

Оригинални научни рад
УДК: 811.161.1'243
37.091.33::811.161.1
81'374
DOI: 10.5937/zrffp53-47200

ЛЕКСИКОГРАФСКИ АСПЕКТ УЧЕЊА РУСКОГ ЈЕЗИКА У СРПСКОМ ЈЕЗИЧКОМ ПРОСТОРУ

Маја В. ПАВЛОВИЋ ШАЈТИНАЦ¹

Универзитет у Приштини са привременим седиштем у Косовској Митровици
Филозофски факултет
Катедра за руски језик и књижевност

¹ maja.pavlovic.sajtinac@pr.ac.rs

Рад примљен: 18. 10. 2023.

Рад прихваћен: 4. 12. 2023.

ЛЕКСИКОГРАФСКИ АСПЕКТ УЧЕЊА РУСКОГ ЈЕЗИКА У СРПСКОМ ЈЕЗИЧКОМ ПРОСТОРУ

Кључне речи:
метод учења
страног језика;
лексикографска
концепција;
речник.

Сажетак. Тема рада је анализа односа метода наставе руског језика у српском језичком простору и лексикографских концепција речника коришћених у наставне сврхе у одговарајућем историјском периоду. Циљ рада је разматрање процеса развоја речничких концепција ових речника и њихове усклађености са важећим методама наставе руског језика у периоду од почетка XX до друге декаде XXI века. Примењујући дескриптивни, компаративни и метод лексикографске анализе, долазимо до резултата који нам могу указати на евентуални даљи развој лексикографских концепција двојезичких руско-српских речника.

Увод

Руски језик као школски предмет „уведен је у Србији 1849. у Богословију” (Кончаревић и Дамљановић, 2010, стр. 196) и тако после француског постао други страни језик који се систематски изучава у српском говорном простору већ 175 година. Овај податак говори нам о томе да развој методике наставе руског језика, који укључује и писање уџбеника и за нас битних речника, има дугу традицију. Самим тим, настава руског језика пролазила је кроз различите етапе, које су у великој мери пратиле и европске тенденције, али је, због специфичности односа два блискосродна језика, ова путања имала своје посебне карактеристике. Настава руског језика у српском говорном простору, како пише Кончаревић, може се поделити на три етапе, и то „од 1849. до 1914, период између два рата и период од 1945. до почетка XXI века”² (Кончаревић и Дамљановић, 2010, стр. 194). Овој подели ми бисмо додали и четврту, а то је период када постоји вероватноћа да ће се у догледној будућности у настави почети примењивати дигитални речници.

Сваку од ових етапа посматраћемо узимајући у обзир методе наставе који су се примењивали и анализирајући лексикографске концепције речника који су их пратили и наводећи одговарајуће примере.

Ако погледамо хронолошки пут развоја метода наставе у европским говорним срединама, у литератури на руском језику проналазимо податке о следећим основним правцима: „граматичко-преводни, директни, когнитивно-компаративни, аудио-визуелни и комуникативни метод” (Шукин, 2013, стр. 107–118).

Истовремено, у научној литератури на српском језику наши аутори о различитим методама изучавања страног језика пишу да „са логичке тачке гледишта постоје три метода учења страних језика: свесни, интуитивни

² Свакако, овде морамо додати да је због екстралингвистичких разлога путања учења руског језика пре имала изглед амплитуде него праве линије, те се тако прва велика силазна путања региструје после Октобарске револуције, друга за време трајања Резолуције Информбироа и трећа деведесетих година XX века.

и комбиновани” (Николић, 1996, стр. 8), додајући да је сваки од метода карактеристичан за одређени историјски период и принципе извођења наставе, а самим тим и концепирања наставних средстава у зависности од приоритета који су постављани одређеним језичким вештинама. Нешто опширније, Кончаревић ову поделу разврстава по групама, и то на „директни (аудио-визуелни), когнитивни (преводно-граматички, свесно-практични и когнитивно-контрастивни), комбиновани (комуникативни и културолошки)” (Кончаревић, 2018, стр. 104–112). Дакле, оно што можемо закључити јесте да је методика наставе руског језика пролазила кроз различите етапе и да се суштина принципа наставе страног језика односи на став према циљу наставе, језику на коме се настава врши, ортографској и фонетској страни језика, превођењу и рецептивној и продуктивној ученика. Кад је о лексикографији реч, суштина различитих метода наставе огледа се, пре свега, у избору и количини речничких одредница, начину њихове семантизације, типу информација унетих у речнички чланак и врсти и начину презентације прилога.

Периодизација метода наставе руског језика и руско-српски речници

Периодизацију метода наставе и руско-српских речника, који су их пратили, вршили смо по хронолошком принципу, при чему су предмет нашег интересовања били речници објављени као посебне књиге у наставне сврхе и одраз важећих методских принципа у њиховим лексикографским концепцијама.

Преводно-граматички и директни метод

Почетак систематског учења руског језика везан је за средину XIX века када се прихвата као обавезни предмет у школском систему, од тада и почиње да се развија методолошка литература везана за овај предмет. Први уџбеници који су се појавили били су *Учишњелъ рускоја језика* А. Васиљевића (1862/1871), *Руска учишњанка* Ј. Павловића (1873), *Руска учишњанка за Велику школу* П. Кулаковског (1879), *Руска граматика за српске школе* Ј. Илића (1883) и др. Неке од ових читанки и уџбеника у свом саставу имале су и речнике. О овој теми постоји релевантна литература, те се ми нећемо задржавати на томе.

Међу првим руско-српским речницима објављеним као самосталне књиге можемо поменути *Ручни речник руско-српског језика* Т. Стојановића (1891), *Речник руско-српски* М. Анђелковића (1903), из исте године *Српско-руски диференцијални речник* Л. Мичатека и П. Лаврова, уџбеник/речник

Учићелъ рускоја језика или речник руских речи расјоређених лоичким редом са фразеологијом и крайким изводом из фонетике и граматике за ученике гимназије и за друје ученике и самоуке (1904) П. С. Протића, тротомно издање *Примера рускоја језика* Р. Кошутића (1910) и *Речник руско-срјско-хрвајскоја језика* Д. Ђуровића (1936).

Уколико погледамо којим методама наставе страног језика су се наставници служили у том периоду, видимо да је то време преводно-граматичког и директног метода. Подсећања ради, укажимо на неке од основних концепција ових метода, како их наводи Шчукин: циљ наставе је читање и разумевање писаних текстова на страном језику. Настава се вршила на матерњем језику ученика, граматичка правила учила су се напамет, семантика речи утврђивала се превођењем на матерњи језик ученика, док су савладавање читања и превод текстова на матерњи и страни језик били основни критеријуми познавања страног језика. Директни метод је подразумевао да је циљ наставе усмени говор, да се настава врши на језику који се учи, наставни материјал се презентује путем очигледних наставних средстава, а објашњења се врше на језику који се учи (Шчукин, 2013, стр. 110–111).

Сам почетак XX века је време када се у нашој стручној јавности воде полемике у вези са применом ових метода, што можемо пратити на страницама листа професорског друштва *Насјавник*. Тако, рецимо, видимо став да „читање текстова без разумевања нема никакве вредности” (Бакић, 1900, стр. 273), „да се језик мора учити напамет, али да је лакше ако се речи поређају логичким редом” (Протић, 1903, стр. 18), или да је „права бесмислица ученике учити само да се служе литературом, уместо да говоре страним језиком” (Гајић, 1907, стр. 446).

Дакле, то је време када дидактичари руског језика сматрају да директни метод доноси више користи ученицима, и у вези с тим јавља се потреба да се обрати посебна пажња на изговор. О томе сведоче речи П. Мајзнера да је у настави руског језика у нашим школама „све рђаво, јер нико и не помишља да ученике подучава правилном изговору руског језика” (Мајзнер, 1904, стр. 169).

На још једну веома важну тему указују тадашњи дидактичари, а то је тема блискости два језика. Тако Петар С. Протић у већ поменутом чланку пише како је веома важно обратити пажњу на сродност два језика, али да треба имати на уму да та чињеница колико олакшава толико и омета и изговор и разумевање речи (Протић, 1903, стр. 18). Ова мисао ће у потпуности доћи до изражаја у Кошутићевом диференцијалном принципу неколико година касније.

Оно што читамо у овим редовима, написаним пре више од сто година, јесте чињеница да су се тада већ формирали постулати који важе и данас, а, наиме, избор речничких одредница везаних за говор улазног језика,

указивање на лексичке и синтаксичке колокације, акцентуацију одредница и пажњу усмерену на међујезичку хомофонију, хомонимију и хомографију. Како се ови ставови одражавају у лексикографији посматраног периода?

Када погледамо неке од речника из овог периода, видимо различито примењивање ових принципа. Тако у *Речнику руско-српском* М. Анђелковића³ видимо да аутор не обележава акценте нити даје граматичке информације које су у вези са врстом речи или граматичким обликом, осим у ретким случајевима када наводи облике за прости футур или императив. С друге стране, овај речник одликује велики обим речничких одредница (око 20.000) и семантизација помоћу синонимских низова и у неким случајевима фразеологизама. На основу ових података можемо рећи да аутор следи граматичко-преводни модел.

За разлику од М. Анђелковића, П. Протић у свом *Учишћелу руској језика* обележава акценте и то у предговору подвлачи „где треба ударити гласом [...] то је најтежа ствар при изучавању руског језика [...], да бих ту тегобу отклонио ја сам све речи акценцовао” (Протић, 1904, стр. II). Аутор речи распоређује по, како он каже, „логичком реду”, тако да су одреднице распоређене у 21 тематску групу (кућа, варош, село, газдинство и др.), које су даље подељене на 59 тематских целина, а после сваке видимо употребу датих лексема на нивоу реченице или синтагме и одређен број фразеологизама и израза у вези са датом темом. Укључени су и међујезички хомоними, синонимски низови и антоними. Као пример лексикографског принципа овог аутора може послужити обрада глагола из целине „28. Кретање”, у којој, осим преводних еквивалената, можемо видети и примере указивања на глаголски вид, нијансе у значењу настале префиксацијом и примере лексичких и семантичких колокација: *идти* – ићи, *ходити* – ићи, ходати, *пойти* – поћи, *приходити* – долазити, *идти пешком* – ићи пешнице, *заходити* – доћи, *придти на встречу к-н* – срести некога, *заходити за к-н* – доћи за некога.

Примери сведоче о томе да аутор *Учишћелу руској језика* прихвата основни принцип директног метода, односно да пажњу усмерава на развијање говорних способности ученика и указује на могућности употребе лексема, у конкретном случају, глагола.

Године 1910. из штампе излази капитално дело у српској русистици, тротомни *Примери књижевної језика руској* Р. Кошутића, у чији састав улазе *Текстјови*, *Најомене* и *Речник*. За ово дело могли бисмо рећи да је то први уџбенички комплет у настави руског језика на српском језику. Аутор у „Предговору” *Текстјова* указује на циљеве којима тежи, а то су: читање и разумевање књижевности, као и развијање говорних способности ученика, из тог разлога велику пажњу посвећује акцентуацији, указујући не само

³ Опширније о овом речнику в. у Павловић Шајтинац, 2018.

на акценте московске изговорне норме већ и на реченичну интонацију (Кошутин, 1926, стр. 8). Питање коме Кошутин посвећује посебну пажњу су сличности и разлике између два језика. Интерферентне речи дели на оне чије је значење једнако као у српском (*сестра, брат*); оне чије се значење делимично поклапа (*кум, темный*) и оне чије се значење разликује (*стена, быстрый*), указујући на овај начин на постојање међујезичких хомонима и паронима. Р. Кошутин упозорава да се ученици не смеју ослањати на сличности јер их то приликом превода доводи до, како каже, „превода који често газе сваку логику и здрав смисао” (Кошутин, 1926, стр. IX). У складу са наведеним, јасно је да овако прецизно указивање на поступке у савладавању градива произилази из већ осмишљеног метода, и, заиста, реч је о новом, диференцијалном методу који аутор уводи у наставу руског језика. Суштина се заснива на темељном поређењу два језичка система на свим нивоима у наставне сврхе ради избегавања интерферентних утицаја једног језика на други. Кад је реч о лексикографској обради речничких одредница, Кошутин за сваку од њих даје пуну фонетску, граматичку и синтаксичку информацију. Семантички еквиваленти добијени су помоћу превода, описа или у неким случајевима применом диференцијалног метода, као у следећим примерима:

гудѣть, -дѣть (без 1 sg.), v.impf. брујати (звон); зујати (нпр. бумбар кад лети); *гѣ*. грмети (топови; и у нас у песми: „пушке праште, а топови гуде”); *фијукати* (мећава); потмуло хујати (камен кад се котрља с брега); *гостѣть, шѣ, стѣшь*, v.impf. у кого бити код кога у гостима.

Оно што је за нас битно са лексикографског становишта јесте чињеница да аутор примењује, осим елемената преводно-граматичког, и нови диференцијални метод који подразумева фонетску (са указивањем на померање акцента), граматичку, стилску и семантичку информацију о реченичкој одредници, са тачке гледишта сличности и разлика два језика. Пример семантизације по диференцијалном принципу пратимо у малим глосарима испод текстова, односно ауторовим примедбама, као у примерима:

слѣшатѣ – чује, а не слуша, *крутѣми берѣгами* – пази на обе речи, *лежит ружѣ* – код нас ствари стоје, а код Руса леже, *рѣсту невысокого* – у оваквим случајевима код нас је обично афирмација, омален.

На неколико места наилазимо на контрастивни принцип семантизације, који се најчешће користи код лексике са национално-културолошком компонентом, као у следећем примеру:

пирѣгѣ, а, м. пирог, руски колач [...] мало је налик на наш бурек.

Пред сам крај овог периода из штампе излази *Речник руско-српскохрватски са граматици руској језика* Д. Ђуровића (1936). Аутор у предговору експлицитно говори да је његов речник намењен онима који „не би хтели да изгубе везу са духовним творевинама руског народа”, односно, пре свега, разумевању писаних текстова (Ђуровић, 1936, стр. 7), што нас упућује на мисао да је аутор присталица преводно-граматичког метода. Међутим, даље, у делу посвећеном фонетици, дају се врло прецизна објашњења која су у вези са изговором и акцентуацијом руских речи, па чак и повремено фонетском транскрипцијом речи, које су распоређене по гнездастом принципу, као у следећем примеру:

окостене́|лостъ (°k°s°t°n°l°s°t°) *f* скочањеност; укоченост; ~ -лый *adj.*
verb. укочен, скочањен; -ние *n* укоченост; ~ *ть*, ~ *ѐю*, ~ *ѐшь* скочањити се, укочити се.

Код променљивих врста речи дата је подела на корен и суфиксе, као и творбени потенцијал лексеме. Кад је о семантизацији одредница реч, вршена је преводом, синонимским низом, синтаagmaма или објашњењима, понекад и енциклопедијским (у обради терминолошке лексике често је присутан и латински, француски или грчки језик: *крыжѡвник т. доѡи*. – *lat. Ribes grossularia*, огрозд, *пантомѡма* – *грч. павтѡ све ѡѡѡс* изражавање покретима лица и тела, *панталѡны* – *f pl. franc. Pantalon* (=брюки, штаны) панталоне).

Овакав начин семантизације сведочи нам о томе да је ауторов циљ, осим правилног разумевања прочитаног текста, био и развој говора корисника речника. Дакле, поред граматичко-преводног, аутор примењује и елементе директног метода, који се у случају двојезичне лексикографије манифестује пружањем информација о правилном изговору лексема и њиховој одговарајућој синтаксичко-семантичкој употреби.

Можемо закључити да су у овом периоду аутори, поред номиналних праваца наставе страног језика, сваки на свој начин трасирали пут даљег развоја руско-српске лексикографске мисли. Неоспорно је да посебно место на том путу припада Р. Кошутићу, чији диференцијални метод до данас представља један од најважнијих принципа у овој области.

Одсуство нових речника

Непосредно после завршетка Другог светског рата из штампе излазе три уџбеника руског језика, од којих је само један са речником, а од теоријских радова објављене су *Методске најомене за наставнике руској језика* П. Митропана (1946).

Покушај увођења аудио-визуелног глобално-структурног метода и когнитивно-компаративни метод

Први следећи речници руског језика појављују се тек почетком шездесетих година XX века када долази до наставка развоја и теоријских размишљања о настави руског језика и лексикографског стваралаштва. Тако, рецимо, средином педесетих година XX века П. Губерина и П. Риван формулишу принципе новог метода учења страног језика, који се базира на психолошкој анализи усвајања језика и у први план истиче усмени говор. Дају му назив аудио-визуелни глобално-структурни метод (АВГСМ), чија је основна црта „примена структуралних принципа у току читавог ланца комуникације и усвајање градива аудио путем уз сликовна објашњења” (Guberina, 1967, стр. 10–11).

Међутим, само неколико година касније, П. Митропан у *Методички наставе руској језика* (1963) у *Уводу* пише да природа два сродна језика намеће компаративни метод који се заснива на упоредном проучавању односа свих елемената језичких система два језика. Митропан подвлачи да је његово уверење да се „језик усваја у његовој функционалној употреби из чега следи да, кад је о речнику реч, ученику треба да понуди ону лексику коју ће функционално употребити и да му укаже како ће је употребити” (Митропан, 1963, стр. 6). Аутор на истој страни упозорава да настава „нема темеља, уколико се унапред не одреди карактер, обим и квалитет речника којим ћемо се служити”, односно да је за овај метод важно питање одређивања језичког минимума за сваки ниво учења, а самим тим и наставних средстава која се у настави користе.

Када упоредимо лексикографске концепције речника настале у овом периоду, видимо да осим два концептуална изузетка (један речник по АВГС методу и три тематска речника) у први план излази когнитивно-компаративни метод. Подсећања ради, поменимо неке од основних циљева овог модела, према Шчукину: развијање говорне праксе, прелазак са пасивних облика ученичке активности читања и слушања на активне – говор и писање, упознавање језичког система језика који се учи врши се уз ослањање на матерњи језик ученика (овде видимо колико је диференцијални метод Р. Кошутинца био испред свога времена). Такође, пажња се посвећује развијању језичких умења помоћу језичких и говорних вежби, реченичних модела и говорних клишеа, а настава се базира на синтаксичкој основи уз издвајање појединих реченица као комуникативних јединица (Шукин, 2013, стр. 112–113). Оно што је са лексикографске тачке гледишта важно јесте и састављање лексичких минимума, односно „оних лексичких јединица које би требало да буду усвојене током наставним програмом предвиђеног броја часова” (Павловић Шајтинац и Терзић, 2014, стр. 544), а са циљем систематског усвајања језика.

Која је основна карактеристика речника који прате овај метод? На основу анализе можемо рећи да су то: уношење фонетских (акцентат и његово прогресивно или регресивно померање) и морфолошких карактеристика речи (врста речи, одвајање основе од флексија код променљивих речи), семантизација не само помоћу преводних еквивалената већ и синонима, описа, фразеологизама и паремија, као и указивање на полисемију, унутрашњу хомонимију и међујезичке хомонимске и паронимске парове и указивање на синтаксичке односе речи.

Пре него што пређемо на детаљнију анализу лексикографских концепција речника рађених по компаративно-когнитивном методу, задржимо се накратко на речницима рађеним по АВГС и тематском принципу.

Кад је реч о глобално-структурном аудио-визуелном методу⁴ који је заснован првенствено на усменој и сликовној перцепцији градива, са којом је повезано и објашњење значења речи, наишли смо само на један речник који прати овај метод, и то *Руски: аудио-визуелна глобално-структурна метода. Приручни речник* (1968) А. Менац. Услед специфичности презентације наставног материјала, речник је врло сведен – има 14 страница. Дат је и сведен број информација: извршена је акцентуација, дата је кратка морфолошка информација и извршена је преводна семантизација, као у примеру:

встреча|ть, -ю,-ешь нс. – дочекивати, сретати, *дерев|ня*, -ни г. пл. -ёнь ж. – село.

Овај метод није шире прихваћен у наставној пракси. Потврду тога, осим само једног доступног речника овог типа, налазимо и у тексту Н. Радошевић, која каже да се процес наставе у овом случају своди на изазивање „низа механичких надражаја и реакција” (Радошевић, 1975, стр. 102). Она се даље у тексту, на истој страни, залаже за наставу страног језика као креативну активност у којој ученик сам ствара свој исказ.

Други тип речника који је настао у овом периоду јесте тематски речник. Бележимо три дела. Прво је из штампе изашло 1968. године и то је *Школски тематски речник српскохрватско-руски* Т. Маневића, о коме

⁴ Упркос неприхватању у ширем смислу овог метода наставе страних језика, он је, кад је био доследно примењиван, ипак давао врло добре резултате. Тако је 1969. године у Београду у четири основне школе овај метод први пут био примењен у настави руског, француског, енглеског и немачког језика. Основни принцип рада био је час страног језика сваког дана, без ослањања на матерњи језик ученика. У прва четири разреда примењује се само аудио-визуелни принцип, а од петог учење граматике и правописа, а велики део часа посвећен је развијању говорне компетенције. Позитивна страна је да су после завршеног осмог разреда ученици који су показивали добре резултате стицали секундарну језичку личност, а негативна то што нису сви ученици од првог разреда били мотивисани да прате овај метод, тако да су до краја школовања остваривали не тако добар резултат (лично искуство аутора).

ћемо рећи неколико речи. Ц. Васев (1969) и М. Шуњара (1973) јесу аутори осталих речника, на којима се овом приликом нећемо задржавати.

Речник Т. Маневића представља пионирски покушај увођења тематских речника у српскохрватско-руску лексикографску делатност. Међутим, лексикографи се нису у већем броју опредељивали за овај тип речника, мада он може имати своју функционалну вредност нарочито у дидактичке сврхе. В. Раичевић пише да „тематско груписање речи ствара повољне услове за формирање асоцијативних веза унутар дате теме” (Раичевић, 2006, стр. 69). За овај тип речника у литератури налазимо да им је основна функција презентовање лексике груписане по значењу, односно оних речи које улазе у исту семантичку групу, што олакшава процес усвајања семантичке структуре речи страног језика (Хамраева, 2015, стр. 37). Карактеристика ових речника је и то што су у њима регистроване оне речи које пресликавају стварност, односно најфреквентније речи из свакодневног живота подељене по темама. Тако у Маневићевом речнику видимо да су речи подељене у четрдесет тема (школа, пионири, човек, породица итд.), тако да свака реч има свој преводни еквивалент на руски језик, а на крају сваке теме звездицом су одвојени глаголи или изрази везани за дату семантичку групу. У другом делу речника дате су граматичке табеле по врстама речи, без указивања на морфолошке карактеристике речи:

родитељи – *родители*, деца – *дети* * како се зовете? – *как вас зовут?*,
ја се зovem – *меня зовут*.

Враћајући се когнитивно-компаративном методу, видимо да су шездесетих година објављена два речника рађена по овом моделу, и то: *Речник руској и српскохрватској језика* (РРИСХЈ) М. Московљевића из 1963. године – први речник објављен после скоро двадесетогодишње паузе, и *Руско-српскохрватски речник за њочейнике* П. Митропана из 1965. године.

РРИСХЈ садржи све већ поменуте карактеристике овог метода: фонетске и морфолошке, указивање на хомонимију и семантизацију уз помоћ устаљених израза или фразеологизама. Указано је на творбени потенцијал речи и припадност речи различитим функционалним стиливима, о чему аутор обавештава корисника у списку скраћеница (*вој.*, *ѝеопр.*, *ѝеом.*, *ирон.*, *књиж.*, *ѝесн.*, *ѝопр.*, *ѝрез.*, *фѝи.* и сл.), наводимо један пример из овог речника:

зѝять – -яю 1. зевати, отварати уста 2. зѝјати, зѝјипити (провалија).

Године 1965. из штампе излази *Руско-српскохрватски речник за њочейнике* П. Митропана, који представља новину у дотадашњој руско-српскохрватској лексикографској пракси. Наиме, на самом почетку аутор даје упутство „Ученику који ће се служити овим речником”, што је увођење корисника у поступно стицање лексикографске компетенције.

Како аутор наводи, „у случају израза од две речи прво погледај реч са почетним словом, онда тражи другу реч”, „ако имаш глагол прво погледај инфинитив”, „ако си израз чуо, а не прочитао прво потражи реч како си чуо, ако је нема, онда се сети правила руског изговора” (Митропан, 1965, стр. 6). Већ на овом месту можемо уочити да аутор, осим изражавања дидактичког става, тражи од корисника активну когнитивну делатност у компарацији два језика. Митропан саопштава кориснику и циљ коришћења речника, односно стицање језичке компетенције на следећи начин: „Кад нађеш реч, прво је добро прочитај, а затим пажљиво погледај како се она пише, у исто време сети се, провери себе како се изговара. Кад се на то навикнеш, онда си савладао најтежу страну руског језика – па ће ти даљи рад бити све лакши и лакши” (Митропан, 1965, стр. 6). Следећа новина која карактерише овај речник јесте начин на који је аутор вршио избор речи које је обрадио; осим стручне литературе и других речника, коришћени су резултати анкете спроведене у основним школама, закључци реферата наставника руског језика и ауторово лично искуство. Овакав приступ утицао је и на начин конципирања речничког чланка, у коме се скреће пажња на сличности и разлике, односно „додирне тачке где се систем руског језика неминовно сукобљава са нашим” (Митропан, 1965, стр. 9), што је обележено упозорењем ‘не значи’.

Поред фонетских и опширних морфолошких информација о одредници, аутор приликом семантизације помоћу преводног еквивалента у случајевима међујезичке хомонимије даје и илустративне примере који потврђују значење, као у примеру:

игра́ть (во что, на чём), гл. – играти (не значи плесати), свирати (сад. време я играю, ты играешь, он играет, мы играем, вы играете, они играют; прош. време я играл, они играли; буд. време я буду играть, они будут играть; зап. начин играй! играйте!); *игра́ть* в разные игры, в футбол; *игра́ть* на рояле – свирати на клавиру.

Почетком седамдесетих година из штампе излази *Руско-хрвајтски или српски и хрвајтско или српско руски џейни речник за основну школу* аутора Т. Миљковић (1971). Већ у предговору је поменуто да је избор речи прилагођен „вокабулару постојећих уџбеника руског језика” (Miljković, 1971, стр. 5), и то је корак ка потоњим уџбеничким комплетима, а одмах затим се указује на то да је речник проширен „вокабуларом и фразеологијом из свакодневног живота”, како каже Т. Миљковић, што указује на развијање говорне праксе ученика, односно принципе когнитивно-компаративног метода. На нивоу речничког чланка присутне су већ устаљене фонетске и морфолошке информације, као и уобичајен начин семантизације уз навођење преводних синонимских низова, уколико постоје, те као пример наводимо:

свобода, њ: мн.ч. **свободы, свобод** – слобода, **связа́ть, свяжу́, свяжешь** – свезати, повезати.

Крајем ове декаде штампан је први из серије од четири речника Б. Станковића. Први пут као део уџбеничког комплета јавља се *Речник руској језика за основну школу* (1979). Структурално посматрано, речник је подељен на десет поглавља, у којима се, осим *Предговора*, *Објашњења за коришћење*, *Вежди за увођење у коришћење* и *Кључа вежди*, налазе и спискови етнонима, географских имена, личних имена и презимена и преглед језичких хомонима и паронима. Као новина, овде се издвајају *Вежде*, које доприносе стицању лексикографске компетенције, у којима аутор од свог корисника тражи активан рад са речником, као што је одређивање врсте речи или падежног облика именице и сл. Речнички чланак је структуриран на уобичајени начин, а, осим фонетске и морфолошке, дата је и синтаксичка информација указивањем на падежну допуну. Семантизација је вршена помоћу преводног еквивалента са илустрацијама, а на међујезичку хомонимију и паронимију аутор експлицитно указује упозорењем 'не значи', као у другом примеру:

вспомнить несврш. (*я вспомню, ты вспомнишь, они вспомнят; он вспомнил, они вспомнили; вспомни! вспомните!*) *кого-что, о ком-чём* – сетити се кога-чега. *Дедушка вспомнил свою молодость.* Деда се сетио своје младости. *Вспомните о старом учителе!* Сетите се старог учитеља!

вредный (-ая, -ое, -ые; комп. *вреднее*; краћи облик *вреден, вредна, вредно, вредны и вредны*) – штетан. *Это вредная привычка.* То је штетна навика. • не значи вредан, в. *трудолюбивый.*

Дакле, можемо видети да аутор у потпуности прати захтеве когнитивно-компаративног метода наставе.

Исти принцип присутан је и у *Руско-српскохрватском речнику* (1983) Б. Тошића и И. Тановића. Овај речник, као и претходно анализирани, прати наставне програме за основу школу, на основу чега можемо констатовати да се у нашем говорном подручју полако конституише школска лексикографија са својим правилима. Аутори у *Предговору* пишу да је објашњење значења речничких јединица вршено, за разлику од традиционалног, у наставне сврхе (Тошић и Тановић, 1983, стр. V), што значи да су одреднице снабдевене фонетским, морфолошким и стилским информацијама, а да су при одабиру речи у обзир узимани, осим фреквентности и употребљивости, спојивост, творбени потенцијал, семантичка вредност, припадност одређеним тематским групама и, оно што овај речник издваја од других из тог периода, семантички однос према српскохрватским еквивалентима. У том смислу, аутори на крају речника, осим тематског додатка, у коме су

у 20 тематских група (*человек, семья, домашняя жизнь, одежда и обувь* и др.) дате најфреквентније речи, уносе и списак међујезичких хомонима и паронима. Речи су у овом делу речника уређене по принципу укрштених парова: руски елемент хомонимијског пара, његов превод на српскохрватски, а у реду испод, српскохрватски елемент пара и његов превод на руски, а затим се даје илустрација за оба примера и напомена 'уп.' (упореди) као у следећем примеру:

вереница – низ, ред, поворка – *Журавли летели вереницей*. Ждралови су летели у низу.

невѣста – ВЕРЕНИЦА, заручница – То је вереница мога брата. *Это невѣста моего брата*. Δ уп. са *невѣста*.

Исте године (1983), Станковић објављује *Школски руско-српскохрватски речник* повећаног обима. Као и претходни, и овај је део уџбеничког комплета, али овог пута за ученике средњих школа. Основни критеријум за избор речи представља фреквентност употребе и контрастивни однос речи два језика. Речник садржи све елементе макроструктуре и микроструктуре, као и први, а новину представља лексикографска обрада најчешћих руских префикса и суфикса, списак скраћеница у стручним текстовима, међународни систем јединица и транслитерација руских речи латиницом. Захваљујући овим речничким елементима видимо даље кораке у правцу развијања следећег метода наставе, комуникативног, мада речник временски и даље остаје у оквирима когнитивно-компаративног метода. Дакле, можемо приметити кораке у правцу преласка на нову етапу метода наставе страних језика, односно комуникативни метод, чији је основни циљ говорна усмереност наставе и функционални одабир материјала, који ученику помаже да стекне комуникативну компетенцију у различитим сферама (Шукин, 2013, стр. 115–116).

Само две године касније (1985) објављен је *Основни руско-српскохрватски речник (џриручник за ученике, сџудентиџе и настџавнике)* аутора Р. Маројевића, М. Маројевић и В. О. Можајеве. За разлику од претходних речника, овај није део уџбеничког комплета већ му је намена олакшавање комуникације у свакодневном животу, односно олакшавање разумевања текстова у новинама и часописима, као и радио и телевизијским емисијама, што сведочи о још већем приближавању наредном, комуникативном методу. Кад је реч о микроструктури речничког чланка, она прати већ усвојени дидактички принцип фонетске и морфолошке карактеризације одредница. Вршена је преводна семантизација или објашњење код безеквивалентне лексике уз илустрацију значења указивањем на начин употребе или на типично лексичко окружење и граматичке конструкције. Као прилог дате су *Најфреквентније скраћенице у руском језику* и преглед руске фонетике и граматике. Међутим, оно што овај речник разликује од

других јесте велики број реалија илустрованих цртежима и фотографијама из историје, културе и друштвеног живота како традиционалне Русије тако и временског периода у коме је речник објављен, што је такође новина у руско-српској лексикографској пракси. У следећим примерима видимо принцип семантизације овог аутора:⁵

заслуг||а ж. – заслуга; ~ *a перед Рóдиной* заслуга пред домовином; *признав́ать* за кем *больши́е* ~ и признавати коме велике заслуге ◊ *по* ~ *ам* по заслуги; *он полу́чил по* ~ *ам* добио је што је тражио.
заслуж||*и́ть*, *-у́* – заслужити ~ *и́ть дове́рие* заслужити поверење; ~ *и́ть любовь* заслужити љубав (*несвриш. заслуживать*).

Комуникативни метод⁶

Од почетка XXI века објављена су три речника која су представљала предмет нашег интересовања са тачке гледишта односа методологије наставе и лексикографске концепције. То су *Руско-српски и српско-руски речник за основну школу* (РССРР о/ш) и *Руско-српски и српско-руски речник за средњу школу* (РССРР с/ш) Б. Станковића и *Памејни речник руско-српски и српско-руски... не само за школу* (ПРРССР н/с/ш) групе аутора издавача Лингеа.

Настављајући свој лексикографски рад, Б. Станковић објављује РССРР о/ш (2004), који као део уџбеничког комплета има за циљ, како аутор у *Уводу* каже, да ученик не само разуме прочитани текст већ и да „пише честитке и писма, разговара телефоном, комуницира преко интернета и изражава своја осећања” (Станковић, 2004, стр. 7), што јасно сведочи о усмерености речника на комуникативни метод наставе, односно развијање језичких компетенција у зависности од околности у којима се комуникација одвија (*Zajednički evropski okvir: učenje, nastava, ocjenjivanje*, 2003, стр. 39). На макроструктурном нивоу, речник садржи све елементе као и претходна дела овог аутора и додатке у којима су наведена имена и презимена, међујезички хомоними и пароними и, оно што је новина, 10 тематских чланака који су у вези са свакодневном комуникацијом, а ту се мисли на поздраве, честитања, јеловнике и др. На микроструктурном нивоу речничке одреднице опремљене су стандардним фонетским, морфолошким и семантичким информацијама, а на међујезичку хомонимију указано је напоменом ’не значи’ и графичким знаком попуњеног кружића (•).

⁵ Опширнију анализу овог речника в. у Павловић Шајтинац, 2017.

⁶ Министарство просвете Републике Србије 2003. године прихватило је као препоруку Савета Европе документ о Заједничком европском оквиру за учење, наставу и оцењивање језика, којим комуникативни метод добија свој пуни легитимитет, а у речницима објављеним пред крај XX века можемо пратити кораке у том правцу.

Опремљен је са око 350 графичких илустрација и фотографија које помажу ученику у разумевању значења одредница, пре свега оних са културолошком конотацијом. Лексикографски поступак илустроваћемо на примеру лексеме *двор*:

двор – (дворá: мн. дворы́, дворóв) м. – двориште с. Дéти игра́ют в шко́льном дворе́. Деца се играју у школском дворишту. • не значи двор, в. дворе́ц.

Рад на школским речницима Б. Станковић заокружује објављивањем РССРР с/ш (2011). Аутор остаје доследан макроструктури и микроструктури својих речника. Као новина, у српско-руском делу унети су тематски чланци који корисницима омогућавају лакше успостављање комуникације, као што су А – на аеродрому, у апотеци; Б – на броду и др. Кад је о морфолошкој информацији реч, осим устаљених података, аутор у овом речнику уводи новину: даје један за другим предлоге и префиксе истог графичког облика указујући на њихову семантичку и функционалну вредност. Као у случају предлога и префикса *в*, што се види из следећих примера:

идти́ в школ-у – ићи у школу, *во второ́й день* – другог дана, *игра́ть в ша́хматы* – играти шах, *вписáть* – уписати, залепити, *войти́* – ући, *ввёхатъ* – ући са превозним средством.

Оно што можемо да кажемо са тачке гледишта односа метода наставе страног језика и лексикографског поступка јесте да аутор у сваком свом следећем речнику разрађује прихваћени метод проширујући круг комуникативних ситуација новим језичким изразима.

У ПРССР н/с/ш (2019) група аутора у предговору пише да је њихов речник намењен почетницима и средње напредним ђацима и студентима, односно да речник има дидактички карактер, на шта упућују и напомене у издвојеним речничким одредницама као што су: 'пазите да не замените акценат ове две речи' или 'не мешајте ове сличне изразе'.

На нивоу макроструктуре речник се састоји од *Предговора*, *Списка скраћеница*, *Руско-српској речника*, *Конверзације*, *Српско-руској речника* и *Грамаџике*. Новину примећујемо већ код списка скраћеница, где је унето 12 стилских квалификатора који указују на значење и употребу одредница, као што су *експрес.*, *формалн.*, *жарјонс.* и др. На нивоу микроструктуре дате су уобичајене фонетске и морфолошке карактеристике, док су на лексичком нивоу унете одреднице из савременог језичког корпуса. Следећи примери илуструју употребу жаргонске лексике:

бабки – лова, *бухатъ* – пијанчити, цугати, *клёввй* – супер, одличан, закон.

Семантизација је вршена на већ устаљени начин, а оно што привлачи пажњу је начин на који аутори указују на међујезичке хомониме, нијансе у значењу паронимских парова или хомофона, као и различита стилски обојена значења, који су издвојени у посебне оквири и осенчени другом бојом. Укупно их је у речнику 131. Наводимо пример:

баллон – Руски *баллон* није за летење! Реч означава плинску боцу, резервоар за гасове под притиском, као и пнеуматик, аутомобилску гуму. Балон на топли ваздух се на руском каже *воздушний шар*, *азростат* или *монгольффер*, балон у смислу дечија играчка је *шарик*. Умањеница *баллончик* значи спреј.

Пажњу привлачи и део речника који се односи на конверзацију, у којој аутори обрађују 22 теме из свакодневног живота, као што су: општа конверзација, човек, природа, рачунар и др., дајући уобичајене језичке изразе који оспособљавају корисника за непосредну комуникацију. Корисници у овом делу добијају и неколико културолошких информација о руским обичајима и традицији као и лексиси која је у вези са коришћењем рачунара, попут: учтиво ословљавање, у посети, пијење чаја, интернет адресе и др.

Кад је реч о методској усмерености речника, примери сведоче да је циљ аутора овог речника био развијање комуникативних способности корисника преко упознавања са савременим речничким фондом руског језика.

Анџицијација новој њравца у руско-српској лексикографији

Са великом дозом вероватноће можемо претпоставити да ће у долазећим временима пред лексикографе бити постављен нови задатак који кореспондира са савременим корисником, и то оним корисником коме је основни извор информација, како кад је реч о настави тако и ван ње, дигитална технологија, тим пре што су врата теоријске, а и практичне лексикографије већ отворена за овај тип речника. Упркос чињеници да је велики број штампаних речника добио своју електронску верзију, и не осврћући се на постојеће дигиталне речнике општег карактера и упитне вредности, бар кад је реч о руско-српској варијанти, за потребе овог рада задржали бисмо се на основним цртама хипотетичког дигиталног школског речника, које би по нашем мишљењу могле повољно утицати на наставу руског језика. Пре свега, он би морао бити резултат озбиљног тимског рада ИТ стручњака, лексикографа, преводилаца, педагога и предавача руског језика. Ослањајући се на стручну литературу из ове области (Јтаева, Селегей, Румянцева и др.), наводимо неке од битних карактеристика оваквог типа речника: веће могућности приказа садржаја чланка, коришћење различитих лингвистичких технологија, брзина налажења информације,

олакшано учење облика нове лексеме, разумевање полазног и сваког следећег значења лексеме, систематизација карактеристика лексеме, различита употреба познатих синонима лексеме и тражење непознатих, укључивање антонимијских редова, диференцијација сличних лексема и др.

Закључак

На основу резултата до којих смо дошли, можемо закључити да су речници у основним цртама пратили важеће методе наставе истовремено конституишући своја, лексикографска, правила. Тако, једном уведени принцип наставља да се развија у даљим етапама, као што су акцентуација (која се од полазног облика шири и на померање акцента), морфолошки подаци (који од одређивања врсте речи долазе и до навођења релевантних података деклинације или конјугације променљивих речи), семантизација (од преводног еквивалента шири се на потврду значења преко синонима, антонима, паремија и фразеологизама), а појављују се и синтаксички подаци о колокацијама. Ово сведочи о томе да у лексикографији пратимо принцип педагошког континуитета (са ретким изузецима), који подразумева да сваки следећи степен развоја узима у обзир резултате претходних, нарочито ако узмемо у обзир могућности дигиталних речника. Са друге стране, школски речник по својој структури и обиму информација има све више предуслова да постане свакодневни приручник за стицање свих комуникативних способности и формирање лексикографске компетенције захваљујући којој се може доћи до потпуне информације о речи. За крај бисмо навели став Пиотровског, пољског историчара лексикографије, који наводи да „лексикографија не само да има узбудљиву прошлост, већ и обећавајућу будућност” (Piotrowski, 2001, стр. 57).

Литература

- Бакић, В. (1900). Нови језици с литературом у нашим средњим школама. *Наставник*, 3, 274–282.
- Гајић, М. (1907). Живи језици у нашим средњим школама. *Наставник*, 11–12, 446–456.
- Кончаревић, К. (2018). *Савремена настава руског језика*. Београд: Славистичко друштво Србије.
- Кончаревић, К. и Дамљановић, Д. (2010). *Настава и методика наставе руског језика у Србији у XIX и XX веку: прилози за историју*. Београд: Чигоја.
- Мајзнер, П. (1904). Изговор руског језика. *Наставник*, 5–6, 169–175.
- Митропан, П. (1963). *Методика наставе руског језика*. Београд: Завод за издавање уџбеника Социјалистичке Републике Србије.

- Николић, В. (1996). *Методика наставе руској језика са љрактикумом*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Павловић Шајтинац, М. и Терзић, М. (2014). Лингводидактички аспект појма *лексички минимум* на корпусу уџбеника руског језика за студенте нефилолошког факултета. *Славистика*, XVII, 543–550.
- Павловић Шајтинац, М. (2017) Основни руско-српски речник. *Српски језик*, XXII, 733–740.
- Павловић Шајтинац, М. (2018). О две лексикографске концепције. *Српски језик*, XXII, 719–734.
- Протић, П. (1903). Руски језик у средњим школама. *Наставник*, 2–3, 17–27.
- Радошевић, Н. (1975). Лингвистички методи и нова струјања у методици наставе страних језика. *Живи језици*, XVII, 1–4, 99–106.
- Раичевић, В. (2006). *Лексика и семантизација*. Београд: Филолошки факултет.
- Хамраева, Ђ. Н. (2015). Тематические словари как средство отображения реальной действительности. *European Journal of Literature and Linguistics*, 2, 37–42.
- Щукин, А. Н. (2013). Методы обучения в истории преподавания русского языка как иностранного. *Foreign Language Teaching*, 1, 107–118.
- Guberina, P. (1967). Audiovizuelna-globalnostrukturnalna metoda. *Govor*, 1, 5–30.
- Piotrowski, T. (2001). *Zrozumieć leksikografję*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Zajednički evropski okvir: učenje, nastava, ocjenjivanje (ZEOUNO). (2003). Podgorica: Ministarstvo prosvjete i nauke.

Речници

- Анђелковић, М. С. (1903). *Речник руско-српски*. Београд: Дворска књижара М. Стајић.
- Буровић, Д. (1936). *Речник руско-српскохрватски*. Београд: Полит.
- Кошутић, Р. (1926). *Примери књижевноја језика руској*. Речник, 3. изд. Београд: Државна штампарија.
- Маројевић, Р., Маројевић, М., Можајева, В. О. (1985). *Основни руско-српскохрватски речник (љриручник за ученике, сљудентије и наставнике)*. Београд: Просвета.
- Митропан, П. (1965). *Речник руско-српскохрватски: за љочейнике*, 3. изд. Београд: Младо поколење.
- Московљевић, М. (1963). *Речник руској и српскохрватској језика*. Београд: Научна књига.
- Протић, П. (1904). *Учиљешљ руској језика или Речник руских речи расљорећених логичким редом: са фразеолољјом и краљким изводом из фонетике и љрамаљшке: за ученике љимназија а и за групе ученике и самоуке*. Београд: Државна штампарија Краљевине Србије.
- Станковић, Б. (1979). *Речник руској језика за основну школу*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Станковић, Б. (1983). *Школски руско-српскохрватски речник: (средњи ниво учења)*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Станковић, Б. (2004). *Руско-српски и српско-руски речник: за основну школу*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

- Станковић, Б. (2011). *Руско-српски и српско-руски речник: за средњу школу*. Београд: Завод за уџбенике.
- Tošić, B. i Tanović, I. (1983). *Rusko-srpskohrvatski rječnik*. Sarajevo: Svjetlost.
- Grupa autora. (2019). *Pametni rečnik: rusko-srpski, srpsko-ruski ... ne samo za školu*. Novi Sad: Lingea.
- Maneвић, Т. (1968). *Školski tematski rečnik: srpskohrvatsko-ruski*. Beograd: T. Maneвић.
- Menac, A. (1968). *Ruski: audiovizuelna globalno-strukturalna metoda, Dio 1, Priručni rječnik*. Zagreb: Jugoton – Matica hrvatska.
- Miljković, T. (1987). *Rusko hrvatski ili srpski i hrvatsko ili srpsko ruski džepni rečnik*. Zagreb: Školska knjiga.

Маја В. ПАВЛОВИЧ ШАЈТИНАЦ

Приштински универзитет с временним местонахођењем
в г. Косовска-Митровица
Филозофски факултет
Кафедра руског језика и литературе

Лексикографски аспект обућения рускому језику в србском језиковом ареалу

Резюме

В статье анализируются соотношения методов обучения русскому языку в сербском языковом ареале и лексикографических концепций словарей опубликованных в соответствующие исторические периоды. С тех пор как русский язык стал обязательным школьным предметом в школах сербского языкового ареала, преподавательскую деятельность сопровождали дидактические размышления о том, как преподавать близкородственный, но тем не менее, иностранный язык, какими средствами обучения пользоваться и как их концептировать. Прослеживая хронологию появлений различных методов обучения русскому языку как иностранному и их отражение в лексикографических произведениях с начала XX-ого по начало XXI-ого века, в заключительной части статьи антиципируются дальнейшие шаги в развитии русско-сербской лексикографии.

Ключевые слова: методика обучения иностранному языку; лексикографическая концепция; словарь.



Овај чланак је објављен и дистрибуира се под лиценцом *Creative Commons ауторство-некомерцијално 4.0 међународна* (CC BY-NC 4.0 | <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>).

This paper is published and distributed under the terms and conditions of the *Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International* license (CC BY-NC 4.0 | <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>).