

Марија Б. Нијемчевић Перовић¹
Универзитет у Крагујевцу
Филолошко-уметнички факултет
Катедра за германистику

КОЛОКАЦИЈЕ У НАСТАВИ НЕМАЧКОГ КАО СТРАНОГ ЈЕЗИКА: ТЕОРИЈСКИ ОКВИР И ПРИМЕРИ СТРАТЕГИЈА УЧЕЊА²

Апстракт: Колокације су део лексике који представља велики изазов за све који уче страни језик. Међутим, овом језичком феномену се у наставној пракси не придаје пажња сразмерна његовом значају. Разлози за то могу бити различити: од приступа наставника и квалитета наставних материјала, до навика подучавања и учења речи као изолованих јединица. Циљ овог рада јесте да продуби сазнања о релевантним теоријским расправама о појмовном одређењу колокација из угла глотодидактике, њиховој сврсисходности у процесу учења немачког као страног језика, као и о колокацијској компетенцији, која се сматра једним од основних, али и најзахтевнијих циљева наставе. Узимајући у обзир специфичност и релевантност ове језичке појаве, у раду наводимо конкретне предлоге стратегија и активности које доприносе креирању образовне средине, у којој се ученици сензибилишу за препознавање, разумевање и употребу колокација. Развој свести о колокацијама, изложеност језичком приливу и што чешће понављање представљају кључне кораке ка њиховој аутоматизацији и побољшању лексичке компетенције ученика. Примена описаних вежби и задатака на конкретном узорку и у дужем периоду помогла би да се испита допринос експлицитног стратегијског инпута у реалним школским условима.

Кључне речи: колокације, колокацијска компетенција, стратегије учења колокација, страни језик, немачки језик.

¹ marija.nijemcevic@filum.kg.ac.rs

² Рад је настао у оквиру пројекта *Немачко-српски речник колокација за наставу и учење немачког као страног језика (DeSKoll)*, шифра 10916, који финансира Фонд за науку Републике Србије у оквиру програма ПРОМИС 2023.

1. Увод

Лексичко знање представља значајан аспект учења страног језика и један је од показатеља нивоа овладаности језичким вештинама. Приступи учењу речи на циљном језику мењали су се у дијахронијској перспективи (Đurčo & Vajičková, 2017:pp.120–121). У оквиру граматичко-преводног метода од ученика се очекивало да самостално уче речи из двојезичних глосара или речника. Вокабулар из текстова канонизоване књижевности био је архаичан и готово неупотребљив у свакодневној комуникацији. У директном методу формалистичко учење замењено је практичним. Тежиште се стављало на свакодневне речи и меморисање дијалога који илуструју њихову примену у пракси. Изостало је превођење на матерњи језик, а за семантизацију су коришћене слике, асоцијације, пантомима. Заговорници аудио-лингвалног и аудио-визуелног метода сматрали су да главни проблем у учењу страног језика праве разлике у структури језичких система па је пажња била усмерена ка увежбавању синтаксичких конструкција. Комуникативни приступ полази од става да познавање вокабулара и граматике има значај само уколико је у функцији постизања комуникативних циљева. Разумевање је било надређено језичкој коректности и грешкама су сматране само оне конструкције које немају функционалну вредност, тј. које доводе до сметњи у комуникацији. Тек од деведесетих година вокабулар почиње да се схвата као кључна компонента у настави и учењу страног језика, мада и даље постоји јаз између теоријских истраживања и њихове примене у пракси.

Поред појединачних речи, речник једног језика обухвата и вишечлане изразе. Важну и истовремено најобимнију групу лексичких спојева чине колокације. Њихово препознавање, учење и коришћење значајно је како за језичку рецепцију тако и за продукцију (Targońska, 2022:p.91). У наслову свог научноистраживачког рада, који је полазиште за готово све расправе о овој теми, Хаусман (1984) тврди да је учење вокабулара заправо учење колокација (нем. *Wortschatzlernen ist Kollokationslernen*). У области лингвистике, лексикографије и превођења конструктивна дискусија о овој проблематици ужива све већу популарност последњих деценија, док на подручју глотодидактике колокације представљају недовољно теоријски и емпиријски истражено поље (Đurčo & Vajičková, 2017:p.121). Због тога је циљ теоријског дела рада преглед релевантних расправа о терминолошком одређењу *колокација* из угла глотодидактике, њиховој сврсисходности у процесу учења и наставе страних језика, као и о колокацијској компетенцији, која се сматра једним од најважнијих, али и најзахтевнијих аспеката лексичког приступа подучавању вокабулара.

Истраживања указују на то да ученици немачког као страног језика нису свесни феномена *колокација* и да се у процесу учења чешће фокусирају на појединачне речи уместо на устаљене лексичке спојеве (Targońska, 2014a). Ова појава може се приписати чињеници да се колокације занемарују у уџбеницима и другим наставним материјалима, што додатно отежава њихово учење и коришћење (Targońska, 2015a). С обзиром на то да се свакодневно користе у усменој и писаној комуникацији и да се не могу заменити еквивалентним лексичким јединицама на циљном језику (нпр. синонимима и парафразама) (Hausmann, 2004:p.318; Targońska, 2015a:p.9), колокације би несумњиво требало да имају своје место у настави и то од почетних нивоа учења језика. Задатак овог рада јесте да, поред теоријских промишљања, понуди практичне смернице у виду стратегија које могу подстицати свест ученика о колокацијама, олакшати њихово разумевање и учење, као и примену у комуникацији.

2. Колокације: Терминолошко одређење

Колокације се различито дефинишу у зависности од аспекта проучавања лексичких спојева и као комплексан лингвистички феномен подједнако привлаче пажњу лексиколога, лексикографа и корпусних лингвиста. Упркос покушајима да се појам једнозначно дефинише, и даље не постоји јединствени став међу истраживачима, те се са правом говори о категорији са нејасним границама (Reider, 2006:p.373). Хаусман чак пише о „терминолошком рату” (Hausmann, 2004:p.320), јер су заговорници различитих схватања уверени да је њихово тумачење једино исправно. Утемељењу овог појма на немачком говорном подручју у највећој мери допринео је Јозеф Хаусман. Његови пионирски радови из осамдесетих година прошлог века (Hausmann, 1984, 1985), сматрају се и данас актуелним за већину лексикографских, преводачких и глотодидактичких приступа.

Колокације представљају лексичке спојеве, чије елементе говорник не може произвољно комбиновати, већ су у менталном лексикону доступни као хомогена комбинација (нпр. *Zähne putzen*, а не **Zähne waschen*) (Hausmann, 1984:p.398). Оне нису креативни и продуктивни, већ репродуктивни елемент језика и као такве представљају део језичке норме (Targońska, 2015a:p.10). Карактерише их хијерархијска структура, коју чине основа и колокатор са различитом функцијом у устаљеној језичкој вези. Колокацијска база семантички је аутономна и најчешће се појављује у основном значењу (нпр. *Zahn / Zähne*), док је колокатор семантички зависан од базе, специфично одређује

њено значење и јавља се у пренесеном или секундарном значењу (нпр. *putzen*) (Hausmann, 2003:p.83).

Колокације се у литератури сврставају у ширу фразеологију (Hausmann, 1984:p.401), али се ипак разликују од фразеолошких јединица. Док колокације представљају комбинацију два језичка знака, фразеологизми се сматрају једним језичким знаком (Hausmann, 1984:pp.398–399). Значење фразеологизма не може се извести из семантике појединачних речи које чине дату фразеолошку јединицу, редослед лексема је консеквентан, структура сложена, а одликује их сликовитост и експресивност. Са друге стране, колокације нису идиоматизоване, постоји узајамна компатибилност базе и колокатора, али се значење може извести из примарног значења базе и секундарних значења колокатора (Hausmann, 2003:p.83). Поред тога, уз исту колокацијску основу може се користити више колокатора, са извесним променама у значењу (нпр. *nächste / engste / entfernte / angeheiratete Verwandte; einen Antrag stellen / einreichen / einbringen / machen*).

2.1. Колокације у настави страних језика: глотодидактички значај

Колокације се на матерњем језику усвајају несвесно и користе исправно, док у учењу страног језика могу задавати потешкоће (Hausmann, 1985:p.118). Проблем потиче из наставне праксе у којој се тежиште ставља на значење, а не на форму. Наиме, ако су колокацијска база и контекст у ком се она употребљава познати, колокатору се у менталном лексикону додељује еквивалент на матерњем језику (Targońska, 2015b:p.127). У том смислу лексички спој није тешко разумети, што се ученицима чини довољним. Међутим, о преводној еквиваленцији можемо говорити само на нивоу базе, али не и на нивоу колокатора. Док се база може без проблема превести, колокатори се додељују на основу језичких конвенција, што доводи до синтаксичких, лексичких и семантичких разлика у колокацијској структури између изворног и циљног језика (Targońska, 2022:p.94). Иако неке колокације подржавају овај облик трансфера, посебно на почетним нивоима учења језика, навика дословног превођења доводи у заблуду да је лексички спој произвољан. Самим тим ученици не препознају колокације у тексту нити имају свест да их морају научити као хомогену лексичку јединицу. Иако се на нижим нивоима користи основни вокабулар и речи које су семантички мање специфичне (Đurčo & Vajičková, 2017:p.121), присутне су и колокације којима се описују свакодневне активно-

сти (нпр. *Zähne putzen, das Bett machen, einen Ausflug machen* итд.). Од наставника се очекује да их у што ранијој фази интегрише у своју наставну праксу и да нове речи представља у њиховим типичним лексичким везама или да, пак, проширује већ постојећи репертоар колокација упућивањем на нове колокаторе. Интуитивно формулисање колокација углавном не омета разумевање и прихватљиво је са становишта комуникативне наставе. Међутим, непознавање одговарајућих колокатора и превођење са матерњег језика доводе до грешака на формалном нивоу (Reder, 2006:pp.146–148), што се одражава на коректност и флуентност говора у каснијим фазама учења.

У литератури се наводи неколико разлога за наставну праксу у којој се занемарују колокације. Прво, наставници који нису изворни говорници циљног језика и сами су несвесни постојања овог језичког феномена, па самим тим не препознају колокације као потенцијални проблем у учењу (Targońska, 2015b:р128). Њихова недовољна оспособљеност да подучавају ученике колокацијама повлачи са собом и питање заступљености колокација у иницијалном образовању будућих наставника страних језика. С обзиром на то да се колокације не усвајају несвесно, већ да се уче (Hausmann, 1985:р.118), њихово игнорисање у настави може бити велика препрека у процесу развијања лексичке компетенције ученика. Други могући узрочник занемаривања колокација јесте сам начин подучавања речи. Овде се поставља питање како наставници приступају обради непознатог вокабулара, да ли се задржавају на појединачним речима или обухватају и лексичке спојеве, да ли се вокабулар експлицитно или имплицитно подучава и слично. Поред тога, коришћење адекватних стратегија за подучавање и учење вокабулара игра значајну улогу и може да мотивише ученике. Ако се колокације из текстова експлицитно не обраде после читања (подвуку, увежбавају, аутоматизују и примењују у отвореним или затвореним вежбама и задацима), настаје све већи јаз између рецепције и продукције (Targońska, 2015b:р.128). Трећи разлог могао би да лежи у уџбеницима, као важној спони између наставника, ученика и страног језика. Већина наставних материјала за учење немачког као страног језика препознаје најчешће само појединачне речи као јединице речника / глосара. Неки од њих, под ознаком „изрази”, укључују идиоме, а тек ретко колокације (Reder, 2011:р.138).

3. Колокацијска компетенција

Колокацијска компетенција представља супкатегорију лексичке компетенције (Targońska & Stork, 2013:р.87). Под њом се подразумева способност

ученика да препознају, разумеју и користе колокације као устаљене лексичке спојеве (Reder, 2013:p.73). На основу дефиниције може се закључити да ова компетенција обједињује декларативна знања и процедуралне способности. Има и истраживача који заговарају мишљење да колокацијска компетенција осим рецепције и продукције подразумева и рефлексiju, тачније свест о постојању устаљених лексичких спојева, али и о потреби за семантичким процесуирањем колокација као јединица учења (Targońska & Stork, 2013:p.95). Ученици морају бити свесни да значење колокација не произлази из појединачних значења базе и колокатора и оспособљени да у свом менталном лексикону траже колокацију као целину, а не да је преводе „реч по реч”. Приликом меморисања пажња се мора усмерити и на граматичку компоненту, јер се код неких колокација именице користе само са одређеним чланом (нем. *das Bett machen*), или само са неодређеним чланом (нем. *einen Besuch abstatten*), или без члана (нем. *Aufmerksamkeit schenken*) (Targońska, 2022:p.95).

Свесно усмеравање пажње на лексичке спојеве и препознавање колокација још увек не значи и њихово разумевање (Targońska & Stork, 2013:p.96). Рецептивна колокацијска компетенција подразумева способност ученика да разумеју значење колокације у прочитаном или одслушаном тексту, односно да колокацији на страном језику у менталном лексикону придруже њен еквивалент на матерњем језику. Пасивно знање није довољно да бисмо говорили о компетентном говорнику, већ је потребна примена у писаној или усменој комуникацији. Продуктивна колокацијска компетенција односи се на адекватну употребу колокација на циљном језику, али и способност препознавања неисправних формулација и исправљања грешака у употреби лексичких спојева (Targońska, 2022:p.95).

Да сумирамо, под колокацијском компетенцијом сматра се способност ученика да из језичког инпута издвоји устаљене лексичке спојеве, да разуме њихово значење и функцију, да колокације интегрише у мрежу лексичких јединица у менталном лексикону, као и способност да у језичкој продукцији одабере одговарајућу колокацију као целину. На основу ове дефиниције можемо да закључимо како је стицање колокацијске компетенције сложен процес који захтева време и усмерене активности. Ученике је потребно, најпре, оствестити да су колокације саставни део вокабулара, затим их изложити експлицитном инпуту у виду аутентичних примера кроз читање и слушање, онда увежбавати примену кроз дидактизоване вежбе и на крају их оспособити да декларативна знања примене у комуникацији. Познавање лексичких ограничења, комбинаторике базе и више колокатора, као и способност избора одговарајућег спецификатора значења, такође су показатељи овладаности колокацијском компетенцијом.

4. Стратегије учења колокација

Стратегије представљају свесне активности, које олакшавају процес учења циљног језика и чине га успешнијим (Cohen, 1998:p.10). С обзиром на то да нису урођене и да доприносе остваривању циљева учења, сврсисходно је и важно подучавати их у формалном образовању како би се ученици оспособили да их користе и ван наставе. У радовима посвећеним стратегијама учења чешће се тежиште ставља на језичке вештине него на подсистеме језика, тако да је и број студија које се баве лексичким стратегијама и њиховом класификацијом знатно мањи. Стратегије учења вокабулара су процеси који подразумевају откривање значења нових речи, њихово чување у дугорочном памћењу, присећање и примену у говорној и писаној комуникацији (Targońska, 2014b:p.176). Оне, дакле, представљају подврсту лексичких стратегија и могу да побољшају интернализацију, памћење и употребу нових јединица језика (Radić-Bojanić, 2021:pp.26–27).

У литератури постоје бројне класификације стратегија учења лексике, које се, уз мање измене, могу применити и у раду са колокацијама. Подела стратегија коју предлаже Ноберт Шмитт сматра се најприхватљивијом (Nobert Schmitt, 1971, према: Schmitt & Schmitt, 1993:pp.28–30). Она обухвата две категорије: (1) стратегије откривања значења нових речи и израза (енг. Initial Learning Of New Word's Meaning) и (2) стратегије утврђивања речи и израза чије је значење ученик већ открио (енг. Studying And Remembering The Word's Meaning Once It Is Known). У стратегије откривања значења спадају (а) погађање значења уз коришћење приручника (речника или листе речи); (б) откривање значења нових речи и израза уз помоћ наставника или других ученика (парафраза, синоними, употреба речи у реченици, погађање значења кроз групни рад); (в) погађање значења на основу знања о структури језика циља (врста речи, суфикс, префикс, корен); (г) погађање значења на основу текстуалног контекста; (д) коришћење знања других језика и (е) избегавање непознатих речи и израза. У стратегије утврђивања речи и израза чије је значење ученик већ открио убрајају се (а) понављање (усмено или писано); (б) проучавање формалне и граматичке структуре речи (ортографски и фонолошки облик речи, корен речи и афикси); (в) прављење и коришћење сопствених наставних средстава (листе речи, реченици, флеш картице); (г) упорност (континуирано понављање речи и израза током дужег периода); (д) памћење речи уз физичку активност и изговарање речи и израза наглас; (ђ) манипулативна ментална обрада (коришћење нових речи и израза у реченици); (е) креирање система асоцијација (учење нових

речи у колокацијским везама, повезивање значења са властитом менталном представом, груписање речи према одређеним асоцијацијама); (ж) увежбавање речи кроз разговор са другим ученицима, где спада и обраћање наставнику како би дао повратну информацију о одрађеном задатку и (з) метода кључне речи која се сматра посебно ефикасном.

Неке од наведених лексичких стратегија нису применљиве на колокације. Стратегије откривања значења нових речи помоћу парафраза и синонима нису функционалне, јер колокације имају специфична значења која се не могу замени-ти синонимним облицима. Погађање значења на основу структуре језика циља може бити корисна стратегија за појединачне речи, али колокације представљају устаљене фразе које не прате уобичајена граматичка и морфолошка правила. Избегавање непознатих колокација спречава развијање свести о њиховом постојању, као и подстицање колокацијске компетенције. Памћење речи уз физичку активност може помоћи код појединачних речи, док комплексне колокације захтевају дубље разумевање њиховог контекстуалног значења и употребе.

4.1. Вежбе и задаци у раду са колокацијама

Емпиријске студије показале су како ученици не могу несвесно да препознају колокације на семантичко-когнитивном нивоу нити да их аутоматски усвоје (Bahns & Sibilis, 1992:pp.158–163). Због тога су неопходни експлицитни стратегијски поступци који могу бити од помоћи приликом подучавања колокација и подизања свести ученика о фразеолошкој природи језика. Иако се у таксономији лексичких стратегија (Schmitt & Schmitt, 1993:pp.28–30) не препознаје значај развијања свести о постојању различитих типова језичких спојева, први корак у процесу сензибилизације ученика за колокације јесте управо подизање свести о њиховом постојању и употреби (Targońska & Stork, 2013:p.95). Једна од активности са тим циљем носи метафоричан назив *Речи су као људи* (Hill, Lewis, Lewis, 2000:p.88). Сви се осећамо угодно када смо окружени познаницима и пријатељима, а нелагодно у ситуацијама када смо у друштву непознатих особа. Као што имамо блиске и интензивне односе, односе са различитим људима, али и оне повремене, који нису део свакодневног живота, тако постоје и лексички спојеви који су устаљени, флексибилни, више или мање заступљени у свакодневној комуникацији. Односи међу речима у лексичким спојевима могу се на овај начин фигуративно упоредити са међуљудским односима. Друга активност је *Модел авиона* (Hill, Lewis & Lewis, 2000:p.89). Већини ученика познати су конструкторски комплети за прављење различи-

тих модел, па њихово искуство из свакодневног живота можемо искористити и у настави. Ученици добијају задатак да одаберу сет помоћу кога би најлакше саставили свој авион. Први сет садржи само појединачне елементе, други уз конструкторске делове има и наративна упутства, трећи поред елемената и наративних описа, садржи и сликовна упутства, док се у последњем комплету налазе елементи који су унапред састављени у препознатљиве делове, као што су, на пример, крила или реп авиона. Овај задатак врло лако се може повезати са наставом језика – граматичка правила била би упутства, слике илустрјују визуелне материјале, док су лексички спојеви симболички представљени као унапред састављени делови модела који се прави. На овај начин скреће се пажња на колокације, које су саставни део комуникације и чије познавање значајно олакшава разумевање и разговор на страном језику.

Поједини текстови, посебно ако су аутентични, а не дидактизовани, садрже велики број колокација. У зависности од језичких компетенција својих ученика наставници би требало да изаберу оне које су релевантне за циљну групу. Као што не треба инсистирати на разумевању сваке појединачне речи, исто важи за семантизацију колокација. Читање је једна од најбољих активности за учење колокација у контексту, јер текстови пружају довољно информација да ученици могу открити значење непознатих лексичких спојева. Са друге стране, ова рецептивна активност може бити проблематична ако се тежиште ставља на значење, а не на семантички потенцијал колоката нити на колокацијске односе. Колокације су, дакле, при рецепцији саме по себи неприметне (Targońska, 2015a:p.10). Због тога наставник мора да одабере одговарајуће вежбе које ће усмерити пажњу ученика на форму вишечланих израза, остављајући значење по страни. Једна од таквих је и активност *Проналажење колокација у тексту* (Hill, Lewis & Lewis, 2000:p.98). Иако колокације могу да творе и придеви и прилози, најбројнија је група структурног типа глагол + именица. Задатак ученика јесте да најпре подвуку све именице у тексту, а након тога и глаголе који се користе уз именице (уколико постоје). Приликом трећег читања подвлаче се вишечлани изрази који су функционално повезани као целина. У овој вежби тежиште се експлицитно ставља на форму, што је један од првих и неопходних услова да се подвучене колокације касније примене у језичкој продукцији. Ученицима се на овај начин скреће пажња са појединачних речи на лексичке спојеве. Познато је да је чанковање један од главних принципа људске когниције (Hill, Lewis, Lewis 2000:p.88), што додатно говори у прилог значаја интегрисања колокација у наставни процес.

Иако разумевање значења представља мањи изазов од форме, постоје стратегије које могу објединити синтаксичко-семантичке специфичности колокација. Употреба речника из Шмитове таксономије (1993) један је од примера. Речник олакшава разумевање, али је значајан и као наставно средство за стицање знања, јер се у њему могу пронаћи и друге информације о речима осим преводних еквивалената. Да би се искористили сви потенцијали рада са речником у настави страног језика, потребна је додатна обука ученика и прилика да у континуитету увежбавају ову стратегију у оквиру различитих језичких активности. У раду са колокацијама значајну улогу имају речници колокација (нпр. Häcki-Bühner, 2014), тако да су и активности за увођење у коришћење лексикографског корпуса веома битне. Када се у тексту појаве именице као колокацијске базе, задатак ученика могао би бити да у речнику пронађу глаголе који могу бити колокатори у оквиру одређеног лексичког споја. У зависности од заступљености колокација у тексту, ученици ову вежбу могу радити и у групама. Хил, Левис, Левис (2000:р.103) наводе како наставник треба да прочита 10 глагола (седам тачних и три нетачна) и замоли ученике да забележе све тачне колокаторе. Вишебројно понављање уз записивање још је једна од значајних стратегија учења вокабулара (Schmitt & Schmitt, 1993:р.29). Осим тога, повезивање са матерњим језиком није нешто од чега по сваку цену треба бежати (Hill, Lewis, Lewis, 2000:р.103). Превод може помоћи ученицима да уоче граматичке карактеристике речи, компатибилност базе и колокатора на полазном језику и да упореде контекстуална значења и употребу. На овај начин им помажемо да постану свесни постојања колокација и да колокацијске комбинације речи не преводе дословно.

Да би се интегрисало вршњачко учење и афирмисала употреба друштвених стратегија, претходна активност може бити модификована као вежба *Што је могуће лакше* (Hill, Lewis & Lewis, 2000:р.104). Ученици раде у групама и међусобно се такмиче. Наставник дели листу од 10 именица, узимајући у обзир ниво језичког знања, речи које су недавно научене, интересовања ученика и сл. Свака група има око 10 минута да се припреми, а дозвољено је коришћење речника као помоћног средства. Свака група прави листу са пет колоката из речника за сваку додељену именицу. Тим А набраја колокаторе, а тим Б треба да запише речи и покуша да погоди именицу која представља базу. Занимљивост лежи у томе да колокаторе треба изабрати тако да задатак буде што лакши. Ако тим Б погоди колокациону базу након првог прочитаног колокатора, тим А добија пет поена, ако су им потребна два колоката, тим А добија четири поена и тако даље. Овај задатак обједињује више стратегија.

Најпре се подстиче вршњачко учење и употреба друштвених стратегија кроз тимски рад и такмичење. Коришћење речника омогућава развијање вештине претраживања и разумевања нових речи, што је посебно корисно за проширење вокабулара. Иако је циљ задатка да буде што лакши, постоји ризик да ће бити превише поједностављен, што може смањити изазов и образовну вредност вежбе. Дефинисање критеријума за избор колокатора, навођење неколико примера пре почетка саме вежбе, увођење система бодовања који ће наградити групе за избор колокатора који нису сувише очигледни, али су и даље разумљиви могу осигурати да задатак остане довољно изазован. Стратегија која није предвиђена описом вежбе, а свакако би обогатила њен значај јесте пружање повратних информација након сваке рунде, које би помогле ученицима да разумеју своје грешке и уче из њих. Ова активност функционише исправно само ако се пажљиво изаберете редослед речи, од општијих ка јачим колокаторима.

Након буђења свести ученика о постојању колокација, њиховог идентификовања у тексту и откривања значења, следи утврђивање и примена у комуникацији. Први предлог је задатак под називом *Реконструкција садржаја* (Hill, Lewis & Lewis, 2000:pp.98–99). Тежиште се ставља на методу кључне речи из Шмитове таксономије (Schmitt & Schmitt, 1993:p.30). Ученици читају текст, а затим радећи у групама записују 15 кључних речи које се јављају у оригиналном тексту. Наставник би требало да подсети ученике да бележе не само појединачне речи, већ и колокације. Циљ вежбе јесте да ученици друге групе на основу забележених речи и израза реконструишу садржај оригиналног текста. Вежба реконструкције садржаја изузетно је корисна јер подстиче ученике да дубље анализирају текст и да се фокусирају на суштинске информације. Овај процес захтева не само разумевање појединачних речи, већ и њихових међусобних односа, што је кључно за развијање напредних језичких вештина. Одабир ограниченог броја кључних речи, укључујући и фразе, захтева од ученика да размишљају критички и стратешки. Они одређују које су информације најважније и како их најбоље представити, што доприноси развоју аналитичких способности. Један од изазова може бити сложеност задатка за ученике на нижим нивоима знања језика. Они могу имати тешкоће у идентификовању кључних речи и колокација, што може довести до фрустрације. У таквим случајевима, наставник треба да пружи додатну подршку и упутства како би вежба била успешна за све ученике.

Активност која се може користити за аутоматизацију колокација у продуктивним задацима јесте *Реприза задатка* (Hill, Lewis & Lewis, 2000:p.90). Из наставне праксе је познато да када ученици држе презентацију на немачком

језику, наставник исправља директно грешку, понови исправну реченицу или наведе ученика на самокорекцију. Слично је и код писаних текстова, у којима се углавном експлицитно исправљају грешке, али их ученици најчешће и не погледају, јер сматрају да им то што су писали неће више бити потребно. Истраживања су показала да оваква наставна пракса представља пропуштене прилике и да је након повратних информација неопходно да ученици понове исти задатак у целости (Hill, Lewis & Lewis, 2000:p.90). На тај начин се подстичу лексичке, а унутар њих и колокацијске компетенције.

Још једна варијанта претходне активности јесте *Говорни спринт: 4-3-2 минута* (Hill, Lewis & Lewis, 2000:p.91). Ова вежба може бити веома корисна за развијање говорне флуентности. Ученици су подељени у групе. Један ученик из сваке групе држи кратко излагање од четири минута једном од чланова групе. Исти ученик затим држи исто излагање другом члану групе, при чему је време излагања ограничено на три минута. На крају, исти ученик држи исто излагање по трећи пут, али је време ограничено на два минута. Промена слушаоца важна је јер је мања вероватноћа да ће у таквим ситуацијама говорник додавати нове информације. Смањење временског ограничења има сличан циљ, а то је фокусирање на боље и течније излагање истог садржаја. Истраживања показују да након примене ове вежбе у дужем периоду код већине ученика постоји статистички значајно побољшање у флуентности говора и да последња верзија указује на смањење броја граматичких и лексичких грешака (Hill, Lewis & Lewis, 2000:p.91). Док је у првом излагању фокус на одлуци шта ученик жели да каже и које информације је важно пренети, сваки наредни пут тежиште се премешта на проналажење и поновно коришћење адекватних израза, којих није могао да се сети приликом првог или другог покушаја. Понављање је значајна лексичка стратегија, која даје ученицима више времена да обраде језик, да га што боље примене у комуникацији и повећава шансу да усвојени изрази остану у дугорочном памћењу. Међутим, осим предности (језичка флуентност, усмеравање концентрације на лексику и аутоматизација кроз већи број понављања), потребно је истаћи и негативне стране ове активности. Понављање истог садржаја три пута може довести до губитка интересовања и мотивације. Постоји ризик да се ученици који имају добра језичка постигнућа осећају као да губе време, или вежбају већ познато. Ако се иста тема користи у свим рундама, ученици можда неће имати прилику да развијају ширину својих језичких вештина у различитим контекстима или тематским областима. Концентрација на временско ограничење такође се може негативно одразити на афективне димензије личности, због чега може доћи до неочекиваних грешака.

Често се дешава да ученици остају у зони комфора и користе у комуникацији познате конструкције, формулишу кратке и једноставне реченице како би избегли грешке, а наставници на тај начин стичу утисак да су циљеви остварени. Међутим, у таквом наставном окружењу мало шта се заиста научи. Активност *Зона комфора* (Hill, Lewis & Lewis, 2000:pp.91–92) предвиђа циљано стављање ученика у ситуацију где ће вероватно направити пуно грешака. Пре ове вежбе важно је напоменути да се грешке посматрају као саставни део учења и да неће бити предмет критике и оцењивања. Најпре треба одредити тематску јединицу о којој се разговара, а која прати план, програм и интересовања ученика. Наставник издваја део текста у коме је идентификована једна централна колокација која изражава основну тему. Задатак ученика је да, радећи самостално или у групама, напишу реченицу која садржи задату колокацију. Реченица би требало да буде што дужа и да садржећи што више информација, које би иначе биле пренете у свакодневној комуникацији. Све што би ученици рекли на свом матерњем језику треба да употребе у формулацији на страном језику. Ако имају потешкоће, од помоћи могу бити тзв. W-питања, која варирају у зависности од основне реченице (Wem? Was? Wann? Wie oft? Warum? и сл.). За ову активност потребно је планирати довољно времена и подстицати ученике да не играју на сигурно, већ да изађу из зоне комфора и покушају написати оно што би заиста у свакодневној комуникацији рекли. Када заврше задатак, наставник даје повратне информације (наводи колокације које можда сажетије изражавају изнете идеје, предлаже употребу везника који би допринели бољој кохерентности текста и исправља граматичке грешке, као најмање важан део процеса вредновања, али свакако вредан помена). На крају, како би се проверило да су ученици заиста увидели своје грешке, понављају исти задатак на наредном часу уважавајући предлоге наставника. Истраживања су показала да понављање активности након евалуације може имати кључну улогу у процесуирању и примени информација које су ученици добили као језички инпут (Hill, Lewis & Lewis, 2000:p.92).

5. Закључак

Лексика је једна од кључних компоненти учења страног језика. Поред појединачних речи обухвата и хијерархијски организоване вишечлане изразе, у које спадају и колокације. Са теоријске стране овај рад покушава да продуби знања о релевантним расправама о појмовном одређењу *колокација* из угла глотодидактике, њиховој сврсисходности у процесу учења страних језика,

као и о колокацијској компетенцији, која се сматра једним од основних, али и најзахтевнијих циљева комуникативно оријентисане наставе. Непознавање одговарајућих колокатора и превођење са матерњег језика не само да доводе до формалних грешака на циљном језику, већ интерференција утиче на то да овај језички феномен остане непримећен. Иако је креативност у језичком изражавању подједнако важна као и у мишљењу и интерпретацији, ученици морају бити свесни да су колокације репродуктивни елемент језика и као такве представљају део језичке норме који не подлеже сопственом систему правила. Значај колокација у развоју комуникацијске компетенције је недвосмислен, па због тога овај рад не занемарује ни наставну праксу. Тежиште је стављено на подучавање колокација, јер је улога наставника веома важна, а конкретни предлози вежби и задатака омогућавају креирање образовне средине, у којој се ученици сензибилишу за овај распрострањени језички феномен.

Иако су колокације већ препознате као проблем у глотодидактичкој теорији, евидентан је недостатак емпиријских истраживања у настави немачког као страног језика. Због тога је би било значајно примењивати описане стратегије на конкретном узорку у дужем периоду, како би се испитала њихова сврсисходност у наставној пракси. Такође би било занимљиво испитати да ли се свест о колокацијама на једном страном језику може пренети и на други.

Литература

1. Bahns, J., & Sibilis, U. (1992) Kollokationslernen durch Lektüre. *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis*. 45(3), 158–163.
2. Đurčo, P., M. Vajičková (2017) *Kollokationen im Unterricht: Ein Lehr- und Übungsbuch*. Nümbrecht, Kirsch Verlag.
3. Cohen, A. (1998) *Strategies in Learning and Using a Second Language*. New York, Addison Wesley Longman.
4. Radić-Bojanić, B. (2021) EFL Vocabulary Learning Strategies Among High School Students. *Nastava i vaspitanje*. 70(1), 25–36.
5. Reder, A. (2006) *Kollokationen in der Wortschatzarbeit*. Wien, Praesens.
6. Reder, A. (2011) Kommen Kollokationen in Mode? Kollokationskonzepte und ihre mögliche Umsetzung in der Didaktik. *Linguistik online*, 47(3), 131–140.
7. Reder, A. (2013) *Kollokationen in Theorie und Praxis*. Pécs, Universität Pécs.
8. Targońska, J., & Stork, A. (2013) Vorschläge für ein neues Modell zur Beschreibung und Analyse lexikalischer Kompetenz. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 24(1), 71–108.
9. Targońska, J. (2014a) Kollokationen – ein vernachlässigtes Gebiet der DaF-Didaktik? *Linguistik online*. 68, 127–149.

10. Targońska, J. (2014b) Lexikalische Strategien der Germanistikstudierenden zu ihrem Studienbeginn. *Lingwistyka Stosowana*. 9, 171–200.
11. Targońska, J. (2015a) Kollokationen in DaF-Lehrwerken – eine empirische Studie zur Widerspiegelung der Kollokativität der Sprache in ausgewählten Lehrwerken. *Zielsprache Deutsch*. 42 (3), 3–24.
12. Targońska, J. (2015b) Theoretische Überlegungen zu Kollokationen in DaF-Lehrwerken. *Prace Językoznawcze*. 17(3), 125–136.
13. Targońska, J. (2022) Lässt sich die Kollokationskompetenz ohne explizite Kollokationsschulung im institutionellen Fremdsprachenunterricht fördern? *Bulletin suisse de linguistique appliquée*. 115, 91–116.
14. Hausmann, F. J. (1984) Wortschatzlernen ist Kollokationslernen. Zum Lehren und Lernen französischer Wortverbindungen. *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*. 31 (4), 395–406.
15. Hausmann, F. J. (1985) Kollokationen im Deutschen Wörterbüchern. Ein Beitrag zur Theorie des lexikografischen Beispiels. Bergenholtz, H. & Mugdan, J. (Hg.) *Lexikographie und Grammatik. Akten des Essener Kolloquiums zur Grammatik im Wörterbuch vom 28. bis 30.06.1984*. Tübingen, Max Niemeyer, 118–129.
16. Hausmann, F. J. (2003) Kollokationen in der Fachsprache: Schwerpunkt Französisch. Jung, Udo O. H. & Kolesnikova, A. (Hg.) *Fachsprachen und Hochschule*. Frankfurt a. M. etc., Lang, pp. 83–92.
17. Hausmann, F. J. (2004) Was sind eigentlich Kollokationen?. Steyer, K. (Hg.) *Wortverbindungen—mehr oder weniger fest*. Berlin / New York, Walter de Gruyter GmbH & Co KG, 309–334.
18. Häcki Buhofner, A. (2014) *Feste Wortverbindungen des Deutschen: Kollokationenwörterbuch für den Alltag*. Narr Francke Attempto Verlag.
19. Hill, J., M., Lewis & M., Lewis (2000) Classroom strategies, activities and exercises. Lewis, M. (Hg.). *Teaching collocation: Further Developments in the Lexical Approach*. Language Teaching Publications, Hove England, pp. 88–124.
20. Schmitt, N., & Schmitt, D. R. (1993) Identifying and Assessing Vocabulary Learning Strategies. *Thai TESOL Bulletin*. 5(4), 27–33.

COLLOCATIONS IN TEACHING GERMAN AS A FOREIGN LANGUAGE: THEORETICAL FRAMEWORK AND LEARNING STRATEGIES

Summary

Collocations represent a segment of the lexicon that poses a significant challenge for all learners of a foreign language. However, this aspect does not receive attention in teaching practice proportional to its importance. The reasons for this vary, including teaching approaches, the quality of teaching materials, and the habit of teaching and learning words as isolated units rather than as lexical combinations. This paper aims to deepen the understanding of relevant theoretical discussions on the conceptual definition of collocations from the perspective of glottodidactics, their utility in the process of learning German as a foreign language, as well as collocational competence, which is considered one of the fundamental but also most demanding goals of language instruction. Taking into account the specificity and relevance of this linguistic phenomenon, the paper provides concrete proposals for strategies and activities that contribute to creating an educational environment in which students are sensitized to the recognition, understanding, and use of collocations. Developing awareness of collocations and integrating them into teaching are key steps towards improving students' lexical competence. Implementing the described strategies on a specific sample and over an extended period would help to assess their effectiveness in teaching practice.

► **Keywords:** collocations, collocational competence, collocation learning strategies, foreign language, German language.

References

1. Bahns, J., & Sibilis, U. (1992) Kollokationslernen durch Lektüre. *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis*. 45(3), 158–163.
2. Āurčo, P., M. Vajičková (2017) *Kollokationen im Unterricht: Ein Lehr- und Übungsbuch*. Nümbrecht, Kirsch Verlag.
3. Hausmann, F.J. (1984) Wortschatzlernen ist Kollokationslernen. Zum Lehren und Lernen französischer Wortverbindungen. *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*. 31 (4), 395–406.
4. Hausmann, F. J. (1985) Kollokationen im Deutschen Wörterbüchern. Ein Beitrag zur Theorie des lexikografischen Beispiels. Bergenholtz, H. & Mugdan, J. (Hg.)

Lexikographie und Grammatik. Akten des Essener Kolloquiums zur Grammatik im Wörterbuch vom 28. bis 30.06.1984. Tübingen, Max Niemeyer, pp. 118–129.

5. Hausmann, F. J. (2003) Kollokationen in der Fachsprache: Schwerpunkt Französisch. Jung, Udo O. H. & Kolesnikova, A. (Hg.) *Fachsprachen und Hochschule*. Frankfurt a. M. etc., Lang, pp. 83–92.
6. Hausmann, F. J. (2004) Was sind eigentlich Kollokationen?. Steyer, K. (Hg.) *Wortverbindungen—mehr oder weniger fest*. Berlin / New York, Walter de Gruyter GmbH & Co KG, pp. 309–334.
7. Häcki Buhofer, A. (2014) *Feste Wortverbindungen des Deutschen: Kollokationenwörterbuch für den Alltag*. Narr Francke Attempto Verlag.
8. Hill, J., M., Lewis & M., Lewis (2000) Classroom strategies, activities and exercises. Lewis, M. (Hg.) *Teaching collocation: Further Developments in the Lexical Approach*. Language Teaching Publications, Hove England, pp. 88–124.
9. Cohen, A. (1998) *Strategies in Learning and Using a Second Language*. New York, Addison Wesley Longman.
10. Radić-Bojanić, B. (2021). EFL Vocabulary Learning Strategies Among High School Students. *Nastava i vaspitanje*. 70(1), 25–36.
11. Reder, A. (2006) *Kollokationen in der Wortschatzarbeit*. Wien, Praesens.
12. Reder, A. (2011) Kommen Kollokationen in Mode? Kollokationskonzepte und ihre mögliche Umsetzung in der Didaktik. *Linguistik online*, 47(3), 131–140.
13. Reder, A. (2013) *Kollokationen in Theorie und Praxis*. Pécs, Universität Pécs.
14. Schmitt, N., & Schmitt, D. R. (1993) Identifying and Assessing Vocabulary Learning Strategies. *Thai TESOL Bulletin*. 5(4), 27–33.
15. Targońska, J., & Stork, A. (2013) Vorschläge für ein neues Modell zur Beschreibung und Analyse lexikalischer Kompetenz. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 24(1), 71–108.
16. Targońska, J. (2014a) Kollokationen – ein vernachlässigtes Gebiet der DaF-Didaktik? *Linguistik online*. 68, 127–149.
17. Targońska, J. (2014b) Lexikalische Strategien der Germanistikstudierenden zu ihrem Studienbeginn. *Lingwistyka Stosowana*. 9, 171–200.
18. Targońska, J. (2015a) Kollokationen in DaF-Lehrwerken – eine empirische Studie zur Widerspiegelung der Kollokativität der Sprache in ausgewählten Lehrwerken. *Zielsprache Deutsch*. 42 (3), 3–24.
19. Targońska, J. (2015b) Theoretische Überlegungen zu Kollokationen in DaF-Lehrwerken. *Prace Językoznawcze*. 17(3), 125–136.
20. Targońska, J. (2022) Lässt sich die Kollokationskompetenz ohne explizite Kollokationsschulung im institutionellen Fremdsprachenunterricht fördern? *Bulletin suisse de linguistique appliquée*. 115, 91–116.