

Маја В. Павловић Шајтинац¹
Универзитет Привредна академија
Правни факултет за привреду и правосуђе

ПРИНЦИПИ КОНЦИПИРАЊА ДВОЈЕЗИЧНИХ ШКОЛСКИХ РЕЧНИКА

Апстракт: У раду указујемо на неколико основних принципа конципирања двојезичних школских речника. Наша пажња је усмерена на усаглашеност са потребама ученика, праћење линије постепеног и градуелног усложњавања материјала, затим на анализу узрочно-последичног односа између двојезичне грађе и типа језичке структуре матерњег језика ученика. Исто тако, у раду разматрамо како функционални тако и комуникативни принцип. Такође, обратили смо пажњу и на значај диференцијалног метода у лексикографском приступу конципирања двојезичних школских речника.

Кључне речи: принцип конципирања, усаглашеност са потребама ученика, постепено и градуелно усложњавање материјала, функционални и комуникативни принцип, диференцијални метод, лексикографски поступак.

Разматрајући питање концепције двојезичног школског речника у теорији лексикографије можемо приметити да постоји неколико основних принципа, на које бисмо указали.

Један од важнијих принципа конципирања двојезичног школског речника јесте усаглашеност с потребама корисника речника или, како то наводи украјински лингвиста Дубичински, „апсолутна прилагођеност нивоу учења на коме се налазе корисници речника” (2008: 340), као и њиховом узрасту и психолошким особинама, јер „када се за неки речник каже да није ваљан, врло често то није тако. Једноставно дошао је у руке ономе коме није намењен”

(Новиков 1969: 5). Овај принцип заснива се на чињеници да ученик у току одређеног нивоа усвајања знања страног језика користи, по правилу, само један речник. Због тога би у њему требало да буду, на обимом ограниченом простору, пажљиво одабрани подаци из различитих типова речника (описни, ортографски, енциклопедијски, фразеолошки, речник најфреквентнијих речи). Из овога следи да је поштовање датог принципа могуће само уколико је примењен „веома пажљив и разнолик избор” речничких одредница (Супрун 1988: 46).

Незаобилазни поступак у конципирању двојезичног школског речника јесте праћење линије постепеног и градуелног усложњавања материјала изложеног у њему. На овај принцип у свом уџбенику *Лексикографија русског језика* указује Дубичински (2008: 239), када наводи да је у складу с дидактичким постулатима неопходно да „двојезични школски речник прати линију постепеног и градуалног усложњавања материјала који је у њему изложен”. Овај постулат помиње и Пипер (1992: 31), додајући да „постепено усложњавање стоји у директном односу са комплексношћу лексикографског описа, која је оријентисана на обраду речничког чланка са свих аспеката релевантних за дати, програмом предвиђени, ниво учења језика”. Другим речима, та комплексност требало би да буде присутна на нивоу целине уџбеничког комплета, дакле уџбеника, граматике и речника, а не само на нивоу речничког чланка. С овим је у непосредној вези и задатак двојезичног школског речника да на почетном нивоу учења језика лексикографски опис у већој мери буде „растерећен металингвистичке апаратуре, односно да буде примењен принцип једноставности лексикографског чланка” (Пипер 1992: 31). Дакле, могли бисмо рећи да пропорционално расту нивоа усвајања знања расте и количина лексикографских информација, тако да је за примарну семантизацију речи у млађем узрасту често примерена само употреба ликовне илустрације денотата. Денисов пак мисли да, строго говорећи, „то значи да би требало у метајезик увести комуникативна средства нове семиотичке природе” (1974: 118). Када је реч, на пример, о полисемији на почетним нивоима учења језика, дају се пре свега најфреквентније лексичко-семантичке варијанте. Опис међујезичких хомонима и паронима може укључивати експлицитно упозорење на разлику у значењу, као што је то учињено у речнику Б. Станковића (1985: 104), који на крају речничког чланка код именице *искусство* даје напомену: упореди са *опыт*, или Р. Маројевића (2016: 128), рецимо, у примеру *напрасно*, где аутор поред првог значења „узалуд, бескорисно, безуспешно”, даје и напомену „упореди са *зря*”, јер полисемија може представљати опасност настајања грешке. Овде не можемо а да се не

подсетимо познатих примедба Радована Кошутећа (1910: 117) испод текста у првом делу Примера: „Пази на обе речи!”, „Пази!”, „Не измишљај облике у српском језику”, „Не говори којешта”, као и „примедби Петра Митропана код рецимо одреднице *виноград — грозђе (није виноград)*” (према Николић 1979: 60). Како видимо у пракси, на почетном нивоу учења за синонимију довољан је знак једнакости *машина = аутомобил*, а за антонимију знак супротности *високиј низкиј*. То свакако не значи одбацивање било каквог термилошког инструментарија. Напротив, степен једноставности описа у школској лексикографији пропорционалан је намени речника, узрасту и степену претходно стечених знања његових корисника.

Веома важан принцип композиције двојезичног школског речника базира се на узрочно-последичном односу између двојезичне грађе и типа језичке структуре матерњег језика ученика. Шчерба је још тридесетих година двадесетог века поставио дилему да ли је у настави страног језика сврсисходније употребљавати преводне или једнојезичне речнике. Он је сматрао да у настави двојезични речници треба да претходе једнојезичним, који би, пошто претпостављају темељније познавање језика, требало да се користе на напреднијем нивоу наставе, те каже да „сваки искусни педагог саветује својим ученицима да што је могуће пре почну да користе једнојезични описни речник”. Истовремено, по његовим речима „матерњи језик се не може искључити у главама ученика” (1974: 307) и на тај начин забранити унутрашње поређење два језика. Стога би требало подвући да постоји много разлога због којих у настави треба користити и двојезични речник. Уосталом, психолошким експериментима је доказано да ученици млађег узраста реч страног порекла усвајају преламајући њено значење кроз призму матерњег језика. Наиме, Пијаже је установио да дете у тренутку усвајања страног језика „већ располаже готовим и развијеним појмовним системом значења речи, који преводи на страни језик, те стога што су језици ближи то је процес усвајања бржи” (1968: 54). То значи да лингводидактички принцип ослањања на матерњи језик ученика у двојезичној наставној лексикографији јесте примаран, и у његовој примени огледа се најужа веза између школске и опште двојезичне лексикографије.

Можемо, дакле, рећи да ученици чији је матерњи језик немачки или мађарски наилазе на веће и другачије лексичке потешкоће при усвајању руског него ученици чији су матерњи језици неки од словенских. То значи да ће се у много чему разликовати двојезични школски речник намењен ученицима у Немачкој или Мађарској од онога у Србији или Македонији. У методици наставе страног језика овај принцип претпоставља да се у наставном процесу,

а то значи и у школском речнику, константно пореде структуре двају језика и анализирају њихове сличности и разлике у циљу што потпунијег објашњења њихових унутрашњих организација. Наиме, обим речи који би требало усвојити на одређеној етапи учења страног језика условљен је наставним програмом, за који би било пожељно да произилази из типолошке и генетске блискости матерњег и страног језика. У случају руско-српских речника „дате су веће могућности за разумевање нових речи, наслућивање значења и њихово памћење, а самим тим обезбеђује се и могућност већег броја речничких одредница, него када је у питању језик типолошки удаљен од матерњег” (Пипер 1992: 29).

С тачке гледишта дихотомије језик – говор (*langue – parole*), двојезични школски речник, глобално посматрано, „представља инструмент дидактичког моделовања језика, те отуда помаже приликом усвајања живог, активног говора језика који се изучава” (Дубичински 2008: 340). На тај начин стечена вештина постаје нови инструмент ширења општег знања корисника, с једне стране, и омогућава развој комуникативне компетенције, с друге. Овим се отварају врата функционалном аспекту језика и дају основе за развој функционалне лесикографије. Овде бисмо додали и принцип когнитивне оријентисаности ученика, у складу с којим се примерено њиховом узрасту перманентно развија свест о градиву које се усваја и разностраности речи као језичке јединице. То са своје стране упућује на „усмеравање ученика да реч перципирају као развијену морфолошку и творбену структуру, која има своју улогу у структури реченице” (Пипер 1992: 33).

Двојезични школски речник у својој основи требало би да кориснику представља помоћ у овладавању свим врстама говорне компетенције, како рецепције у смислу откривања значења речи, тако и продукције, јер даје податке „о употреби језичких јединица језика који се учи” (Дубичински 2008: 343). Дакле, овај тип речника требало би да испуњава и комуникативни принцип, прилагођен етапи учења. Овде бисмо додали да извршавање овог задатка стоји у тесној вези са принципом дидактичке компресије и минимализације језика, који подразумева учење страног језика „не у целини, већ само елемената који чине његов својеврсни центар функционисања” (Станковић 2002: 227). Реализација овог принципа подразумева утврђивање дидактичког минимума лексике, као и других прагматичких интенција, који обезбеђују комуникативну компетенцију ученика.

Кад је реч о конкретним дидактичким захтевима, поменули бисмо значај диференцијалног метода у лексикографском приступу конципирања двојезичних школских речника руског језика у српском говорном простору, илуструјући то неким примерима.

Указивањем на сличности и разлике два језичка система врши се обука ученика у циљу избегавања језичке интерференције, коју за потребе лексикографског разматрања, посматрамо у складу са Вајнрајховом дефиницијом интерференције као „одступања од језичке норме у говору лица које влада (учи) страним језицима” (Радошевић 1967: 102). Полазећи од до сада остварених лингвистичких испитивања језичке интерференције руског и српског језика (Станковић, Маројевић, Тошовић, Пипер и др.), можемо закључити да је „механизам настајања грешака у руском језику код носилаца српскохрватско-руског двојезичја објашњен сударом динамичких стереотипа речи и реченица руског и српскохрватског језика. Услед тога долази до појаве интерференције у којој су изражене типолошке разлике структура двају језика. Матерњи српскохрватски језик тежи да наметне своје моделе, односно да материјалним знаком изрази структурна значења, која не налазе еквиваленте у структури руског израза” (Радошевић 1967: 104). Као пример може послужити лексикографска обрада руских придева на српски језик, тј. употреба кратких придева у именском делу предиката. Пошто руски придеви имају могућност предикативне употребе одређеног и неодређеног вида, онда у случају конкретизовања позиције именског дела предиката придевом постоји тројна алтернација: придев неодређеног вида//придев одређеног вида у номинативу//придев одређеног вида у инструменталу. Код српскохрватских еквивалентних конструкција нема алтернативних односа одређеног и неодређеног вида у функцији семантичког комплетива предиката, јер „код придева који имају оба вида, предикативну функцију може имати само неодређени вид” (Стевановић 1964: 225), тако да у српском језику наспрам руских одређених и неодређених придевских облика предиката може стајати само неодређени вид. Да би се избегла најчешћа грешка носилаца српског језика кад је о предикатској функцији придева реч, а то је употреба неодређеног кратког придевског облика и онда кад не постоје семантичко-синтаксички услови с лексикографске тачке гледишта, поред дугог облика придева на месту леме обавезно би требало унети и кратки облик у прадиग्ми; у речнички чланак такође би требало унети и правило употребе кратких придева у руском и српском језику и све то илустровати примерима. Рецимо, у речнику Р. Маројевића (2016: 82) аутор оба облика придева *замечательн || њий -ая, -ое, ие; замечателен, замечательн || а, -о, -ый* „изврстан, изванредан” преводи кратким обликом, што илуструје и примерима ~ *ый писатель* „изванредан писац” ~ *ый город* „диван град”, *жизнь* ~ *ых людей* „живот истакнутих људи”, ~ *а картина* „изванредна слика”.

Пажњу привлаче и видске неподударности глагола у два језика, као у примеру *рекомендовать*, који се на српски језик преводи и као свршени и као

несвршени облик *препоручивати/препоручити*. Тако у примеру *Я бы, например, рекомендовал бокал красного вина*, на српском језику у еквивалентној реченици био би употребљен глагол свршеног вида препоручити – *Ја бих, рецимо, препоручио чашу црног вина*, а у примеру *Ещё Гиппократ рекомендовал использовать растения в том виде, в каком их создала природа* глагол у преводу добио би несвршени облик и реченица би требало да гласи – *Још је Хипократ препоручивао коришћење биљака у оном облику у којем га је створила сама природа*. „Слична ситуација је и у случају неких других глагола који се могу сврстати у две групе. Глаголи *арестовать, велеть, женить, жениться, использовать, исследовать, миновать, ночевать, обещать, приветствовать, ранить, рекомендовать, родить, сочетать*, у српском језику имају два вида. У исто време српски глаголи видети, доручковати, честитати, чути, ручати, телефонирати у руском језику имају и свршени и несвршени облик, као у примеру Видео сам друга — *Я видел товарища / Я увидел товарища*” (Тошовић 1988: 276). Ове разлике најчешће нису приказане у школским руско-српским речницима, мада би по нашем мишљењу, у циљу спречавања интерференције, и њих свакако требало уврстити у речнички чланак.

Из наведеног можемо закључити да постоји одређени број захтева које би двојезична школска лексикографија требало да задовољи у циљу што бољег и потпунијег извршавања њене основне, едукативне функције. Ипак, можемо претпоставити да ће се с развојем ове научне дисциплине потенцијално искристалисати нови лексикографски захтеви, а наведени принципи биће темељ будуће надградње.

Цитирана литература

1. Денисов, Петр Никитич (1974), *Очерки по русской лексикографии и учебной лексикографии*, Москва: Наука.
2. Дубичинский, Владимир Владимирович (2008), *Лексикография русского языка*, Москва: Наука.
3. Николић, Вера (1979), *Проблеми у настави руске лексике*, Београд: Филолошки факултет.
4. Новиков, Лев Алексеевич (1969), „Учебный словарь сочетаемости слов, его лингвистические основы и структура“, *Вопросы учебной лексикографии*, Москва: МГУ.
5. Пипер, Предраг (1992), „О принципима уџбеничке лексикографије“ *Живи језици* 1–4: 27–41.
6. Пијаже, Жан (1968), *Психологија интелигенције*, Београд: Нолит.
7. Радошевић, Наталија (1967), „Покушај структурног поређења руског и српскохрватског језика“, *Наш језик XVI*, 159–170.

8. Станковић, Богољуб (2002), „О принципима и организацији и методици изучавања српског језика као инословенског и страног”, *Зборник радова са 30. Међународног састанка слависта у Вукове дане 30/1*, 225–230.
9. Стевановић, Михаило (1964), *Савремени српскохрватски језик 1*, Београд: Научно дело.
10. Супрун, Адам Евгеньевич (1978), „Некоторые свойства учебного словаря и словарь для обучающего”, *Проблемы учебной лексикографии и обучения лексики*, Москва: Русский язык.
11. Тошовић, Бранко (1988), *Руска граматика*, Сарајево: Свјетлост.
12. Щерба, Лев Владимирович (1974), *Языковая система и речевая деятельность*, Ленинград: Наука.

Речници

1. Маројевић, Радмило (2016), *Основни руско-српски речник*, Бања Лука: Апеирон.
2. Станковић, Богољуб (1983), *Школски руско-српскохрватски речник: средњи ниво учења*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

ПРИНЦИПЫ КОНЦЕПЦИИ ДВУЯЗЫЧНОГО УЧЕБНОГО СЛОВАРЯ

Резюме

В данной статье рассматривается тема концепции двуязычного учебного словаря в теории современной лексикографии. Указаны следующие принципы: принцип полного соответствия этапу обучения учащихся, принцип постепенного и последовательного усложнения изучаемого материала, принцип сочетания словарного материала и структуры родного языка учащихся, а также функциональный и коммуникативный принципы. В статье особое внимание уделено вопросу дифференциального метода в лексикографической презентации словарных единиц.

Преузето 23. 8. 2017.
Корекције 31. 10. 2017.
Прихваћено 5. 11. 2017.