo percipiraju, ali ne mogu da ih interiorizuju dok su na fakultetu.

Ana: Lakše je kada postoji pripremljen teren. Vi ste postavile odličan temelj za strategiju (jezičkog) obrazovanja, pa mi koji smo po prirodi stvari stupili na scenu kasnije preuzimamo i nastavljamo dalje. Čini mi se da imamo jasn(ij)u sliku. Problem je postavljen, obrazložen, terminologija definisana, ali samo rešenje je i dalje na nivou apstrakcije, još ga je potrebno operacionalizovati konkretnim koracima. U tome vidim svoju ulogu i upravo to pokušavamo da uradimo tekućim istraživanjima, seminarima za nastavnike...

Olja: Možemo li možda izreći to nimalo retoričko pitanje: „Da li smo možda pogrešile, da li smo možda nedovoljno uradile?!“ Upravo time što smo se zatvorile u neki svoj akademski krug? Dakle, jedno je imati divne studente koji će sutra biti odlični profesori i na koje smo na izvestan način uticali i uvek im prenosile ideju koliko je važan „aktivizam od dole“, odnosno ono što oni budu radili sutra, u svojim sredinama, u školama, u svojim lokalnim zajednicama. Zato se i pitam nismo li možda bile premalo prisutne upravo u školama izvan beogradske sredine, da li je možda trebalo češće raditi na terenu, i to na kapilarno povezujući način, upravo sa svojim bivšim studentima i studentkinjama? Da li smo možda time mogle nešto više ostvariti? Da li to može biti amanet za kasnije generacije? Julijanino predvodništvo u tom smislu je bilo zaista jedinstveno u našem visokoškolskom kontekstu jer ona je praktično etablirala glotodidaktiku kao naučnu

disciplinu. Naravno, ne smemo zaboraviti da se Naum Dimitrijević prvi izborio za metodiku nastave stranih jezika na magistarskim studijama. Julijana je uspjela da dalje razvija ovaj akademski i naučni okvir. Istovremeno je bila angažovana i u obrazovnom političkom smislu u raznim komisijama itd, a imala je kontakt i sa školama.

Jelena: Julijana je najviše seminara organizovala zajedno sa Katarinom Zavišin u okviru aktivnosti u Zavodu za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja. U tom smislu Julijana je zapravo neko ko je imao najviše kontakata s nastavnicima, kada oni već jednom uđu u obrazovni sistem. Ali moram da se vratim na početak, pošto mi pričamo zapravo o tri generacije osoba koje su saradivale sa Julijanom. Zapravo sve to počinje od Ljiljane Đurić. Ona je nas okupila još krajem devedesetih godina XX veka. I, kao što uvek u životu biva: najbolje stvari se dešavaju kada se krene sa mnogo dobre volje i bez jasno definisanih konačnih i preciznih ciljeva, znači kaordijski, odnosno sledeći principe utemeljene teorije: hajde da vidimo gde smo i šta možemo pa ćemo u hodu da se ažuriramo i da se menjamo. Ja sam zapravo počela da se bavim metodikom i primenjenom lingvistikom samo zahvaljujući tome što je Ljilja jednog dana poslala na Katedru za romanistiku, odnosno na Grupu za španski jezik (tada smo još bili svi zajedno u okviru Katedre za romanistiku) poziv da se učestvuje u izradi Programa za španski jezik za osnovne i srednje škole. A onda me je profesorka Pavlović Samurović jednog dana pozvala u kancelariju i rekla: „Koleginice”, mislim da sam tad još bila Savić, „koleginice Savić ovo je za Vas.” I ja sam se našla u Draže Pavlovića 1998. ili možda i 1997. godine, tu sam prvi put videla Ljilju i Julijanu, i od tog trenutka kreće naša saradnja koja je iznedrila mnogo zanimljivih, uzbudljivih aktivnosti, nekada čak i dobrih ishoda i, što je najvažnije, pokazala je da zapravo dobra volja i snaga pozitivne energije mogu dosta toga da promene, naravno u određenim istorijskim trenucima. Sa godinama učim da niko od nas nije svemoćan u svakom trenutku, da postoje trenuci fantastičnih prodora i trenuci za divne evolutivne i revolucionarne ideje i trenuci kada jednostavno ne možete protiv struje i kada morate da se sklonite u stranu da vas struja ne bi ponela, da vas bujica ne bi progutala. A mislim da smo mi imale sreću, da smo se nekako našle, da smo počele da radimo na italijanskom i španskom u okviru obrazovnog sistema, pa onda opet u onom širem zahvatu koji je uključivao sve školske jezike. Tu nam se i Olja priključila, onda kada smo radile prvu reformu obrazovnog programa – do ubistva Zorana Đinđića. Tada smo zaista imale veoma mnogo prostora za sjajne inovacije i to je postavilo temelje o kojima Ana govori, o kojima danas ne bismo mogli ni da sanjamo da nije bilo tog trenutka velike inspiracije i velike kreativne slobode u okviru obrazovnih politika. I dan-danas verujem da je to bio jedan fantastičan trenutak u istoriji srpskog školstva i nisam sigurna da li će se ikada više u tom obliku i sa takvim poletom ponoviti.

Ljilja: Nadajmo se ipak da hoće. Jer ako pogledamo istoriju obrazovanja, onda vidimo da se to već dešavalo i, što je zanimljivo, da su to bili i tada, a i u našem slučaju, trenuci koji su prethodili reformi. Znači, postojao je zamor i svest da ono što je na snazi nije više najbolje rešenje, da nešto treba da se menja, a reforma još nije „zacementirala” nova rešenja. Znanja i iskustva u vezi s tim nisu beznačajna, i mi ih sada posedujemo.

Jelena: To je izuzetno značajno znanje zato što je zapravo zaključak da kada se zacementira obrazovna politika, onda opet postaje vrlo konzervativna i retrogradna u roku od pet godina.

Ljilja: Jeste, i poništava ono inovativno što može da se zadrži, što nije inkompatibilno, pa da imamo i dalje inovacije, eksperimentisanja itd.

Jelena: Sada dolazimo do pitanja ideološkog dela konstrukcije obrazovnih politika i jezičkih obrazovnih politika. Mi i dalje živimo u društvenim sistemima – i to ne samo u Srbiji – već i širom ovog našeg evrocentričnog kruga – živimo u društvima u kojima ne postoji osećaj za kontinuiranu promenu i osavremenjavanje. De iure u obrazovnim dokumentima se navodi i podvlači različitost i tolerancija, ali de facto ona zapravo ne prepoznaju raznolikost svetova u kojima živimo. Dokumenta ne smeju „zakucavati” ništa odozgo i postavljati stakleni plafon u uverenju da smo nešto doveli do savršenstva. Uvek je potrebno ostaviti prostor – „tavanski ili krovni prozor” za inovaciju odozdo na gore. Možda je ovo malo gruba metafora, ali sam uverena da u tome leži suština problema. Da i kada se desi nešto dobro, to nešto dobro posle nekog vremena više nije dovoljno dobro. Naravno, menjaju se okolnosti, menjaju se društva, menjaju se potrebe, a obrazovne politike i jezičke obrazovne politike to ne prate kao, uostalom, ni bilo koje druge. Problem je u tome što je naš obrazovni sistem postavljen tako da ne dozvoljava inovaciju odozdo, iznedranje koje bi bilo u skladu sa potrebama određene lokalne zajednice koja kasnije može da posluži kao primer dobre prakse drugima. Recimo, jedno veliko dostignuće u kome su Ljilja i Julijana učestvovala bila je bilingvalna nastava u Trećoj beogradskoj gimnaziji. To je u tom trenutku bio veliki pomak, ali ako sebi smem da dozvolim evaluaciju toga što se desilo, čini se da je to samo bio rezultat jednog trenutka. Onog trenutka kada je trebalo da se sistematizuje u Pravilniku o bilingvalnoj nastavi sve je postalo previše komplikovano i zahtevno. Ja ne znam koliko je škola u međuvremenu, osim onih koje su već imale neke oblike bilingvalne nastave, od 2017. na ovamo uvelo bilingvalnu nastavu, sada kada postoji formalni pravilnik. Zato što su zahtevi formalizovani na različite načine, vrlo su visoki i, naravno, opet se vraćamo na onu demotivisanost obrazovnog kadra. Nastavnici drugih predmeta nemaju želju ni motivaciju da se bave usavršavanjem u stranim jezicima jer im se to ni na

koji način ne valorizuje, na prvi pogled. Naravno, ja sam svakako uverena da bi to njima bilo značajno makar u idealističkom intelektualnom smislu. Ali to nije dovoljno kada morate da brinete o porodici i o budućnosti i o deci. Tako da je bilingvalna nastava u Trećoj gimnaziji bila i ostala izuzetak. Uz to mislim da ta nastava u ovom trenutku nije tako kvalitetna kao onda kada su radile Julijana i Ljilja na njenoj implementaciji, upravo zato što je ona zavisila od istorijskog trenutka i političkog momenta u kome su je podržale Francuska i Italija. Onog trenutka kad se ona vratila u jurisdikciju naše zemlje i našeg obrazovnog sistema, počela je da se urušava delimično i zato što nemamo tako kvalitetan kadar.

Ljilja: Štaviše, ja sam čula i za škole koje su odustale. Novi Sad je, na primer, imao popriličan broj škola s dvojezičnom nastavom na srpskom i engleskom, i onda su nastavnici odustajali zato što nisu hteli da ulažu toliki napor. Nije im bio smanjen fond časova niti je postojala novčana nadoknada za taj ogroman trud. Nije to tek tako.

Ana: Postoje naznake da se trenutno radi na unapređenju kvaliteta dvojezične nastave, unapređenjem modela njenog izvođenja, ali i poboljšanjem položaja nastavnika...

Jelena: Evidentno da i dalje postoji veliko interesovanje da se bilingvalna nastava osnaži ali da bude tandemska, u saradnji nastavnika stranog jezika i nastavnika drugih predmeta, za koje se ne može uvek zahtevati vrhunski nivo jezičke kompetencije. Čak se ispostavlja da i besplatni kursevi stranog jezika za nastavnike drugih predmeta, kao gest dobre volje, u realnosti teško funkcionišu sa opterećenjima koje ljudi imaju u svom realnom životu.

Olja: Šta je to što bismo u nastavi jezika konkretno mogli učiniti drugačijim, izmeniti u odnosu na ono što nije izdržalo probu vremena, u poslednjih dvadesetak godina? Gde smo danas u odnosu na te tadašnje inovirane programe i šta je to što našu nastavu stranih jezika čini nedovoljno efikasnom? Sad govorim o onom aspektu koji i Julijana spominje u jednoj svojoj knjizi: ako se obrazovanje danas posmatra u neoliberalnom smislu, uočava se i snažan aspekt efikasnosti jer obrazovanje košta; ono, dakle, mora biti ekonomično, mora dati rezultat. Zato se upravo i postavlja pitanje efikasnosti nastave stranih jezika u školskim uslovima? Danas postoji uvreženo mišljenje (a možda u tome i ima istine) da većina dece ne uspeva da dostigne očekivane kompetencije. Gde možemo uopšte potražiti izlaz iz ovog ćorsokaka i da li nam, recimo, u tome mogu pomoći iskustva zemalja u kojima se ostvaruju mnogo viša jezička postignuća. Čime se, recimo, odlikuje nastava u Norveškoj ili u Holandiji, gde učenici u školskim uslovima ovladavaju engleskim jezikom na visokom nivou? Da li bismo možda i mi mogli da to pretočimo u svoju praksu, u svoju nastavu stranih jezika?

Jelena: Mislim da su te zemlje pre izuzetak nego pravilo, ima ih veoma malo, a ako pogledamo i zemlje u okruženju i zemlje koje mi poznajemo, na primer, Španija, Francuska, Nemačka, mislim da postaje sasvim jasno da formalna nastava stranih jezika zapravo nigde ne funkcioniše na onaj način kako to idealizovano opisuju *Zajednički evropski referentni okvir za jezike* i sva prateća dokumentacija Saveta Evrope. Verujem da se opet vraćamo na problem interakcije škola – društvo – politika, odnosno interakcije između Ministarstva prosvete i zaniteresovanih strana širom zemlje (škola, lokalna zajednica, roditelji i staratelji), i sve ono što je do sada urađeno (u prvom redu inovirani nastavni programi), sve ono na čemu vi sada radite (kontinuirano unapređivanje kvaliteta nastavnih programa), da ništa od toga nije dovoljno ukoliko se neprestano borite za nedeljni broj časova stranih jezika u školi i način ocenjivanja. Jednu od tih bitaka smo mi borili pre nekoliko godina kroz Društvo za strane jezike i književnosti i izborili smo recimo da zadržimo drugi strani jezik, opet zahvaljujući samo nekim ličnim inicijativama. U vreme kada su Olja i Ljilja bile predsednice Društva. U praktičnom smislu, to je značilo da smo se nas četiri, znači Julijana, Olja, Ljilja i ja, pojavljivale na televiziji, i kao predstavnice Društva, ne kao predstavnice Filološkog fakulteta Univerziteta u Beogradu, objašnjavale zašto je neophodno da se zadrži ocenjivanje drugog stranog jezika u obrazovnom sistemu. Zato što kada se u jednom sistemu koji je ideološki postavljen na osnovu numeričkog vrednovanja isključi ocena iz datog predmeta, za taj predmet više ne postoji nikakvo interesovanje. Instrumentalna motivacija je jako važna. Ali mi smo u tome uspele samo do pola. Zadržale smo ocenu, ali smo dobile pola časa nedeljno manje. Nikada nismo uspeli da uvedemo male grupe u redovnu nastavu stranih jezika. Nikada nismo uspeli da smanjimo broj dece u grupama za učenje i nastavu stranih jezika u školama, u formalnom obrazovanju. Dakle, pored onoga o čemu smo već pričale, neophodno je kapilarno prisustvo u školi, kontinuirana komunikacija s bivšim studentkinjama i studentima i sa svima ostalima koji imaju želju i potrebu da budu predvodnici u svojim okruženjima. Mislim da je suštinski problem u onome što ne zavisi od nas, već direktno zavisi od jezičke obrazovne politike odozgo na dole, i to od one sa najvišeg nivoa, na koju je najteže uticati. Ne može se na isti način podučavati tridesetoro i petnaestoro dece i tu je kraj bilo kakvom pokušaju da se taj izazov prevaziđe, dok god obrazovni sistem ne prepozna specifičnosti nastave stranih jezika, kao što je još od ranijih vremena prepoznavalo, primera radi, specifičnost nastave opštetehničkog obrazovanja. Tamo su nas odvajkada delili na dve grupe da ne bismo prste isekli, razbili čekićem ili ih gurnuli u struju. Znači, tu je bilo sasvim u redu da imamo časove s grupom od po petnaest učenika, ali za nas u nastavi stranog jezika to nikada nije bilo viđeno kao nešto što je relevantno. I tu se jezička obrazovna politika u potpunosti kosi sa strukom i

naukom. Jasno je dokazano i empirijski i teorijski i kognitivno i primenjeno i lingvistički i metodički i pedagoški da ne možete na isti način obavljati nastavu u velikoj i u maloj grupi, da su velike grupe nepogodne za razvoj komunikativne kompetencije, što uključuje i gramatičku kompetenciju. To je takođe nešto što se vrlo često zaboravlja: komunikativna kompetencija nije samo komunikacija nego je komunikativna kompetencija i gramatička kompetencija i strateška kompetencija i sociokulturna kompetencija. To su jednostavne stvari, ali koliko vidim nigde u svetu nisu rešene na način koji bi pogodovao nastavi stranih jezika, tako da uvek mogu da posmislim da iz neke strateške i ideološke perspektive na globalnom nivou postoji manjak interesovanja ili čak otpor prema unapređenju nastave stranih jezika i razvoju višejezičnosti, višejezične kulture i tolerancije, zato što ona podrazumeva i veću sposobnost za međukulturnu komunikaciju koja u određenim situacijama nekim stratezima na ovoj planeti nije uopšte od interesa. Ovo je naravno previše apstraktno i previše slobodno tumačenje, već sam prešla na nivo državne i globalne politike o kojoj nemam dovoljno znanja.

Olja: Kad govoriš o tome, govoriš zapravo i o segmentiranju i parcelizaciji znanja, ali i obrazovnog sistema kao takvog. Počev od samog nastavnika, koji malo predaje gramatiku ili se malo bavi vokabularom, pa onda pređe na komunikaciju. Znači, sve se radi nekako odvojeno, teško povezujemo, teško delujemo holistički, bilo da sistem posmatramo odozdo na gore ili obrnuto. Nema dovoljno onoga o čemu često govorimo ali ga teško realizujemo, a to je međupredmetno povezivanje i stvaranje natpredmetnih kompetencija; i dalje vidimo predmetnu raspolućenost, čak i tamo gde je ona očigledna, recimo u prirodnim naukama, gde učenici često uopšte i ne primete kako su sve stvari u prirodi suštinski povezane; isto važi i za jezike, da oni svi imaju istu funkciju, da služe nekoj komunikaciji koja može uključivati upravo sadržaje drugih nastavnih predmeta. Kao i da je preduslov za sve mens sana in corpore sano, da se moramo angažovati telesno, fizički, čulno, da se moramo ostvarivati umetnički, estetski itd. Dakle, u školi je i dalje sve podeljeno na sitne delove stvarnosti, iako stvarnost tu podelu ne poznaje. Naredni nivo problema čini i naše obrazovanje nastavnika, pa i nastavnika stranih jezika. Ako zakon predviđa da budući nastavnik tokom studiranja treba da iz oblasti predmetne nastave ostvari svega 10% svih postignuća, kako očekujemo da će on biti dobar nastavnik – pa on je jedva išta naučio o tome kako da predaje. Očigledno je da i tu postoji pogrešna regulativa. Lično često samokritično promišljam o tome šta mi sami (ovde mislim na univerzitet i inicijalno obrazovanje nastavnika) radimo pogrešno u pripremanju nastavnika za ovaj poziv, a on je jedan od najvažnijih uopšte. To ponekad izgleda kao začarani krug – u univerzitetском obrazovanju nešto mi ne uradimo kako valja, pošaljemo „poluproizvod” u školu. Onda

taj „poluproizvod” ne odgovori na svoje zadatke pa nam vrati sutra studenta kojim, opet, mi nismo zadovoljni i pitamo se kako i zašto u dotadašnjem školovanju nije bio pripremljen za studiranje. Ponekad se stoga stiče utisak da sve izraženija potreba za porastom nivoa obrazovanja stanovništva i svakako vrlo plemenita ideja da se što je moguće više mladih univerzitetski obrazuje ne dovode do boljeg kvaliteta niti škole niti studija, kao i da nisu svi kandidati osposobljeni za akademski nivo učenja. Što se tiče obrazovanja za nastavnički poziv, iz ličnog iskustva mogu da potvrdim da među nastavnicima nemačkog jezika koji se sada zapošljavaju u školama ima i mnogo onih koji tokom studija uopšte nisu pohađali didaktičko-metodičke kurseve (bilo zato što im se čine komplikovanim, nedovoljno zanimljivim, nedovoljno atraktivnim), ali posle studija relativno lako dobijaju posao u školi, usled deficita nastavnika. Neki sebe tokom studija prosto ne vide u nastavi ili se interesuju za druge oblasti i onda imamo na delu tu apsurdnu situaciju da oni odlaze u školu, a da zapravo nisu prošli nikakvu metodičku obradu. Tako da sve to zajedno jeste jedan koloplet negativnih faktora u kojima se krećemo kao hrčak u svom točku i ne vidimo mogućnost nekog pomaka i iskoraka, a to akademska zajednica ne bi smela sebi dozvoliti jer bismo time sigurno dali rđav impuls ukupnom obrazovnom sistemu.

Ana: Nema sumnje da govorimo o nizu izazova: nedovoljno izlaganje jeziku, nedovoljan fond časova i, na kraju, inicijalno obrazovanje nastavnika koje je, izvesno, jedan od ozbiljnijih problema u našem visokom obrazovanju. U idealnom slučaju naši budući nastavnici imaju četiri kursa metodike, a sigurna sam da smo sve doživele frustraciju jer ne stižemo ni najvažnije teme da otvorimo, kao što bi, primera radi, bio odabir jezika učionice – to je tema koju imam u svakom silabusu i na kraju ni ne stignem da je obradim. Opet, da se vratim na segmentaciju obrazovanja, bilo da se radi o disciplinarnom, programskom, sadržajnom, njegova je dramatična manifestacija borba za fond časova. Zaboravlja se čovek i potreba za holističkim pristupom u obrazovanju i vaspitanju. Zanima me šta Ljilja misli o tome kao neko ko se razume u ove istorijske procese. Da li je uopšte moguća potpuna promena paradigme u našem obrazovnom sistemu u smislu da se iz ovog sadašnjeg modela – u kome, primera radi, dete u prvom razredu gimnazije ima 17 predmeta! – iskorači u holistički, interdisciplinarni pristup? Pričale smo već da je najteže uticati na ideologije... Ali koji je to neophodan uslov da dođe do mogućih rešenja ovih problema?

Ljilja: To je vrlo teško menjati zato što su tu pre svega u pitanju obrazovne kulture koje mogu biti i iracionalne. Mi nekad i ne znamo zašto branimo neko rešenje, znamo da je oduvek bilo tako, pa prema tome treba zauvek da ostane tako. Ali ima tu i dosta interesa. Ima esnafskih interesa. Zato je to vrlo osetljivo pitanje. Onog momenta kad smo pokušali da isko-

račimo i da u vreme uvođenja dvojezične nastave nastavu nekog predmeta drži i profesor stranog jezika, tu smo odmah udarile u zid i to apsolutno nije bilo moguće, a to bi možda bilo sasvim dobro rešenje. Jer nisu to zna- nja vrhunskog nivoa, barem u osnovnoj školi. Imamo, na primer, iskustvo OOŠ „Vladislav Ribnikar”, gde je u početku izvođenja ogle- da bilo po deset časova francuskog jezika na nedeljnom nivou, tačnije, nastave francuskog i nastave drugih predmeta na francuskom, i to od prvog do četvrtog razreda. Profesori francuskog jezika držali su nastavu fizičkog, muzičkog i likovnog vaspitanja. I to nije moglo da opstane jer de facto naši pravilnici nikad to nisu prepoznavali, a nisu ni rađene adaptacije pravilnika zato što je postojao esnafski interes koji je to sprečavao.

Olja: Tromost i nefleksibilnost sistema zapravo sprečava mnoge pamet- ne ideje i mnoge ideje koje zaista donose nešto novo. Recimo ovaj primer koji si navela, od 1966. godine imamo eksperiment s ranim učenjem stranog jezika, od prvog razreda. Sada, posle skoro 60 godina od tada, i dalje na prste jedne ruke možemo izbrojati škole koje su nastavile intenzivnu nastavu jezika, umesto da to bude nešto što je sastavni deo sistema. Ili recimo ideja sa filološkim gimnazijama. Znamo da je to dobro i korisno, ali i dalje ih zadržavamo samo u jednom minimalnom okviru. One bi sigurno mogle biti proširene pa u krajnjoj liniji, možda sad to zvuči i jeretički, ali i kroz onaj Šuvarov koncept obrazovanja smo svojevremeno videli da je npr. intenzivno dvogodišnje obrazovanje tzv. prevodilaca-saradnika ili inokoresponden- ta-saradnika davalo efekte u vrlo kratkom roku, makar kao dobar temelj za dalje obrazovanje. Za svega nekoliko godina intenzivne nastave u kojoj npr. pet i više časova raznih jezika daje dobre rezultate. Kako je moguće onda da to sve ostaje na nivou incidenta? Čini mi se svaki pomak u nastavi stranih jezika ostaje kao neki izolovani slučaj.

Ljilja: Da, to su zaista vrlo osetljiva pitanja, utoliko pre što ovo što govorim izgleda kao anegdotski pristup. Ali on nije nebitan. Neki put se može razmatranjem nekog naizgled izolovanog slučaja izvući generaliza- cija. To može biti primer ideje jednog kolege, profesora francuskog jezika u gimnaziji, koji inače voli biologiju, pa je organizovao dodatnu nastavu francuskog jezika na kojoj je radio sa učenicima sadržaje iz biologije. To je bilo divno, ali nije prihvaćeno. To je on pokušao. Ja sam ga podržavala. Tada sam radila u Ministarstvu. Čak sam mislila da to može biti jedna vari- janta dvojezične nastave, jer ipak je mnogo lakše obučiti profesora stranog jezika sadržajima nekog predmeta koji ne mora da se predaje na nekom vrhunskom akademskom nivou, nego predmetnog nastavnika dovesti do nivoa C1 iz stranog jezika na kojem treba da predaje. To je bila ideja i eto, to naš sistem nije hteo da prihvati. On je pokušao. Divno je išlo, učenici oduševljeni, on srećan, svi zadovoljni i to ne ide. Vrlo sličan primer: imamo

kolegu profesora francuskog jezika koji je završio i DIF i on je hteo da u svojoj gimnaziji, osim časova francuskog jezika, drži i časove fizičkog na francuskom. Nije prihvaćeno. Sistem je u suštini krut, iako se samoproglašava kao otvoren, ali on u suštini ne prepoznaje nijednu dobru ideju i ne ostavlja prostora za inovacije, a pričamo o autonomiji škole. I opet bih se vratila na ovaj problem broja časova. Kada smo radile istraživanje za Društvo za strane jezike i književnosti, u kojem smo napravile uporednu analizu broja časova stranog jezika u određenim evropskim zemljama, ipak se pokazalo da je naš fond časova najmanji iako nigde nije zadovoljavajući i ne odgovara standardima koji su najčešće B2, ili B1, kao neki minimum na kraju preduniverzitetskog obrazovanja. Niko nije zadovoljan fondom i ne smatra da može to da iznedri, a naš sistem ima u stvari i najmanji fond maternjeg jezika.

Jelena: Jeste, ja bih se sad vratila opet na ono pitanje da li nešto možemo da promenimo. Meni se nameću dve stvari. Jednu smo već pomenule, odnosi se na inicijalno obrazovanje nastavnika. To je zapravo ideja formiranja novog fakulteta. To je jedan ozbiljan pomak ali meni se čini da bez toga, bez nastavničkog fakulteta ili Fakulteta za obrazovanje nastavnika, kakvi postoje u svetu, mi nikada nećemo izaći iz začaranog kruga isključivosti predmetnih sadržaja i esnafskih prava određenih predmeta. A sve to zapravo zavisi od sprege između univerzitetskog obrazovanja i Ministarstva prosvete koje bi moralo da pravilnike prilagodi zahtevima novog inicijalnog obrazovanja nastavnika: ako želite da budete nastavnik ili profesor u osnovnoj ili srednjoj školi morate imati završen baš taj fakultet. To bi rešilo deo problema možda čak i bez neke velike promene u smislu uvođenja platnih razreda. Svakako bi značajno promenilo sliku našeg obrazovnog sistema. Uz to, kada bismo imali i obavezu učenja jednog ili dva strana jezika na bilo kom fakultetu, kao što je to slučaj u onim zemljama koje ja poznajem (recimo, Španija i SAD), onda bismo imali sistem visokog obrazovanja koje podrazumeva sistematizovanu, organizovanu i kvalitetnu nastavu stranih jezika na svim univerzitetima, koju mi danas nemamo. Mi trenutno nemamo nikakvu mogućnost da interвениšemo na nivou niti jednog jedinog univerziteta, recimo onog na kome radimo – Univerziteta u Beogradu, da pokušamo da napravimo sistemsku i sistematizovanu nastavu više stranih jezika – ne samo engleskog u jednom ili dva semestra nego engleskog plus još jednog jezika – i da osnovni nivo izlaznih kompetencija svih studentkinja i studenata na kraju osnovnih studija bude, recimo, B1. Znači, da ne možete diplomirati kao mašinski inženjer ili kao inženjer FON-a ukoliko nemate B1 iz jednog i, recimo, A2 iz drugog stranog jezika.

Ana: Otvara se odlično pitanje na kome trenutno radimo. Naime, prikupljamo podatke o nastavi stranih jezika na nefilološkim fakultetima

državnih univerziteta. Upravo se sad razmatra ideja da bi minimalni izlazni nivo morao biti B1, ali kako postaviti taj kriterijum ako se očekuje da đaci iz srednje škole već izlaze sa kompetencijom na nivou B1?

Jelena: Mogao bi se potvrditi; za početak, da budemo sigurni da je taj B1 zaista B1, da je taj školski nivo B1 potvrđen na univerzitetskom nivou. Uostalom, čak je i na našem fakultetu nekada postojala opcija, kada sam ja studirala recimo osamdesetih godina – ukoliko položiš završni ispit iz izbornog jezika, ti završavaš sa izbornim jezikom. I ja nisam slušala engleski jezik u drugoj godini, položila sam drugu godinu posle prve godine. Dati deci prostora. Mogu time da imaju motivaciju da uče jezik u školi ranije, da imaju opet tu instrumentalnu motivaciju, ja ipak duboko verujem u nju. Znači ako nekog motivišeš da u srednjoj školi nauči jezik toliko da sebi skine dva ili četiri predmeta na fakultetu – što da ne, ali se to može utvrđivati samo izlaznim testom koji je jasno definisan prema kriterijumima B1 i A2 za drugi strani jezik. Takođe, mora postojati sistematizovana nastava stranih jezika na svim fakultetima, koja će se kombinovati sa jezikom struke, naravno, ali treba dati nekakve privilegije onima koji već ulaze s B1 nivoom, što je vrlo lako regulisati. To smo, kažem, na našem Filološkom fakultetu imali u svoje vreme. Zašto ne bismo i na drugim fakultetima.

Olja: Mislim da ćemo se nas četiri kao istomišljenice apsolutno složiti. Verujući, u to da je strani jezik potreban svakom, što više stranih jezika čovek zna – to više vredi itd. Ali ja vas stalno podsećam da to nije opštevažeće mišljenje, na žalost, i da se bojim da se ova ideja sudara s realnošću, što je zaista čudno jer smo mi govornici „malog jezika”, iz male zemlje koja uvek ima potrebu za međunarodnom saradnjom. Podsećam i na onu nemačku poslovicu koja kaže da se najbolje prodaje roba koja govori jezik kupca. Znači da zaista imamo potrebu za tim da usavršavamo strane jezike, da ih znamo što više, ali je to i dalje ideja koja nije zaživela u široj populaciji. Postoji, doduše, uverenost da je neophodan engleski jezik, ali ćete ponekad čak i od obrazovanog sveta čuti da je potrebno učiti ga da bismo malo putovali i malo kupovali, dakle bez onog trećeg segmenta – treba li nam jezik da bismo ušli u pravu komunikaciju, u razmenu mišljenja s nekim, gde nam je svakako potrebno mnogo više od banalnih, skoro automatizovanih komunikativnih sposobnosti. I svakako postoji potpuno odsustvo vere u potrebu za još jednim jezikom. Ako znaš engleski šta će ti bilo koji drugi strani jezik – to je ono što većina misli. Vrlo često citiram navod iz dnevnika neke spisateljice, objavljen u štampi, koja je jednom prilikom zapisala kako pohađa kurs grčkog jezika i vrlo često čuje iz najbližeg okruženja isto pitanje: „Šta će ti kad nije engleski?” To je zaista prvo pitanje koje većina ljudi postavlja – zašto bismo uopšte u nešto što je mučno, što zahteva mnogo vremena, što zahteva trud, što u svakom slučaju takođe dosta košta, što nas

odvaja od zabavnijih delova naše svakodnevnice, zašto bismo uopšte u to ulagali energiju, vreme, ako nam je neizvesno hoćemo li te jezike ikada koristiti, možemo li ih valorizovati i uostalom sve to isto možemo bolje, lakše, sigurnije, s većim procentom verovatnoće da ćemo naći sagovornika s kojim delimo isti jezik, obaviti na engleskom. Kako da ubedimo ostatak okruženja da je ipak važno znati još jedan jezik, ne biti upućen samo na anglofone ili, u još užem smislu, anglosaksonske izvore informacija?

Jelena: Fantastično je kako se naš razgovor zapravo ciklično kreće. Sad smo se opet vratili na pitanje neoliberalnog kapitalističkog ustrojstva i utilitarnosti.

Olja: Nisam ga zanemarila, sve vreme mi je u glavi. Onog trenutka kad progovorim o vrednostima i o propalim vrednostima, ja naravno zamišljam humanističke vrednosti, za mene su to vrednosti socijalnog suživota koje smo odbacili da bismo na pijedestal postavili samo vrednost novca i materijalnog.

Jelena: Ja ne znam da li se vi sećate nekih prošlih vremena. Recimo, kada sam ja počela da radim na Filološkom fakultetu, magistranti sa drugih fakulteta morali su da polažu ispit iz engleskog plus još jednog stranog jezika. Sećam se da sam organizovala ispite iz španskog jezika koji su bili jezik struke, koji su bili tačno definisani kao jezik struke, odnosno usmeravali su se na prevođenje stručnih tekstova. Znači imali smo jednu veoma pragmatičnu aktivnost – oblast elektrotehnike je naročito bila zanimljiva jer je mnogo inženjera elektrotehnike u nekom trenutku otišlo u Španiju na razne magistarske i doktorske studije – koja je bila odraz afirmacije i verovanja u humanističko obrazovanje u društvu u kome je postojala svest o tome da je visoko obrazovanoj osobi s magistraturom i doktoratom neophodno bar dva strana jezika. Ne govorimo o apsolutnim kompetencijama, ne o apsolutno visokim nivoima znanja, ali sa idejom zadovoljenja onih potreba koje su njima u profesiji postavljene. Ono što nam se događa u poslednjih dvadeset i nešto godina jeste vraćanje, ne vraćanje nego prezupčivanje iz jednog smislenog u drugi egocentrični anglosaksonski sistem apsolutnih vrednosti engleskog kao globalnog lingua franca i neprepoznavanja potrebe za nekim širim, dubljim i složenijim i smislenijim interkulturnim kontaktima. Drugim rečima, kao i često u onome što pišemo, i kao što je Ana rekla za Julijaninu knjigu *U ogledalu jezika*, mi smo zapravo samo u prilici da postavljamo dobra pitanja. Bar mi neskromno mislimo da su pitanja dobra, ali odgovori ne zavise od nas. Bavimo se društvenom ideologijom koja dovodi do potpunog urušavanja porodičnih i društvenih vrednosti, do afirmacije jedinke i ideje apsolutnih mogućnosti svakoga od nas – „ja mogu sve što hoću samo ako želim”. Odgovor na to pitanje podrazumeva formiranje

širokog fronta i promenu kulturnog modela čitave zajednice, pa samim tim i obrazovnog sistema i naravno državne vlasti. A mislim da smo sada u onom trenutku, u onoj metaforičnoj bujici s početka našeg razgovora, i da idemo protiv bujice ne možemo, da sadašnji istorijski trenutak ne radi za nas i da možemo samo da se nadamo da ćemo se ponovo naći u nekom novom vremenu poput onoga sa početka dvehiljaditih, koje je Ljilja opisala kao predreformsko, a Ana kao embrionsko ili inkubacijsko, u kome ćemo imati priliku da predstavimo svoje ideje i stavove, da ih argumentujemo i eventualno afirmišemo. Mi možemo da pišemo i pričamo o tome, mi to i radimo, ali mislim da u ovom trenutku naše društvo, kao i većina drugih evrocentričnih društava nisu spremni na takvu vrstu društvene promene.

Ana: A kako se prepoznaje trenutak promene? Šta ako se desi da nas taj trenutak iznenadi i prođe?

Jelena: Neće proći, neće proći. Onako kao što se iznedre neke strašne stvari koje ne možete da predvitite unapred, mislim da i ove krizne godine u kojima živimo mogu da iznedre neke kvalitetne stvari, iako u ovom trenutku ne možemo da vidimo kako će taj potencijal da se aktualizuje. Verujemo u to i zato radimo kao mravi. Sa idejom da imamo potencijal koji će u jednom trenutku moći da se aktualizuje, samo da ne treba da zaboravimo koje su vrednosti za koje se zalažemo. Jer ako ih mi zaboravimo onda neće imati ko da ih predstavi ostatku sveta. Naravno, u jednom manjem okviru.

Olja: U stvari naša uloga je dvostruko komplikovana. Dakle, s jedne strane odozgo, to je uloga ekspertska, uloga akademske zajednice kao takve. Ali nam je istovremeno potpuno jasno da su donosioci odluka daleko od nas i da sfera politike ima svoje interese i samo delimično uvažava nauku i struku. Izgleda da je za bilo kakvu vrstu pomaka neophodno da se ljudi sa ekspertskim znanjima istovremeno angažuju i politički. U tom smislu bi se dalo za pravo onima koji tvrde da će se, ako se pojedinac ne bavi politikom, politika baviti njime. I inače smo u mnogim aktivnostima koje smo obavljale ekspertski bivale svedoci toga da naše ideje nisu mogle zaživeti, iako su bile osmišljene, empirijski potvrđene, naučno dokazane, da ne kažem aksiomatske; one su prosto udarale o zid obrazovno-političkih odluka koje su savim drugog karaktera. Zato s jedne strane vidim tu mrežu, tu granicu, taj zid koji ne možemo da probijemo. S druge strane, problem može predstavljati i naša izvesna „otuđenost od prakse”. U svom začaranom mehuru nauke, istraživanja, akademije, koji nam verovatno delimično prija jer nam omogućava kontemplaciju, razmišljanje i ovakve saradničke odnose i diskusije, ostajemo odvojene od prakse i nedovoljno posvećene samoj učionici, uprkos odgovornosti koju imamo. A zapravo bismo morali biti spona. Zato se sada vraćam na ono što nas je ovde i okupilo, da bih

podsetila da je Julijana Vučo upravo to i činila tokom čitave svoje karijere. Ona je povezivala teoriju i praksu, iz te perspektive delovala i uspevala u tome da pokrene i jedno i drugo na bolje. Šta čeka nas, naše asistente i sve one koji dolaze posle nas, vidite li neku mogućnost da nešto urade drugačije i ostvare mnogo više od nas?

Jelena: Ja mislim da je Ana otelotvorenje odgovora na to pitanje jer mi smo nekako u ovaj razgovor krenule sa idejom da predstavimo transgeneracijski kontinuitet u radu i saradnji. Znači, prvo su se Ljilja i Julijana poznavale, pa smo se onda s njima upoznale Olja i ja, dugo godina radile i saradivale sve četiri zajedno, pa je onda došla Ana i nastavila da radi sa nama zajedno sa Katarinom Zavišin i s još nekim drugim mladim ženama. Interesantno je da su uglavnom žene aktivne. Dobro, imamo i nekoliko aktivnih mladih muškaraca, ali hoću da kažem da su upravo žene dokaz da je zaista vidljiv, s jedne strane kontinuitet, a sa druge sazrevanje, kako akademsko tako i profesionalno. Kao što sam rekla, sebi zameram što nisam dovoljno vremena provodila u školama. Na našoj katedri nas je Ana da li nesvesno ili ciljano osvestila i skrenula nam pažnju da je to potrebno te krenula da drugačije pristupa i metodičkoj praksi i predmetima iz oblasti primenjene lingvistike. A tu je i njena delatnost u Društvu za strane jezike i književnost i u ZUOV-u i u odnosima sa Ministarstvom. Ponosna sam na taj kontinuitet i na transgeneracijsku saradnju. Iskreno verujem da tako svi neprestano rastemo i da već imamo zrelost koju prenosimo s jedne generacije na drugu. Zaista verujem da tako konstruišemo i nova znanja, da nam to transgeneracijsko iskustvo pomaže da bolje razumemo situaciju na terenu i osnažuje nas. Stvorile smo jednu solidnu osnovu i naredne generacije ne kreću svaki put od nule.

Ana: Po nekim učenjima, sve znanje je izvan nas, dostupno, a na nama je da ga dosegne. Dopada mi se ta ideja u kontekstu transgeneracijskog znanja. I hvala na divnim rečima. Moram sa vama da podelim lično iskustvo, tiče se Julijane i vas tri... Na poslediplomskim studijama u Americi sam počela da čitam Julijanine radove i da cenim način na koji vidi, razume i tumači fenomene o kojima piše, a onda sam je prvi put slušala 2005. ili 2006. kad je na Kolarcu imala izlaganje za širu publiku. To je za mene bio izvanredan trenutak, posmatrati tu silu prirode koja govori o temama važnim za sve nas. S takvim uzorima mi zapravo rastemo. Da li je dobro to što radimo – ne znam, videćemo kako će se razvijati, ali svakako mislim da je stvorena zrela zajednica.

Olja: Mislim da je svaka od nas to spomenula u nekom vidu – znaćemo jesmo li nešto ostvarile kad budemo videle šta postižu naši naslednici. Neka od vas je rekla koliko se zapravo naš sistem zasniva na entuzijazmu pojedin-

ca. Ana je sad govorila o tom zanosu i toj strasti koju je Julijana pokazala na predavanju, čime se takođe privlače mlade generacije. Ostajem u potpunom uverenju da od pojedinca sve polazi, nastavnik je faktor motivacije broj jedan i sve ono o čemu smo pričali u stvari je jedan okvir koji jezička politika i obrazovna politika mora imati. Programi i način obrazovanja i studije, udžbenici, metode, sve ono o čemu razgovaramo jeste bitno, nastavnik je bio i ostao suština škole. S njim sve počinje i u njegovim rukama se završava. I zaista je dobro što još uvek ima zaljubljenika u ovaj naš poziv. Mislim da se bez te vrste strasti nijedan posao ne može raditi dobro, ali ovaj naš poziv kao da je nekako zaboravio značaj tog zanosa. Jedan nemački didaktičar je nedavno rekao: „Treba nam malo više seksipila u ovoj našoj struci”. Hteo je da ukaže na tu izgubljenu privlačnost struke. U potpunosti smo svesni da je trenutni položaj nastavnika verovatno gori nego ikad u istoriji, barem ovoj koju pamtimo i koju možemo da dokumentujemo. Nastavnički poziv sigurno nikada nije bio u materijalnom smislu mnogo privlačan, to je bila struka u kojoj se niko nije baš mogao obogatiti ali je zauzvrat nastavnik, učitelj bio zaista poštovano, cenjeno biće. Neko kome se verovalo, neko ko je bio autoritet. Zato mislim da možda u ovom društvenom momentu imamo poslednju priliku da posle tragedije koju smo doživeli u maju 2023. makar sistemski vratimo nastavniku dostojanstvo i značaj. Da ćemo ispraviti brojne anomalije i u ovu profesiju vratiti najbolje. Da se mladi neće odlučivati da studiraju samo nešto što je trenutno probitačno i lukrativno, već će biti motivisani da svoje veliko znanje prenesu drugim generacijama. Uostalom, ta vrsta nasleđivanja znanja i prenošenja verovatno je nešto što, nadam se, neće nestati ni u doba veštačke inteligencije. Jer kad, recimo, pogledam spiskove mogućih zanimanja u budućnosti, shvatim da ne razumem šta znači ni jedno od njih, ali vidim da postoje dva zanimanja iz naše, uslovno govoreći, humanističke oblasti. Jedno je psihoterapeut; čak i ako nam nije milo što je tako, očigledno će biti sve veća potreba za ovom vrstom profesije. Druga jeste profesija nastavnika, ali ne samo sa onim autoritetom prenošenja znanja – pošto već danas uz dva klika na guglu možemo doći do većeg broja informacija nego što bi čak i najpametniji nastavnik imao u glavi – već nastavnik kao osoba od poverenja, nastavnik kao sagovornik, nastavnik kao drugi roditelj. Možda je to prevaziđen model, ali ja verujem da će ljudi komunicirati i nadalje. Ne verujem da ćemo se pretvoriti u mašine i da nećemo imati potrebu za komunikacijom. Ako i dalje budemo imali potrebu jedni za drugima, potrebu za komunikacijom, onda će nastavnik zapravo biti simbol te međugeneracijske razmene, prenošenja svega onoga što je jedna generacija skupila i što želi da kao nasleđe prenese sledećoj.

Jelena: Ako mi dozvolite možemo te divne ideje koje si predstavila i imenovati naučnim terminima. To su konstruktivizam i konektivizam. I

dodajem, nismo mi to izmislile i to, eto, dolazi iz tog evrocentričnog kruga, koji ima, naravno i vrlo progresivne ideje. Konstruktivizam nam govori da ne treba da deci serviramo informacije iz kojih oni treba da na neki potpuno nasumičan način konstruišu znanje, već da sa njima radimo zajedno na konstrukciji znanja, a konektivizam ukazuje da to radimo u vreme kada nam IT alati u formiranju i širenju znanja mogu značajno pomoći.

Olja: Postoji neko znanje koje je tu oko nas, svako će od nas uzeti ono što mu je potrebno, obraditi na način na koji ume i može.

Jelena: Ali u okviru zajednica učenja.

Olja: Zato nijedna od nas i nije radila sama.

Jelena: To moraju biti zajednice učenja koje se baziraju ne samo na obrazovnim već i na društvenim, porodičnim i drugim vrednostima koje možemo da definišemo kao progresivne, tradicionalne, patrijarhalne, ova-kve i onakve, ali one moraju postojati. Mi moramo imati to zajedničko podeljeno društveno znanje. To je ono društveno znanje koje delimo i koje nam je neophodno da bismo se razumeli, da bismo mogli da saradjujemo – društveno i akademsko znanje koje nam otvara prostor za konstrukciju novog znanja. Čini mi se da i u ovom trenutku mi to društveno znanje kao zajednica ne posedujemo. To zajedničko društveno znanje nam je iskliznulo u ovim transferima između političkih i ekonomskih sistema u kojima živimo već nekoliko generacija. Ono što bi značajno promenilo situaciju u našem obrazovanju jeste kada bi se društvo kao takvo osnažilo da konstituiše korpus zajedničkog društvenog znanja koje prepoznaje društvene potrebe, društvene vrednosti i značaj društvene zajednice u kojoj ne postoji samo jedinka, u kojoj postoje ljudi oko nas kojima je potrebna naša briga, naša pažnja, naša nežnost, u kojima je nama potrebna njihova briga, pažnja i nežnost. Mi smo to zaboravili. I da saradnja nije opasna.

Ana: Tako je! O tome govori i pedagogija brižnosti. Saradnja nije opasna već neophodna. Ni jedna naša aktivnost ne bi uspela da nema podrške i saradnje naših delatnih zajednica.

Ljilja: Mi smo to imale prilike da vidimo i radeći u Društvu za strane jezike i književnosti Srbije, pa počevši od naših najbližih kolega, iz Društva za srpski jezik i književnost, mi nikad nismo imali mogućnost za bilo kakvu saradnju po bilo kom pitanju.

Olja: Moguće je da je i to sistemski promašaj. Određena vrsta kompetitivnosti je sigurno nešto što odlikuje sistem u kome živimo. Juče sam u novinama pročitala vest o tome kako se organizuje nekakva „Puzijada”. Prvi put sam čula da postoji takmičenje beba u puzanju, bebe se nadmeću

u tome koja će prva da dopuzi od tačke A do tačke B. Čemu služi takva stvar, dresura za takmičenje beba? Beba koja tek počinje da otkriva svet i unosi radost u njega biva odmah ubačena u neki model u kome se nadmeće s drugima, to je krajnje pogrešno. Što je najgore, u ovome se takmiče roditelji, zloupotrebljavajući sopstvene bebe. Kao roditelj nikada ne bih svoje dete u tako nešto uključila, ali shvatam da je društvo očigledno ustrojeno tako da već od prvog momenta decu podižemo u tom duhu, takmičarskom, konkurentskom itd. Zaboravljamo kooperativnost, saradnju, solidarnost, pa se posle pitamo i čudimo zašto nam se dešavaju stvari koje su direktna posledica manjka empatije. Zato što umesto da podstičemo saradnju podstičemo samo kompeticiju.

Ana: Upravo se u nastavi stranih jezika stalno insistira na saradnji. Razvoj interkulturalne kompetencije nije moguć bez saradnje, a ona čini neodvojivi deo učenja i nastave stranih jezika.

Olja: To je tačno i sigurno ima veze s tim što smo u nastavi stranih jezika upućeni na saradnju, prekograničnu i transnacionalnu, koja nije uvek jednostavna. Komunikacija je klizav teren, pogotovo interkulturalna, kojoj često nedostaje aspekt dvosmernosti, ali s druge strane jesmo neka vrsta sponse i vezivnog elementa. Učenje stranog jezika je holističko po sebi i jedino u nastavi stranog jezika vi zaista možete pričati o svemu. Važno je i da teme budu raznovrsne – kod udžbenika nemačkog jezika se, recimo, primećuje da se stalno forsiraju teme koje imaju veze sa ekologijom, recikliranjem itd.

Jelena: Koje su opet neoliberalne.

Olja: Naravno, sasvim jasno. Pa onda stvari vezane za istoriju nacija, za njihove visoke kulture, umetnost, ali i kulturu svakodnevice. Dakle, mi smo svakako element koji povezuje.

Jelena: I to nas opet vraća na empatiju. Anegdota, možda neće ući u ovaj zapis ali ću je ja izneti, u trećem razredu osnovne škole, moj tata je došao kući s jednog razgovara sa učiteljicom i rekao: dobila si četvorku na pismenom zadatku iz srpskog jezika jer nisi sa dovoljno saosećanja pisala o deci iz Vijetnama. Meni je dugo godina bilo glupo, zašto je ona uopšte mene terala da se time bavim, zašto smo mi uopšte pričali o deci u Vijetnamu u vreme Vijetnamskog rata, ali sa zrelošću koju sam stekla tokom svih ovih godina shvatila sam da je to bilo jako važno. Da je bilo jako važno da mi kao mali imamo svest o tome da tamo negde postoje deca koja su nezaštićena i da moramo razvijati osećaj ne samo empatije na lokalnom, već i na globalnom nivou. To smo mi svi sada zaboravili. Mi nikada na časovima ne govorimo kritički o drugim društvima. Bar ne da ja znam. Ja imam iskustva sa svog jednog predmeta koji pokušavam da pretvorim u subverzivni pred-

met u vezi sa španskim jezikom. Kada radim političku istoriju španskog jezika i pokušavam da dekonstruišem ideologiju španske jezičke politike, Španske kraljevske akademije za jezik i Instituta Servantes iz perspektive Južne Amerike, odnosno hispansko-američkih zemalja. Ali imam utisak da se to mojih studentkinja i studenata uopšte ne tiče. Oni kao da nemaju sposobnost da sa empatijom razmišljaju o tome da su tamo postojali i još postoje milioni ljudi koji govore neke druge jezike i koji su ih govorili i pre nego što su Španci došli na dva američka kontinenta, i da su tu gde su danas samo zato što su govorili te jezike a ne španski. Taj stepen šire akademske humanističke akcije apsolutno ne dopire do naših studenata. Verujem da je to takođe nešto što se razvija od najranijeg detinjstva, da ima veze sa time kako se u kući o tome govori, pa zatim kako u osnovnoj školi o tome priča. Verujem da je taj kontekst empatije, koncept empatije, brige i zajedničkog društvenog znanja nešto što je ideal kojem treba težiti.

Olja: A da bismo nešto ostvarili, nama u stvari treba PEP – „Partija empatičnih profesora”.

Jelena: Bravo, ovo je sjajno. Ja mislim da je ovo naslov našeg članka.

Danijela ĐOROVIĆ*
Univerzitet u Beogradu

NJEGOVO VELIČANSTVO – NASTAVNIK: OD STOŽERA ZNANJA DO ISTRAŽIVAČA SOPSTVENE PRAKSE

*Čovek koji ponovo prelazi ono što je već naučio i iz toga
izvlači neko novo saznanje zaslužuje da bude učitelj.*
Konfučije

O nama – nastavnicima, učiteljima, mentorima napisano je i piše se mnogo. U turbulentnim vremenima, kakvo je naše, čest smo predmet polemike, pritisaka, pa i omalovažavanja. Neki od onih koji uđu u učionicu možda se tome i nisu radovali, ili se nisu spremali za taj poziv. Ipak, mnogi nastavnici koje imam privilegiju da poznajem i da s njima sarađujem, ovu profesiju doživljavaju kao svoju jedinu istinsku vokaciju i spremni su uvek da uče i da se menjaju, da u njoj idu korak dalje, da pomeraju granice i daju sve od sebe. Jednoj od njih, od koje smo i mi učili, prof. dr Julijani Vučo, posvećen je ovaj rad koji ispituje ulogu nastavnika stranih jezika kao istraživača sopstvene prakse u savremenoj učionici.

1. Kako se menjala uloga nastavnika: pristup usmeren na učenika

U tradicionalnom poimanju odnosa snaga u učionici nastavnik je centar nastavnog procesa, stožer znanja, protagonista i inicijator svih dešavanja. Njegova je uloga predavača koji govori autoritativno tokom najvećeg dela časa, uspostavlja pravila u učionici, postavlja pitanja, donosi sudove: učenici su pasivni i nemaju nikakvog (ili gotovo nikakvog) udela u odlučivanju o glavnim pitanjima nastave. Jednostavno rečeno, u takvoj frontalnoj, pre-

* ddjorovi@f.bg.ac.rs

davačkoj nastavi osnovna uloga nastavnika jeste da prenese znanje iz date predmetne oblasti, a ne da izgrađuje ono što će Blum nazvati kompleksnijim obrazovnim postignućima (Bloom 1981: 120) ili da brine o tome kako se osećaju, šta misle i šta proživljavaju oni kojima predaju.

Tek kada postepeno fokus nastave počne da se preusmerava na učenika, njegove aktivnosti, s uvođenjem metoda aktivne i interaktivne nastave, nastavnik ulogu subjekta prepušta učeniku i nastoji da usmerava njegov (sve više samostalan) rad. Od nastavnika se sad očekuje da prati i reguliše grupne procese u učionici i da procenjuje napredovanje svakog učenika (Roeders 2003: 23), te da omogući interaktivno učenje čiji je rezultat permanentna promena u razmišljanju i ponašanju proistekla iz iskustva i prakse ostvarene u socijalnoj interakciji (Suzić 1999: 24).

Pristup učenju koji je usmeren na učenika (engl. *learner-centered approach*), ponikao pod okriljem humanističkog pokreta u oblasti obrazovanja, naročito je plodno tle našao u domenu nastave stranih jezika. Na učenike se gleda kao na kompleksna ljudska bića, a ne samo primaoce jezičkih znanja, pa otuda nastava i treba da mobiliše različite afektivne i intelektualne resurse učenika i bude svrsishodna za njihova buduća životna iskustva (Tudor 1996: 12).

2. Postmetodsko doba i autonomija u učenju: novi izazovi za nastavnika

Uloga nastavnika bitno se menja pod uticajem novih tendencija u metodici nastave stranih jezika u drugoj polovini XX veka, kada se nastavni proces okreće učeniku koji se sve više uključuje i u donošenje odluka o izboru sadržaja, metodologiji i vrednovanju postignuća (Nunan 1989: 19). Uz to, devedestih godina XX veka u glotodidaktici sve se više govori o „smrti metoda” ili o postmetodskoj eri (Kumaravadivelu 2006: 176), budući da su se brojne metode uvođene i napuštane još od kraja XVIII veka (Vučo 2009: 26), pokazale kao manjkave, ili bar kao prihvatljive jedino u različitim kombinovanim oblicima. Pažnja nekad posvećivana iznalaženju najboljeg metoda za učenje stranih jezika potisnuta je nekako u drugi plan, kako bi se prednost dala učeniku, njegovim jezičkim potrebama, individualnim stilovima učenja i osamostaljivanju u radu i napredovanju.

Kako učenik postaje sve aktivniji učesnik nastavnog procesa, raste značaj autonomije u učenju što dodatno utiče na izmenjenu ulogu nastavnika. Od savremenog učenja očekuje se da ne bude pasivan, već proaktivan u učenju stranih jezika. To znači da treba da nađe svoj put u jezik, kroz eksperimentisanje različitim strategijama i tehnikama učenja, kako bi se

došlo do onih koji njegovom/njenom senzibilitetu najviše odgovaraju i mogu da na zadovoljavajući način odgovore na njegove/njene jezičke, ali i vanjezičke potrebe. Da bi učenik mogao da se prilagodi i navikne na ovaj potpuni zaokret u nastavnom procesu neminovno je da nastavnik bude na svakom koraku uz njega i da stvara prilike, okolnosti i situacije koje će učeniku da omoguće samostalno učenje (Scrivener 1994: 7).

U praksi, ideja autonomije u učenju učeniku proizašlom iz sistema tradicionalnog školskog obrazovanja, naročito u našem okruženju, nije bliska. Do autonomije se ne stiže brzo, niti odjednom, već postepeno. Pretpostavka svakog pokušaja da se učenik odvaži u pravcu veće autonomije u učenju jeste autonomni nastavnik: podsticanje autonomije kod učenika direktno zavisi od promovisanja autonomije kod nastavnika (Little 1995: 177). Tek kada i sam pređe put osamostaljivanja i refleksije o tom procesu, nastavnik može da pruži ruku učeniku, da ga ohrabri i podstakne da se oslobodi stega tradicionalne učionice, ali i da preuzme odgovornost za svoje učenje (Holec 1981: 3). Na putu ka autonomiji, dakle, učenik nikad nije sam. I sam nastavnik sve vreme sledi iste korake, od fiksiranog, dobro utemeljenog i statičnog pristupa nastavi i učenicima, ka osvajanju sve većeg stepena autonomije u svom radu. Zadaci koji se nameću nastavniku spremnom na ovaj zaokret jesu: (a) podsticanje učenika na refleksiju o procesu učenja i na osveščivanje tog procesa, (b) podizanje nivoa metakognitivne svesti kod učenika, (c) promovisanje podeljene odgovornosti u učionici i (d) istraživanje sopstvene prakse (Chuck 2004: 3).

U tom poduhvatu, vrlo je verovatno da će učenik, ali i nastavnik, u više navrata zastati da preispita, ali i modifikuje sopstvene nazore o učenju i podučavanju. Učeniku će u osvajanju sve veće autonomije, koja podrazumeva samostalno donošenje odluka vezanih za učenje (od pitanja materijala i izvora koje će koristiti do stila učenja, do vremena, mesta i načina kako će učiti), pomagati njegov nastavnik (Karlsson et al. 1997). No, taj nastavnik mora biti ono što se u anglosaksonskoj literaturi naziva *reflective teacher*, onaj koji ume da promišlja i procenjuje sopstvenu praksu (Richards 2001: 16). To je nastavnik koji kontinuirano analiza ne samo učenike već i sebe, svoje jače i slabije strane, ali je i voljan i spreman da inovira, da eksperimentiše i analizira svoju nastavnu delatnost.

Nova uloga nastavnika nikako ne sme da se shvati kao manje značajna, od one tradicionalne, u kojoj je mesto nastavnika bilo centralno. Nastavnici su i dalje uvek na raspolaganju, oni ostaju važan resurs jezičkih i metodoloških znanja iz kojeg učenici crpe. Nastavnici pomažu učenicima da se u novoj nastavnoj paradigmi – gde je nastava ali i odgovornost sve više u njihovoj moći – snađu što bolje: oni usmeravaju učenike i uče ih kako da se opredeljuju i vrše različite vrste selekcije (od izbora nastavnih materijala, pristupa i strategija učenja, do načina evaluacije i samoevaluacije).

U postmetodskoj glotodidaktici vrednuje se ne više samo koliko je nastavnik dobar predavač i prenosilac znanja, već u kojoj meri uspeva da sam u sebi pobudi i implementira u nastavu reflektivni, misaoni pristup u analizi i evaluaciji svojih postupaka u nastavi (Wallace 1991). Jedino kao osvešćeni, reflektivni učesnici nastavnog procesa nastavnici će moći da iniciraju određene promene i unapređuju učenje i nastavu stranog jezika, menjajući tako i sebe i svoju praksu.

3. Nastavnik i eksplorativna praksa

U savremenoj pedagoškoj literaturi ističe se već više decenija da nastavnik XXI veka nužno postaje osvešćeni učesnik nastavnog procesa koji ga stalno preispituje i shodno okolnostima, kontekstu, jezičkim i pedagoškim potrebama učenika, modifikuje i unapređuje. Nastavnikova briga nisu samo nastavni sadržaji koje treba realizovati, već i svi drugi elementi nastave i učenja, od zbivanja i atmosfere u učionici, do onoga što vremenu provedenom u učionici prethodi i sledi, a što sve bitno utiče na proces učenja i usvajanja stranog jezika.

Pojam eksplorativna praksa (engl. *exploratory practice*) potekao je od engleskog lingviste, pedagoga i univerzitetskog profesora Dika Olrajta (Allwright 1991, 1993). On označava jedan dobro osmišljen ali otvoren model ponašanja koji nastavnici mogu da slede kako bi pokušali da dublje istraže, analiziraju, razumeju različita područja nastave i učenja stranog jezika. Reč je jednoj formi inkluzivnog istraživanja koje sprovode sami nastavnici, kao reflektivni praktičari s ciljem da zajedno s učenicima ispituju praksu učenja i podučavanja jezika tokom samog nastavnog procesa (Hanks 2017: 2).

Za razliku od nekih drugih, rekli bismo standardnih akademskih tehnika istraživanja nastavne prakse kao što je akciono istraživanje¹ (Masters 1995), eksplorativna praksa oslanja se isključivo na nastavne aktivnosti koje se odvijaju u učionici. Ovaj oblik istraživanja i nastaje kao odgovor na neke

¹ Akciono istraživanje (engl. *action research*) prvi put se pominje četrdestih godina prošloga veka u anglosaksonskoj humanistici, najpre kao jedna vrsta eksperimentalnog istraživanja socijalnih problema, ali pre svega onih koji nisu globalni, već specifični, kontekstualizovani, bez pretenzija za generalizacijom, a sa ciljem da se pokuša rešiti određeni problem u vrlo konkretnoj situaciji. Specifičnost akcionog istraživanja leži u tome što, iako uključuje često teoretičare, istraživače, delatnike iz akademskog okruženja, njegova svrha nije provera opštih hipoteza i produblivanje opštih znanja, već rešavanje konkretnih problema (Masters 1995: 2). U tom pogledu Olrajtova istraživačka praksa ima sličan cilj: teži ka unapređivanju prakse, a ne uspostavljanju opštih načela i teorija.

uočene nedostatke akcionog istraživanja (upotreba naučnih, akademskih, teorijski obojenih tehnika u rešavanju praktičnih problema, previše tehnicistička procedura koja nije bliska nastavnicima praktičarima, nespремnost nastavnika da stiču nova teorijska znanja i uče istraživačke tehnike koje su bliske teoretičarima, ali ne i njima). Olrajtova istraživačka praksa osmišljena je kao bliža i prihvatljivija konkretnom nastavniku koji nije zainteresovan za naučne rezultate istraživanja, već unapređenje konkretnog nastavnog procesa u kojem učestvuje.

Prema Olrajtovim rečima, istraživanju sopstvene prakse nastavnik može da pristupi ukoliko je zainteresovan da poboljša kvalitet života u učionici, što ovaj autor stavlja ispred visoke efikasnosti u sticanju znanja (Allwright 2003: 114). On insistira ne samo na dubljem razumevanju svih elemenata nastavnog procesa, već i na prihvatanju naročite, socijalne, prirode učenja i podučavanja jezika. Nastavnik u istraživanju sopstvene prakse ne mora čak ni da ide dotle da nešto menja u nastavnom procesu: ključno je da ga on kontinuirano i aktivno prati, promišlja i sagledava, da u prvi plan istakne različite prilike za učenje i sticanje iskustva, prilike za razumevanje procesa učenja jezika (Allwright 2005: 28). Dve glavne komponente eksplorativne prakse, kako tvrdi Olrajt (2003: 113), jesu refleksija (koja doprinosi da se nastavni proces razume kroz kontemplaciju) i akcija (podsticanje na delanje koje uključuje i učenike sa kojima nastavnik i u ovom smislu saraduje).

Nastavnik koji hoće da se oproma u eksplorativnoj praksi istražuje svoju delatnost tako što najpre identifikuje i dijagnostikuje neki element nastavnog procesa u datom, specifičnom kontekstu koji mu se čini vredan promišljanja. Olrajt ga namerno ne naziva problemom, zbog negativne konotacije ove reči, već zagonetkom (engl. *puzzle*). Ovako izdvojeni „problem” ili „izazov” nastavnog procesa dalje se kontinuirano promišlja i interpretira. Za razliku od akcionog istraživanja, u kojem se posle uočavanja i utvrđivanja karaktera i oblika problema, pored nastavnika, praktičara, u njegovo rešavanje uključuju i istraživači i teoretičari koji nisu deo nastavnog procesa, već su „pomoć izvan”, kod eksplorativne prakse sve počinje i završava se s nastavnikom. Iako može delovati pomalo zastrašujuće i usamljeno, ovo nikako nije neprijatno iskustvo, već veoma inspirativno, naročito ukoliko je kod nastavnika dobro razvijena takozvana nastavnička kognicija.

Nastavničku kogniciju koju bi svaki program obrazovanja nastavnika trebalo eksplicitno da promovise i razvija, čine uverenja, znanja i stavovi nastavnika, način razumevanja i promišljanja interekcije koja se odvija u učionici i svih događaja koji iz nje proizilaze, kao i sposobnost proaktivnog delovanja i rešavanja svega spornog što može da se desi u jednoj učionici (Borg 2003: 81). Kognicija nastavnika pokazuje se na delu (a to pokazuju

mnogi nastavnici i u tradicionalnoj učionici) onda kada se na primer ispostavi da je udžbenik u nekom pogledu manjkav, da ne zadovoljava u potpunosti potrebe učenika, te se tad nastavnik koji ima razvijenu kogniciju prilagođava novonastaloj situaciji, vrši selekciju dostupnih materijala i izvora, modifikuje zadatke, menja i inovira pristup, često napuštajući ono što je tradicionalno zacrtano ili predviđeno udžbenikom i programom. Na taj način, nastavnici su i u prošlosti, mnogo pre Olrajta, uspevali da prevaziđu često sputavajuće okvire tradicionalne učionice i uvedu svoj, sopstveni, često eklektički metod rada, zahvaljujući svom dobrom razumevanju situacije, prethodnom znanju materije i iskustvu u učenju i podučavanju stranih jezika. U okviru obrazovanja nastavnika, otuda, bilo bi dragoceno uvežbavati različite strategije unapređivanja kvaliteta nastave, snalaženja u određenim situacijama, nadomešćivanja i premošćavanja spornih momenata i rešavanja izazova u učionici. Nastavnik koji se suoči sa određenim izazovom u radu ne mora nužno da sedi bespomoćno ili nezainteresovano, skrštenih ruku jer učenici, čekajući neko rešenje „spolja”, nekakvog *deus ex machina* koji bi mu u krilo spustio moguće rešenje, već bi trebalo da koristi sopstvene istraživačke resurse, uključuje učenike u razmatranje izazova u učionici, radi s njima na datom pitanju. Olrajt je u više svojih radova insistirao na tome da on nije izmislio koncept eksplorativne prakse, već ga je prosto prepoznao u dobroj praksi nekih nastavnika (Allwright 2003: 113), u njihovom odnosu prema sopstvenom radu u učionici.

4. Istraživanje sopstvene prakse: pokušaj primene Olrajtovih principa u nastavi stranog jezika struke na univerzitetskom nivou

U ovom poglavlju pokušaću da prikažem kako sam u konkretnom nastavnom kontekstu, u nastavi italijanskog jezika za studente društveno-humanističkih nauka Filozofskog fakulteta Univerzitea u Beogradu, a vodeći se smernicama Olrajta i njegovih saradnika, nastojala da i sama, kroz refleksiju i akciju, istražujem sopstvenu nastavnu praksu. Verujem da bi ovaj eksperiment mogao biti zanimljiv kolegama kojima su ideje o proaktivnom i istraživački nastrojenom nastavniku bliske, bez obzira na kom nivou školavanja ili u kom institucionalnom okviru bili angažovani.

Teorijski posmatrano, Olrajtov model bazira se na sedam koraka koji su i meni poslužili kao polazište (doduše veoma okvirno) za istraživački pristup nastavnom procesu u koji sam uključena. To su:

1. identifikacija „zagonetke”
2. promišljanje „zagonetke”

3. praćenje fenomena koji se istražuje u konkretnoj učionici
4. prikupljanje podataka o predmetu istraživanja kroz aktivnosti u učionici
5. razmatranje dobijenog uvida i odluka o narednim koracima
6. dalji, kontinuirani rad na istom pitanju
7. javna diskusija kroz radionice

Sledeći ove korake, objašnjavaju nam pobornici ove pedagoške ideje kroz literaturu, nastavnik-istraživač svoje prakse treba da se drži sledećih principa:

1. Kvalitet života u učionici je na prvom mestu, šta god da nastavnik i učenici čine to mora doprinositi poboljšanju kvaliteta života u učionici (Hanks 2015: 614).
2. Rad na razumevanju procesa u učionici ključan je i ne može se izjednačiti s pristupom s pozicije rešavanja zadatka (engl. *problem solving*).
3. Suština socijalne interakcije u učionici je kolegijalnost i obostrani razvoj (kako učenika tako i nastavnika), što se postiže ukoliko i učenici i nastavnici svako sa svoje strane svesno rade na tome da potpomognu razvoj onog drugog (Allwright 2003: 129).
4. Neophodna je kontinuiranost rada na razumevanju nastavnog procesa u toku samog rada, ne izvan tog okvira (što rešava često postavljano pitanje kako će se nastavnici koji imaju toliko posla već u samoj učionici posvetiti naknadno i istraživanju).
5. Integrisanje nastavničkih zadataka i istraživanja kroz korišćenje onih pedagoških aktivnosti koje potencijalno mogu da budu alati za rešavanje „zagonetki” u učionici.

Ovakav, prilično uopšten, okvir daje nam mogućnost da sami u skladu sa sopstvenim uvidom u kontekst u kojem predajemo, osmislimo i konkretizujemo na koji način i u kojoj meri možemo da posvetimo istraživanju svoje prakse.

Eksperiment eksplorativne prakse koji ću ovde pokušati da opišem vezan je za specifični domen nastave italijanskog jezika na univerzitetskom nivou, tj. za kurs stranog jezika za akademske i profesionalne potrebe koji čini deo studijskih programa osnovnih studija nefilološke orijentacije. Kurs traje četiri semestra i ima za cilj da studente osposobi da se služe stranim (u mom slučaju italijanskim) jezikom tokom studiranja i u svojoj daljoj profesionalnoj karijeri. U prvom planu je sticanje receptivnih sposobnosti, pre

svega sposobnosti razumevanja pisanog teksta struke, ali se i drugim jezičkim veštinama posvećuje pažnja srazmerno utvrđenim jezičkim potrebama ovog profila učenika jezika. Fond časova koji je tokom prva dva semestra dva, a tokom druga dva četiri časa nedeljno otežavajući je faktor, ako se uzme u obzir da studenti, od kojih većina uči italijanski od početka, treba da razviju veštinu čitanja i razumevanja tekstova svojih disciplina pisanih na italijanskom jeziku. To podrazumeva obiman i zahtevan silabus namenjen radu u vremenski veoma ograničenom periodu, što je nekompatibilno sa idejom eksplorativne prakse gde je fokus na kvalitetu života u učionici, radu na razumevanju procesa učenja i ličnom razvoju učenika i nastavnika. Nesumnjivo je da se eksplorativna praksa lakše može zamisliti u kontekstu neke manje formalne učionice, gde se uči strani jezik za takozvane opšte potrebe, nego u okviru specijalizovanog i vrlo usko orijentisanog kursa jezika na tercijarnom nivou obrazovanja. No, mene su u nameri da ovo pokušam ohrabrila neka svedočanstva iz literature koja govore o sličnim eksperimentima u sklopu kurseva akademskog jezika na različitim svetskim univerzitetima (Yoshida et al 2009, Hanks 2015).

U eksperimentu sprovedenom u letnjem semestru 2022/23. godine učestvovalo je 48 studenata druge godine studija, koji su pri upisu odabrali italijanski jezik i pohađaju redovno nastavu². Nastava se za studente druge godine odvija dva puta nedeljno u trajanju od dva školska časa (90 minuta). Fokus je na primeni stečenih osnovnih znanja italijanskog jezika tokom prve godine učenja u kontekstu društveno-humanističkih studija, a prevashodno na akademskom čitanju i korišćenju literature na italijanskom jeziku, kao i na bazičnoj vođenoj usmenoj produkciji kroz usmene prezentacije.

Na uvodnom času, pored upoznavanja studenata sa ciljevima i ishodima nastave i materijalima koje ćemo koristiti, predstavila sam kratko i glavne principe eksplorativne prakse i ideju o važnosti kvaliteta života u našoj učionici, pozivajući ih da zajedno razmislimo i podelimo aspekte koje smatramo bitnim za ovo pitanje. Reakcije studenata u početku su bile, očekivano, pomalo spore, delovali su zbunjeno i kao da se osećaju nelagodno, nenaviknuti da razgovaraju o nastavnom procesu, o ulogama koje u njemu imamo, o načinima kako bismo mogli da unapređujemo atmosferu i rad na času. Pošto sam im dala primere konkretnih aktivnosti koje smo u tom smislu

² Broj studenata koji se opredeljuje da uči italijanski jezik tokom studija u poslednjih dvadesetak godina menjao se, od gotovo 100, kada je i upisanih studenata na Filozofski fakultet bilo više nego danas, do oko 60–70 što su brojevi zabeleženi u poslednjih nekoliko godina. Međutim, u praksi, redovno nastavu pohađa manji broj njih, između ostalog i zato što su neki učili prethodno jezik i vladaju njime na višim nivoima, te se za njih organizuje konsultativna nastava i stoga nisu učestvovali u ovom eksperimentu.

radili, na primer, sa prethodnom generacijom studenata, predložila sam da i sami počnu da razmišljaju na temu procesa učenja stranog jezika, njihovih dosadašnjih iskustava na ovom polju, teškoća s kojima su se suočavali, neprijatnosti koje su eventualno u nekim segmentima nastave doživeli, kao i primera pozitivnih iskustava koja bi se mogla podeliti sa kolegama. Na taj način iskristalisala su se neka pitanja, neke zagonetke ako hoćemo da koristimo Olrajtov termin, koja su im se učinila važnim, te smo ih iskoristili kao polazište za naše zajedničko istraživanje. Neka od njih su bila bila:

- zašto kad učim jezik suviše strahujem od pravljenja grešaka,
- zašto ne mogu da se nateram da radim zadatke redovno već obično neposredno pred čas
- zašto osećam frustraciju ako na stranom jeziku ne mogu da se izrazim kako bih hteo
- zašto se ne osećam prijatno ako u grupi koja uči strani jezik ima onih koji ga znaju daleko bolje od mene.

Zagonetka koju ja sam ja kao nastavnik formulisala istovremeno kad i studenti i tražila od njih da mi u njenoj interpretaciji i rešavanju pomognu, glasila je:

- kako da studentima pomognem da svako pronađe sopstveni put u italijanski jezik, da se oslobodi strahova i nelagodnosti i ojača one kompetencije koje će moći da koristi u učenju jezika i kasnije u životu.

Nakon što je svako definisano neku sopstvenu zagonetku, dogovorili smo se da za sledeću nedelju pokušamo da o njoj dodatno razmislimo, razumemo odakle potiče i koji bi bili mogući načini prevazilaženja nekih od izazova učenja stranih jezika koje smo indentifikovali. Takođe, plan je bio da potražimo savete jedni od drugih kako da proniknemo u njih, da im pridemo možda iz drugog ugla ili jednostavno prihvatimo i ne dozvolimo da nam remete rad. Jedan od studenata predložio je da sve zagonetke postavimo tako da budu vidljive, kako bismo mogli, eventualno, da doprinesemo razrešavanju nečijeg tuđeg pitanja (tako što na primer znamo kako bismo odgovorili na dati izazov nekog od kolega ili imamo slično iskustvo i možemo da predložimo određene korake ili objasnimo kako ga razumemo). Moj predlog je takođe bio da se studenti slobodno povežu po svojim afinitetima, sličnim pitanjima koja su postavili, zajedničkim temama koje opažaju kao važne u učenju jezika, te da po grupama prodiskutuju zagonetke i pri narednom susretu iznesu svoje uvide pred kolegama. Pri svemu tome koristili smo oba jezika: ja u većini obraćanja italijanski, a studenti i

italijanski i srpski i kombinaciju oba jezika. Tu nije bilo ograničenja, niti obavezujućih okvira, što se studentima dopalo i bilo motivišuće za rad. Kroz ove aktivnosti studenti su se sve bolje upoznavali, postajali opušteniji u učionici, osećali se slobodnije, ali i učili jezik i obavljali zadatke učenja bez pritiska, raspoređujući ih tako da svako radi ono što mu najviše prija, da da svoj doprinos času u onom domenu u kom se oseća najsigurnije. Rad na gradivu jeste tekao sporije nego inače, ali je bio neprestano prožet refleksijom na teme koje smo načeli kroz postavljane zagonetki.

U sklopu promišljanja i rada na razumevanju zagonetke koju sam sama, kao nastavnik, formulisala, osmislila sam anketu za studente kroz koju sam pokušala da prikupim podatke o tome kako studenti vide moj „problem”, kako definišu dobrog nastavnika stranog jezika, šta i kako očekuju da od njega/nje nauče, koji pristup iz iskustva bi podelili kao uspešan, koji ne. Sledeći korak bio je da zajedno istražujemo i analiziramo postupke koje sam koristila do sada u nastavi, u kojoj meri su oni bili studentima prihvatljivi, primenljivi, dopadljivi. Studenti koji su se aktivnije uključili u proces veoma su dobro reagovali na ulogu ko-istraživača nastavničke prakse, verovatno zato što mnogi od njih i sami osećaju nastavnički poziv kao blizak. Naravno, bilo je i onih koji su ostali pasivni i prilično zatvoreni kad je reč o zajedničkom promišljanju ideja i situacija.

U drugom delu semestra koji je posvećen isključivo čitanju i analizi tekstova struke, kao vid daljeg, kontinuiranog rada na rešavanju zagonetke koju sam postavila, omogućila sam studentima koji to žele da sami, uz moju asistenciju, vode pojedine časove analize teksta i na svoj način pokušaju da odigraju moju ulogu, ulogu nastavnika. Taj deo eksperimenta bio je studentima posebno zanimljiv i zabavan, iako se tek nekoliko njih osmelilo da se u ovaj poduhvat upusti.

Na kraju, umesto koraka koji se kod Olrajta naziva javnom diskusijom, održano je i pet desetominutnih grupnih usmenih prezentacija, pripremljenih i produkovanih na italijanskom jeziku, u kojima je 15 studenata imalo priliku da iznese svoja zapažanja o pristupu učenju i načinu rada koji smo tokom semestra nastojali da primenimo kad je to bilo moguće. Namera nam je na kraju da, na osnovu ovog iskustva, dragocenog i meni kao nastavniku, ali i studentima kao učenicima stranog jezika, pokušamo da objavimo jedan zajednički rad koji bi na neki način sumirao naše zajedničke utiske i zaokružio našu plovidbu kroz istraživačku praksu inspirisanu Olrajtovim principima.

Razumljivo, na ovom putu nije sve uvek išlo glatko, ponajviše imajući u vidu da nisu svi studenti bili podjednako zainteresovani ni voljni da istražuju praksu i da promišljaju atmosferu i proces našeg rada. Srećna okolnost je, ipak, što je među studentima jedna trećina bila sa studijskih grupa

psihologije i pedagogije, te im ova tematika, pa ni eksperimentisanje ove vrste, nisu bili strani. Ono što ostaje neminovno kao najveći izazov kada se pristupi ovakvom istraživanju nastavne prakse, jeste ograničeni vremenski okvir i neminovno sužavanje planiranih nastavnih aktivnosti na račun rada na pristupu i strategijama učenja i nastave stranog jezika.

5. Umesto zaključka

U želji da ovde osvetlim neke moguće pravce razvoja nastavnika i njegove prakse, nastojala sam najpre da sagledam ukratko kako to tradicionalni nastavnik koji sedi za katedrom i diktira nastavni sadržaj učenicima pod uticajem nekih novih pedagoških paradigmi prerasta u jednom trenutku u ono što se u predagoškoj literaturi nezgrapno prevedeno na srpski jezik naziva facilitatorom, ili posrednikom, ili ko-istraživačem. Zatim sam pokušala da ukratko opišem sopstveno iskustvo u primeni elemenata eksplorativne prakse u konkretnoj učionici.

Olrajtovi principi, iako uopšteni i, bar prema literaturi, često veoma različito tumačeni i u praksi primenjivani, za mene su značajni zato što su mi rasvetlili, ili bolje reći, pomogli da jasnije artikulišem, neka od uverenja koja oduvek, ili bar od kada sam ušla prvi put u učionicu, čine sastavni deo moje implicitne pedagogije, moje subjektivne vaspitno obrazovne teorije. Ideja da nastavnik ne može da dela ako nije u čvrstoj sprezi sa učenikom, sa njegovim očekivanjima i potrebama, ako nije slobodan da na sopstveni način tumači i primenjuje nastavne strategije i tehnike u koje veruje ili ako ne haje za atmosferu u kojoj se nastavni proces odvija, ugrađena je u moj sistem vrednosti, potvrđena je u mom iskustvu i vodi me i dalje u svakom narednom susretu sa učenicima u učionici. U ovakvom shvatanju naše nastavničke prakse, svakako, nisam usamljena: sa mnogim kolegama (koji su mi neretko i dobri prijatelji) često razgovaram o našoj ulozi u učionici, o načinima da unapredimo svoja stručna i metodološka znanja, ali i da učinimo učionicu još prijatnijim prostorom u kojem će se oni zbog kojih smo tu, učenici, osećati opušteno, sigurno i zadovoljno, spremni da stiču znanja i kompetencije, kako jezičke tako i one životne.

BIBLIOGRAFIJA

- ALLWRIGHT, D. (1991). Exploratory teaching, professional development, and the role of a teachers' association. *Approach*, 3(2), 9–21.
- ALLWRIGHT, D. (2003). Exploratory practice: Rethinking practitioner research in language teaching. *Language Teaching Research* 7(2), 113–141.

- ALLWRIGHT, D. (2005). From teaching points to learning opportunities and beyond. *TESOL Quarterly* 39(1), 9–31.
- BLOOM, B.S. (1981). Taksonomija ili klasifikacija obrazovnih i odgojnih ciljeva, Knjiga I – Kognitivno područje. Beograd: Republički zavod za unapređivanje vaspitanja i obrazovanja.
- BORG, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research in language teaching. *Language Teaching Research* 7 (2): 113-142.
- CHUCK, J. Y. P. (2004). Promoting learner autonomy in the EFL classroom: The exploratory practice way. U: Reinders, H; Anderson, H; Hobbs, M; Jones-Parry, J (Eds.). *Supporting independent English language learning in the 21st century: Proceedings of the independent learning. Association Conference*, 57–74.
- HANKS, J. (2015). Language teachers making sense of Exploratory Practice. *Language Teaching Research*, 19 (5), 612–633.
- HANKS, J. (2017). *Exploratory Practice in language teaching: Puzzling about principles and practices*. London: Palgrave Macmillan.
- HOLEC, H. (1981). *Autonomy in Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon.
- KARLSSON, L., KJISIK, F., NORDLUND, J. (1997). *From Here to Autonomy*. A Helsinki University Language Centre Autonomous Project. Helsinki University Press, Helsinki
- KUMARAVADIVELU, B. (2006). *Understanding language teaching: From method to postmethod*. Mahwah, NJ.: Lawrence Erlbaum.
- LITTLE, D. (1995). Learning as dialogue: The dependence of learner autonomy on teacher autonomy. *System*, 23(2), 175–182.
- MASTERS, J. (1995). The History of Action Reserach. U: Hughes, I. (ed). *Action Research Electronic Reader*. University of Sidney.
- NUNAN, D. (1988). *The Learner-centred Curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.
- RICHARDS, J. C. (2001). *Curriculum Development in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ROEDERS, P. (2003). *Interaktivna nastava – dinamika efikasnog učenja i nastave*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta.
- SCRIVENER, J. (1994). *Learning teaching*. London: Macmillan-Heinemann.
- SUZIĆ, N. (1999). *Interaktivno učenje*. Banja Luka: Teacher's Training Center.
- TUDOR, I. 1996. *Learner-centredness as language education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- VUČO, J. 2009. *Kako se učio jezik. Pogled u istoriju glotodidaktike od pra-početaka do Drugog svetskog rata*. Beograd: Filološki fakultet.

- YOSHIDA, H. IMAI, Y. NAKATA, A. TAJINO, O. TAKEUCHI & K. TAMAI (1991). *Researching Language Teaching and Learning: An integration of practice and theory*. Bern: Peter Lang.
- WALLACE, M. J. (1991). *Training foreign language teachers: a reflective approach*. Cambridge: CUP.

Snežana MILINKOVIĆ*
Università di Belgrado

ESSERE TRADUTTORI È UN PO' ESSERE “TRADITORI”

Oggi ben pochi sanno che Julijana Vučo nell'ormai lontano 1984 ha tradotto e pubblicato per i tipi della casa editrice “Prosveta” il libro *cult Porci con le ali. Diario sessuo-politico di due adolescenti*. Uscito nel '76 in Italia, scritto da Marco Lombardo Radice e Lidia Ravera che all'epoca si erano presentati sotto gli pseudonimi Rocco e Antonia, i protagonisti dell'opera, il romanzo ha subito provocato scalpore: la società “per bene” si è sentita offesa dal contenuto esplicito e dalle descrizioni delle situazioni intime, le cerchie accademiche e intellettuali dal linguaggio triviale e dalla banalizzazione degli ideali. Se ha avuto dei problemi con l'editore, e se sì, di quale tipo, Julijana non me l'ha mai detto, ma immagino che l'entusiasmo suo e della casa editrice per un testo provocatorio, ma sostanzialmente innocuo fosse l'espressione di quella frizzante apertura sociale e culturale degli anni Ottanta che, ahimè, si sarebbe conclusa di lì a poco nel modo violento e quando la traduzione stessa sarebbe diventata un'immagine del tempo perduto in maniera cruenta. È una verità scontata dire che la vita dei libri è determinata dai tempi in cui nascono e in cui poi vivono, e ciò in maniera un po' più marcata vale anche per le traduzioni. Però, nostro malgrado, noi qui viviamo le terre e i tempi che in vari modi lasciano le impronte sui testi non solo indelebili, ma addirittura esistenzialmente condizionanti. Per omaggiare l'entusiasmo di Julijana traduttrice, che ha continuato a coltivare sempre questa passione, anche nei periodi bui, le dedico una mia conferenza triestina, come riscatto per tutte le sconfitte e per tutte le ritirate che abbiamo dovuto subire, ma senza cedere.

Una traduzione, si sa, è sempre un incontro personale e, direi, intimo tra un testo e un lettore; il quale, dopo una totale immersione nel mondo di parole che quel testo gli dispiega dinanzi agli occhi, tenta, per quanto le

* snezana.milinkovic@fil.bg.ac.rs

sue capacità glielo consentano, di riprodurlo, così come lo ha interpretato-concepito, in un'altra lingua. A sorreggerlo nel lavoro è la vana speranza di riuscire ad abbozzare un semplice tassello di quella mitica comunicazione totale e immediata che ci è rimasta preclusa sin dai tempi della "seconda caduta", rappresentata dalla suggestiva immagine della Torre di Babele. Ma, il bello è che il tentativo stesso di fare un passo in direzione dell'universalità perduta, se mai è esistita, si riflette in una promozione del particolare, ci costringe, cioè, ad essere gli animatori di questa varietà di lingue dalla quale il nostro accesso al mondo non può prescindere. Di modo che il processo della traduzione di fatto diventa la realizzazione di un altro testo, nuovo e diverso da quello "originale": un testo che, nel bene e nel male, appartiene più al traduttore di quanto non sia il frutto della fatica dell'autore.

Così, nell'affrontare le questioni che riguardano la mia traduzione, si toccano di necessità anche dei risvolti che mi coinvolgono direttamente, riconoscendo, al contempo, che questa esposizione è per me abbastanza insolita, visto che, abitualmente, e soprattutto in pubblico, preferisco in genere mantenere una parvenza di neutralità, concessami dalla facoltà di trovare uno schermo nei testi altrui, tradotti e non, secondo quei canoni di comportamento che sono più consoni alla disciplina della mia vera professione di storica della letteratura.

Un'altra ragione di imbarazzo, com'è intuibile già dal titolo del presente contributo, consiste nel "tradimento" di cui mi sono resa responsabile all'epoca della traduzione dei *Microcosmi* di Claudio Magris. Per intenderci: quando sostengo di essere colpevole di "tradimento" non mi riferisco all'atto che è – come si è già detto – implicito in ogni traduzione e che, in quanto tale, fa del traduttore una sorta di "autore in seconda". Di là dal tradimento scontato e inevitabile, al quale non ci si può sottrarre, essendo riposto in ogni traduzione, ci sono, infatti, anche i tradimenti "cercati", o "voluti", o magari imposti se non addirittura estorti con la minaccia del ricatto, ma comunque riconducibili a una scelta. Scelta consapevole, meditata e soppesata, e – in quanto tale – perfettamente evitabile. Anche se legata alle prerogative della lingua e – quindi – ipotecata dal contesto culturale di cui la lingua è espressione.

Un inganno, insomma; un inganno la cui vittima principale è innanzitutto il lettore, e di seguito anche l'autore, ed infine il traduttore stesso, il quale, pur conscio della frode, pur impegnato da un giuramento di fedeltà, non ha avuto a disposizione gli strumenti necessari, o non ho avuto le spalle sufficientemente larghe per opporsi all'inganno di cui, suo malgrado, si è reso complice.

Mi rendo conto che il giudizio può sembrare, in prima istanza, oltremodo severo. E immagino già le obiezioni: è davvero il caso di soffermarsi a riflettere sulle circostanze che hanno indotto a emettere una sentenza di questo tenore, ove si consideri che l'intero impianto dell'accusa si regge, in fondo, sull'impiego di un'unica espressione, tra le centinaia che compongono l'insieme dello scritto?

Perché è proprio così; è una sola la parola incriminata. Ma il punto è che non si tratta di una parola qualsiasi. È una parola di un certo peso. Che non per nulla viene regolarmente accostata, quasi d'impulso, all'opera complessiva di Claudio Magris. La parola in questione è *Mitteleuropa*.

Veniamo ai fatti. Portato a termine il lavoro e consegnatolo all'editore, vengo da quest'ultimo convocato per un colloquio. Colloquio che, tra uno scambio di impressioni e i convenevoli di prammatica, viene ben presto a confessare timori e perplessità, tutte raccolte intorno all'espressione – *Mitteleuropa* – che la sottoscritta, nella sua beata ingenuità, aveva pensato di mantenere, non sospettando minimamente potesse ancora suscitare – si era nel 2009 – apprensione e inquietudine. Perché mai – ricordo di essermi chiesta – non dovrei attenermi all'originale? E poi: apprensione e inquietudine per che cosa? La sensibilità di chi – ed è una domanda che tuttora occorre porsi e riproporsi – il suono "*Mitteleuropa*" andrebbe a ferire, risultandone irrimediabilmente compromessa?

Ad ogni buon conto, il colloquio si è concluso con l'esortazione a sostituire la compromessa e compromettente "*Mitteleuropa*" con una più asettica e più rassicurante "*Srednja Evropa*" – Europa centrale. Ammetto di non aver opposto grande resistenza. Sapevo che sarebbe stato inutile e che la partita era persa in partenza. Poco importava – come, a denti stretti, ha fatto capire l'editore, quasi scusandosi – la gravidanza di contenuti cui l'espressione *Mitteleuropa*, nei suoi molteplici risvolti, rinvia, contribuendo ad agevolare il cammino del lettore lungo i tragitti che Claudio Magris ha percorso. Meglio – molto meglio – cautelarsi, perché "*Mitteleuropa*" è parola pericolosa, che in Serbia non gode – negli ambienti o, meglio, nei vocabolari che contano – di buona reputazione.

Ma che cosa ha fatto, di quali delitti si è macchiata la parola *Mitteleuropa*, per guadagnarsi quel po' po' di cattiva fama che in Serbia l'accompagna? Qui occorre innanzitutto sgomberare il campo da ogni facile equivoco e spiegare, a quanti non hanno confidenza con le lingue slave, che il serbo, paradossalmente, è tutt'altro che restio ad accogliere e far proprie, con molta disinvoltura, le espressioni di provenienza "estera". Quello che, tanto per proporre un confronto, a Zagabria si dice "nogomet" – calcio – a Belgrado si chiama invece "fudbal", quella che a Zagabria e la "zračna

luka”, l’aeroporto, a Belgrado è ufficialmente “aerodrom”, e quello che a Zagabria assume le sembianze di uno “sveučilište” – università – a Belgrado passa invece per “univerzitet”. I cosiddetti “prestiti” sono, insomma, la regola. Prova ne sia il poderoso dizionario “stranih reči i izraza”, (dei vocaboli e delle parole straniere, ma non considerate più tali), curato dai professori I. Klajn e M. Šipka. Per tacere delle testimonianze di coloro che, di ritorno da una gita turistica a Istanbul, riferiscono dell’inaspettata tendenza del turco a “scopiazzare” dal serbo (senza, peraltro, immaginare che lo “scopiazamento” è avvenuto a parti invertite).

Assodato, dunque, che non di indiscriminato ostracismo nei confronti dei vocaboli stranieri si tratta, e che il fardello di colpe di cui è investita l’espressione Mitteleuropa è invece il prodotto di un deliberato rifiuto, non resta che stabilire quale sia stato il tribunale che ne ha decretato l’espulsione dal corpo delle parole accettabili e in nome di quale principio di lesa maestà – o, meglio, di lesa ideologia – sia stata emessa la condanna.

Non è questa la sede per ripercorrere le tappe della lunga corsa ad ostacoli che la parola Mitteleuropa – e le concezioni o intuizioni sottostanti, che di volta in volta le hanno conferito una fisionomia – ha dovuto, nel tempo, affrontare, nel tentativo di superare le obiezioni e le diffidenze dei suoi oppositori. Basti dire che vi sono stati dei momenti di aperta belligeranza, alternati ad altri, di pacifica convivenza, durante i quali non è mancata la disponibilità al dialogo tra i portavoce degli avversi schieramenti. Portata spesso sul banco degli imputati dagli ideologi dello Stato nazionale, la Mitteleuropa ha saputo altresì ottenere, in diverse occasioni, dai suoi stessi denigratori, degli importanti riconoscimenti. Su tutti, il riconoscimento che non sempre era da rinvenirvi un malcelato disegno di sopraffazione. Un riconoscimento che non può essere sottaciuto se non a prezzo di un’ostinata intransigenza, cieca e sorda ad ogni invito alla deposizione delle armi.

La presunta vittima della Mitteleuropa, in nome e per conto della quale ne è stata reclamata l’espulsione, è il popolo serbo e l’armatura – lo Stato nazionale – di cui è stato rivestito. Il tribunale che ha emesso la sentenza è costituito dai suoi guardiani: quell’intelligenza che l’ha architettato e costruito a propria immagine e somiglianza, dotandolo di uno spirito e di un carattere che si pretendono inconfondibili e immutabili. Compito specifico del tribunale e di ogni suo singolo componente è quello di vigilare affinché niente e nessuno possa nuocere e recare danno alla missione di preservare l’identità e l’integrità, nel tempo e nello spazio, del totalitario corpo nazionale.

Il tribunale ha individuato nella parola Mitteleuropa un preciso nemico, portatore di scompiglio e di gravi minacce in più di un’occasione: nel corso

dell'Ottocento, all'epoca delle due guerre mondiali, negli anni Novanta (sia detto tra parentesi: è di questo periodo una conversazione telefonica tra due autorevoli membri del tribunale, il presidente Dobrica Ćosić e il leader serbo-bosniaco Radovan Karadžić, che indicava nella Mitteleuropa una rinnovata manovra ad opera del nemico di sempre, il subdolo tedesco). L'uso non ne è quindi consentito, se non per sottolinearne la latente aggressività. E benché non vi sia alcuna legge dello Stato che ne vieti espressamente l'impiego, è bene che ogni cittadino serbo, maturo e consapevole – che non voglia cioè correre il rischio di essere tacciato di tradimento – si attenga rigorosamente alle consegne. È una raccomandazione che vale, ovviamente, anche – e anzi, soprattutto – per i letterati, dal momento che è proprio nelle lettere che si forgia, si celebra e si consolida il carattere nazionale serbo.

Correva l'anno 1998. Per una serie di fortuite circostanze ero capitata a Trieste ed ero approdata al Caffè San Marco. Ove mi ero messa a leggere "Caffè San Marco" (poi tradotto e pubblicato, in quel medesimo anno, sulla rivista belgradese "Reč"). Me ne stavo lì, seduta ad assorbire l'atmosfera che vi si respirava, sottratta, sia pure per un breve frangente, al rumore della grancassa propagandistica che all'epoca pervadeva ogni angolo e ogni anfratto di quel Paese in cui tutto pareva subordinato ai deliranti disegni di uno Stato etnico e leviatano. I microcosmi sono stati una boccata d'ossigeno. Volta a certificare la plausibilità di un altro mondo, dalle frontiere mobili e in ogni caso più morbide, nel quale vige la regola della mediazione tra l'unità e la molteplicità, tra la Grande storia e la Piccola storia, tra il locale e il generale. In cui, insomma, lo Stato – sia pure nazionale, sia pure omogeneizzante, sia pure paternalisticamente protettivo – non è riuscito, o non ha neppure tentato, di espropriare l'individuo, il singolo, della propria identità e di impossessarsi dei costumi e delle abitudini delle genti.

È rimasto il rammarico, è inutile ribadirlo, di aver dovuto rinunciare alla parola Mitteleuropa. Per due ragioni: la prima, perché è la prova tangibile che la transizione verso quell'altro mondo, in Serbia, sarà ancora assai lunga. La seconda, perché è un'espressione a me assai cara, che ha dischiuso orizzonti che all'epoca in cui, con Magris, l'ho incontrata sembravano preclusi. Per fortuna, ho potuto intravederli di nuovo senza macchiarmi di colpe e di "tradimenti" con il *Danubio*.

Jelena DRLJEVIĆ*
Univerzitet u Beogradu

TERMINOLOGIJA IZ OBLASTI VESLANJA U ITALIJANSKOM I SRPSKOM JEZIKU

1. Uvod

Jezik struke, kao jedan od oblika jezičkog raslojavanja, predstavlja nepresušan izvor istraživanja, kako onih tradicionalnih koja se odnose na ispitivanje terminoloških aspekata posebnih naučnih i stručnih disciplina, tako i onih, uslovno rečeno novijeg datuma¹, koja za cilj imaju rasvetljavanje brojnih sociolingvističkih, takozvanih vertikalnih dimenzija njegove primene i razvoja: didaktike nastave jezika struke, divulgacije naučnih tekstova, ispitivanje registra naučnih tekstova, nivoa specijalizacije jezika struke u odnosu na publiku (Cortelazzo 1994: 3; Drljević 2021: 211; Đorović 2011: 757–758).

Jezik sporta predstavlja jednu u nizu različitih realizacija stručnog jezika te je tako moguće pratiti raznovrsnu terminologiju u odnosu na vrstu sporta, ali i različite leksičke varijacije zavisno od komunikativnog konteksta ili korisnika koji se njime služe – bilo da je reč o komunikaciji između učesnika koji se profesionalno bave sportom ili o novinskim rubrikama koje su posvećene sportskim dešavanjima i namenjene široj publici. U ovom radu ćemo se posvetiti jednom segmentu ovog domena jezika struke koji dosad nije obrađen ni u italijanskoj ni u srpskoj lingvističkoj literaturi – veslanju. Posebnu pažnju ćemo posvetiti veslačkoj terminologiji, na primeru italijanskog i srpskog jezika. Predstavićemo terminološki repertoar ove sportske oblasti, istaći uticaje drugih jezika i dati uvid u kontrastivne odnose između dva jezika.

* jelena.drljevic@fil.bg.ac.rs

¹ Istraživanja vezana za vertikalno raslojavanje jezika struke započela su osamdesetih godina XX veka.

2. Jezik sporta

Jezik sporta moguće je definisati, prema Domeniku Proietiju (Domenico Proietti), kao skup tehničkih termina pojedinačnih sportskih disciplina i usmenih ili pisanih diskursnih žanrova koji za cilj imaju obaveštavanje i komentarisanje sportskih dešavanja (Proietti 1993: 10). Đan Luiđi Bekarija (Gian Luigi Beccaria) u studije jezika sporta uključuje i žargon kojim se služe navijači, i naglašava da jezik sporta treba istraživati kao tehnički jezik jer poseduje specifičan i precizan domen upotrebe (Beccaria 1973: 46).

Razvoj jezika sporta neodvojiv je od razvoja sporta kao zabavno-rekreativne ili profesionalne aktivnosti i razvoja novinarstva i novinskog jezika. Engleski jezik sporta, na primer, jačao je uporedo sa istorijskim razvojem žurnalizma u ovoj zemlji, i to od XVIII veka sve do masovne cirkulacije i distribucije štampe koja započinje krajem XIX veka (Spurr 2001: 83). Izuzetak na ovom polju ne predstavlja ni Italija u kojoj naglašeni razvoj sporta krajem XIX veka utiče na nekoliko pojava: ulazak pojedinih sportskih termina u italijanski jezik (*alpinismo*, *maratona*, *allenamento*, *canottaggio*, *ciclismo*), stvaranje posebne novinske rubrike posvećene sportskoj hronici i, konačno, objavljivanje prvih sportskih novina koje izlaze i dan-danas – *La Gazzetta dello Sport* (Migliorini 2001: 641).

Prisustvo sporta u medijima (preko štampe i radija, do televizije i interneta) doprinelo je njegovoj popularnosti i značaju, i uslovalo nastanak i razvoj jezika sportskog novinarstva u kome se na najočigledniji način, i to svakodnevno, može pratiti evolucija ovog diskursa. S tim u vezi, studije posvećene jeziku sportskog novinarstva (posebno jeziku fudbala) do danas su najbrojnije i predstavljaju najveći izvor saznanja u ovom domenu jezika struke (Siebetchu 2020: III).

Jezik sporta, kao između ostalog i jezici drugih struka, neodvojiv je od socijalnog i kulturnog konteksta i različitih korisnika koji se njime služe. U zavisnosti od komunikativne situacije u kojoj se upotrebljava možemo pratiti variranje ovog diskursa u uslovima treniranja, timskog rada ili sportskih takmičenja. Sportska komunikacija uslovljena je socijalnim ulogama korisnika, pa tako razlikujemo jezik sporta koji se stvara u govornoj interakciji između sportista, sportiste i trenera, sportista i navijača ili samih navijača. Jezički odnosi u ovoj oblasti stvaraju se i indirektno, na primer u uslovima praćenja sportskih dešavanja putem medija tokom kojih primaoci poruke reaguju verbalno na igru (Kowalikova 2009: 64–65). Prema podeli koju iznosi Tvorek (Tworek) postoji devet polja komunikacije kad je reč o jeziku sporta: jezik sportskih pravila, jezik nauke, štampe, televizijskih sportskih programa, radijskih programa, jezik sportista i trenera, navijača, novinara koji prenose sportska dešavanja na stadionima i jezik intervjuja, kao kom-

binacija jezika koji upotrebljavaju različiti korisnici (novinari, navijači, sportisti i treneri) (Tworek u Taborek 2012: 238–239).

2.1. Pregled istraživanja italijanskog i srpskog jezika sporta

Lingvista Đakomo Devoto (Giacomo Devoto) priznat je kao rodonačelnik na polju naučnog istraživanja italijanskog jezika sporta, budući da 1939, u okviru prvog broja specijalizovanog lingvističkog časopisa *Lingua nostra* objavljuje, između ostalog, i članak *Le lingue speciali: le cronache del calcio*. Devoto analizira registar sportskih hronika koje se bave fudbalom, opisujući ovaj jezik kao tehničko-narodni, a registar dinamičan i telegrafske prirode (Grozio 2009: 188).

Među istraživanjima italijanskog jezika sportskog novinarstva koja su objavljena u prve dve decenije ovog veka izdvojili bismo rad Klaudija Đovanardija (Claudio Giovanardi) koji u prvi plan, u okviru leksičke analize jezika sporta, stavlja dvosmerno kretanje sportskih termina: iz jezika sporta u opšti jezik (npr. *alzare la guardia* ili *in zona Cesarini*) i iz opšteg jezika, procesom semantičke specijalizacije/redefinicije, u jezik sporta (*campo, rete, palo, porta*). Osim leksičkih osobenosti, Đovanardi skreće pažnju i na veliko prisustvo hiperbole u jeziku sporta koja se, između ostalog, postiže upotrebom prideva upečatljive semantike: *pugno micidiale, sforzo sovraumano* (Giovanardi 2009: 293–321).

Poljske lingvistkinje Julija Murman (Julia Murrmann) i Patricija Surmaj (Patrycja Surmaj) u svom radu analiziraju jezik već pomenutog sportskog žurnala *La gazzetta dello Sport* (vidi poglavlje 2), fokusirajući se na opisivane njegovih funkcionalnih osobenosti i mogućih uticaja na sportske fanove. Rezultati istraživanja pokazuju veliko prisustvo pozajmljenica, i to ponajviše anglicizama, dok je broj hispanizama, galicizama i germanizama u korpusu ovog istraživanja znatno manji. Značajno je i prisustvo skraćenica i akronima i to u slučajevima sportskih udruženja i federacija, ali i prenošenja naziva sportskih tehnicizama (K.O. – *knock-out*). Autorke izdvajaju i veliki broj metafora, u najvećem broju slučajeva preuzetih iz ratne ili vojne sfere (*la Fiorentina si è impadronita subito della seconda parte, sfiorando il bersaglio*), ali i pozorišne i muzičke umetnosti (*La difesa giallorossa è più ballerina*), kao i primetan broj frazeologizama (Murrmann, Surmaj 2015: 204–210).

Najnovija istraživanja italijanskog jezika sporta objavljena su 2020. u zborniku *Dinamiche sociolinguistiche e didattica delle lingue nei contesti sportivi*. Pored upadljivo velikog broja članaka posvećenih tradicionalno jeziku fudbala, obrađuju se i analiziraju i jezici drugih sportova: ragbija,

basketa, atletike, odbojke, mešovitenih borilačkih veština. Veliki broj radova posvećen je sociolingvističkim dinamikama u jeziku sporta, s posebnim osvrtom na prisustvo neitalijanskih igrača u italijanskim klubovima i italijanskih igrača u drugim sportskim kulturama (Siebetcheu 2020).

Studije posvećene srpskom jeziku sporta orijentisane su u najvećoj meri na prisustvo anglicizama i različite načine njihove adaptacije. Među novijim naučnim radovima izdvajamo autorku Ćirić-Duvnjak koja se, po sopstvenim rečima, oslanja na istraživanja istaknutih lingvista Rudolfa Filipovića, Ranka Bugarskog i Mire Ilić koji su postavili temelje u istraživanju problematike adaptacije anglicizama u srpskom i hrvatskom jeziku. Ćirić-Duvnjak istraživanju pristupa uopšteno, ne izdvajajući posebno nijednu sportsku disciplinu. Pored velikog broja primera anglicizama u sportskoj terminologiji na srpskom jeziku koje razvrstava prema različitim vidovima adaptacije i integracije na fonološkom, morfološkom i semantičkom nivou, autorka obrađuje i temu potrebne i prekomerne (često i neadekvatne) upotrebe anglicizama u srpskoj sportskoj terminologiji (Ćirić-Duvnjak 2013: 64–69).

Temom anglicizama u srpskom sportskom jeziku bavi se i autorka Radojković (2018) fokusirajući se na dnevnu štampu i sportsku rubriku u listovima Politika, Danas, Telegraf i Novosti, kao i na tekstove preuzete iz Sportskog žurnala. Autorka obrađuje različite načine adaptacije anglicizama na ortografskom, fonološkom i morfološkom nivou, zaključujući iz dobijenih rezultata da „anglicizmi koji su u srpskom jeziku adaptirani putem ortografske, fonološke kao i morfološke adaptacije nisu veoma frekventni u sportskim časopisima internet portala srpskih novina” (Radojković 2018: 325, 327).

Autorka Budiničić (2022: 301–305) analizira terminologiju olimpijskih borilačkih sportova: boksa, mačevanja, džuda, karatea, tekvonda i rvanja. Istražuje, poput gorenavedenik autorki, problematiku adaptacije anglicizama, ali i termina iz drugih jezika, poput francuskog ili japanskog koji direktno ili preko engleskog jezika postaju deo leksičkog fonda ovih sportskih disciplina. Izdvojene termine Budiničić razvrstava prema različitim načinima adaptacije: preoblikovanje (*boxing – boks, judo – džudo*), direktan prevod (*fencing – mačevanje, wrestling – rvanje*), kalkiranje, funkcijska aproksimacija (*phrase d'armes – faza borbe*) i opisno/definicij-sko prevođenje (*derobement – sečivo koje je bilo sakriveno ili nedostupno protivnikovoj paradi*).

Uzevši u obzir gorenavedene tendencije u istraživanju italijanskog i srpskog jezika sporta te opšte usmerenje istraživača u ovoj oblasti na terminosistem ovog stručnog domena, odlučili smo da u ovom radu iznesemo

pregled ključnih termina u veslanju i pružimo uvid u njihove specifičnosti u italijanskom i srpskom jeziku.

3. Nekoliko reči o veslanju

Kako beleži enciklopedija *Trekani*, aktivnost samog veslanja datira od trenutka kad je čovek shvatio da uz pomoć stabla drveta i sile koju omogućava snaga ruku i poluga može da se prevozi po vodi. Plovila su se tokom vremena menjala i usavršavala, a sa njima i tehnika veslanja i veslo kao neophodan instrument, ali i svrha plovidbe kao takve: od transporta i ribolova, do trgovine i ratovanja.

Prva svedočanstva o veslačkim takmičenjima vidljiva su na slikama iz grobnica egipatskih faraona, a prvi opisi trka zabeleženi su u *Vegilijevoj Eneidi* mnogo vekova kasnije. Poznato je da su takmičenja na vodi bila veoma popularna u vreme kad Rimsko carstvo počinje da jača i kao pomorska sila, i da se posebna pažnja posvećivala obuci i usavršavanju veslača na tadašnjim plovilima u cilju uspešnijeg ratovanja tokom pomorskih bitaka. Strast prema veslanju u narednim vekovima vezuje se za jačanje pomorskih republika, a posebno mesto, tokom viševjekovnog razvoja ove sportske discipline, pripada prvoj, istorijski potvrđenoj veslačkoj trci koja se odigrala u Veneciji 1315. godine (www.treccani.it). S tim u vezi, ne treba zaboraviti da termin *regata* potiče iz venecijanskog dijalekta (*regata* < *rigatta* < *riga* ili *regata* < *regatar* – *contendere, disputare, gareggiare* (www.etimo.it).

Kolevkom modernog veslanja smatra se Engleska u kojoj je, nevezano za sportska dešavanja, tokom vekova bio prisutan prevoz građana Londona preko Temze. Mnogi izvori beleže 1715. kao godinu kojom se obeležava početak sportskog veslanja. Te godine preminuo je engleski plemić *Doget* (*Dogget*) koji je ustanovio trku profesionalnih veslača od Londonskog mosta do četvrti Čelsi (*Chelsea*), i koja se vozi i dan-danas (www.treccani.it, *Vremeplov 2020*: 1).

Tokom XIX veka veslanje se, kao takmičarki sport, posebno razvijalo kroz organizovanje univerzitetskih *regata*, poput one između Oksoforda i Kembridža 1829. i između Harvarda i Jejla 1852. Profesionalno sportsko veslanje u Italiji, u odnosu na Englesku ili Nemačku, počinje relativno kasno – u drugoj polovini XIX veka, ali se od samog početka aktivno razvijalo, tako da je i prva veslačka federacija FISA (*Fédération International des Sociétés d’Aviron*) osnovana u Torinu 1892 (<https://www.esportiformatorisportivi.it/>). Četiri godine kasnije, veslanje biva uključeno i među olimpijske sportove na prvim modernim Olimpijskim igrama 1896. godine (*Fourny et al. 2007*: 96).

Prvi veslački klubovi na teritoriji Srbije osnovani su u Zrenjaninu 1883, dve godine kasnije u Novom Sadu, dok je prvi veslački klub u Beogradu osnovan 1922. Iste godine osnovan je veslački savez Kraljevine Srba, Hrvata i Slovenaca koji 1924. postaje član međunarodnog saveza FISA (Vremeplov, br. 1: 1–3).

Veslanje se prema psihofiziološkom kriterijumu, uz plivanje, trčanje ili biciklizam, može svrstati u sportove automatizma, dok ga je prema utilitarnom kriterijumu Pjera de Kubertena (Coubertin) moguće definisati kao lokomotornu sportsku disciplinu. Na osnovu kombinovanih kriterijuma, koje danas prihvata Međunarodni olimpijski savez, veslanje spada u nautičke sportove odnosno sportove na vodi (Đorđević 2014: 5–6).

4. Veslačka terminologija

Italijanski termin *canottaggio* kojim se označava veslanje kao sportska disciplina datira s kraja XIX veka i potiče od francuske reči *canotage* izvedene od *canot* u značenju čamac (De Muro, Garzanti). Leksemu *canottiere* (veslač) u najvećem broju slučajeva zamenjuje daleko starija leksema *vogatore* (< *vogare* – veslati) koja datira iz prve polovine XIV veka. Iako se slažu u pogledu datiranja glagola *vogare*, italijanski rečnici pružaju drugačija etimološka objašnjenja za ovu leksemu. Etimološki rečnik italijanskog jezika vezuje ovu reč direktno za srednjovekovni nemački jezik iz kog, posredstvom francuskog, ova leksema ulazi u leksički fond italijanskog jezika (< fr. *voguer* < nem. *Wogen*, dem. od *Woge* – talas). S druge strane, Garzanti moguće poreklo ove lekseme vezuje za latinski glagol *vocare* (zvati, pozvati) odnosno za imperativ ovog glagola kojim su se veslači na galijama bodrili da održavaju ritam u veslanju. Srpska reč *veslo* praslavenskog je porekla, poput još nekoliko leksema iz iste tematske grupe koja se odnosi na plovidbu: lađa, čun, krma (Dragičević 2018: 24).

Veslačka terminologija raspolaže leksemama koje se vezuju za različite veslačke discipline, tehnike veslanja, kategorije veslača i njihove uloge, vrste čamaca i njihove sastavne delove te vrstu vesala. U skladu sa ovim podelama obradićemo terminologiju svake ponaosob uz adekvatno objašnjenje, pružajući uvid u terminološke osobenosti i kontrastivne odnose između italijanskog i srpskog jezika. U selekciji i klasifikaciji termina, kao i u pružanju pojmovnih i etimoloških objašnjenja za pojedine termine služili smo se Vizuelnom sportskom enciklopedijom u prevodu na srpski jezik (Fourny Denis et al. 2007: 96–99), digitalnim izdanjem časopisa *Vremeplov* (<https://vkczvezda.rs/>), Italijansko-srpskim rečnikom Ivana Klajna, Velikim rečnikom stranih reči i izraza (Klajn, Šipka), Sportskom enciklopedijom na

italijanskom jeziku (<https://www.espertiformatorisportivi.it/>), enciklopedijom Treccani (<https://www.treccani.it/>) i digitalnim izdanjima Etimološkog rečnika italijanskog jezika, rečnika Garzanti i De Mauro.

4.1. Veslačke discipline

Disciplinu i njen naziv određuje niz činilaca: kategorija veslača (uzrast, težina i pol), broj takmičara u čamcu, broj vesala i vrsta posade. U tabeli koja sledi nazivi veslačkih disciplina na italijanskom i srpskom jeziku predstavljeni su na osnovu pomenutih kriterijuma.

Kriterijumi podele na veslačke discipline	italijanski	srpski	objašnjenje
uzrast veslača	allievo	/	10–14 godina
	ragazzo	/	15–16 godina
	junior	juniori (J)	do 18 godina; prema ital. kategorizaciji 17–18 godina
	under 23	mlađi seniori (B)	19–23 godine; prema ital. kategorizaciji 19–22
	senior A	seniori (A)	preko 24 godine; prema ital. kategorizaciji od navršene 23 godine
Težina	libera (heavyweight)	teški veslači	
	pesi leggeri (PL) /lightweight	laki veslači (L)	za muškarce do 72,5 kg pojedinačno; kod višečlanih ekipa pojedinačna težina ne sme prelaziti 70 kg; kod žena maksimalna pojedinačna težina iznosi 59 kg odnosno za ekipe 57 kg.

broj veslača u čamcu	singolo/skiff	skif ²	jedan veslač
	doppio/duo	dvojac	dva veslača
	quattro	četverac	četiri veslača
	otto	osmerac	osam veslača
broj vesala	(remi di) coppia	skul (x)	dva vesla; “x” je univerzalna skraćenica kojom se označavaju posade sa dva vesla
	(remi di) punta	s jednim veslom	nema skraćenice, već izostanak skraćenice „X” upućuje na to da takmičari drže po jedno veslo u ruci
vrsta posade	con (+)	+ (sa kormilarom)	
	senza (-)	- (bez kormilara)	

Tabela br. 1. *Termini kojima se označavaju veslačke discipline*

Kao što se vidi iz Tabele br. 1, kad je reč o disciplinama definisanim na osnovu uzrasta veslača, italijansko sportsko veslanje raspolaže sa dve discipline, i samim tim dve lekseme više, a razlog za to moguće je, prema našem mišljenju, pripisati dužoj tradiciji ovog sporta u Italiji. U vezi sa terminima *junior* i *senior*, i italijanski i srpski jezik koriste termine iz latinskog jezika (*junior* < lat. *iunior/junior*, komp. < *iuvenis*³; *senior* < lat. *senior*, komp. < *senex*). Zanimljiva je starosna kategorija između juniora i seniora za koju italijanski jezik, kao i u mnogim slučajevima nevezanim za jezik sporta, pozajmljuje u integrisanom obliku leksemu iz engleskog *under*, dok se srpski jezik odlučuje za opisnu varijantu ovog uzrasta (*mlađi seniori*). Kod kategorije težine veslača italijanski jezik, za razliku od srpskog, paralelno koristi i oblike neadaptiranih anglicizama i italijanske reči⁴. Za nazive veslačkih disciplina definisanih brojem veslača u čamcu italijanski jezik koristi termine iz latinskog jezika. Srpski jezik za disciplinu sa jednim veslačem isključivo upotrebljava termin francuskog porekla koji je posredstvom engleskog, grafološkom adaptacijom, postao deo srpske terminologije ove

² Ovim terminima označava se u jeziku veslanja i vrsta veslačkog čamca.

³ Latinizam *junior*, specifičan za jezik sporta, u italijanski jezik ušao je preko engleskog (<https://www.garzantilinguistica.it/>).

⁴ Za brojne druge primere paralelne upotrebe anglicizama i italijanskih termina u jeziku sporta, posebno fudbala, konsultovati Samardžić (2011: 40).

sportske oblasti (< engl. skiff; < fr. esquif). Kod naziva disciplina u kojima u čamcu vesla više od jednog veslača srpski jezik iz oblika zbirne imenica (dvoje) i varijante prisutne u zapadnom delu prostora srpskog književnog jezika (četvero, osmero) izvodi imenice tipične za jezik nautike – *dvojac*, *četverac*, *osmerac*. Italijanski termini *coppia* i *punta* i srpski *skul* i *rimen* označavaju istovremeno veslačku disciplinu, vrstu vesala i vrstu čamaca (kao što se vidi iz Tabela 3 i 4). Dok italijanski koristi naziv *coppia* (par) koji je, osim u jeziku sporta, široko rasprostranjen u opštem jeziku da označi vezu između dve osobe, životinje ili stvari, srpski jezik za ovaj pojam koristi adaptiranu pozajmljenicu iz engleskog jezika (< engl. scull). Termin (*remodi*) *punta* (ital. vrh, šiljak) moguće je protumačiti nazivom za lopatu vesla koja od devedesetih godina prošlog veka dobija naziv „sekira” prema obliku koji podseća na mesarsku sekiru. Isti pojam se u srpskom jeziku označava terminom *rimen* koji je posredstvom engleskog jezika (*rimen boats*⁵) došao iz latinskog (< remare – veslati < remus – veslo).

4.2. Tehnike veslanja

Tehnike veslanja suštinski su određene različitim fazama tokom ciklusa veslanja. Svaku fazu prati određeni pokret nogu, gornjeg dela tela i ruku. Svaki pokret utiče na zaveslaj odnosno položaj lopatice vesla tokom zaveslaja. Upravo iz tog razloga, razlikujemo četiri tehnike veslanja, nazvane prema fazama tokom jednog zaveslaja.

italijanski	srpski	objašnjenje
attacco	prednji položaj	trenutak ulaska vesla u vodu i potiskivanja čamca (početak zaveslaja)
passata/spinta	provlak	veslač upire nogama o dno čamca, klizi unazad, čamac dobija na brzini
finale/uscita	balans	vesla su spuštena a lopatica van vode na kraju zaveslaja
ripresa	zadnji položaj	vraćanje vesla u početni položaj; priprema za početak novog zaveslaja

Tabela br. 2. *Termini kojima se označavaju tehnike veslanja*

Anglicizmi izostaju kad je u pitanju terminologija kojom su označene tehnike veslanja. Na ovom planu uočavamo semantička nepodudaranja

⁵ Preuzeto sa <https://rowing-sport.blogspot.com/>

između italijanskih i srpskih termina: *attacco* – *prednji položaj*, *finale/uscita* – *balans* i *ripresa* – *zadnji položaj*. Takođe, možemo primetiti da italijanski termin *ripresa* (ponovni početak, nastavak) preciznije objašnjava poslednju fazu zaveslaja.

4.3. Vrste čamaca i posada

italijanski	srpski	objašnjenje
vrste čamaca		
barche di coppia	skul	vrsta uskog i laganog čamca u kom se vesla s jednim ili više pari skul vesala
barche di punta	rimen	svaki veslač ima jedno veslo
posada		
armo di coppia	skul	svaki veslač ima dva vesla
singolo	skif	jedan veslač koji uvek vesla s dva vesla – 1x
doppio/due di coppia	dvojac skul/dubl skul/dabl skul	2 veslača od kojih svaki ima po dva vesla – 2x
quattro/quattro di coppia	skul četverac	4 veslača od kojih svaki ima po dva vesla – 4x
armo di punta	rimen	
due con (2+)	dvojac s kormilarom	2 veslača od koji svako drži po jedno veslo sa obe ruke (2+)
due senza (2–)	dvojac bez kormilara	
quattro con (4+)	četverac s kormilarom	4 veslača od koji svako drži po jedno veslo sa obe ruke (4+)
quattro senza (4–)	četverac bez kormilara	
otto con (8+)	osmerac s kormilarom	osam veslača od koji svako drži po jedno veslo sa obe ruke (8+)

Tabela br. 3. *Termini kojima se označavaju vrste čamaca i posada*

U Tabeli br. 3 posebnu pažnju privlači italijanski termin *armo* (< *armare* – naoružati, pom. opremiti brod) koji se isključivo vezuje za sportske čamce u značenju *posada*. Srpski jezik u označavanju posade sa dva veslača koji veslaju u skul čamcu koristi paralelno izraze *dvojac skul*, *dubl skul* i *dabl skul*. Neusklađena adaptacija anglicizma *double* jasno se vidi u poslednja dva primera.

4.4. Vesla, delovi čamca i oprema⁶

italijanski	srpski	objašnjenje
vesla		
coppia	skul veslo	kratko veslo (oko 3m)
girone	prsten	deo vesla koji stoji u viljušci izbočnika
impugnatura	držka	
pala	lopata/lopatica	
(remo di) punta	rimen veslo	dugačko veslo (380cm); može da bude levo (ofarbano je zelenom bojom) ili desno (obeleženo crvenom bojom) u odnosu na stranu čamca
delovi čamca i oprema		
carrello	sedište/rol	sedište se kreće na dve šine, prateći pokrete i povećavajući dužinu i snagu zamaha
guide	vođice/šine	metalne šine po kojima se kreće sedište veslača
pallina	loptica	nalazi se na vrhu pramca, određuje pobjednika i redstavlja zaštitu u slučaju sudara
paraspruzzi/paraonde	talasnjača	sprečava ulazak vode u čamac; nalazi se ispred pramca
pedaliera/pedana/scarpe	odupirač/papuče/patike	pričvršćene su za dno čamca i fiksiraju stopala veslača

⁶ Iz Tabele br. 4 namerno su izostavljeni termini: *pramac*, *krma* i *kormilo* (*prua*, *popa*, *timone*) jer je reč o delovima čamca koji su prisutni na svim plovilima, i nisu tipični za jezik veslanja.

scalmiera/braccio	ausleger/izbočnik	metalna bočna struktura na koju se postavljaju vesla
scalmo	viljuška/ušica/rašlja	deo opreme na samom kraju izbočnika koji drži prsten vesla i omogućava da se veslo pravilno pokreće
cavo/cavetto di comando	upravljačke sajle	koristi ih kormilar za upravljanje kormilom

Tabela br. 4. *Termini kojima se označavaju vrste vesala, delovi čamca i oprema*

Italijanska leksema *carrello* (< *carro* – kola) u osnovnom značenju (*pokretna*) *kolica* prisutna je u brojnim domenima, dok u jeziku veslanja označava sedište koje se kreće po šinama.

Među terminima kojima se označavaju delovi čamca posebnu pažnju privlači termin *talasnjača* izveden iz grčke lekseme *talas* (gr. *θάλασσα* – more). Ovaj termin je, prema istraživanju grecizama u srpskom jeziku Jasne Vlajić-Popović, zabeležen jedino u Rečniku srpskih govora Vojvodine u značenju „gornja daska da talas ne prebaci...” (Vlajić-Popović 2011: 207). Italijanski termini *paraspruzzi* i *paraonde* primeri su produktivnih složenica s glagolskom osnovom (od *parare* – odbraniti, štititi).

Kad je reč o opremi kojom se fiksiraju stopala veslača za dno čamca i italijanski i srpski jezik raspoložu većim brojem termina. Zanimljivo je da italijanske termine *pedaliera* i *pedana* nijedan od rečnika koje smo koristili prilikom ovog istraživanja ne vezuje za veslanje. Iako poseduju isti koren (*piede* – stopalo), termin *pedaliera* suštinski se odnosi na uređaj ili deo u vozilu (automobilu, manjem avionu, helikopteru) u kom su smeštene pedale; u mehanici označavati zupčanik na biciklu; u jeziku muzike označava nožnu klavijaturu kod nekih instrumenata. S druge strane, termin *pedana*, pored osnovnog značenja (oslonac, podijum, prostirka na koju se oslanjaju stopala), prisutan je u sportovima poput: atletike (odskočna daska, zaletište), mačevanja (podloga na kojoj se bore mačevaoci), košarke (deo terena sa kog se lopta ubacuje u koš). Srpski termin *odupirač* (što bi odgovaralo italijanskom *pedana*) upućuje na odupiranje veslača opružanjem nogu (Vremeplov br. 3: 11). U čamcima koji se proizvode od 1970. na odupirač se montiraju veslačke patike (*scarpe*).

Italijanski termin *scalmo* (starije *scarmo*) grčkog je porekla (*skalmós* < *skalléuō* = kopam). U italijanski jezik ulazi u drugoj polovini XV veka

i pripada isključivo pomorskoj terminologiji. Od ovog termina je izveden, i značajno kasnije postao deo italijanskog leksičkog fonda (1813), termin *scalmiera*. Kad je reč o srpskom jeziku, u upotrebi su tri termina (viljuška, ušica, rašlja) od kojih svaki upućuje na oblik ovog dela veslačkog čamca, a nijedan od termina nije specifično vezan samo za jezik nautike. Dok se termin *izbočnik*, prema specijalizovanom časopisu za veslanje *Vremeplov*, retko koristi u veslanju, termin *ausleger* široko je prihvaćen. Termin *ausleger* koji se u srpskom jeziku odomaćio ušavši iz nemačkog jezika (pom. potporanj za vesla na čamcu) zapravo potiče iz engleskog jezika (<*out+rigger* – koji ima spoljnu opremu). Naime, nekada su viljuške (*scalmo*) bile pričvršćene za sam čamac, da bi u prvoj polovini XIX veka bile pričvršćene na najpre drvene, a potom metalne konstrukcije postavljene izvan čamca (ital. *fuoriscalmo*).

5. Zaključak

U radu smo obradili veslačku terminologiju na italijanskom i srpskom jeziku i pružili uvid u poreklo pojedinih termina, uticaje drugih jezika i kontrastivne razlike između dva jezika. Dobijeni rezultati leksičke analize navode na zaključak da je, očekivano, uticaj engleskog jezika najviše prisutan, i to u srpskom više nego u italijanskom jeziku. Prisutni su u oba jezika u malom broju slučajeva grecizmi i reči francuskog porekla, dok srpski jezik raspolaže i jednim neadaptiranim germanizmom, kao i leksemom praslavenskog porekla iz čije osnove je ova sportska disciplina i dobila naziv.

Iako veslanje ne raspolaže prevelikim brojem tipičnih termina, ova terminološka analiza može poslužiti kao solidno polazište za dalja istraživanja leksičkog fonda ostalih nautičkih sportova.

BIBLIOGRAFIJA

- BECCARIA, Gian Luigi (1973). *I Linguaggi Settoriali in Italia*. Milano: Bompiani.
- BUDINČIĆ, Valentina (2022). Adaptacija sportskih termina iz engleskog jezika u srpskom na korpusu leksike borilačkih sportova. Članak u pdf-u dostupan na <https://izdanja.filfak.ni.ac.rs/zbornici/2022>
- ĆIRIĆ-DUVNJAK, Katarina (2013). Uloga anglicizama u sportskoj terminologiji srpskog jezika. *SPORT – Nauka i praksa* 3 (1), 63–70.
- VLAJIĆ-POPOVIĆ, Jasna (2011). Grecizmi u srpskim narodnim govorima (nateritoriji Vojvodine). *Južnoslovenski filolog*. LXVII, 197–216.

- DRAGIĆEVIĆ, Rajna (2018). *Srpska leksika u prošlosti i danas*. Novi Sad: Matica srpska.
- ĐORĐEVIĆ, Dragana (2014). *Sportska terminologija u standardnom arapskom jeziku*. Doktorska disertacija dostupna na <https://nardus.mpn.gov.rs/>
- FOURNY Denis et al. (prevod Bogunović Goran et al.) (2007). *Sportovi: vizuelna enciklopedija*. Beograd: Kreativni centar.
- GIOVANARDI, Claudio (2009). *Il linguaggio sportivo*. In: Trifone Pietro (ed.). *Lingua e identità. Una storia sociale dell'italiano*. Roma: Carocci Editore, 293–321.
- GROZIO, Riccardo (2009). *Mass-media, propaganda e immaginario durante il fascismo*. In: Canella, Maria/Giuntini, Sergio (ed.). *Sport e fascismo*. Milano: Franco Angeli, 181–196.
- KOWALIKOVA, Jadwiga (2009). *Language of sport in the context of communication and culture*. *Studies in physical culture and tourism* 16 (1), 63–67.
- MIGLIORINI, Bruno (izdanje 2001). *Storia della lingua italiana*. Firenze: Tascabili Bompiani.
- MURRMANN, Julia/Surmaj Patrycja (2015). *La peculiarità del linguaggio giornalistico sportivo in base all'analisi degli articoli della Gazzetta dello Sport*. *Italica Wratislaviensia*, 6, 197–216.
- PROIETTI, Domenico (1993). *La lingua in gioco. Linguistica italiana e sport (1939 – 1992)*. Roma: Pellicani.
- RADOJKOVIĆ, Jovana (2018). *Anglicizmi u sportu*. *Book of proceedings "International scientific conference on information technology and data related research"*, 324–329.
- SAMARDŽIĆ, Mila (2011). *Pogled na reči*. Beograd: Filološki fakultet uNiverziteta u Beogradu.
- SIEBETCHEU, Raymond (ed.) (2020). *Dinamiche sociolinguistiche e didattica delle lingue nei contesti sportivi*. Edizioni Università per Stranieri di Siena.
- SPURR, Barry (2001). *The Language of Sport*. <https://core.ac.uk/download/pdf/229426592.pdf> (14.7.2023).
- TABOREK, Janusz (2012). *The language of sport: Some remarks on the language of football*. In: Lankiewicz, Hadrian/Wąsikiewicz-Firlej, Emilija (ed.). *Informed teaching – premises of modern foreign language pedagogy*. Piła: Kunke Poligrafia, 237–255.

Rečnici

Garzanti linguistica, dostupno na <https://www.garzantilinguistica.it/>

Il nuovo De Mauro, dostupno na <https://dizionario.internazionale.it/>

- Klajn, Ivan (1997). Italijansko-srpski rečnik. Beograd: Nolit.
- Klajn, Ivan/Šipka, Milan (2012). Veliki rečnik stranih reči izraza. Šesto izdanje. Novi Sad: Prometej.
- Pianigiani, Ottorino. Vovabolario Etimologico della Lingua Italiana, dostupno na <https://www.etimo.it/>
- Šamšalović, Gustav (1971). Njemačko-hrvatski rječnik. Zagreb: Zora.

Sajtografija

- Vremeplov, dostupno na <https://vkczvezda.rs/wp/wp-content/uploads/2021/11/vremeplov.pdf>
- <https://www.treccani.it/>
- <https://www.etimo.it/>
- <http://www.serbian-rowing.org.rs/>
- <https://www.espertiformatorisportivi.it/Canottaggio/>
- <https://rowing-sport.blogspot.com/>

Nataša GAVRILOVIĆ*
Università di Belgrado

QUALCHE OSSERVAZIONE SU UNA DITTOLOGIA DELLO *ZIBALDONE* *DI PENSIERI* LEOPARDIANO

Abstract: Nel presente contributo viene esaminato un aspetto stilistico-semanticamente della prosa dello *Zibaldone di pensieri* di Giacomo Leopardi – le dittologie. Un particolare esempio – ovvero l’analisi delle dittologie con la parola *barbaro/barbarie* come uno degli elementi – mostra come il sistema filosofico-moralistico di Leopardi sia indissolubilmente legato alle sue scelte linguistico-stilistiche. L’ambiguità del sistema aperto e sempre *in fieri* viene creato anche in virtù dello stilema in questione, ricorrente nella prosa frammentaria del recanatese. Anche le dittologie mettono in dubbio e relativizzano alcuni dei concetti chiave del pensiero leopardiano, grazie alla loro struttura bipartita, sintetica e analitica nello stesso tempo. Nelle coppie sinonimiche, ogni elemento ottiene il proprio valore semantico in base al contesto e, innanzitutto, in base al secondo termine a cui è accoppiato. Pertanto, anche l’analisi del concetto in questione all’interno delle coppie sinonimiche mostra che *barbaro/barbarie* ha valore semantico ambiguo, a volte persino contraddittorio, mettendo in dubbio addirittura altri concetti fondamentali della filosofia creata da Leopardi, quali la natura e la civiltà.

Parole chiave: *Zibaldone di pensieri*, *Giacomo Leopardi*, *sistema filosofico-moralistico*, *dittologie*.

Negli anni cruciali per la sua trasformazione da poeta in filosofo¹, Giacomo Leopardi sente il bisogno di teorizzare quello che con il suo

* natasa.gavrilovic@fil.bg.ac.rs

¹ Ecco anche il passo in cui Leopardi stesso dichiara la trasformazione [*Zib.*, 144]: “Ben è vero che anche allora quando le sventure mi stringevano e mi travagliavano assai, io diveniva capace anche di certi affetti in poesia, come nell’ultimo canto della *Cantica*. La mutazione totale in me, e il passaggio dallo stato antico al moderno, seguì si può dire dentro un anno, cioè nel 1819 dove privato dell’uso della vista, e della continua distrazione della lettura, cominciai a sentire la mia infelicità in un modo assai più tenebroso, comincia ad

Zibaldone di pensieri sta già realizzando in pratica. Infatti, in alcuni frammenti zibaldoniani il recanatese spiega nel dettaglio l'importanza, per ogni pensatore, della creazione di un sistema. Così nel pensiero del 16 aprile 1821 (*Zib.*, 945–947) annota che tutti i grandi filosofi, non solo antichi ma anche moderni, hanno creato un loro sistema. Difatti, l'unica “verità” raggiungibile, secondo il recanatese, è quella messa in relazione con altre verità, cercando “un filo nella considerazione delle cose” e passando dai particolari ai generali, mai viceversa. Così viene creato un sistema “più o meno esteso, più o meno completo, più o meno legato, armonico e consentaneo nelle sue parti”, addirittura un sistema “il quale consista nell'esclusione di tutti i sistemi, come quello di Pirrone, e quello che fa quasi il carattere del nostro secolo”².

abbandonar la speranza, a riflettere profondamente sopra le cose (in questi pensieri ho scritto in un anno il doppio quasi di quello che avea scritto in un anno e mezzo, e sopra materie appartenenti sopra tutto alla nostra natura, a differenza dei pensieri passati, quasi tutti di letteratura), a divenir filosofo di professione (di poeta ch'io era), a sentire l'infelicità certa del mondo, in luogo di conoscerla, e questo anche per uno stato di languore corporale, che tanto più mi allontanava dagli antichi e mi avvicinava ai moderni. Allora l'immaginazione in me fu sommamente infiacchita, e quantunque la facoltà dell'invenzione allora appunto crescesse in me grandemente, anzi quasi cominciasse, verteva però principalmente, o sopra affari di prosa, o sopra poesie sentimentali. E s'io mi metteva a far versi, le immagini mi venivano a sommo stento, anzi la fantasia era quasi disseccata (anche astraendo dalla poesia, cioè nella contemplazione delle belle scene naturali ec. come ora ch'io ci resto duro come una pietra); bensì quei versi traboccavano di sentimento. (1° Luglio 1820). Così si può ben dire che in rigor di termini, poeti non erano se non gli antichi, e non sono ora se non i fanciulli, o giovanetti, e i moderni che hanno questo nome, non sono altro che filosofi. Ed io infatti non divenni sentimentale, se non quando perduta la fantasia divenni insensibile alla natura, e tutto dedito alla ragione e al vero, in somma filosofo”. Per le citazioni tratte dallo *Zibaldone* ci serviamo della seguente edizione: G. Leopardi, *Zibaldone di pensieri*, a c. di F. Flora, Milano, Mondadori, 1967.

² Ecco il testo dell'intero frammento: “[...] Frattanto però io dico che qualunque uomo ha forza di pensare da se, qualunque s'interna colle sue proprie facoltà e, dirò così, co' suoi propri passi, nella considerazione delle cose, in somma qualunque vero pensatore, non può assolutamente a meno di non formarsi, o di non seguire, o generalmente di non avere un sistema.

1. Questo è chiaro dal fatto. Qualunque pensatore, e i più grandi massimamente, hanno avuto ciascuno il loro sistema, e sono stati o formatori o sostenitori di qualche sistema, più o meno ardenti e impegnati. Lasciando gli antichi filosofi, considerate i moderni più grandi. Cartesio, Malebranche, Newton, Leibnizio, Locke, Rousseau, Cabanis, Tracy, De Vico, Kant, in somma tutti quanti. Non v'è un solo gran pensatore che non entri in questa lista. E intendo pensatori di tutti i generi: quelli che sono stati pensatori nella morale, nella politica, nella scienza dell'uomo e in qualunque delle sue parti, nella fisica, nella filosofia

d'ogni genere, nella filologia, nell'antiquaria, nell'erudizione critica e filosofica, nella storia filosoficamente considerata ec. ec.

2. Come dal fatto così è chiaro anche dalla ragione. Chi non pensa da se, chi non cerca il vero co' suoi propri lumi, potrà forse credere in una cosa a questo, in un'altra a quello, e non curandosi di rapportare le cose insieme, e di considerare come possano esser vere relativamente fra loro, restare affatto senza sistema, e contentarsi delle verità particolari, e staccate e indipendenti l'una dall'altra. E questo ancora è difficilissimo, perché il fatto e la ragione dimostra, che anche questi tali si formano sempre un sistema comunque, sebbene possano forse talvolta esser pronti a cangiarlo, secondo le nuove cognizioni, o nuove opinioni che loro sopraggiungano. Ma il pensatore non è così. Egli cerca naturalmente e necessariamente un filo nella considerazione delle cose. È impossibile ch'egli si contenti delle nozioni e delle verità del tutto isolate. E se se ne contentasse, la sua filosofia sarebbe trivialissima, e meschinissima, e non otterrebbe nessun risultato. Lo scopo della *filosofia* (in tutta l'estensione di questa parola) è il trovar le ragioni delle verità. Queste ragioni non si trovano se non se nelle relazioni di esse verità, e col mezzo del generalizzare. Non è ella, cosa notissima che la facoltà di generalizzare costituisce il pensatore? Non è confessato che la filosofia consiste nella speculazione de' rapporti? Ora chiunque dai particolari cerca di passare ai generali, chiunque cerca il legame delle verità (cosa inseparabile dalla facoltà del pensiero) e i rapporti delle cose; cerca un sistema; e chiunque è passato ai generali, ed ha trovato o creduto di trovare un sistema, o la conferma e la prova, o la persuasione di un sistema già prima trovato e proposto: un sistema più o meno esteso, più o meno completo, più o meno legato, armonico e consentaneo nelle sue parti.

3. Il male è quando dai generali si passa ai particolari, cioè dal sistema alla considerazione delle verità che lo debbono formare. Ovvero quando da pochi ed incerti, e mal connessi, ed infermi particolari, da pochi ed oscuri rapporti, si passa al sistema, ed ai generali. Questi sono i vizi de' piccoli spiriti, parte per la loro stessa piccolezza, e la facilità che hanno di persuadersi; parte per la pestifera smania di formare sistemi, inventar paradossi, creare ipotesi in qualunque maniera, affine d'imporre alla moltitudine, e parer d'assai. Allora l'amor di sistema, o finto, o vero e derivante da persuasione, è dannosissimo al vero; perché i particolari si tirano per forza ad accomodarsi al sistema formato prima della considerazione di essi particolari, dalla quale il sistema dovea derivare, ed a cui doveva esso accomodarsi. Allora le cose si travisano, i rapporti si sognano, si considerano i particolari in quell'aspetto solo che favorisce il sistema, in somma le cose servono al sistema, e non il sistema alle cose, come dovebb'essere. Ma che le cose servano ad un sistema, e che la considerazione di esse conduca il filosofo e il pensatore ad un sistema (sia proprio, sia d'altri), è non solamente ragionevole e comune, ma indispensabile, naturale all'uomo, necessario; è inseparabile dalla filosofia; costituisce la sua natura ed il suo scopo: e concludo che non solamente non ci fu, ma non ci può esser filosofo né pensatore per grande, e spregiudicato, ed amico del puro vero, ch'ei possa essere, il quale non si formi o non segua un sistema (più o meno vasto secondo la materia, e secondo che l'ingegno del filosofo è sublime, e secondo ch'è acuto e penetrante nella investigazione speculazione e ritrovamento de' rapporti) e ch'egli non sarebbe filosofo né pensatore, se questo non gli accadesse, ma si confonderebbe con chi non pensa, e si contenta di non avere idea né concetto chiaro e stabile intorno a veruna cosa. (I quali pure hanno sempre un sistema,

Questo pensiero, come da lui stesso indicato, continua anche alla pagina seguente, nel frammento del 17 aprile dello stesso anno (*Zib.*, 950):

Alla p. 949. Mancare assolutamente di sistema (qualunque esso sia), è lo stesso che mancare di un ordine di una connessione d'idee, e quindi senza sistema, non vi può esser discorso sopra veruna cosa. Perciò quelli appunto che non *discorrono*, quelli mancano di sistema, o non ne hanno alcuno preciso. Ma il sistema, cioè la connessione e dipendenza delle idee, de' pensieri, delle riflessioni, delle opinioni, è il distintivo certo, e nel tempo stesso indispensabile del filosofo. (17 Aprile 1821).

Il sistema dello *Zibaldone* sembra del tutto consono “al carattere del [suo] secolo”, proprio come l'ultimo descritto nei frammenti citati: *un sistema che consista nell'esclusione di tutti i sistemi*, non lineare, aperto e dialettico, e tuttavia ben connesso da vari richiami, espliciti ed impliciti. I suoi meandri – in cui sta al lettore decidere quale strada intraprendere tra vari frammenti – ne sono la prima prova al livello formale. Oltre alla forma frammentaria e fluida, l'aspetto linguistico-stilistico è un altro elemento – addirittura essenziale – del sistema dei pensieri, ovvero dell'autobiografia del pensiero leopardiani³, filosofo del linguaggio *ante litteram*. La lingua e lo stile sono strumenti principali di conoscenza, di creazione, e di maturazione dei propri pensieri, e si formano insieme ad essi. L'io del poeta, lirico-petrarchesco – l'io moderno – non dà risposte, bensì esprime dubbi e contraddittorietà, polemizzando sia con gli autori citati in un gioco intertestuale *sui generis*⁴, sia con la propria esperienza e con le proprie idee⁵. La lingua e lo stile, pertanto, riflettono nella propria varietà questa problematicità e la dialetticità del pensiero: “la formazione del carattere diventa questione di stile” (Vigorelli 2019: 197). In questo

più o meno chiaro, anzi più esteso, e per loro più persuasivo e più chiaro e certo, che non l'hanno i pensatori). Sia pure un sistema il quale consista nell'esclusione di tutti i sistemi, come quello di Pirrone, e quello che fa quasi il carattere del nostro secolo. (16 Aprile 1821). Vedi p. 950, capoverso 2.”

³ Come sostiene E. Vilella, anche se non prevalgono pensieri tematicamente autobiografici, “Leopardi guardò ai propri problemi di pensiero come a problemi autobiografici, la cui trattazione ed esposizione costituisce, dunque, l'autobiografia del ‘pensatore’, cioè il racconto della propria stessa mente, e non delle proprie vicende biografiche, se non nella misura in cui queste illuminano i momenti di quel racconto essenziale”, (cfr. Vilella 2013: 257–258).

⁴ L'intertestualità vera e propria nello *Zibaldone* sembra assente, o quasi. Tuttavia, citando passi delle proprie letture e esprimendo la propria opinione al loro riguardo, l'autore crea una rete che indica e ci permette di seguire, ricostruendo le sue numerose letture, la formazione del suo pensiero critico.

⁵ Cfr. “(...) in Leopardi la presenza di quella pratica autobiografica, che costituisce una delle modalità maggiori di costruzione della soggettività moderna” (Vigorelli 2019: 217).

modo, la *variatio* diventa categoria non solo retorico-stilistica, ma anche filosofico-moralistica, essendo il moralismo di Leopardi altrettanto aperto, formato e formantesi con la e nella scrittura; per questo, persino quello che può sembrare contraddittorio nella prosa dello *Zibaldone* fa parte della complessità del sistema *in fieri* (Cacciapuoti 2018: XLI).

Lo stile e i registri stilistici variegati dello *Zibaldone* includono anche il plurilinguismo vero e proprio, in base all'ideoneità della lingua al pensiero⁶ (interi passi saranno scritti in greco, latino, inglese, francese, soprattutto quando si tratta di osservazioni filologiche, ma non solo)⁷. Quanto allo stile dello *Zibaldone*, uno degli stilemi ricorrenti che vi troviamo sono le dittologie, tratto distintivo degli esordi della letteratura in volgare, specie nella sua tradizione lirica⁸. La funzione di questa figura di stile cambia, col tempo e in un certo tipo di prosa, diventando un "procedimento concettuale" (Mengaldo 2019: 202), con valore logico-semantic e filosofico più che ritmico-espressivo qual era nella tradizione lirica⁹. È il caso dei moralisti italiani, quali, a nominare uno dei primi, Francesco Guicciardini¹⁰, ed è il caso anche della prosa frammentaria di Leopardi, "l'ultimo dei moralisti classici", a dirla con Amedeo Quondam (2010: 370). Nel sistema leopardiano, la funzione dello stilema in questione sembra essere quella di relativizzare e relativizzando precisare alcuni dei concetti innanzitutto filosofici: nella

⁶ Cfr. il frammento [94–95]: "[...] e si vede in questi stessi pensieri scritti a penna corrente, dove ho fissato le mie idee con parole greche, francesi, latine, secondo che mi rispondevano più precisamente alla cosa [...]."

⁷ Sul plurilinguismo/pluristilismo leopardiano e sull'europeismo del suo linguaggio, uno degli studi più approfonditi rimane quello di Stefano Gensini: Gensini, Stefano (1984). *Linguistica leopardiana*. Bologna: Il Mulino.

⁸ Sulla dittologia nella tradizione in volgare, dalle origini in poi, così come sul suo valore e sulle sue trasformazioni nel corso dei secoli, v.: Turolla, Enzo (1958). *Dittologia e «Enjambement» nell'elaborazione dell'Orlando Furioso*. Lettere Italiane 1, 1–20; Elwert, Wilhelm Theodor (1954). *La Dittologia sinonimica nella poesia lirica romanica delle origini e nella scuola poetica siciliana*. Centro di Studi Filologici e Linguistici Siciliani II, 152–177; Sberlati, Francesco (1994). *Sulla dittologia aggettivale nel Canzoniere*. Per una storia dell'aggettivazione lirica. Studi italiani 12, 5–69; Russi, Valentina (2021). *La dittologia nella Commedia di Dante*. Manziana (Roma): Vecchiarelli.

⁹ Secondo R. Antonelli, la funzione dello stilema nel *Canzoniere* sarebbe innanzitutto quella di evocare e descrivere le impressioni e le vicissitudini interiori regolando e armonizzando la dinamicità del contenuto (cfr. Antonelli 1992: 436). Inoltre, fin dai suoi inizi questa figura, secondo E. Bigi, è strettamente legata alla sintassi, come "una sorvegliatissima ondulazione sintattica" (cfr. Bigi 1954: 6–9).

¹⁰ Per lo stilema nella prosa del Guicciardini, v. soprattutto: Mengaldo, Pier Vincenzo (2019). *Tre studi su Guicciardini. Sulla figura della dittologia*. In: Sergio Bozzola e Chiara De Caprio (ed.). *Dal Medioevo al Rinascimento*. Roma: Salerno editrice, 195–203.

sintesi di due elementi l'autore dà un nuovo valore ad entrambi, esaminando e adattando al proprio sistema il loro significato "primario". E non solo. Poiché il sistema leopardiano è un sistema non lineare e non finito, e i pensieri, come già detto, si formano in esso e con esso, anche le dittologie non di rado riflettono delle contraddittorietà che esistono nella mente dell'autore. In questa occasione ci soffermeremo su un solo esempio per illustrare il tipo di ambiguità e di contraddizione che si nasconde anche dietro questo stilema come riflesso del sistema zibaldoniano *tout court*.

Abbiamo optato per l'aggettivo *barbaro* e le sue diverse forme che, in base al secondo elemento delle coppie sinonimiche in cui si trova e in base al contesto, ottengono diverse – a volte persino antitetiche – accezioni.

Di dittologie con *barbaro* come uno degli elementi ne abbiamo individuate 51. Alcune di queste coppie si ripetono nella stessa (o quasi) forma: *barbaro e snaturato* (2)¹¹, *barbaro e ignorante* (4)¹², *barbaro e corrotto* (9)¹³, *barbaro e assurdo* (2)¹⁴, *barbaro e impuro* (2)¹⁵, *forestiero e barbaro* (3)¹⁶, *barbaro e selvaggio* (4)¹⁷. Oltre alle coppie individuate, ci sono anche quelle presenti una sola volta nel testo: [15] *un barbaro e uno scellerato*; [34] *barbaro e inintelligibile*; [37] *ragionevole e barbaro*; [51] *misera e barbara*; [107] *barbara e fremebonda*; [164] *barbari e privi di libertà*; [225] *miserabile e barbaro*; [422] *dannosi e barbari*; [423] *barbarica e diversa dalla naturale*; [545] *imperfetto e barbaro*; [985] *la barbarie e licenza*; [1207] *spiacevolissima e barbara*; [1208] *barbari e disgustosi*; [1247] *storpiato e barbaro*; [1407] *barbari e cattivi*; [2400] *barbara e illecita*; [2510] *barbara e maccheronica*; [2794] *strane affatto e barbare*; [2852] *affatto barbara e ripugnante a se stessa*; [3175] *barbaro e crudele*; [3398] *barbaro e rozzo*; [3429] *libertinaggio e barbarie*; [3670] *più separati e più barbari*; [3867] *insopportabile e barbara*; [3894] *incomodi e barbarie*.

¹¹ [37] *barbaro e snaturato*; [3798] *barbara e snaturata*.

¹² [423] *la barbarie e ignoranza*; [3581] *barbari e ignorantissimi*; [3641] *barbari e ignoranti*; [3642] *barbari e ignoranti*.

¹³ [409] *corrotte e barbare per corruzione*; [740] *di barbarie e di corruzione*; [927] *corruzione e barbarie*; [1077] *corruzione e barbarie*; [2539] *corrotto e barbaro*; [3263] *corrotto e barbaro*; [3750] *barbara e corrotta*; [3800] *barbarie e corruttela*; [3800] *barbarie e corruzione*.

¹⁴ [756] *assurdo e barbaro*; [899] *barbara e assurda*.

¹⁵ [954] *né barbare né impure*; [1580] *impura e barbara*.

¹⁶ [1239] *di forestiero e di barbaro*; [1318] *forestieri e barbari*; [1515] *forestiero e barbaro*.

¹⁷ [3638] *barbari e selvaggi*; [3663] *selvaggi e barbari*; [4120] *barbaro e selvaggio*; [4265] *selvagge e barbare*.

Gli esempi individuati non solo indicano la vasta presenza dello stilema nella prosa breve dello *Zibaldone*, ma mostrano come un concetto, grazie alla lingua e allo stile, possa diventare volutamente complesso, senza un'unica definizione all'interno del sistema filosofico.

Lo spoglio e l'analisi del contesto in cui si trovano le coppie sinonimiche e del loro secondo elemento apre varie interpretazioni del concetto di *barbaro* e *barbarie* nel pensiero del recanatese. Prima di tutto, estremamente ambiguo sembra il rapporto *barbarie* – *natura*, un altro dei concetti già di per sé complessi, sfuggenti e mutabili, e allo stesso tempo cruciali nel sistema filosofico leopardiano. Nella maggior parte dei casi, il rapporto *barbarie* – *natura* risulta antitetico: *barbaro* è sinonimo di *snaturato* e *corrotto* – anche quando si tratta di letteratura e di stile – riferendosi alla scrittura artificiosa e affettata. Ecco alcuni esempi (il corsivo è nostro):

[520] [...] Ora la mezza filosofia è madre di errori, ed errore essa stessa; non è pura verità né ragione, la quale non potrebbe cagionar movimento. E questi errori semifilosofici possono esser vitali, massime sostituiti ad altri errori per loro particolar natura mortificanti, come quelli derivati da un'ignoranza *barbarica e diversa dalla naturale*; anzi contrari ai dettami ed alle credenze della natura, o primitiva, o ridotta a stato sociale ec. Così gli errori della mezza filosofia, possono servire di medicina ad errori più anti-vitali, sebben derivati anche questi in ultima analisi dalla filosofia, cioè dalla corruzione prodotta dall'eccesso dell'incivilimento, il quale non è mai separato dall'eccesso relativo dei lumi, dal quale anzi in gran parte deriva. E infatti la mezza filosofia è la molla di quella poca vita e movimento popolare d'oggi. [...]

[1247] [...] Che le parole, modi ec. che sarebbero state proprie di una sola provincia, e bene spesso di una sola città ed anche meno, ricevute e accarezzate e stabilite nell'uso letterario, prima dagli scrittori di quella provincia ec. poi da quelli che vi andavano per imparar la lingua, o a qualunque effetto, poi dalla totalità degli scrittori italiani, son divenute italiane, di toscane o altro che erano. Ed è avvenuto questo alle toscane più che alle altre, perché i primi buoni scrittori italiani sono stati di quel paese, e ne hanno diffuso e stabilito nella letteratura italiana le parole ec. ed anche perché quel dialetto forse ancora per se stesso era più grazioso ed anche meno irregolare, meno goffo e meno *storpiato e barbaro* degli altri, e meno difforme a se stesso, nelle strutture, nelle forme delle parole e modi ec. [...]

[2852] [...] Una traduzione in lingua greca fatta alla maniera tedesca, una traduzione dove non s'imita, ma si copia, o vogliamo dire s'imitano le parole, dovendosi nelle traduzioni imitar solo le cose, si è quella de' libri sacri fatti da' Settanta. Ora la medesima lingua greca, quella così immensamente pieghevole e libera, nondimeno, perciocché ella è pur lingua formata e perfetta, riesce in quella traduzione (fatta certo in antico e buon tempo) *affatto barbara e ripugnante a se stessa*, e non greca; e di più, quantunque noi non possiamo per la lontananza de' tempi e la scarsezza delle notizie grammaticali ec. e la diversità de' costumi e dell'indole, neppur leggendo

gli originali ebraici, pienamente giudicare e sentire qual sia il proprio gusto de' medesimi, e il vero genio di quella lingua, nondimeno possiamo ben essere certissimi che questo gusto e questo genio non è per niente rappresentato dalla version de' Settanta, che non è quello che noi vi sentiamo leggendola, che non ve lo sentirono i greci contemporanei o posteriori, e ch'ella insomma fu ben lontana dal fare ne' greci lo stesso effetto, né di gran lunga simile, neppure analogo a quello che facevano ne' lettori ebrei gli originali. [...]

Il termine, come antitetico al *naturale*, a volte è anche sinonimo del *ragionevole*:

[15] [...] (Un esempio di quando la ragione è in contrasto colla natura. Questo malato è assolutamente sfidato e morrà di certo fra pochi giorni. I suoi parenti per alimentarlo, come richiede la malattia in questi giorni, si scomoderanno realmente nelle sostanze; essi ne soffriranno danno vero anche dopo morto il malato: e il malato non ne avrà nessun vantaggio e forse anche danno, perché soffrirà più tempo. Che cosa dice la nuda e secca ragione? Sei un pazzo se l'alimenti. Che cosa dice la natura? Sei un *barbaro e uno scellerato* se per alimentarlo non fai e non soffri il possibile. È da notare che la religione si mette dalla parte della natura). La natura dunque è quella che spinge i grandi uomini alle grandi azioni. Ma la ragione li ritira: e però la ragione è nemica della natura; e la natura è grande, e la ragione è piccola. [...]

[37] [...] Uno dei casi nei quali il seguir la ragione è barbaro e il seguir la natura è irragionevole, ma religioso però, è di un padre, per esempio, che veda il figlio così affetto da dover essere assolutamente infelice vivendo, da dover penare sempre e senza riparo, tra dolori acuti, tra mancanza di tutti i piaceri, tra una noia perenne, tra una vergogna cocente per le imperfezioni fisiche ec. Desiderar la morte a questo figlio, poniamo caso anche malato, anche disperato da' medici, anche moribondo, o vero non solo desiderarla, ma non dolersene, consolarsene non piangerne amaramente, è *ragionevole e barbaro*; e come *barbaro e snaturato*, così anche contrario ai principii della religione.

Tuttavia, ci sono degli esempi ambigui, in cui il concetto può essere interpretato anche come sinonimo del *naturale* e persino contrario al *ragionevole* e al *buon senso* (il corsivo con cui sono evidenziate le dittologie è nostro):

[34] [...] Il *Libellus de Arte dicendi* pubblicato sotto il nome di Celso da Sisto a Popma in Colonia nel 1569 e ristampato come rarissimo dal Fabricio in fondo alla *Bibliotheca Latina* lo giudico un compendio o uno spoglio o un pezzo compendiato dell'opera di Celso sull'Eloquenza ch'era parte della grand'opera *sulle arti* di cui c'è rimasta la medicina. E raccolgo che sia di Celso dalla facile elequenza o piuttosto facilità elegante tutta propria di Celso che si trova in vari luoggetti sparsi per tutto il brevissimo libricciuolo misti a un rimanente confuso, o inelegante, e anche *barbaro e inintelligibile*, il che dimostra l'altra parte del mio giudizio, cioè

che questa non sia l'opera intera di Celso come pare ch'abbia creduto il Fabricio l. IV, c. 8. fine p.506. fine, oltrechè come vedo nel Tiraboschi qui non si trova tutto quello che Quintiliano cita dell'opera di Celso. [...]

[107] [...] Mi diedi tutto alla gioia *barbara e fremebonda* della disperazione. [...]

[545] Il governo monarchico, assoluto e dispotico; ossia giustamente e con verità, ossia che l'uomo odia naturalmente la servitù, e soffre di miglior animo i mali della cattiva e sregolata libertà; o che questo è il peccato, il flagello, il difetto, la sventura dominante del nostro secolo, e de' passati, dall'estinzione, possiamo dire, della libertà Romana in poi: per qualunque ragione, è considerato come il più *imperfetto e barbaro* e contrario al buon senso, alla retta ragione, alla natura, insomma per il peggiore di tutti i governi. [...]

Nell'esempio [34] *inintelligibile* può essere interpretato come *non ragionevole*, e quindi anche *barbaro* ne diventa sinonimo, antitetico alla ragione. Nel caso della dittologia [107], l'aggettivo *fremebondo* come secondo elemento indicherebbe qualcosa di *istintivo, impulsivo, incontrollato* dalla ragione e quindi anche *naturale*, se consideriamo l'istinto come parte della natura. Infine, la dittologia del frammento [545], *imperfetto e barbaro*, è contraria, al livello semantico, al *buon senso* e quindi alla *ragione*, il che rende il concetto anche in questo caso antitetico al *ragionevole* e potenzialmente sinonimo del *naturale*.

Oltre a queste accezioni ambigue e relativizzanti il significato, c'è un'ulteriore sfumatura semantica, nei casi in cui il termine diventa esplicitamente contrario di un altro concetto importante del sistema filosofico leopardiano: del concetto di *civiltà* e di *civile* (il corsivo con cui sono evidenziate le coppie è sempre nostro):

[409] [...] Tutte le illusioni che sublimavano gli antichi popoli, e sublimano il fanciullo e il giovane, acquistano vita e forza nel Cristianesimo. Esempio della Spagna fino al 1820. Del suo eroismo contro i francesi ec. Le sue stesse superstizioni non erano altro che illusioni, e però vita. Osservate ancora che tutto quello che v'è di meno della civiltà media nello stato di un popolo è contrario al Cristianesimo, o deriva da corruzione di esso, come nello stato de' bassi tempi, della Spagna ec. Perché il Cristianesimo puro conduce, anzi equivale, a una sufficiente e giusta civiltà, quanta né più né meno conviene all'uomo *sociale*. D'altra parte osservate che nessun popolo al di qua della civiltà media, nessun popolo al di là, è stato mai cristiano, e viceversa nessun popolo cristiano veramente, è stato mai al di qua né al di là della civiltà media. Le *società* o barbare assolutamente, o *corrotte e barbare per corruzione*, sono incivilite dal Cristianesimo e portate al detto stato di civiltà media. Esempio de' popoli barbari convertiti dalla predicazione del Vangelo. All'opposto le società eccessivamente incivilite e strettamente ragionevoli (come anche gl'individui) non sono state mai cristiane. [...]

[927] [...] E si può dire che nessun popolo antico, nell'ordine del grande e del bello, può venire in paragone de' Greci e de' Romani. Il che può derivare anche da questo, che forse i secoli d'oro degli altri popoli, come degli Egiziani, degl'Indiani, de' Cinesi, de' Persiani ec. ec., essendo venuti più per tempo, giacché questi popoli sono molto più antichi, la memoria loro non è passata fino a noi, ma rimasta nel buio dell'antichità, col quale viene a coincidere la epoca dei detti secoli; e per lo contrario ci è pervenuta la memoria sola della loro *corruzione e barbarie*, succeduta naturalmente alla civiltà, e abbattutasi ad esser contemporanea della grandezza e del fiore dei popoli Greco e Romano, la qual grandezza occupa e signoreggia le storie nostre, alle quali per la maggior vicinanza de' tempi ha potuto pervenire, e perch'ella signoreggiò effettivamente in tempi più vicini a noi. [...]

[3581] [...] Tenacità in cui i greci non hanno forse pari altra nazione che la spagnuola, nè la spagnuola forse altra che la greca. E ben corrisponde la parità o somiglianza dei climi e delle qualità del cielo e del suolo in ambo i paesi. E corrisponde eziandio la qualità degli stranieri, ambo arabi, non di origine, ma di lingua (se non m'inganno), ed ambo maomettani di religione; i mori di Spagna e i turchi. Con questa differenza però a favor della Spagna, che laddove i turchi *barbari e ignorantissimi* vennero in un paese civile e dotto, e barbari regnano sopra una gente per lor cagione imbarbarita, e non più coltivata; i mori non barbari vennero in un paese già rozzo, e quasi civili regnarono in un paese molto men civile di loro. [...]

[4265] [...] Se era intenzione della natura, facendo l'uomo così debole e disarmato, che egli provvedendo alla vita ed al ben essere suo coll'ingegno, arrivasse allo stato di civiltà; perché tante centinaia di nazioni *selvagge e barbare* dell'America, dell'Africa, dell'Asia, dell'Oceanica, non vi sono arrivate ancora, non hanno fatto alcun passo per arrivarvi, e certo non vi arriveranno mai, né saranno mai civili in niun modo (o non sarebbero mai state), se noi non ve li ridurremo (o non ve gli avessimo ridotti)? Le quali nazioni sono pure una buona metà, e più, del genere umano in natura. Perché, dato ancora che le popolazioni civili, nella somma loro, vincano di numero d'uomini la somma delle non civili né state mai civilizzate, questa moltitudine di quelle è posteriore alla civilizzazione, ed effetto di essa: la quale favorisce la moltiplicazione della specie e l'aumento della popolazione. È stata dunque la natura così sciocca e così mal provvidente, che ella abbia *missed* il suo intento per più della metà? [...]

Considerando le sfumature semantiche che il termine assume in base ai vari elementi delle coppie sinonimiche con cui viene messo in relazione, risulta evidente che vengono altrettanto relativizzati altri concetti filosofici, la natura e la civiltà *in primis*. Ciò viene spiegato dallo stesso autore nel frammento [3800], in cui il recanatese si chiede se la barbarie “fu voluta e ordinata dalla natura”¹⁸, così come fu voluta la civiltà, proprio come

¹⁸ Ecco anche il paragrafo in questione: “[...] Or dunque, poiché tutto questo è certo e dimostrato da tutte le storie e notizie di tutte le nazioni antiche o moderne ec., poiché da

condizione necessaria per la nascita della civiltà. Il pensiero si conclude senza riposte, con la domanda che ne consegue: se la barbarie – antitetica alla natura – fosse stata in realtà creata dalla natura stessa, secondo le sue leggi.

Inoltre, in base alle dittologie esaminate, le domande si moltiplicano. Se *barbaro* è sinonimo del *primitivo* e del *primordiale*, non è forse più vicino alla natura rispetto all'incivilimento? Oppure, seguendo il filo del pensiero leopardiano, il concetto di *civiltà* è in un certo qual modo sinonimo di natura, perché creato e voluto da essa, così come lo sono le illusioni¹⁹ (anch'esse, come la natura, contrarie alla ragione)? Allora anche l'*ignoranza*, sinonimo di barbarie, è contraria alla natura, come nella coppia sinonimica del frammento [3581] *barbari e ignorantissimi*, posta in posizione parallela e antitetica con un'altra dittologia, *civile e dotto*, dello stesso frammento? Posto così, si potrebbe concludere ulteriormente che lo studio e la conoscenza sono naturali e voluti anch'essi dalla natura, paradossalmente come lo sono le illusioni. Ogni concetto in questione, dunque, potrebbe essere sinonimo

un lato è da tenere per fermissimo che la società e l'uomo non ha potuto né può divenir civile senza divenir prima e durare per lunghissimo tempo, affatto barbaro, cioè in istato affatto contro natura; e dall'altro lato si vuole che nello stato di società civile consista la perfezione e felicità dell'uomo, e la condizione sua propria e vera e destinatagli ed intesa in principio dalla natura ec.; io domando se è possibile, se è ragionevole, il credere che la natura abbia destinato ad una specie di esseri (e massime alla più perfetta) una perfezione e felicità, per ottener la quale le convenisse assolutamente passare per uno o più stati onninamente contrari alla natura sua ed alla natura universale, e quindi per uno o più stati di somma infelicità, di somma imperfezione sì rispetto a se medesima e sì a tutto il resto della natura. Una perfezione e felicità di cui fosse proprio ed essenziale il dover nascere dall'estrema imperfezione e infelicità della specie, e il non poter nascere d'altronde né senza queste. Una perfezione e felicità ch'essenzialmente supponesse la somma corruzione e infelicitazione della specie per moltissimi secoli, e d'infiniti suoi individui per sempre. Conseguentemente domando se l'estrema barbarie e corruttela ch'ebbe luogo anticamente nelle nazioni antiche o moderne, spente o superstiti, passate o presenti, che divennero poi civili; e quella che ancora ha luogo in tanto innumerabile quantità di popoli ancor selvaggi ec. ec. e che durerà per tempo indeterminabile e forse per sempre ec. domando, dico, se questa barbarie e corruzione, senza cui la civiltà non può né potè nascere, fu voluta e ordinata dalla natura, la quale, secondo costoro, volle e ordinò la civiltà dell'uomo. Domando pertanto se tutto ciò che di contrario alla natura ebbe ed ha luogo nelle società selvagge, primitive ec., fu ed è secondo natura. [...]”.

¹⁹ Cfr. Il frammento [51]: “(...) Il più solido piacere di questa vita è il piacere vano delle illusioni. Io considero le illusioni come cosa in certo modo reale stante ch'esse sono ingredienti essenziali del sistema della natura umana, e date dalla natura a tutti quanti gli uomini, in maniera che non è lecito spregiarle come sogni di un solo, ma propri veramente dell'uomo e voluti dalla natura, e senza cui la vita nostra sarebbe la più misera e barbara cosa ec. Onde sono necessari ed entrano sostanzialmente nel composto ed ordine delle cose”.

e contrario dell'altro, e quindi va contestualizzato e messo in relazione con il resto del sistema per poter essere capito nella varietà e nella vastità dei suoi significati.

Tuttavia, il sistema così dialettico e aperto non permette di trarre conclusioni definitive, bensì di seguire le domande, che sono parte del processo cognitivo, della formazione del pensiero del filosofo. L'ambiguità e la relativizzazione vengono realizzati attraverso la forma, la lingua e lo stile²⁰. Pertanto, anche *la barbarie, la natura, la civiltà* rimangono concetti aperti e proteiformi. Nemmeno le dittologie, stilema assai ricorrente nello *Zibaldone di pensieri* – come si è cercato di mostrare in questa analisi – sono un puro *ornatus*, anche se indubbiamente hanno anche la funzione ritmico-espressiva, specie al livello sintattico; le coppie sinonimiche sono innanzitutto un mezzo di fondamentale valore semantico per creare un sistema etico-filosofico non-lineare, moderno e fluido, un non-libro in cui la scrittura forma, addirittura crea, pensieri. Nella ricca e vasta rete di osservazioni e domande, è il lettore quello che offre una delle possibili chiavi interpretative, uno dei fili conduttori del labirinto dello *Zibaldone di pensieri* e del suo sistema “più o meno esteso, più o meno completo, più o meno legato, armonico”, dove la determinazione avverbiale “più o meno” rappresenta il fondamento filosofico-etico del pensatore.

BIBLIOGRAFIA

- ANTONELLI, Roberto (1992). *Rerum vulgarium fragmenta di Francesco Petrarca*. In A. Asor Rosa (ed.). *Letteratura italiana. Le opere*, vol. I. Torino: Einaudi, 379–471.
- BIGI, Emilio (1954). *Alcuni aspetti dello stile del Petrarca*. In: Id. *Dal Petrarca al Leopardi: studi di stilistica storica*. Milano: Ricciardi, 6–9.
- GENSINI, Stefano (1984). *Linguistica leopardiana*. Bologna: Il Mulino.

²⁰ Lo stile, come varie volte esplicitamente ripetuto da Leopardi, non è solo peculiare della poesia, è altrettanto importante per il pensiero filosofico (cfr., per esempio, *Zib.* 2725–2731, in cui viene ribadito che la filosofia, e la scienza in generale, non è affatto lontana dal bello stile e dall'eleganza; anzi, lo stile risulta, secondo l'autore, indispensabile per qualsiasi pensiero scientifico). Infatti, sottolinea Emanuele Severino citando i *Pensieri leopardiani* (1834–35), il recanatese stesso scrive, negli anni in cui capisce l'inestricabile rete che unisce la filosofia, la filologia e la letteratura, che “il genio è ‘vero e perfetto filosofo’, che insieme è ‘sommo e perfetto poeta’, ‘ma non già per ragionar da poeta: anzi per esaminare da freddissimo ragionatore e calcolatore [cioè da matematico] ciò che il solo ardentissimo poeta può conoscere” (Severino 2005: 311).

- LEOPARDI, Giacomo (1967). *Zibaldone di pensieri*. ed. Flora, Francesco. Milano: Mondadori.
- LEOPARDI, Giacomo (2018). *Zibaldone di pensieri: edizione tematica condotta sugli Indici leopardiani*, ed. Cacciapuoti Fabiana. Roma: Donzelli editore.
- QUONDAM, Amedeo (2010). *Forma del vivere: l'etica del gentiluomo e i moralisti italiani*. Bologna: Il Mulino.
- SEVERINO, Emanuele (2005). *Il nulla e la poesia. Alla fine dell'età della tecnica: Leopardi*. Milano: BUR.
- VIGORELLI, Amedeo (2019). *La pazienza di Giacomo Leopardi. Agire e patire: analisi del sistema dello Zibaldone*. Milano – Udine: Mimesis.
- VILELLA, Eduard (2013). *Risvolti biografici ed esperienza della soggettività nello Zibaldone*. In: de los Nieves Muñiz Muñiz, Maria (ed.). *Lo Zibaldone di Leopardi come ipertesto*, a c. di Maria, Firenze: Olschki, 257–258.

Katarina ZAVIŠIN, Tijana GAŠI*
Univerzitet u Beogradu

OBRAZOVANJE NASTAVNIKA KAO REFLEKSIVNIH PRAKTIČARA NA KATEDRI ZA ITALIJANISTIKU FILOLOŠKOG FAKULTETA U BEOGRADU: JEDNA VIZIJA

U radu je opisana refleksivna nastavna praksa u vezi sa inicijalnom obukom budućih nastavnika italijanskog kao stranog jezika na Katedri za italijanistiku Filološkog fakulteta u Beogradu. Obuka podrazumeva dva PPM predmeta¹ na osnovnim akademskim studijama (OAS), kao i metodičku praksu (hospitovanje) na master studijama (MAS). Navedene predmete je ustanovila i osmislila prof. Julijana Vučo, mi smo od nje učile, pratile je u radu, a potom i nastavile vođenje, ali i stalno promišljanje, reformisanje i obogaćivanje kurseva, kao što nas je i profesorka učila.

Rad predstavlja uvid u sadržaj kurseva, ciljeve i način rada, kao i našu refleksiju o didaktičkim aspektima predmeta, imajući u vidu smernice koje nam je postavila naša draga profesorka. Trudile smo se da istaknemo najvažnije karakteristike predmeta kako bismo sagledale rezultate rada sa prof. Vučo, prvobitno njenu, a potom i zajedničku viziju koju i dalje sledimo: povezivanje teorije i prakse, analiza ciljeva nastavnih aktivnosti, kontinuirano promišljanje i preispitivanje o sadržaju predmeta (kurseva), usaglašavanje sa aktuelnim potrebama nastave i društva, usavršavanje, ali i učenje od studenata.

Naime, jedan od ciljeva obrazovanja nastavnika italijanskog kao stranog jezika jeste formiranje budućih nastavnika koji bi primenjivali u radu refleksivnu nastavnu praksu. Istovremeno, i mi koje smo uključene u ovaj proces sledimo upravo smernice ovog modela i preispitujemo kako pred početak, tokom i nakon završenih kurseva naše metode rada, izbor tema,

* katarina.zavisin@gmail.com, tijana.gsh@gmail.com

¹ PPM – pedagoško-psihološko-metodički predmet

oblike rada i drugo i na taj način pokrивamo ove dvojake uloge nastavnika i kao praktičara. U praksi to izgleda ovako: dok se preispitujemo šta bismo mogle da promenimo u silabusima u trenutku *misaonog ćorsokaka* samo uzviknemo „Kako bi prof. rešila ovaj problem?“ Kako bi ona rešila „povezivanje naizgled nepovezano?“, kako je često objašnjavala studentima značaj opšteg obrazovanja. Dok se trudimo da dođemo do odgovora neretko rešavamo dileme upravo njenim pitanjem: „A u čemu je problem?“ I zaista bi se najčešće ispostavilo da je rešenje jednostavnije nego što smo mislile i da je zapravo sve vreme tu, samo iziskuje hrabre odluke i vredan rad. Iznova i iznova bi se pokazalo da je lepota u jednostavnosti.

I Refleksivna praksa: teorijski uvod

Obrazovanje nastavnika stranih jezika najčešće podrazumeva tri modela obuke: nastava kao zanat (*craft model*), nastava kao primena nauke (*applied science model*) i refleksivni model (*reflective model*; Wallace 1991: 6–16). Model nastave kao zanata podrazumeva učenje posmatranjem iskusnijeg nastavnika, dok model primene nauke nastoji da primeni rezultate istraživanja i teorijska znanja iz glotodidaktike u praksi. Primenom refleksivnog modela teži se obrazovanju nastavnika koji je u stanju da uči iz sopstvenog nastavnog rada, kao i da stiče profesionalnu kompetenciju kontinuiranim preosmišljavanjem svojih saznanja kroz praksu i refleksiju o praksi (Wallace 1991; Freeman 1991; Mattson, Eilertsen & Rorrison 2011; Marković & Vučo 2016; Vukotić 2018). Refleksija kao model obrazovanja nastaje iz potrebe da se nadiđe podela na teoriju i praksu u nastavničkim obukama. Ona nastoji da obuhvati znanja stečena formalnim obrazovanjem (naučno zasnovanih teorija i činjenica) i iskustvena znanja (stečena praksom i promišljanjem o praksi).

Savremeni kurikulumi za obrazovanje nastavnika stranog jezika podrazumevaju integrativne modele koji u svojoj osnovi sadrže pomenute tradicionalne pristupe sa ciljem stvaranja nastavničkih profesionalnih kompetencija. Ipak, refleksivni model je najzastupljeniji u silabusima, jer je osposobljavanje budućih nastavnika za kontinuiranu samorefleksiju cilj svih obrazovnih kurikuluma za nastavnike (Mihaljević Djigunović & Zergollern Miletić 2003; Richards 2008; Mardešić 2016; Barahona 2014: 48). Stoga su i predmeti metodičke orijentacije na Katedri za italijanistiku osmišljeni tako da kombinuju elemente **prakse** (na osnovu dugogodišnje saradnje sa nastavnicima – mentorima u osnovnim i srednjim školama), **teorije** (kroz učenje o svim ključnim teorijskim konceptima primenjene lingvistike i srodnih nauka) i **refleksije** (kontinuiranim promišljanjem o mogućim načinima poboljšanja metodičke nastave). U skladu sa ovim načelima, organizacija

metodičkih kurseva na Katedri za italijanistiku Filološkog fakulteta u Beogradu podrazumeva da se nakon usvajanja teorijskih znanja učestvuje u hospitovanju u okviru predmeta *Didaktika italijanskog jezika 2* tokom kojeg studenti kroz posmatranje prakse prvi put promišljaju o svojim stečenim i iskustvenim znanjima, dok se tokom hospitovanja na masteru pozivanju na aktivno učestvovanje u školskoj nastavi gde se pređašnja iskustvena i praktična znanja konstantno primenjuju, potom koriguju refleksijom i naposljetku ponovo primenjuju u praksi, što je prema osnovama refleksivnog pristupa put do sticanja profesionalne kompetencije (Wallace 1991: 48-49).

Refleksivno orijentisana nastava podrazumeva okrenutost potrebama učenika i konstantno razmatranje sopstvenih uverenja, stečenih i iskustvenih znanja sa ciljem da se pronađe najefikasnije rešenje za neki izazov u nastavi ili da se uopšteno ona poboljša. Refleksija u nastavi se odvija u trima fazama: tokom prve faze se procenjuje sistem (vlastiti repertoar vrednosti, znanja, teorija i strategija), potom se sprovodi eksperimentisanje, a naposljetku se analiziraju posledice (Schön 1993: 152, prema Mardešić 2011). Na metodičkim predmetima na Katedri za italijanistiku refleksija započinje septembarskim revidiranjem silabusa i kreiranjem plana za narednu akademsku godinu. Potom sledi konstantno promišljanje pre i nakon svakog predavanja putem tehnika samoevaluacije, samousavršavanja i stalnih prilagođavanja i ažuriranja tema iz silabusa sa novinama iz prakse i metodike nastave. Završna etapa promišljanja o kursevima odvija se pred sam kraj nastave analizom iskustava studenata koje su podelili sa nama tokom godine, njihovih metodičkih dnevnika, izveštaja sa prakse i rezultata upitnika o kvalitetu nastave. Takav refleksivni ciklus garantuje kontinuiran rad na kvalitetu nastave.

II Obrazovanje nastavnika italijanskog jezika kao refleksivnih praktičara

Refleksija u nastavi u slučaju obrazovanja nastavnika italijanskog jezika na Katedri za italijanistiku podrazumeva određen način rada sa studentima, kao i određeni sadržaj metodičkih predmeta koji je usklađen upravo sa ovim modelom.

Naime, prof. Vučo je postavila strukturu za inicijalno obrazovanje nastavnika italijanskog jezika na Katedri za italijanistiku koje je koncipirano u skladu sa ustaljenim modelima obrazovanja nastavnika (nastava kao zanat, nastava kao primena nauke i refleksivni model) te tako podrazumeva dva didaktička predmeta na OAS (jedan na trećoj godini i drugi na četvrtoj godini), dok se na MAS organizuje hospitovanje u školama. Pored toga, prof.

Vučo je insistirala na još jednom važnom konceptu u kvalitetnom obrazovanju budućih nastavnika a ono se tiče organizovanja nastave u skladu sa smernicama savremene nastave stranog jezika. U skladu sa tim proističe još jedan cilj u okviru didaktičkih predmeta na Katedri za italijanistiku: obrazovanje kompetentnog nastavnika koji je reflektivni praktičar.

Kada je reč o reflektivnoj praksi, studenti se na promišljanje i revidiranje svojih stečenih i iskustvenih saznanja pozivaju interaktivnim pristupom nastavi tokom predavanja i vežbi, potom tokom njihovog izlaganja putem prezentacija, putem pisanja seminarskih radova i izveštaja sa prakse, kao i na konsultacijama za sve predmete. Jedan od primera studentske refleksije ogleda se u pisanju metodičkog dnevnika. Dnevnik metodičke prakse sadrži konkretne smernice za pisanje ne bi li proizvod studentskih beleški o nastavnoj praksi bio reflektivnog i kritičkog karaktera. To je jedna od tehnika u kojoj se najjasnije vide promene u perspektivi koja prelazi iz prve, *pre-training* faze (revidiranje pređašnjih uverenja o nastavi) u drugu, fazu profesionalnog razvoja (stvaranje reflektivnog praktičara).

Sa druge strane, refleksija na metodičkim kursovima podrazumeva i stalno ažuriranje sadržaja na osnovu novih naučnih dostignuća iz svih relevantnih srodnih nauka. Stoga, metodički predmeti na Katedri za italijanistiku u svojim nastavnim silabusima obuhvataju teorijske i praktične principe iz oblasti primenjene lingvistike, glotodidaktike, psiholingvistike, sociolingvistike, pedagoške psihologije i sl.

U narednom poglavlju detaljnije ćemo opisati i objasniti način rada sa studentima, kao i sadržaj metodičkih kurseva na Katedri za italijanistiku Filološkog fakulteta u Beogradu koje je ustanovila prof. Vučo.

II.1 Metodički predmeti na Katedri za italijanistiku Filološkog fakulteta u Beogradu na osnovnim akademskim studijama: teorija i praksa

Na trećoj godini osnovnih akademskih studija predmet *Primenjena lingvistika i nastava italijanskog jezika 1 i 2* predviđa teorijska predavanja, diskusije i vežbanja, seminarske radove sa usmenom prezentacijom i evaluaciju znanja putem testiranja (kolokvijum i ispit). Studenti stiču teorijska znanja u vezi sa glotodidaktikom koja su neophodna u obrazovanju budućih nastavnika italijanskog kao stranog jezika. Naime, kurs predviđa obradu tema i pojmova kao što su: teorijsko određenje pojma glotodidaktike, maternji, strani jezik, prvi jezik, drugi jezik, posredni (vehikularni) jezik, učenje i usvajanje jezika, *Input*, *Output*, *Intake*, međujezik, afektivni filter, interkulturalna komunikativna kompetencija i sl.

U nastavi se koristi platforma *Moodle* za postavljanje različitog materijala kao što su materijali sa predavanja, dodatni materijali i literatura, ispitna pitanja, aktuelnosti u vezi sa nastavom stranih jezika i obrazovanjem, studentskih zadataka i sl. Pored toga, preko ove platforme organizuje se i onlajn polaganje kolokvijuma u obliku pisanog testa koji obuhvata teorijski sadržaj predmeta.

U drugom delu kursa studenti se upoznaju sa odlikama savremene nastave stranih jezika, ali i sa osnovnim karakteristikama najznačajnijih pristupa i metoda, kao što su: gramatičko-prevodilački metoda, humanističko-afektivni pristupi, direktna metoda, komunikativna metoda i sl. Studenti se raspoređuju u grupe i dodeljuju im se teme u vezi sa metodama učenja stranih jezika koje potom predstavljaju usmenim prezentacijama na italijanskom, dok u pisanom obliku sastavljaju seminarski rad na srpskohrvatskom. Cilj navedenih aktivnosti je razvoj akademskih kompetencija² na stranom i maternjem jeziku u skladu sa ciljevima dvojezične nastave u okviru CLIL metode (Dafouz & Guerrini 2009; Dalton-Puffer, Nikula & Smit 2010). Pored toga, ovi zadaci u kojima studenti postaju i izvori, tj. prenosioci znanja imaju dodatni dvostruki cilj: njima se podstiče interakcija između studenata i nastavnika, ali se istovremeno razvija kod studenata i odgovornost prema učenju u skladu sa načelima razvijanja autonomije učenja i celoživotnog učenja (Marić Jurišin & Malčić 2022: 126).

Evaluacija znanja podrazumeva izradu pisanog testa na italijanskom jeziku i sastoji se od teorijskih pitanja u vezi sa sadržajem kursa. U pitanjima se koriste različite tehnike (otvorena i zatvorena pitanja, višestruki izbor, povezivanje, dopuna teksta i sl.).

Kriterijumi koji se primenjuju u ocenjivanju usmene i pisane produkcije studenata, kao i finalnog testa, u skladu su sa načelima ocenjivanja u CLIL nastavi prema kojima se prvenstveno vrednuje nejezički sadržaj, tj. znanje u vezi sa određenim predmetom, dok se jezičke greške tolerišu ukoliko ne ometaju razumevanje poruke³. U suprotnom, studentu se dodatno oduzimaju poeni za jezičke greške od ukupno osvojenih poena na testu.

² Jedan od glavnih ciljeva metode CLIL (engl. *Content and Language Integrated Learning*) predstavlja razvoj akademskih jezičkih kometencija na stranom jeziku (engl. *Cognitive Academic Language Proficiency – CALP*). Ove kompetencije se odnose na apstraktne pojmove nejezičkih predmeta, dok se u tradicionalnoj nastavi stranih jezika razvijaju prevashodno osnovne komunikativne jezičke kompetencije (engl. *Basic Interpersonal Communicative Skills – BICS*) u vezi sa svakodnevnim i opštim temama (Cummins & Swain 1986).

³ Evropski okvir za obrazovanje CLIL nastavnika, prevod dostupan na: https://www.ecml.at/Portals/1/documents/ECML-resources/CLIL%20framework%20for%20teacher%20education_serbian.pdf?ver=2018-03-21-153925-597

Predmet *Didaktika italijanskog jezika 1 i 2* podučava se na IV godini osnovnih akademskih studija i koncipiran je po ugledu na strukturu predmeta *Primenjena lingvistika i nastava italijanskog jezika 1 i 2*. Tako, nastava predmeta *Didaktika italijanskog jezika 1 i 2* predviđa teorijska predavanja, diskusije i vežbanja, seminarske radove sa usmenom prezentacijom i evaluaciju znanja putem testiranja. Studenti se upoznaju sa glotodidaktičkim tehnikama kao i sa teorijskim okvirima u vezi sa razvojem komunikativne, leksičke, gramatičke, pragmatičke, interkulturene komunikativne kompetencije i sl. Pored toga, na kursu se obrađuju i teme u vezi sa didaktičkim materijalima, sertifikacijama, Zajedničkim evropskim referentnim okvirom, jezičkom politikom, Blumovom taksonomijom, testiranjem u nastavi stranih jezika i sl.

I u okviru ovog predmeta koristi se platforma *Moodle* sa istim ciljevima kao i u prethodnoj godini studija.

Kada je reč o studentskim zadacima u radu u grupama, oni podrazumevaju sastavljanje testova za različite kontekste učenja stranog jezika i jezičke nivoe, kao i analizu udžbenika koji se koriste u nastavi italijanskog jezika kao stranog. Pored toga, u drugoj polovini zimskog semestra organizuje se hospitovanje u školi sa ciljem prevashodno opservacije časova i vođenja Dnevnika metodičke prakse (DMP). Praćenje nastave u školi ima višestruke ciljeve: povezivanje didaktičke teorije sa nastavnom praksom, opisivanje aktivnosti i faze časa, analiza ciljeva i faza časova i sl. Sastavni deo DMP čini i Izveštaj na kraju hospitovanja koje studenti pišu sa ciljem promišljanja o povezanosti teorije i prakse, ali i kritičkom analizom sadržaja oba predmeta i njihovom primenom u praksi.

II.2 Metodički predmeti na Katedri za italijanistiku Filološkog fakulteta u Beogradu na master akademskim studijama: teorija i praksa

Studenti koji su zainteresovani za nastavničku profesiju u obavezi su da pohađaju predmet *Metodička praksa: hospitovanje*,⁴ dok su u ponudi imali još tri PPM predmeta: *Teme iz primenjene i obrazovne lingvistike italijanskog jezika*, *Specijalne teme iz primenjene lingvistike i nastave italijanskog jezika* i *CLIL i nastava stranih jezika*. Za sve predmete kao pomoćno

⁴ ZAKON O OSNOVAMA SISTEMA OBRAZOVANJA I VASPITANJA ("Sl. glasnik RS", br. 88/2017, 27/2018 – dr. zakon, 10/2019, 27/2018 – dr. zakon, 6/2020 i 129/2021), Obrazovanje nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika iz psiholoških, pedagoških i metodičkih disciplina (član 142), https://www.paragraf.rs/propisi_download/zakon_o_osnovama_sistema_obrazovanja_i_vaspitanja.pdf

nastavno sredstvo koristi se platforma Moodle koja služi za postavljanje materijala, linkova i sl.

Metodička praksa: hospitovanje traje tokom jedne školske godine i podrazumeva da svaki student prati nastavu jednog razreda. U prvom semestru kursa učenici prate predavanja u vezi sa određenim aspektima nastave (usvajanje jezika u ranom uzrastu, testiranje u nastavi stranih jezika, interaktivna nastava, institucije relevantne za nastavnike stranih jezika i sl.) i započinju hospitovanje u određenoj školi.⁵

Tokom hospitovanja u OŠ „Majka Jugovića” studenti vode Dnevnik metodičke prakse, ali za razliku od prakse na osnovnim studijama, na master kursu se postepeno uključuju u nastavu. Koleginica Stanišić zadaje u početku studentima da pripreme određene materijale za časove i da ih potom uz njenu asistenciju koriste na časovima, a kako školska godina odmiče i kako studenti sve bolje upoznaju učenike i rad sa njima, ona ih sve više osposobljava za samostalni rad u učionici. Na kraju kursa studenti polažu ispitni čas koji podrazumeva samostalno vođenje časa uz sve neophodne pripreme i dokumentaciju (plan časa i dodatni materijali) po ugledu na polaganje za nastavničku licencu koje organizuje Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Srbije (član 13).⁶

Pored obaveznog predmeta za obrazovanje nastavnika *Metodička praksa: hospitovanje* studenti su imali u ponudi izbora i sledeće PPM predmete: *Teme iz primenjene i obrazovne lingvistike italijanskog jezika, Specijalne teme iz primenjene lingvistike i nastave italijanskog jezika i CLIL i nastava stranih jezika*. Glavni cilj predmeta *Teme iz primenjene i obrazovne lingvistike italijanskog jezika* bila je obuka studenata za testiranje u nastavi stranih jezika, cilj drugog izbornog predmeta bio proučavanje glotodidaktičkih metoda i pristupa, kao i tema u vezi sa razvijem interkulture komunikativne kompetencije, dok je cilj kursa *CLIL i nastava stranih jezika*

⁵ U organizaciji hospitovanja imale smo priliku da saradujemo sa nekoliko osnovnih i srednjih škola u Beogradu i u celoj Srbiji. Ukoliko studenti nisu u mogućnosti da prate nastavu u Beogradu, organizuje se hospitovanje sa školom i van Beograda u kojoj se odvija nastava italijanskog jezika, dok se ispitni čas polaže u određenoj beogradskoj školi sa kojom inače saradujemo. Poslednjih nekoliko godina ostvarujemo uspešnu saradnju sa koleginicom Biserkom Stanišić iz OŠ „Majka Jugovića” iz Zemuna, dok su ranijih godina bile uključene i druge beogradske škole (Treća beogradska gimnazija, Filološka gimnazija, Zemunski gimnazija, OŠ „Isidora Sekulić”, OŠ „Petar Petrović Njegoš”, OŠ „Radoje Domanović” i OŠ „Mladost”).

⁶ <https://www.paragraf.rs/propisi/pravilnik-dozvoli-rad-nastavnika-vaspita-ca-strucnih-saradnika.html>

upoznavanje sa odlikama i oblicima CLIL nastave u cilju njene primene u našem obrazovnom sistemu.

Sva tri predmeta su koncipirana prema sledećoj strukturi: u prvom delu su se držala predavanja u vezi sa sadržajem kursa, u drugom su studenti predstavljali određene teme uz obaveznu diskusiju, dok je treći deo podrazumevao izradu seminarskih radova u skladu sa ciljem kursa: izrada testa za određeni jezički nivo, analiza udžbenika iz aspekta glotodidaktičkih metoda i razvoja interkulturene kompetencije ili plan obrade interdisciplinarnе teme u skladu sa načelima TBLT (engl. *Task Based Language Teaching*) i CLIL metode.

Za studente master studija koji su zainteresovani za nastavnički poziv organizovale smo u svakoj akademskoj godini predavanja u vezi sa različitim temama koja su držale naše kolege sa kojima smo sarađivale u različitim obrazovnim kontekstima. Pomenućemo samo neke: uloga i značaj pedagoško-psihološke službe u školama, usvajanje stranog jezika u ranom uzrastu, testiranje i ocenjivanje učenika, savremene tehnologije u nastavi, inkluzivna nastava i sl.

Pored toga, koristile smo priliku da uključimo studente u različite aspekte nastavne prakse, kao što je praćenje seminara za usavršavanje za nastavnika stranih jezika, saradnja na takmičenjima za strane jezike u organizaciji Društva za strane jezike i književnosti Srbije i sl.

III Teme i izazovi u zajedničkom radu

Kao što je prehodno napomenuto, epistemološka baza refleksivne prakse podrazumeva kontinuirano i naizmenično uvođenje promena u teoriju i praksu sa ciljem poboljšanja opšteg kvaliteta nastave (Радуловић 2011: 98). Mnoge promene iz šireg društvenog konteksta uticale su na izgled kurseva do danas. Izmene su se uvodile ili planski na početku akademske godine, ili pak *ad hoc*, kao što je to bio slučaj sa prelaskom na onlajn model nastave na daljinu u drugom semestru akademske 2019/2020. godine. Tada platforma *Moodle*, do tog trenutka pomoćni tehnički instrument u nastavi, postaje nova onlajn aula za studente, a profesorka Vučo izuzetno suptilno i hrabro premešta sve elemente metodičkih kurseva u onlajn prostor.

Atmosfera metodičkih kurseva biva uspešno prenesena u novu onlajn učionicu, počev od držanja prezentacija, diskusija o metodičkim temama, rada u grupama i paru, pa sve do polaganja onlajn kolokvijuma i do uobičajenih problema poticanja velikog broja studenata na interakciju tokom predavanja, koji ovog puta nalaze zaštitu iza isključenih kamera i

mikrofona. Profesorka ipak ne odustaje, te redovno proziva imena i prezimena ispod crnih ekrana i uspešno valorizuje sve ideje o teorijskim konceptima i nastavi koja se tokom predavanja razmatraju. Jedna od hrabrih organizacionih odluka tiče se pripreme onlajn kolokvijuma. Profesorkino poverenje u odgovornost studenata, njihovu tehničku spremnost (a i našu) i mogućnost uspešnog sprovođenja te ideje u delo ni u jednom trenutku ne jenjava, već se hrabro razvija u smeru preosmišljanja pitanja i forme kolokvijuma kako bismo se svi prilagodili novonastaloj situaciji. Naime, pitanja se formiraju tako da budu zatvorenog tipa, na dopunu, povezivanja ili višestruki izbori, uz jedno obavezno esejsko pitanje, ne bi li kolokvijum što kraće trajao i konkretnim pitanjima i odgovorima što verodostojnije pokazao poznavanje italijanskog jezika i stepen savladanosti gradiva od strane studenata.

Pored toga, u ovom periodu veliki izazov je predstavljalo organizovanje onlajn hospitovanja na četvrtoj godini OAS i na MAS. Rešenje smo našle u kooperativnoj nastavi ili vršnjačkom učenju (*peer teaching*). Naime, studenti master studija koji su bili prisutni u OŠ „Majka Jugovića” povezivali su studente osnovnih studija preko onlajn aplikacije *Google Meet* i tako im omogućili praćenje časova.

Nakon perioda pandemije kovidom-19, platforma *Moodle* ostaje i dalje važno sredstvo u nastavi jer je ostala i navika da se sve prezentacije, predispitne obaveze, nove teme, dodatni sadržaji i obaveštenja postavljaju u taj onlajn prostor. Takođe, ispit i kolokvijum bivaju blago izmenjeni u skladu sa rezultatima onlajn kolokvijuma koji su korišćeni do akademske 2021/22. godine. U jednom delu testa se teži novoj formulaciji pitanja: zatvorenog tipa, dopuna, povezivanje, višestruki izbor i kratka esejska pitanja. Time se u kraćem roku proverava savladanost gradiva iz oblasti metodike nastave i srodnih disciplina obrađenog na predavanjima.

IV Umesto zaključka: novi izazovi i smernice

Nakon penzionisanja prof. Vučo glavna struktura predmeta na OAS i MAS studijama je ostala neizmenjena (predizborne obaveze studenata, zadaci i seminarski radovi). Novine se odnose na sadržaje kurseva na oba nivoa koji su obogaćeni temama u vezi sa jezičkim obrazovnim politikama, aktuelnim planovima i programima, ishodima, standardima, konceptom državne mature, inkluzivnom nastavom i sl.

Pored toga, prisutne su nove teme master radova koje su proistekle iz aktuelnog konteksta nastave stranog jezika. Tako se studenti češće opredeljuju za teme u vezi sa upotrebom savremenih tehnologija u nastavi (onlajn

i hibridna nastava, onlajn alatke i aplikacije za učenje italijanskog jezika i sl.), kao i sa nastavom usmerenom na ishode i standardima.

Dok sa jedne strane kontinuirano obogaćujemo silabuse inovativnim sadržajima i novim tendencijama u metodici nastave, ipak nastavljamo da negujemo važnost opšteg didaktičkog obrazovanja i celoživotnog usavršavanja. Težimo da inspirišemo studente – buduće nastavnike da učestvuju u radionicama i seminarima i da usavršavaju glotodidaktička znanja i znanja iz srodnih disciplina, kao i da stiču profesionalne kompetencije.

Nastavljamo tradiciju stvaranja i pružanja prilika za saradnju i praktičnu primenu stečenih znanja stalnim povezivanjem studenata sa stručnjacima iz oblasti nastave i institucijama uključenim u nastavu italijanskog jezika.

Naposletku, ovom prilikom izražavamo neizmernu zahvalnost profesorki Vučo za sve postavljene temelje za učenje i nastavu italijanskog i drugih stranih jezika na svim nivoima obrazovanja, kao i za njenu redovnu podršku u uvođenju izmena i novina koje diktira savremeni svet.

BIBLIOGRAFIJA

- BARAHONA, María Alba D. (2014). Exploring the curriculum of second language teacher education (SLTE) in Chile: A Case Study. *Perspectiva Educacional. Formación de Profesores*, Junio 2014, Vol. 53(2), 45–67.
- CUMMINS, Jim/Swain, Merrill (1986). *Bilingualism in education*. London: Longman.
- DAFOUZ, Emma/GUERRINI, Michele C. (Cur.) (2009). *CLIL across educational levels*. Madrid: Richmond.
- DALTON-PUFFER, Christiane/NIKULA, Tarja/SMIT, Ute (Cur.) (2010). *Language use and language learning in CLIL classroom*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- FREEMAN, Donald (1991). “To make the tacit explicit”: Teacher education, emerging discourse, and conceptions of teaching. *Teaching and Teacher Education*, Vol 7, 5–6, 439–454.
- MARDEŠIĆ, Sandra (2011). *Uloga refleksivnoga pristupa u inicijalnom obrazovanju nastavnika stranih jezika (doktorska disertacija)*. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet.
- MARIĆ JURIŠIN, Stanislava/MALČIĆ, Borka (2022). *Samoprocena nastavničke profesije u savremenom obrazovnom kontekstu*. Novi Sad: Filozofski fakultet Univerziteta u Novom Sadu.
- MARKOVIĆ, Ljiljana/Vučo, Julijana (2016). *Academic Education of Future Foreign Language Teachers in Multilingual European Context. Experience of the University of Belgrade*. *The Journal of International Ci-*

- vilization Studies Uluslararası Medeniyet Çalışmaları Dergisi, Volume I, Issue II, 151–156.
- MATTSSON, Matts/EILERTSEN, Tor Vidar/RORRISON, Doreen (2011). A Practicum turn in teacher education. Rotterdam: Sense.
- MIHALJEVIĆ ĐIGUNOVIĆ, Jelena/ZERGOLLERN-MILETIĆ, Lovorka (2003). Što, kako i kada u obrazovanju budućih nastavnika stranih jezika. *Metodika*, 6, 77–90.
- RADULOVIĆ, LIDIJA (2011). Obrazovanje nastavnika za refleksivnu praksu. Beograd: Filozofski fakultet.
- RICHARDS, Jack C. (2008). Second language teacher education today. *RELC*, 39(158), 158–177.
- SCHÖN, Donald Alan (1993). *Il professionista riflessivo*. Bari: Dedalo.
- VUKOTIĆ, Dragiša (2018) *Cjeloživotno obrazovanje nastavnika stranih jezika u formalnim obrazovnim sistemima (doktorska disertacija)*. Univerzitet u Beogradu, Filološki fakultet, Beograd.
- WALLACE, Michael J. (1991). *Training foreign language teachers: A reflective approach*. New York: Cambridge University Press.
- ZAVIŠIN, Katarina (2011). *Praktična primenljivost teorijskih okvira metodike nastave u akademskom obrazovanju nastavnika italijanskog jezika: studija slučaja*, U: Vučo, Julijana/Milatović, Biljana (prir.), *Stavovi promjena-promjena stavova*. Univerzitet Crne Gore, Filozofski fakultet, Nikšić.
- Радловић, Лидија (2011). *Образовање наставника за рефлексивну праксу*. Београд: Филозофски факултет.

Dokumenta

- Službeni glasnik (2021). *Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja*. “Sl. glasnik RS”, br. 88/2017, 27/2018 – dr. zakon, 10/2019, 27/2018 – dr. zakon, 6/2020 i 129/2021), *Obrazovanje nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika iz psiholoških, pedagoških i metodičkih disciplina (član 142)*, https://www.paragraf.rs/propisi_download/zakon_o_osnovama_sistema_obrazovanja_i_vaspitanja.pdf, 15.06.2023.
- Službeni glasnik (2022). *Pravilnik o dozvoli za rad nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika*, Službeni glasnik br. 22/2005, 51/2008, 88/2015, 105/2015, 48/2016 i 9/2022, <https://www.paragraf.rs/propisi/pravilnik-dozvoli-rad-nastavnika-vaspitaca-strucnih-saradnika.html>, 15.06.2023.
- Marsh/David, Mehisto/Peeter et al. *Evropski okvir za obrazovanje CLIL nastavnika*. https://www.ecml.at/Portals/1/documents/ECML-resources/CLIL%20framework%20for%20teacher%20education_serbian.pdf?ver=2018-03-21-153925-597, 15.06.2023.

BIBLIOGRAFIA DI JULIJANA VUČO
(a cura di *Dragana Radojević*, Università di Belgrado)

1981

Italo Kalvino, *Markovaldo ili godišnja doba u gradu*, traduzione e prefazione. Beograd: Nolit.

1984

Luidi Pirandelo, *Pet drama*, traduzione. Beograd: Nolit.
Marko Lombardo Radiče, *Svinje s krilima*, traduzione. Beograd: Prosveta.

1985

Đuzepe Kokjara, *Istorija folkloru u Evropi 2*, traduzione. Beograd: Prosveta.

1986

Neka iskustva u upotrebi videa kao pomoćnog sredstva u nastavi italijanskog jezika. *Udžbenička literatura u nastavi stranog jezika. Zbornik radova*. Vranje: Društvo za primenjenu lingvistiku Srbije.

1987

Nunzio Di Stefano, *Nunzio*, traduzione. Beograd: Galerija studentskog kulturnog centra.
Štefan Šmit-Vulfen, *Tekstovi*, traduzione. Beograd: Studentski kulturni centar.

Simoneta Lupi Vada, *Škola kuhanja*, traduzione. Zagreb: Centar za informacije i publicitet.

1990

Venecijansko slikarstvo XVIII veka: kultura i društvo u Veneciji, traduzione. Beograd: Narodni muzej.

1991

Povećana motivacija polaznika za učenje italijanskog jezika u odnosu na početak tečaja. *Živi jezici*, XXXIII, 1–4, 93–99.

1992

Sociolingvistički aspekti semantičkih vrednosti nekih srpskohrvatskih leksema u poređenju sa srodnim italijanskim. *Naučni sastanak slavista u Vukove dane*, 22/2, 67–73.

1993

Stilske karakteristike jezika komandi u procesu usvajanja stranog jezika. *Naučni sastanak slavista u Vukove dane*, 23/2, 327–333.

Motivacioni ciljevi i zadovoljstvo odraslih polaznika tečajeva engleskog jezika u Institutu za strane jezike, con Lj. Žiropađa e D. Milutinović. *Živi jezici*, XXXIV–XXXV, 1–4, 145–155.

1994

Il mio italiano, udžbenik za prvu godinu učenja italijanskog jezika, radna sveska, priručnik za nastavnika, con S. Moderc. Podgorica: Zavod za školstvo.

1995

Bibliografija magistarskih radova iz metodike nastave stranih jezika odbranjenih na Filološkom fakultetu u Beogradu od 1974–1994, con K. Končarević e Lj. Stanić. *Glossa: časopis za nastavnike stranih jezika*, 1/1, 37–41.

Izbor dela iz metodike nastave stranih jezika i italijanskog jezika kao stranog jezika objavljenih u Italiji u periodu 1990–1994. *Glossa: časopis za nastavnike stranih jezika*, 1/2, 51–54.

Il mio italiano, udžbenik za drugu godinu učenja italijanskog jezika, radna sveska, con S. Moderc. Podgorica: Zavod za školstvo.
Andrić i Vučovi, sećanja. *Sveske zadužbine Ive Andrića, XIV/11*, 49–56.

1996

Kriteriji za izbor leksičke građe udžbenika italijanskog jezika za strance: doktorska disertacija. Beograd: Filološki fakultet.

1997

Il mio italiano, udžbenik za treću godinu učenja italijanskog jezika, radna sveska, con S. Moderc. Podgorica: Zavod za školstvo.
Leksički minimum i vrste reči. *Naučni sastanak slavista u Vukove dane 27/2*, 367–375.

1998

Leksika udžbenika stranog jezika. Podgorica: Univerzitet Crne Gore / Cetinje: Obod.

La frequenza del lessico nei manuali d'italiano L2. *Filološki pregled, XXV/2*, 111–127.

Koje reči i šta s rečima u udžbenicima stranog jezika, ili o nekim kriterijumima za selekciju leksičke građe udžbenika stranog jezika. *Glossa, IV/1*, 37–47.

Doziranje i obim leksike u udžbenicima italijanskog za strance. *Riječ, IV/2*, 8–16. Nikšić: Filozofski fakultet Univerziteta Crne Gore.

Leksički minimumi i jezik udžbenika italijanskog jezika za strance. *Uporabno jezikoslovlje. Usvajanje in učenje jezika*, 245–254.

1999

Italijanski jezik u Crnoj Gori danas. *Riječ, V/1–2*, 24–32. Nikšić: Filozofski fakultet Univerziteta Crne Gore.

Il mio italiano, italijanski jezik, četvrta godina učenja, con S. Moderc. Podgorica: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Il mio italiano, radna sveska, italijanski jezik, četvrta godina učenja, con S. Moderc. Podgorica: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Traduzioni, letture, esercizi. Praktikum za vježbe čitanja i prevođenja. Quaderni italiani, udžbenik za I godinu studija na Katedrama za italijanski

jezik i književnost na Univerzitetu u Beogradu i na Univerzitetu Crne Gore, con Z. Raspor. Podgorica: Univerzitet Crne Gore.

2000

Socratenon and its Application to the Learning of Italian Language, con M. Milicevic, N. Nikolic, D. Milicev, M. Trajkovic, M. Grubic, N. Stoicic, M. Ivkovic, V. Milutinovic, D. Radojevic, N. Cekovic, S. Moderc, Z. Raspor, N. Stipcevic, M. Desanto, S. Salerno, M. Marsella, A. Cozzolino, N. Capuano, F. Cirilo. *Proceedings of the SSGRR-2000. International Conference on Advances in Infrastructure for Electronic Business, Science and Education on the Internet, L'Aquila, Italy, July 31 – August 5, 2000, CD-rom.*

Kako do pravog udžbenika – neka iskustva u kreiranju udžbenika za italijanski jezik. *Primenjena lingvistika, 1*, 133–140.

Neka iskustva u učenju italijanskog jezika preko Interneta. *Riječ, VI/1–2*, 106–111. Nikšić: Filozofski fakultet Univerziteta Crne Gore.

2001

Savremene tendencije u učenju i nastavi stranih jezika. Zbornik radova (a cura di). Nikšić: Filozofski fakultet Univerziteta Crne Gore.

Nove tehnologije – od tradicionalnog ka modularnom pristupu u izradi materijala za nastavu stranog jezika. In Vučo, J. (a cura di), *Savremene tendencije u nastavi stranog jezika. Zbornik radova* (pp. 153–166). Nikšić: Filozofski fakultet Univerziteta Crne Gore.

Traduzioni, letture, esercizi. Praktikum za vježbe čitanja i prevodenja. Quaderni italiani, seconda edizione riveduta e aggiornata, con Z. Raspor. Podgorica: Univerzitet Crne Gore.

2002

Alcune esperienze della programmazione e coordinazione del corso per studenti delle università europee. In Guaragnella P. (a cura di), *Cultura italiana. Mediazione linguistica. Università europee*. Bari: Pensa MultiMedia.

Aspetti curricolari dell'insegnamento della lingua italiana al livello universitario. In Guaragnella P. (a cura di), *Cultura italiana. Mediazione linguistica. Università europee*. Bari: Pensa MultiMedia.

2003

- Ogledi iz lingvistike*. Podgorica: Univerzitet Crne Gore / Cetinje: Obod.
Udžbenik u nastavi stranih jezika. Zbornik radova (a cura di). Nikšić: Univerzitet Crne Gore.
- Udžbenici italijanskog jezika za univerzitetsku nastavu. In Vučo, J. (a cura di), *Udžbenik u nastavi stranih jezika. Zbornik radova* (pp. 149–161). Nikšić: Univerzitet Crne Gore.
- Italija ponovo pred reformom školskog sistema – novi izazovi. *50 godina Instituta za strane jezike: 1953–2003. Zbornik* (pp. 48–62). Beograd: Institut za strane jezike.
- Di alcune innovazioni del linguaggio giornalistico. Cronaca di guerra (lingue speciali), con M. Samardžić. In Maraschio, N. & Poggi-Salani, T. (a cura di), *SLI 45: Italia linguistica anno mille. Italia linguistica anno duemila* (pp. 357–370). Roma: Bulzoni.
- L'italiano nel sud-est dell'Europa – una lingua "ecologica". Storia, attualità e prospettive didattiche. In Valentini, A. et al. (a cura di), *SLI 47: Ecologia linguistica* (pp. 381–391). Roma: Bulzoni.
- Novi izazovi škole u Italiji. *Vaspitanje i obrazovanje: časopis za pedagošku teoriju i praksu*, 2, 163–177.
- Insieme 1. Udžbenički komplet za učenje italijanskog jezika za prvi razred osnovne škole: udžbenik italijanskog jezika za prvi razred osnovne škole, radna sveska, audio materijal, kasete i CD, fleš karte, zidne slike, priručnik za nastavnika*, con S. Moderc. Beograd: Zavod za izdavanje udžbenika.
- Traduzioni, letture, esercizi. Praktikum za vježbe čitanja i prevođenja. Quaderni italiani*, terza edizione riveduta e aggiornata, con Z. Raspor. Podgorica: Univerzitet Crne Gore.

2004

- Strani jezici u reformi obrazovanja u Srbiji. *Vaspitanje i obrazovanje*, 2, 152–166.
- O nekim jezičkim potrebama u svakodnevnom sporazumevanju u srpskom i italijanskom jeziku. In Perović, S. & Bulatović, V. (a cura di), *Lingvističke analize. Zbornik u čast 25 godina Instituta za strane jezike* (pp. 265–276). Podgorica: Institut za strane jezike.
- Insieme 2. Udžbenički komplet za učenje italijanskog jezika za drugi razred osnovne škole: radna sveska, audio materijal, kasete i CD, zidne slike, priručnik za nastavnika*, con S. Moderc. Beograd: Zavod za izdavanje udžbenika.

2005

- Istituzioni e insegnamento di lingue straniere. Verso una politica linguistica europea. In Guardiano C. et al. (a cura di), *SLI 49: Lingue, istituzioni, territori. Riflessioni teoriche, proposte metodologiche ed esperienze di politica linguistica* (pp. 435–445). Roma: Bulzoni.
- La lista essenziale del lessico minimo dei manuali d'italiano. In Burr, E. (a cura di), *Tradizione & innovazione. Il parlato: teoria, corpora, linguista dei corpora. Atti del VI Convegno SILFI* (pp. 256–264). Firenze: Franco Cesati.
- Dvojezično obrazovanje, dvojezična nastava – neka savremena načela evropske politike učenja živih jezika. *Vaspitanje i obrazovanje: časopis za pedagošku teoriju i praksu*, 4, 244–254.
- Il nostro Adriatico, interattivni multimedijalni kurs italijanskog jezika za početnike, nivo A1, za srpske, crnogorske, hrvatske, bosanske, albanske i makedonske korisnike*, con S. Moderc e M. Samardžić. Pisa–Roma: ICoN (Italian Culture on the Net).
- Insieme 3. Udžbenički komplet za učenje italijanskog jezika za treći razred osnovne škole: radna sveska, audio materijal, kasetta i CD, priručnik za nastavnika*, con S. Moderc. Beograd: Zavod za izdavanje udžbenika.
- Đulio Feroni, *Istoriya italijanske književnosti, Tom 1*, traduzione (pp. 89–181). Podgorica: CID.
- Euđenio Garin, *Čovek renesanse*, traduzione (pp. 5–16; 70–128; 157–190; 191–221). Beograd: Clio.

2006

- Nastava jezika u reformi obrazovanja. Zbornik radova* (a cura di). Nikšić: Filozofski fakultet.
- Filološke studije na reformisanom univerzitetu. Zbornik radova* (a cura di). Nikšić: Filozofski fakultet / Podgorica: Univerzitet Crne Gore.
- Studije italijanskog jezika na reformisanom univerzitetu, con M. Samardžić. In Vučo, J. (a cura di), *Nastava jezika u reformi obrazovanja. Zbornik radova* (pp. 60–75). Nikšić: Filozofski fakultet.
- Obrazovanje nastavnika stranog jezika In Vučo, J. (a cura di), *Filološke studije na reformisanom univerzitetu. Zbornik radova* (pp. 89–110). Nikšić: Filozofski fakultet / Podgorica: Univerzitet Crne Gore.
- Diffusione e insegnamento dell'italiano in Serbia. *Comunicare letterature lingue*, 6, 147–156.
- La divulgazione dell'italiano nel Montenegro. *Dialogica, semestrale di ricerca e culture letterarie*, 5/6, 67–71.

- Rano učenje stranih jezika u Srbiji: od pilot modela do nastave stranih jezika za sve, con J. Filipović e Lj. Đurić. *Inovacije u nastavi*, 19/2, 113–124.
- U potrazi za sopstvenim modelom dvojezične nastave. *Inovacije u nastavi*, 19/3, 41–54.
- Prva iskustva u razvoju dvojezične nastave u Srbiji. *Reading Across Borders. Zbornik* (pp. 245–257). Nikšić: Filozofski fakultet.
- Jezička politika u obrazovnom sistemu Srbije. *Vaspitanje i obrazovanje: časopis za pedagošku teoriju i praksu*, 4, 57–78.
- Savremene tendencije u nastavi stranih jezika – uloga biblioteka. In Vraneš, A. (a cura di), *Deca i biblioteke. Zbornik radova* (pp. 115–127). Beograd: Filološki fakultet.
- Alfabeto. Plakat slovarica za italijanski jezik*, con S. Moderc e Z. Keser-Petrović. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

2007

- Savremene tendencije u nastavi jezika i književnosti. Zbornik radova* (a cura di). Beograd: Filološki fakultet.
- Uloga nastavnika u savremenoj nastavi jezika. Zbornik radova*. Nikšić: Filozofski fakultet.
- Italija s ove strane Jadrana: motivacioni stavovi i kulturni stereotipi studenata italijanistike, con M. Nedeljković e Mitić, M. In Vučo, J. (a cura di), *Savremene tendencije u nastavi jezika i književnosti. Zbornik radova* (pp. 499–507). Beograd: Filološki fakultet.
- Kompetencije nastavnika u dvojezičnoj nastavi. In Vučo, J. (a cura di), *Uloga nastavnika u savremenoj nastavi jezika. Zbornik radova* (pp. 265–279). Nikšić: Filozofski fakultet.
- Diffusione e insegnamento dell'italiano in Serbia e Montenegro. In Botta, F., Garzia, I. & Guaragnella, P. (a cura di), *La questione adriatica e l'allargamento dell'Unione europea* (pp. 109–125). Milano: Franco Angeli.
- Critical Review of Language Education Policies in Compulsory Primary and Secondary Education in Serbia, con J. Filipović e Lj. Đurić. *Current Issues in Language Planning*, Vol. 8:2, 222–242.
- Intercultural dimension in language teaching. *Zbornik radova sa Međunarodnog naučnog skupa "Language and Culture"* (pp. 213–219). Nikšić: Filozofski fakultet.
- Srpski kao strani u ranom i adolescentnom uzrastu. In Dešić, M. (a cura di), *Srpski kao strani jezik u teoriji i praksi. Zbornik radova* (pp. 99–110). Beograd: Filološki fakultet.

- Jezici u formalnom obrazovanju u Srbiji. In Simić, R. (a cura di), *Srpski jezik, književnost i umetnost: Zbornik radova. Knjiga 1: Srpski jezik i društvena kretanja* (pp. 263–277). Kragujevac: Filološko-umetnički fakultet.
- Elements of Culture at the Elementary Level of Learning English. In Nikačević-Batričević, A. & Knežević M. (a cura di), *New Perspectives: Essays on Language, Literature and Methodology* (pp. 213–219). Nikšić: Filozofski fakultet.
- Rano učenje stranih jezika. *Bibliotekar, specijalni broj. Zbornik radova posvećen prof. dr Desanki Stamatović* (pp. 277–286). Beograd: Filološki fakultet.
- Dvojezično obrazovanje – savremene tendencije. *Zbornik radova sa skupa "Jezik, književnost, politika"* (pp. 404–410). Niš: Filozofski fakultet.
- L'italiano tra le altre lingue nella riforma curricolare. In Bastiansen, M. et al. (a cura di), *Identità e diversità nella lingua e nella letteratura italiana* (pp. 459–468). Firenze: Franco Cesati.
- Elena Kostjuković, *Zašto Italijani vole da pričaju o hrani*, traduzione (pp. 3–60; 253–260; 365–387). Beograd: Paideia.

2008

- Contesti adriatici. Studi di italianistica comparata*, con Vesna Kilibarda (a cura di). Roma: Aracne.
- Multidisciplinarnost u nastavi stranih jezika i književnosti. Zbornik radova* (a cura di). Nikšić: Filozofski fakultet.
- Evaluacija u nastavi jezika i književnosti. Zbornik radova* (a cura di). Nikšić: Filozofski fakultet.
- L'italiano tra le altre lingue in Serbia. In Kilibarda, V. & Vučo, J. (a cura di), *Contesti adriatici. Studi di italianistica comparata* (pp. 209–253). Roma: Aracne.
- Strah od stranog jezika. In Vučo, J. (a cura di), *Multidisciplinarnost u nastavi stranih jezika i književnosti. Zbornik radova* (pp. 307–315). Nikšić: Filozofski fakultet.
- Definisanje zahteva provere jezičkih sposobnosti italijanskog jezika učenika zainteresovanih za dvojezičnu nastavu. In Vučo, J. (a cura di), *Evaluacija u nastavi jezika i književnosti, Zbornik radova* (pp. 339–357). Nikšić: Filozofski fakultet.
- Lessico dell'italiano precoce per stranieri. In Cresti, E. (a cura di), *Prospettive nello studio del lessico italiano, Vol. 2* (pp. 681–685). Firenze: Firenze University Press.

- L'insegnamento bilingue – l'italiano veicolare. In Čale, M. et al. (a cura di), *Il doppio nella lingua e nella letteratura italiana. Studia romanica et anglica zagabriensia. Vol. 3* (pp. 797–804). Zagabria: FF Press & IIC.
- What do we cook in the textbooks? In Batričević-Nikčević, A. & Knežević, M. (a cura di), *Challenging Theory and Improving Practice: Cultural Issues in English Language and Literary Studies* (pp. 103–109). Nikšić: Filozofski fakultet.
- Foreign language policy : the Italian language in Serbia and Montenegro today. In Sikimić, B. & Ašić, T. (a cura di), *The Romance Balkans. Collection of papers* (pp. 375–386). Belgrade: Institute for Balkan Studies SASA.
- Rano učenje stranih jezika, leksički problemi. *Primenjena lingvistika*, 9, 277–286.
- Informaciona opismenjenost i učenje stranih jezika. In Vraneš, A., Aleksander, G. & Marković, Lj. (a cura di), *Informaciona pismenost i doživotno učenje* (pp. 165–177). Beograd: Filološki fakultet.
- Globalizacija i jezici Evrope. In Lopičić, V. & Mišić Ilić, B. (a cura di), *Zbornik radova sa skupa "Jezik, književnost i globalizacija"* (pp. 27–39). Niš: Filozofski fakultet.
- Srpski među ostalim jezicima. In Kovačević, M. (a cura di), *Srpski jezik, književnost, umetnost. Zbornik radova. Knjiga 1: Srpski jezik u (kon)tekstu* (pp. 45–53). Kragujevac: Filološko-umetnički fakultet.
- Kritički pogled na nastavu stranih jezika u školama Republike Srbije u okvirima savremene obrazovne jezičke politike, s posebnim osvrtom na stanje u Autonomnoj pokrajini Kosovo i Metohija, con A. Šuvaković. *Zbornik radova Filozofskog fakulteta* (p. 40). Priština: Filozofski fakultet.
- Elementi di lingua italiana: esercizi*, con S. Moderc e Z. Raspor. Beograd: Filološki fakultet / Nikšić: Filozofski fakultet.

2009

- Kako se učio jezik. Pogled u istoriju glotodidaktike od prapočetaka do Drugog svetskog rata*. Beograd: Filološki fakultet.
- Jezik struke: teorija i praksa. Zbornik radova*, con A. Ignjačević e M. Mirić (a cura di). Beograd: Univerzitet u Beogradu.
- Individualizacija i diferencijacija u nastavi jezika i književnosti. Zbornik radova*, con B. Milatović (a cura di). Nikšić: Filozofski fakultet.
- Učiti na stranom jeziku – dvojezična nastava i jezik obrazovanja. In Vučo, J., Ignjačević, A. & Mirić, M. (a cura di), *Jezik struke: teorija i praksa. Zbornik radova* (pp. 245–251). Beograd: Univerzitet u Beogradu.

- Od zakonskih mogućnosti ka komunikativnim potrebama – struktura završne evaluacije učenika u dvojezičnoj nastavi. In Vučo, J. & Milatović, B. (a cura di), *Individualizacija i diferencijacija u nastavi jezika i književnosti. Zbornik radova* (pp. 317–327). Nikšić: Filozofski fakultet.
- Scienza multilingue per serbofoni. In Marellò, C. (a cura di), *Scienza multilingue. L'italiano disciplinare attraverso la lingua madre dello studente straniero* (pp. 235–247). Perugia: Guerra Edizioni.
- Autocorrezioni di parlanti serbi che scrivono in italiano. In Corino, E. & Marellò, C. (a cura di), *VALICO. Studi di linguistica e didattica* (pp. 137–150). Perugia: Guerra Edizioni.
- O jeziku obrazovanja manjinskih zajednica u Srbiji. In Požgaj Hadži, V., Balažić Bulc, T. & Gorjanc, V. (a cura di). *Med politiko in stvarnostjo: jezikovna situacija v novonastalih državah bivše Jugoslavije* (pp. 249–265). Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Akadska kompetencija, jezik obrazovanja – srpski i italijanski. In Kovačević, M. (a cura di), *Srpski jezik u upotrebi. Zbornik radova* (pp. 427–437). Kragujevac: Filološko-umetnički fakultet.
- Od ideje do tradicije. Nikšićki naučni skup metodičara nastave jezika i književnosti, con B. Milatović. *Riječ*, 10, 223–234. Nikšić: Filozofski fakultet Univerziteta Crne Gore.

2010

- Autonomija učenika i nastavnika u učenju i nastavi jezika i književnosti*, con B. Milatović (a cura di). Nikšić: Filozofski fakultet Univerziteta Crne Gore.
- From Language Barriers to Social Capital: Serbian as the Language of Education for Romani Children, con Lj. Đurić e J. Filipović. In Prior, M. T. (a cura di), *Selected Proceedings of the 2008 Second Language Research Forum: Exploring SLA Perspectives, Positions, and Practices* (pp. 261–275). Somerville: Cascadilla Proceedings Project.
- L'italiano dall'altra sponda dell'Adriatico: una realtà virtuale In Botta, F. & Scianatico, G. (a cura di), *Lezioni per Adriatico. Argomenti in favore di una nuova euroregione* (pp. 83–94). Milano: Franco Angeli.
- Studiare in una lingua straniera. *Italica Belgradensia, numero speciale*, 77–85.
- Interkulturalnost kao okvir i kontekst komunikativne nastave stranih jezika u ranom uzrastu. *Inovacije u nastavi*, 23/3, 53–61.
- Kulturni i jezički stereotipi u stavovima mladih: Italija u jadranskom ogledalu. In Kovačević, M. (a cura di), *Srpski jezik, književnost, umetnost. Zbornik radova. Knjiga 1: Jezički sistemi i upotreba jezika* (pp. 351–357). Kragujevac: Filološko-umetnički fakultet.

2011

- Stavovi promjena – promjena stavova. Međunarodni tematski zbornik radova*, con B. Milatović (a cura di). Nikšić: Filozofski fakultet.
- Kritički pogled na stavove promena i promenu stavova u metodici nastave jezika i književnosti, con B. Milatović. In Vučo, J. & Milatović, B. (a cura di), *Stavovi promjena – promjena stavova, Međunarodni tematski zbornik radova* (pp. 11–15). Nikšić: Filozofski fakultet.
- O nekim modelima obrazovanja nastavnika stranih jezika. In Vučo, J. & Milatović, B. (a cura di), *Stavovi promjena – promjena stavova, Međunarodni tematski zbornik radova* (pp. 187–197). Nikšić: Filozofski fakultet.
- Da li ključ otključava sva vrata? *Anali Filološkog fakulteta*, 23/2, 229–243.
- Bilingual education: the road to multilingualism, con K. Zavišin. In Akbarov, A. (a cura di), *Foreign Language Teaching and Applied Linguistics* (pp. 713–723). Sarajevo: International Burch University.
- Istorija je učiteljica života, ili glotodidaktika i zašto je učiti. *Kreativne radionice u školskoj biblioteci*, 37–57. Beograd: Filološki fakultet.
- Srpski jezik i jezici obrazovanja. In Kovačević, M. (a cura di), *Srpski jezik, književnost, umetnost. Zbornik radova. Knjiga 1: Književni (standardni) jezik i jezik književnosti* (pp. 279–287). Kragujevac: Filološko-umetnički fakultet.
- Current Issues of Foreign Language Teacher Education – from Theory to Reality. In Kovačević, M. (a cura di), *Radovi Filozofskog fakulteta*, 13/1 (pp. 89–103). Pale: Filozofski fakultet.

2012

- O učenju jezikov. Pogled v zgodovino glotodidaktike. Od pradavnine do druge svetovne vojne*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Jezik i društvo. Edicija Filološka istraživanja danas. Vol. 1*, con J. Filipović (a cura di). Beograd: Filološki fakultet.
- Language Policy and Planning in Serbia: Language Management and Language Leadership, con J. Filipović. *Anali Filološkog fakulteta*, 24/2, 9–32.
- O jednom manje poznatom srpsko-italijanskom rečniku. In Kovačević, M. (a cura di), *Srpski jezik, književnost, umetnost. Zbornik radova. Knjiga 1: Strukturne karakteristike srpskog jezika* (pp. 551–556). Kragujevac: Filološko-umetnički fakultet.
- Online priprema prijemnog ispita – jedno iskustvo, con D. Soldatić, N. Soldatić e V. Stojičić. In Vraneš, A., Marković, Lj. & Alexander, G. (a

- cura di), *Učenje na daljinu i interaktivna nastava* (pp. 35–51). Beograd: Filološki fakultet.
- Prva iskustva u formiranju ITALBEG korpusa pisane i usmene produkcije italijanskog jezika kao stranog za akademske potrebe. In Vraneš, A., Marković, Lj. & Alexander, G. (a cura di), *Učenje na daljinu i interaktivna nastava* (pp. 295–296). Beograd: Filološki fakultet.
- Kriza filoloških studija: stavovi studenata i nastavnika o usklađenosti studijskih sadržaja, nastave i potreba savremenog društva, con O. Durbaba. In Bošković, D. (a cura di), *Savremeno društvo i kriza proučavanja jezika i književnosti* (pp. 123–139). Kragujevac: Filološko-umetnički fakultet.

2013

- Savremeni tokovi u lingvističkim istraživanjima. Zbornik*, con V. Polovina (a cura di). Beograd: Filološki fakultet.
- Jezik i obrazovanje. Edicija Filološka istraživanja danas. Vol. 2*, con O. Durbaba (a cura di). Beograd: Filološki fakultet.
- Predgovor, con O. Durbaba. In Vučo, J. & Durbaba, O. (a cura di), *Jezik i obrazovanje. Edicija Filološka istraživanja danas. Vol. 2* (pp. 13–23). Beograd: Filološki fakultet.
- Efikasnost CLIL-a u akademskoj nastavi jezika, književnosti i kulture (studija slučaja), con J. Filipović e Lj. Marković. *Srpski jezik: studije srpske i slovenske, XVIII*, 357–378.
- Neki aspekti razvijanja veština višejezičnosti i višekulturnog opštenja učenika, con K. Zavišin. In Vraneš, A. & Marković, Lj. (a cura di), *Filologija i interkulturalnost* (pp. 37–50). Beograd: Filološki fakultet.
- O nekim izdanjima za divulgaciju italijanskog jezika u Crnoj Gori u periodu 1941–1943. In Gudurić, S. (a cura di), *Jezici i kulture u vremenu i prostoru. Tematski zbornik, 1* (pp. 363–369). Novi Sad: Filozofski fakultet.
- O nekim specifičnostima interkulture razmene u savremenoj nastavi stranih jezika. In Gudurić, S. & Stefanović, M. (a cura di), *Jezici i kulture u vremenu i prostoru. Tematski zbornik, 2/1* (pp. 373–380). Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Small area languages in global academic settings, con J. Filipović. *Actualizaciones en Comunicación Social, Vol. I*, 136–139. Santiago de Cuba: Ediciones Centro de Lingüística Aplicada.
- Serbian roadmap toward European plurilingualism, con J. Filipović. *Actualizaciones en Comunicación Social, Vol. I*, 157–160. Santiago de Cuba: Ediciones Centro de Lingüística Aplicada.

- Institucije kao diseminatori kulture i jezika. In Vraneš, A. & Marković, Lj. (a cura di), *Oblici saradnje školske biblioteke sa drugim ustanovama kulture i obrazovanja* (pp. 33–52) Beograd: Filološki fakultet.
- Da li žene govore u srpsko-italijanskom konverzacijskom priručniku iz 1943. godine. In Nikčević-Batrićević, A. (a cura di), *Size Zero / Mala mjera 3 – od margine do centra: feminizam, književnost, teorija* (pp. 216–226). Cetinje: Institut za crnogorski jezik i književnost.

2014

- Dvojezična nastava stranih jezika u Srbiji. In Filipović, J. & Durbaba, O. (a cura di), *Jezici u obrazovanju i jezičke obrazovne politike* (pp. 107–151). Beograd: Filološki fakultet.
- Jezička obrazovna politika i obrazovanje nacionalnih manjina u Evropi sa posebnim osvrtom na romsku populaciju, con J. Filipović. In Filipović, J. & Durbaba, O. (a cura di). *Jezici u obrazovanju i jezičke obrazovne politike* (pp. 169–184). Beograd: Filološki fakultet.
- Samardžić, Mila (2011). Pogled na reči [Uno sguardo sulle parole]. *Italica Belgradensia*, 2, 117–119.
- Jeka spokoja – poruke italijanskog vojnog groblja u Beogradu. In Vraneš, A. & Marković, Lj. (a cura di), *Kultura u potrazi za novom paradigmom 4* (pp. 114–125). Beograd: Filološki fakultet.

2015

- Italian in the Adriatic Mirror. In Finotti, F. & Johnston, M. (a cura di), *L'Italia allo specchio. Linguaggi e identità italiane nel mondo* (pp. 439–450). Venezia: Marsilio.
- Dalle raccomandazioni alla realtà: plurilinguismo e pluriculturalismo a scuola?, con K. Zavišín. In Casini, S. et al. (a cura di), *SLI 59: Plurilinguismo / Sintassi* (pp. 99–110). Roma: Bulzoni.
- I corpora in classe nella didattica dell'italiano LS, con K. Zavišín. *Atti del Convegno Internazionale "Parallelismi Linguistici, Letterari e Culturali"* (pp. 553–567). Skopje: Facoltà di Filologia "Blaže Koneski".
- ICT in Task-Based Language Learning – Analyzing a Lesson Plan in PETALL Project, con D. Manić. *ICT for Language Learning. Conference Proceedings* (pp. 148–151). Padova: libreriauniversitaria.it edizioni.
- Performing ICT-based TBLT: The Experiences of the Pan-European Task-Based Activities for Language Learning (PETALL) Project, con D. Manić. *English Studies in Albania* 6/2, 87–99.

- Unapređivanje nastave stranog jezika struke u srednjim stručnim školama – CLIL i TBLT iskustva u projektu PETALL, con D. Manić. *Primenjena lingvistika*, 16, 79–88.
- Informacione tehnologije u nastavi jezika zasnovanoj na projektnim zadacima, con D. Manić. *Digitalna humanistika*. Beograd: Filološki fakultet.
- Пицца паша насушна. In Gudurić, S. & Stefanović, M. (a cura di), *Jezici i kulture u vremenu i prostoru. Tematski zbornik*, 4/2 (pp. 11–18). Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Kako do srpskog kao naslednog. In Kovačević, M. & Petković, J. (a cura di), *Srpski jezik, književnost, umetnost. Zbornik radova* (pp. 435–441.) Kragujevac: Filološko-umetnički fakultet.
- Prof. dr Julka Popović Savić – isprepletane sudbine. *Knjiženstvo*, 5. *Zbirka testova sa prijemnih ispita iz italijanskog jezika*, terza edizione aggiornata, con K. Zavišin e Z. Raspor. Beograd: Filološki fakultet.

2016

- Academic Education of Future Foreign Language Teachers in Multilingual European Context, con Lj. Marković. *The Journal of International Civilization Studies*, I/II, 151–156.
- Šlagvort na torti i palačinke sa šlagvortom: O deficitima u upotrebi akademskog vokabulara i potrebi za akademskim rečnicima srpskog jezika kao maternjeg i kao stranog, con O. Durbaba. In Krajišnik, V. (a cura di), *Srpski kao strani jezik u teoriji i praksi. Tematski zbornik radova* (pp. 223–248). Beograd: Filološki fakultet.
- O neophodnosti izrade akademskog rečnika srpskog jezika u opšteobrazovne i visokoškolske svrhe, con O. Durbaba. *Teme: časopis za društvenu teoriju i praksu*, 40/3, 951–967.
- Jezici, književnost, kultura, funkcionalnost ili kako smislu dati smisao, con O. Durbaba. In Kovačević, M. & Petković, J. (a cura di), *Srpski jezik, književnost, umetnost. Zbornik radova* (pp. 343–355). Kragujevac: Filološko-umetnički fakultet.
- O interkulturalnim vrednostima projektnih zadataka – primer PETALL projekta, con D. Manić. In Gudurić, S. & Stefanović, M. *Jezici i kulture u vremenu i prostoru. Tematski zbornik*, 5 (pp. 429–436). Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Zbirka testova sa prijemnih ispita iz italijanskog jezika*, quarta edizione aggiornata, con K. Zavišin e Z. Raspor. Beograd: Filološki fakultet.

2017

- International Mobility and Language Needs. *International Conference ITC for Language Learning. 10th Edition. Conference Proceedings* (pp. 257–261). Padova: libreriauniversitaria.it edizioni, Webster srl.
- Manjinski jezici u obrazovanju i učenje jezika: izazovi i nove perspektive*, con J. Filipović (a cura di). Beograd: Filološki fakultet.
- Bilingual Education in Serbia: Models and Perspectives, con A. Begović. In Filipović, J. & Vučo, J. (a cura di). *Manjinski jezici u obrazovanju i učenje jezika: izazovi i nove perspektive* (pp. 225–238). Beograd: Filološki fakultet.
- Afirmisanje kulturnog i jezičkog identiteta migranata: ka skladnom životu u novoj zajednici. In Gudurić, S. & Radić-Bojanić, B. (a cura di) *Jezici i kulture u vremenu i prostoru. Tematski zbornik, 6* (pp. 631–639). Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Italijanski jezik u obrazovnom sistemu Crne Gore 1991–2016: na putu od prvih koraka do sigurnih temelja. In Martinović, N. (a cura di), *Crna Gora i Italija – književne, kulturne i jezičke veze* (pp. 105–116). Podgorica: CANU.
- Zbirka testova sa prijemnih ispita iz italijanskog jezika*, con K. Zavišin. Beograd: Filološki fakultet.

2018

- Od srpskog kao stranog jezika do srpskog kao jezika okruženja i obrazovanja: okvir programa jezičke podrške*, con Lj. Đurić, V. Krajišnik, N. Strižak, M. Suknović e J. Filipović. Beograd: Filološki fakultet.
- Jezici obrazovanja. Edicija Filološka istraživanja danas. Vol. 8*, con J. Filipović (a cura di). Beograd: Filološki fakultet.
- Jezici u srpskom obrazovnom sistemu: odgovori s razlogom, con J. Filipović. In Vučo, J. & Filipović, J. (a cura di), *Jezici obrazovanja. Edicija Filološka istraživanja danas. Vol. 8* (pp. 9–14). Beograd: Filološki fakultet.
- Jezik i jezici obrazovanja, con J. Filipović. In Vučo, J. & Filipović, J. (a cura di), *Jezici obrazovanja. Edicija Filološka istraživanja danas. Vol. 8* (pp. 33–54). Beograd: Filološki fakultet.
- Migrant Crisis and Language Education. The Case of Serbia. *Proceedings of the 11th International Conference “Innovation in Language Learning”* (pp. 272–275). Bologna: Filodiritto Editore.
- Internacionalizacija univerziteta i jezičke potrebe. In Vujović, A., Šipragić-Đokić, S. & Papić, M. (a cura di), *Strani jezik struke i profesionalni identitet. Tematski zbornik* (pp. 69–83). Beograd: Društvo za strane jezike i književnosti Srbije.

- Projektna nastava i nove tehnologije u međuevropskoj razmeni znanja i dobrih praksi. *Književnost i jezik*, LXV, 3–4, 409–419.
- Zašto nemamo srpsko-romsku bilingvalnu nastavu u školama u Srbiji: u prilog poimanju aditivne bilingvalne nastave kao društvenog kapitala, con J. Filipović. In Varadi, T. & Sikimić, B. (a cura di), *Očuvanje, zaštita i perspektive romskog jezika u Srbiji*. Zbornik radova (pp. 155–173). Beograd: SANU.
- Neki aspekti autokorekcija srbofonih učenika u pisanoj produkciji na italijanskom. In Petković, J. & Polomac, V. (a cura di), *Srpski jezik: status, sistem, upotreba*. Zbornik u čast prof. Milošu Kovačeviću (pp. 695–713). Kragujevac: Filološko-umetnički fakultet.
- CLIL in Secondary Vocational School Seen Through Students' Perspectives—Action Research Overview, con D. Manić. *Proceedings of the 1st International Conference “Language for Specific Purposes: Opportunities and Challenges of Teaching and Research”*, pp. 9–18.
- Zbirka testova sa prijemnih ispita iz italijanskog jezika, con K. Zavišin e M. Mitrović. Beograd: Filološki fakultet.

2019

- L'insegnamento basato sui task e le nuove tecnologie nello scambio europeo di conoscenze e di buone pratiche. *Italica Belgradensia, numero speciale*, 145–154.
- Foreign Language of Work: New Challenges for Serbian as a Foreign Language. *Proceedings of the 12th International Conference “Innovation in Language Learning”* (pp. 217–221), Filodiritto Editore.
- Multimodal literacy and technology-mediated task-based language learning, con Lj. Marković. *Comunicación Social: Lingüística, Medios Masivos, Arte, Etnología, Folclor y otras ciencias afines. Vol. II*, pp. 383–386.
- Petall project – paneuropean exchange of tblt and ict good practices, con J. Filipović e Lj. Marković. *Comunicación Social: Lingüística, Medios Masivos, Arte, Etnología, Folclor y otras ciencias afines. Vol. II*, pp. 400–403.
- Multimodal transdisciplinary approach to cultural heritage preservation: linguistic and cultural landscapes, con J. Filipović. In Gudurić, S. & Radić-Bojanić, B. (a cura di), *Jezički i kulture u vremenu i prostoru. Tematski zbornik*, 8/2 (pp. 347–358). Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Univerzitetska transnacionalna mobilnost i jezici. *Srpski jezik: studije srpske i slovenske*, 24/1, 259–269.
- Srpski kao jezik okruženja i obrazovanja za migrante i azilante, con J. Filipović. In Kovačević, M. & Petković, J. (a cura di), *Srpski jezik*,

književnost, umetnost. Zbornik radova. *Knjiga 1: Vukov Srpski rječnik i 200 godina savremenog srpskog jezika* (pp. 117–125). Kragujevac: Filološko-umetnički fakultet.

Srpski kao jezik nastave i kao faktor socijalne integracije stranih studenata na Univerzitetu u Beogradu. In Miljević, M. I. (a cura di), *Socijalna politika u Srbiji na raskršću vekova. Tematski zbornik radova međunarodnog značaja* (pp. 369–382). Beograd: Visoka škola socijalnog rada.

Predgovor, con A. Jovanović, K. Zavišin e Lj. Đurić. In Jovanović, A., Zavišin, K. & Đurić, Lj. (a cura di), *Rano i početno učenje stranih jezika u formalnom obrazovanju. Edicija Filološka istraživanja danas. Vol. 9* (pp. 13–20). Beograd: Filološki fakultet.

Projektni zadaci i nove tehnologije u učenju i nastavi jezika i drugih nastavnih sadržaja: od teorije do prakse. PETALL, con D. Manić, A. Lopes e J. Filipović. Beograd: Filološki fakultet.

2020

Strani jezik okruženja za potrebe rada. In Krajišnik, V. (a cura di), *Srpski kao strani jezik u teoriji i praksi. Tematski zbornik radova, 4* (pp. 363–375). Beograd: Filološki fakultet.

Obrazovne jezičke politike i italijanski jezik u globalnom i regionalnom kontekstu. *Folia Linguistica et Litteraria*, 30, 323–340.

Uno studio longitudinale come base per la verifica dei criteri di valutazione della competenza discorsiva in italiano L2, con N. Ceković. *Nasleđe*, 46, 97–107.

Italo Kalvino, *Markovaldo*, traduzione. Beograd: Plato.

2021

Ivan Klajn (1937–2021), con M. Samardžić. *Zbornik Matice srpske za književnost i jezik*, 69/3, 849–852.

2022

U ogledalu jezika. Ogledi iz primenjene lingvistike. Beograd: Zavod za udžbenike.

Alcuni problem di esigenze linguistiche nella mobilità transnazionale universitaria. In Mollica, A. & Onesti, C. (a cura di), *Studi in onore di Carla Marengo* (pp. 311–320). Perugia: Glu / Ontario: Soleil.

Le sfide terminologiche italiano-serbe nella formazione dei futuri insegnanti di italiano, con J. Drljević e K. Zavišin. *Scripta Manent*, 16, 33–52.

2023

Zbirka testova sa prijemnih ispita iz italijanskog jezika, con K. Zavišin e
M. Mitrović. Beograd: Filološki fakultet.

ITALICA BELGRADENSIA

Izdavač

UNIVERZITET U BEOGRADU
FILOLOŠKI FAKULTET
KATEDRA ZA ITALIJANSKI JEZIK I KNJIŽEVNOST

Priprema i štampa

ČIGOJA ŠTAMPA

Tiraž

50 primeraka

Beograd, 2023.

CIP – Каталогизacija y publikaciji
Народна библиотека Србије, Београд

811.131.1

ITALICA Belgradensia / odgovorni
urednik Nikša Stipčević. – 1975, br. 1-
- Beograd : Univerzitet u Beogradu
Filološki fakultet, 1975- (Beograd :
Čigoja). – 24 cm

Tekst na italijanskom i srpskom jeziku.
- Nije izlazio od 1976. do 1988. godine.
ISSN 0353-4766 = Italica Belgradensia
COBISS.SR-ID 165600130