
Slobodan D. Jovanović*

Fakultet za pravne i poslovne studije „Dr Lazar Vrkatić“
Srbija

PREVOĐENJE KAO VEŠTINA U VLADANJU STRANIM JEZIKOM ALI I SREDSTVO ZA NEGOVANJE SOPSTVENOG JEZIKA

UDC 81'25
Stručni rad

Prevod, prevodilaštvo, razmišljanja o prevođenju i proučavanje pitanja u vezi s jezikom kao sredstvom za uspostavljanje veza između različitih naroda i kultura daleko su stariji od primenjene lingvistike kao naučne discipline kojoj prema današnjim shvatanjima ova široka problematika pripada. Činjenica je da su se vremenom menjala teorijska shvatanja u vezi s prevođenjem, metodologije, praktični zahtevi i svrha prevođenja, ali u biti zauvek ostaju aktuelno pitanje mere do koje prevod treba da nastoji da održi tačno ono što je formalno izneto, linije do koje je dopušteno intervenirati da bi se postigla tačnost izraza i/ili da bi se održalo dejstvo originala, kao i odnosa prema maternjem, jeziku.

Poslednja prilika za usvajanje i uobličavanje pravilnog odnosa prema maternjem jeziku, ispravnosti u meri i načinu njegovog korišćenja poslednju jeste završnica srednjoškolskog, naročito gimnazijskog učenja stranog jezika. Osposobljavanje učenika za kvalitetno prevođenje mora da bude kruna višegodišnjeg prilaženja toj veštini, i u tom smislu je uloga nastavnika krajnje osetljiva, pojačana zahtevom da se poredi obeležja maternjeg i stranog jezika. Ne treba ni napominjati da se u današnjem trenutku sva ova razmatranja u najvećoj meri odnose na odnos prema engleskom kao stranom jeziku, ali i univerzalnom jeziku stvaralaštva i sredstvu globalne komunikacije.

Ključne reči: *prevod, prevođenje kao jezička veština, strani jezik, maternji jezik, elementi kulture, korišćenje maternjeg jezika, nastavnik, priprema nastavnika, komunikativni pristup, bilingvalna nastava.*

1. Uvod

Neosporan je značaj vokabulara u čitanju na stranom jeziku, a naročito u radu na usavršavanju vladanja engleskim jezikom. Otuda je na svim nivoima potrebno neprestano pratiti i pravilno tumačiti tvrdnje kandidata da im je upravo vokabular najveća teškoća ili bar nedostatak koji i te kako osećaju. Kad se kaže da je vokabular jedna od glavnih prepreka koje otežavaju komunikaciju na određenom nivou vladanja engleskim jezikom, to ne znači da leksiku generalno treba smatrati najvažnijim ili jedinim jezičkim nivoom na kom treba insistirati u nastavi. Jednostavno, kad učenik ovlada osnovnim

* Fakultet za pravne i poslovne studije „Dr Lazar Vrkatić“, Bulevar oslobođenja 76, 21000 Novi Sad, Srbija;
e-mail: info@fpps.edu.rs

obrascima jezičke strukture i kad oseti da je počeo da vlada jezičkim sistemom, sve snažnije narasta svest o tome da nedostaju prava značenja pojedinačnih reči i izraza prisutnih u savladanim sintaksičkim formulama. Nove nepoznate leksičke jedinice znatno otežavaju, pa čak i onemogućavaju shvatanje značenja, ali mogu da dovedu i do toga da učenik posumnja u ispravnost sopstvenog vladanja opštom građom (Yorio, 1971: 112). Potom nastupa trenutak kad učenik poseže za rečnikom pokrećući neslućeno velik i značajan niz problema. Tu je potreba, ali i zahtev da se prevođenjem vlada kao visokim umećem korišćenja jezika, a u vezi s tim vrhunskim umećem ne postoji ništa što bi ma ko mogao da shvati i doživi kao jednostavan problem. Mnogo je tu dilema koje od davnina postoje, mnogo pitanja koja neprestano iskrsavaju, pregršt nesporazuma među stručnjacima na planu teorije nastave, ali i među praktičarima – nastavnicima stranih jezika – pogotovu engleskog jezika kao stranog – počev od značenja sâme reči 'prevod' i mišljenja o mestu i ulozi prevoda u nastavi.

Sâmo pominjanje prevođenja kod mnogih izaziva odbojnost pošto ih asocira na prevaziđeni gramatičko-prevodni metod, mada to nije bio i nije jedini metod koji predviđa primenu prevođenja. Presudna razlika je u tome što je savremena nastava napustila cilj koji su postavljali pobornici gramatičko-prevodnog metoda; prevaziđeno je njihovo verovanje da je prevođenje praktično jedino sredstvo za učenje stranog jezika. Činjenica da prevod može da posluži u razvijanju nekih jezičkih znanja, na primer, u proveri shvatanja značenja neke reči ili izraza u tekstu koji se obrađuje, ne znači da razumevanje teksta smemo da iznjednačimo sa njegovim prevođenjem. „Dobro je poznato da često razumemo određeni tekst, a ne umemo (lepo) da ga prevedemo. Prema tome, ili ne treba od učenika zahtevati da prevodi ili prevod treba posebno vežbati, odnosno kao jedan od ciljeva nastave treba postaviti i prevođenje.“ (Dimitrijević, 1984: 51). O značaju prevođenja – ali ne kao sredstva, odnosno nastavne tehnike u učenju stranog jezika, već kao jedne od jezičkih veština ili sposobnosti (uz razumevanje govora, čitanje, pisanje, govor) – na sličan način se izražava i Vilkins (Wilkins, 1978) koji smatra da je ovo umeće prilično zapostavljeno, ali neizostavno u odmaklijim stadijumima učenja.

Poslednjih decenija zanemarena je prava nastava prevođenja kao umeća sâmog po sebi. Istina je da potreba za prevođenjem delimično zavisi od

ciljeva konkretnog kursa, odnosno učenja, ali nije teško shvatiti i priznati da su prevođenje i mogućnost primene te veštine značajan cilj u nastavi i učenju jezika. Svako ko je proveo godine učeći jezik, naročito u javnom školskom sistemu, morao bi da bude sposoban da prevede nešto onima koji jezikom ne vladaju dovoljno da bi to sami učinili. Stoga je prevođenje jezička aktivnost koja mora da se postepeno osvaja, uči, uvežbava i uzdiže preko iskustva koje istovremeno donosi pravi kvalitet u vladanju sopstvenim jezikom i u njegovom rafiniranom korišćenju.

2. Neophodna veština

Prevođenje posebna je jezička veština, umeće koje učenicima i studentima treba prenositi, postepeno ga s njima uvežbavati, testirati, ocenjivati, jednom rečju, sprovoditi sve što je neophodno da bi se ostvario jedan od ciljeva koje propisuje program. Cilj ili zahtev nesumnjivo postoji, ali domaća prosvetna javnost kao da žmuri pred istinom da su mogućnosti izuzetno skromne: počev od nedostatka vremena pa sve do činjenice da najveći broj nastavnika ne poseduje adekvatno prevodilačko obrazovanje, o minimalnom prevodilačkom iskustvu da i ne govorimo.

Nesigurnost u odnosu prema prevodu i u radu na ovoj jezičkoj veštini izvire već i iz dileme šta je to uopšte prevod. „Prevoditi, šta to zapravo znači? Šta se prevodi kad se prevodi? Mnogi će reći – ideje. Oni oprezniji pre će izgovoriti – reči. Ili bolje – rečenice. Ili čak – pasusi. Treći će možda reći da prevode 'smisao' ili 'duh' originalnog teksta. Ako sad pokušamo da pitanje rasvetlimo sa semantičke strane, ustanovićemo da pobornici prva dva pristupa, a dobrim delom i oni koji zastupaju i ovaj treći, pod svojim etiketama u stvari prećutno podrazumevaju proces prenošenja iz jednog jezika u drugi onog najkonkretnijeg referencijalnog značenja (denotacije), uz onoliko pratećeg značenja (konotacije) koliko je, *leksički gledano*, odmah uočljivo.“ (Bugarski, 1975: 236). Istina je: „...većina ljudi, naročito djece, neupućenih u lingvistiku, prilazi stranom jeziku sa (mahom nesvesnom) pretpostavkom da riječi imaju samo jedno 'pravo' značenje.“ (Riđanović, 1983: 157). U praksi, međutim, teškoću stvara niz nepredvidljivih momenata u radu na tekstovima koji nude iznijansirano van i preko uobičajenih leksičkih značenja. Tu se postavlja zadatak da se stvori istančan osećaj za udubljanje u leksičku i semantičku suštinu i stranog i maternjeg jezika, što je snažan motiv za veliki

oprez pri odabiru književnih tekstova koji će služiti kao izvor korisne leksike i materijal za uvežbavanje prevođenja, jer neprestano moramo da imamo na umu da su mogućnosti kojima raspolažemo zaista vrlo skromne, a potrebno je raditi i na negovanju i obogaćivanju sopstvenog jezika.

U školskom sistemu u Srbiji prevod je već dugi niz godina prisutan kao – programski ne naročito dobro definisana – jezička veština kojoj treba težiti, ali uprkos tome, kao kruna srednjoškolskog rada, disciplina koja se testira na tzv. maturalnom ispitu na završetku gimnazijskog školovanja. Nastavnik engleskog jezika mora da bude svestan te veštine i krajnje realan kad sagledava probleme s kojima se suočava, kao i kad pronalazi moguće načine za prevazilaženje teškoća.

Jedna od teškoća je i nedostatak vremena. U gimnaziji učenici na društveno-jezičkom smeru imaju pet časova stranog jezika nedeljno u trećem razredu i četiri časa nedeljno u završnom razredu, dok učenici na prirodno-matematičkom smeru tokom sve četiri godine gimnazijskog školovanja imaju po dva časa nedeljno. Kako da nastavnik za samo 72 odnosno 64 školska časa dostigne ciljeve u domenu razumevanja govora i govorne komunikacije, da s učenicima obradi sve predviđene zvučne priloge, vežba pisanje diktata i eseja/sastava i, povrh svega, da dovoljno pažnje posveti prevodu? Kako ne bi došao u nedopustivu situaciju da ocenjuje ono što nije uvežbavao sa učenicima, u toku školske godine treba dovoljno vežbati, obraditi dovoljno tekstova, učiniti sve da prevođenje ne bude plasirano kao teorija već kao određen metodološki postupak koji vodi sticanju i razvijanju toliko potrebne veštine. Stojnić (1981: 48-49) dočarava koliko je u stvari reč o umeću a ne o formalnom znanju: „...istraživanja i teorijska razmatranja, međutim, sasvim su zasigurno potvrdila jednu, za prevodilačku praksu veoma važnu činjenicu. A to je da se prevodilački zadatak ne može konačno rešiti ni na leksičkom, ni na morfološkom, ni na sintaksičkom nivou. Naravno, prevodilac mora, prevodeći delo, umeti da vrši gotovo sve radnje koje je autor dela vršio, ostvarujući svoju umetničku zamisao, jezičkim sredstvima. Na leksičkom nivou on se po pravilu ne sme naći samo u poziciji da *prevede* reč, već, kao i autor da je u jeziku prevoda *odabere* i upotrebi u onom njenom značenju i obliku koji potpuno ili bar približno potpuno odgovara datoj konkretnoj situaciji na koju se odnosi iskaz.“ U nedostatku vremena, na žalost, i najiskusniji i najraspoloženiji nastavnik će i u ovom segmentu morati da pribegne nekakvom vidu

predavanja, uputstvima i objašnjenjima o tome šta treba postići, kojim sredstvima se služiti, kako pristupiti zadatku. Kako bismo te razgovore o prevođenju shvatili i kao element edukativne funkcije nastave stranih jezika, pomaže nam Korblut (Corbluth, 1975) stavom da i pored zadatka da uvežbavamo jezik, umesto da držimo predavanja o jeziku, treba da se zadovoljimo istinom da se sva nova znanja i saznanja o jeziku izuzetno korisno pridodaju fondu ukupnog znanja i kvaliteta obrazovanja. A uspeli mi da uvežbavamo umeće na metodološki adekvatan način, ili pribegli makar i najmanjem nužnom predavanju – pred nama je uvek veliki broj đaka, odnosno polaznika kursa.

Odgovor na pitanje šta je veliko odeljenje zavisi od opštih okolnosti, pa je onima koji su navikli da rade sa 12-14 polaznika zastrašujuće kad treba da stanu pred 20 (Nolasco & Arthur, 1995: 4). U uslovima koji vladaju u školama u Srbiji zadovoljni smo kada ih nema više od trideset! Nije potrebno dokazivati da to nisu adekvatni uslovi za sticanje i razvijanje veština, već se nivo predznanja i osnova na kojoj treba graditi veštinu prevođenja, između ostalih jezičkih veština, razlikuje od učenika do učenika. Mnogi učenici (osnovano ili ne) traže i očekuju „više vokabulara“ u redovnoj nastavi tokom školske godine, ali prirodno je da ima i slabijih đaka, ili da u pojedinim domenima preovlađuju neke opšte slabosti. A kada su temelji neujednačeni i slabi, kako zidati u visinu? (Bose, 2004) Kako na terenu prevođenja ostvariti domete vrhunskog umeća vladanja i stranim i maternjim jezikom?

Da ne bi zanemario razlike u kvalitetu i sposobnostima pojedinačno posmatranih učenika, nastavnik treba pažljivo da bira tekstove za obradu, razmišljajući o tome *kome* je materija namenjena i *šta* će se uvežbavati i osvajati. Po Salteru (Salter, 1975: 22) naglasak je i dalje na metodologiji nastavnog postupka, ali od suštinske je važnosti da se nastavnik prvo upita *kome* i *šta* predaje i nudi, a ne *kako* to čini.

Kad je u pitanju metodologija nastavnog postupka, pitanja *šta?*, *kome?* i *kako?* moraju biti uključena i u odluke u vezi s upotrebom srpskog jezika u redovnom radu u učionici. Jasno je da to ne podrazumeva sâmo prevođenje, već situacije kad treba da objasnimo ili bliže dočaramo neku jezičku pojavu, manifestaciju nekog kulturnog obeležja, da dâmo značenje neke nove reči ili fraze. „Povremenim pribegavanjem maternjem jeziku u objašnjavanju funkcionisanja stranog jezika ostvarićemo veću jasnost, uštedećemo vreme

(koje je ionako veoma ograničeno), izbeći ćemo eventualne nesporazume. Svakako, ako se upotreba maternjeg jezika dozvoli, valja strogo voditi računa da se u tome ne samo ne pretera već da se svede na najmanju meru." (Dimitrijević, 1984: 52). Ipak, pošto nam je stalo da makar malo prekratkog vremena posvetimo uvežbavanju veštine prevođenja, pošto su grupe s kojima radimo veoma brojne – a želimo da u tom kvalitativno neujednačenom sastavu budu zadovoljni i oni koji neprestano očekuju još novog vokabulara, novih značenja, novih upotreba – shvatamo da se to celo iskustvo potpuno poklapa s uputstvom koje daje Filipović (2001: 99): „Opšta preporuka bazirana na ličnom iskustvu je da je, s obzirom na vremenska ograničenja koja najčešće imamo u učionici i s obzirom na količinu inputa koju moramo preneti, često efikasnije pomoći učenicima i u otkrivanju jednostavnih pravila koja bi oni mogli da identifikuju i sami, jer se time štede i njihovo vreme, koncentracija i napor.“ A prava teškoća i opterećenje za nastavnika je da se održi ravnoteža između potrebe za uštedom i preterivanja u upotrebi maternjeg jezika. S ovom teškoćom povezana su i razmišljanja o izboru i korišćenju rečnika.

Mnoštvo materijala koji nam stiže iz Velike Britanije i Sjedinjenih Američkih Država, a koji je uglavnom lako dostupan i pristupačan učenicima, sadrži bogat izbor kvalitetnih jednojezičnih štampanih i elektronskih rečnika. Sve su to, bez pogovora, dobri i korisni materijali, ali u školskom radu na usvajanju vokabulara engleskog jezika i u borbi da se makar krene u građenje veštine prevođenja, dvojezični rečnik i dalje je neophodan i mnogo se češće koristi. U zavisnosti od kvaliteta takvog rečnika, razna rešenja umeju biti i neprecizna i zavodljiva, naročito neiskusnim učenicima, kada počnu da ga koriste, ali istina je i da dvojezični rečnik ipak nudi izvesnu sigurnost u vidu konkretnog odgovora na trenutnu dilemu, dok bi jednojezični rečnik u takvoj situaciji prisiljavao korisnike da nagađaju i sâmi formulišu značenje, što uvećava sumnju i nesigurnost. Bilo to dobro ili ne, ostaje činjenica da se učenik stranog jezika čvrsto drži reči. Reči su signali za kojima traga dok čita na stranom jeziku, ali i tragovi koje je već uskladištio u memoriji. Praksa je pokazala da učenik po svaku cenu želi da bude siguran da te reči *razume* (Yorio, 1971).

Pored pojačanog interesovanja za vokabular, u realnosti u kojoj učenici eksplicitno očekuju da im se ponudi bogatiji fond reči, neophodno je shvatiti

da je leksici kao pojedinačnom aspektu jezika moguće posvetiti dodatnu pažnju i u nastavi pojačati rad u toj oblasti. Činjenica da obogaćivanje vokabulara na engleskom jeziku očekuju upravo učenici završnih razreda gimnazije učvršćuje ubeđenje nastavnika da vokabular najneosetnije i s najviše uspeha mogu da grade upravo učenici koji su već stekli temeljno i obuhvatno znanje gramatike. Vladanje vokabularom na tom nivou je, a i nadalje ostaje najznačajniji zadatak svakog pojedinca u ovladavanju engleskim jezikom, koji se ostvaruje bavljenjem različitim kontekstima. „Jezički input izvan zemlje domaćina je u najvećem broju slučajeva oskudan i ostvaruje se u veštačkim okolnostima. Međutim, veza sa stranim jezikom i to u prirodnom kontekstu, moguća je uz pomoć knjige. Upućivanje učenika na čitanje i pomoć koju bi nastavnik trebalo da pruži učenicima pri izboru tekstova za slobodno čitanje, ima neprocenjiv značaj u procesu asimilacije i vokabulara i gramatike.“ (Dimitrijević, 2003: 24). Najveći zadatak i najznačajnija odgovornost nastavnika jeste da u tom cilju izvrši pravilan izbor, a potom i gradiranje i doziranje tekstova koji će zadovoljavati sve kriterijume na putu ka osamostaljivanju učenika, tj. ka njegovom osposobljavanju za rad na bilo kom nepoznatom materijalu.

3. Kulturni aspekti

Nastavnik koji smatra da poseduje iskustvo, i to iskustvo koje se ne izražava mesecima ili godinama radnog staža, već suštinskom spremnošću da uoči potrebe učenika, kao i voljom da udovolji njihovim očekivanjima, složiće se s tvrdnjom da se pravo znanje jezika teško stiče bez poznavanja kulture, ali da se kultura najlepše i najprijemčivije otkriva uz pomoć književnosti (Đorđević, 1975: 103). Svaki angažovaniji nastavnik otuda i oseća teskobu i sputanost usled više činilaca, od kojih su presudno velika i značajna sledeća dva. U gimnaziji kao najkvalitetnijoj opšteobrazovnoj srednjoškolskoj instituciji učenici na prirodno-matematičkom smeru imaju samo po dva časa nedeljno u sva četiri razreda. Zahtevi nastavnih planova i programa, koje i dalje donose prosvetne vlasti, nastavnici danas uglavnom ispunjavaju oslanjajući se na britanske udžbenike. Kako onda – i kada čak i s uspehom odabрати dodatne književne tekstove u skladu s jezičkim znanjima učenika, kada ih plasirati na odgovarajući način koji vodi sticanju i učvršćivanju navike čitanja, kako otkrivati kulturu preko književnosti kada se ti „originalni“, „najnoviji“ i

„najbolji“ udžbenici uglavnom zasnivaju na audio-lingvalnom pristupu i najveću pažnju poklanjaju govoru? Sâmi po sebi dobri, obavezno praćeni kvalitetnim zvučnim priložima, ti udžbenici, često odabrani bez pravog obrazloženja, minimalno doprinose i inače sporom procesu vraćanja knjizi i čitanju, o kom Dimitrijević još pre više od četvrt veka kaže (1984: 45): „Insistiranje na nastavi govora kao najvažnijoj jezičkoj veštini (u nastavi stranih jezika) dovelo je do razrade takvih pristupa pa i metoda u kojima je čitanje jedva nalazilo mesta. Sad, posle nekoliko decenija isključivo oralnog pristupa nastavi jezika, počinjemo se, doduše veoma sporo, vraćati knjizi kao izuzetno značajnom 'nastavnom sredstvu'.”

Nastavna praksa u kojoj se koriste udžbenici čuvenih britanskih izdavačkih kuća potvrđuje da je vraćanje književnom tekstu i dalje sporo jer upravo reakcije učenika govore da bi književnih odlomaka trebalo da bude više, i da bi rad na usvajanju vokabulara mogao da se unapredi kad bi se više vremena posvetilo čitanju, ne samo kao jezičkoj već i neprocenjivo vrednoj opšteobrazovnoj aktivnosti. Neophodno je naći način da nastavnik tokom skromnog vremena kojim raspolaže s učenicima obradi dodatne pravilno odabrane književne tekstove. Ovo treba učiniti čak i po cenu da se odrekemo nečeg drugog što nastavni program traži, jer i jedan jedini tekst s književnim kvalitetima može da bude put u neslućeno bogatstvo strane kulture, pa makar i sasvim nezavisno od nastavnog plana i programa (Holroyd, 1978). Udovoljavanje zahtevima učenika da se pojačano radi na vokabularu, uspešan odabir tekstova i nuđenje korisnih elemenata kulture svakako doprinose premeštanju težišta nastave s predavanja na učenje i usvajanje svih elemenata jezika, kako stranog, tako i maternjeg. Tako se krećemo ka toliko potrebnom i toliko traženom osamostaljivanju učenika, pre svega putem održavanja i podržavanja navike čitanja i rada na tekstu. Savremeni tempo života, veliki broj različitih modernih tehničkih audio-vizuelnih sredstava, kao i izmenjena shvatanja i sistemi vrednosti ugrožavaju naviku čitanja i kontakta s knjigom, tako da se i nastavnici predmeta srpski jezik i književnost žale smatrajući da postepeno gube tu bitku. Utoliko je važnije da se održava spremnost i sposobnost učenika da čitaju na stranom jeziku, i da im se omogući da osete zadovoljstvo koje bi iz toga trebalo da proistekne. „Važnost čitanja na stranom jeziku u procesu učenja stranog jezika dobija posebnu dimenziju kad se učenje odvija u izuzetno veštačkim i otežanim uslovima tj.

van zemlje u kojoj se dotični jezik govori kao maternji." (Dimitrijević, 1974: 67).

I u vreme kada je dominirao stav da je isključivi cilj nastave stranih jezika da učenici ovladaju govorom, kao instrumentom neposredne svakodnevnice komunikacije, bilo je tekstova koji su naglašavali značaj čitanja na stranom jeziku. Jedan od njih je i izveštaj Stalnog savetodavnog komiteta ugledne organizacije *Modern Language Association* iz juna 1970. godine pod naslovom *Reading in a Foreign Language*. Shvatamo značaj čitanja i književnosti, odnosno odabranih književnih tekstova, u prenošenju elemenata kulture, ali moramo da shvatimo i da toj ulozi treba da se pristupi krajnje realistično, a prema Markvartu (Marckwardt, 1978) i s poznavanjem i uvažavanjem ciljeva nastavnog programa, kao i svih relevantnih uslova pod kojima se odvija nastava. Što se tiče odabira tekstova, Makvart smatra da je najbolje opredeliti se za savremenu kratku pripovedačku prozu pošto takvi tekstovi lako pobude snažno i dovoljno trajno interesovanje; toj svrsi mogu ponekad da posluže i pravilno odabrani tekstovi iz narodnog stvaralaštva.

Praksa, na žalost, poznaje i suprotne stavove. Ima nastavnika koji književni tekst jednostavno izbegavaju. Ako je cilj da učenici čitaju sa zadovoljstvom, tačno je da bi morala da im budu shvatljiva sva doslovna značenja izražena rečima, rečenicama, kulturnim konotacijama reči, kao i radnji i situacija koje te reči opisuju. Kako onda da tekst bude izvor iz kog se uče novi elementi vokabulara ako se u njemu ne koriste i reči koje čitalac prethodno nije sretao? Kako da omogućimo proširenje uvida u elemente kulture ako književni tekst ne nudi i kulturne pretpostavke koje učenicima nisu bile ranije poznate? Slična pitanja i dileme izazivaju žalbe nastavnika, koji navode i teškoće na koje nailaze kad pokušavaju da kod učenika probude volju za čitanje ponuđenih književnih tekstova. Zbog otpora učenika mnogi nastavnici sasvim prestaju da koriste književne tekstove i pribegavaju drugim, neknjiževnim formama.

4. Izrada i odabir udžbenika

U aktuelnom trenutku reklo bi se da samo još knjige i drugi tekstovi mogu da ponude nešto malo strpljenja, naravno onima koji im se uopšte obrate. „Tekstovi, udžbenici i knjige su trajni čuvari i izvori znanja koji su u našoj vlasti i lako pristupačni. Pružaju nam znanje kad god im se obratimo i to

onim tempom i redom koji nam najviše odgovara. Njih ne izdaje strpljenje." (Nikolić & Pižurica, 1982: 148). Da li su nastavnici u praksi zaista morali da se udalje od razmišljanja o potrebama domaće učeničke populacije, pa i onda kada je reč o primerima književnog stvaralaštva na engleskom jeziku u odabranim udžbenicima? Da li smo stvarno morali da sve više zapostavljamo upotrebu domaćih udžbenika i primere kvalitetne poezije i proze na engleskom jeziku, potpuno se odričući i mogućnosti izbora, odnosno uklanjanja onog što nije adekvatno jezičkom nivou učenika, njihovim interesovanjima i zahtevima vremena? Potpunu prevagu u našim školama odneli su udžbenici iz Velike Britanije. Najveća mana im je što i sadržinom i načinom na koji je predstavljaju pokazuju da njihovi tvorci nisu poznavali potrebe ciljne grupe. Ovi udžbenici sâmi po sebi jesu dobri, izradili su ih kvalitetni autorski timovi i objavili izdavači svetskog glasa, ali i dalje nema pravog odgovora na presudno pitanje: kako postupiti da se uspešno, kvalitetno, trajno učenicima prenese i kod njih zadrži delić onoga što ti udžbenici nude, kako ih iskoristiti kao podlogu za uvežbavanje veštine prevođenja a da se pritom ne odstupi od komunikativnog audio-lingvalnog metoda – na primer, u varijanti sa dva časa nedeljno!

Kao izuzetno bitno javlja se i pitanje vokabulara, potrebe da se on neprestano utvrđuje i proširuje. Nastavnik je ove potrebe utoliko svesniji, ukoliko je češće suočen s takvim očekivanjima i zahtevima učenika, naročito maturanata. Kada je reč o dometima najzastupljenijih savremenih udžbenika u ovom smislu, postoji i mišljenje da ih ipak treba dopuniti ponudom koja će omogućiti učenicima da usvojeni rečnik koriste i u drugačijim kontekstima, ne bi li se istinski osposobili za njegovu aktivnu primenu (Kärtner, 2003).

Navedena iskustva i stalno praćenje aktuelne situacije navode na želju, potrebu i preporuku da se u udžbenicima engleskog jezika kao stranog postepeno rehabilituju književni tekstovi. Već i sama činjenica da udžbenik koristimo kao najvažnije sredstvo u nastavi stranog jezika pokazuje da primeri pisanog jezika već jesu osnova našeg rada, bez obzira na izuzetno mali broj književnih tekstova i na ubedljivu dominaciju neknjiževnih tekstova, naročito dijaloškog tipa. Posebno kad razmišljamo o vokabularu i o potrebi da se on održava, ali i neprestano obogaćuje, imamo na umu: „Kada je cilj učenja savlađivanje govornog jezika, onda se bitno ne razlikuju uloge neknjiževnog i književnog štiva pošto oba pripadaju pisanom jeziku. Međutim, većina onih

koji uče strani jezik neće nikada biti izloženi direktnoj komunikaciji. Vrlo je verovatno da će njima biti potrebno da čitaju, odnosno da će biti izloženi pisanom obliku stranog jezika." (Milutinović, 1983: 142).

Mišljenje da se postepeno treba vraćati korišćenju književnih tekstova, u svrhu uspešnije nastave leksike, vodi izuzetno značajnom pitanju odabira materijala za čitanje i obradu. Valja izabrati primere stvaralaštva koji treba da posluže učenju leksike, usvajanju i širenju vokabulara i, naravno, vežbanju i usavršavanju veštine prevođenja. Ovo je jedno od važnih pitanja. Iako je to možda grubo uopštavanje, moglo bi se reći da je stil svih udžbenika neminovno didaktičan što treba da se odrazi i u pažljivom gradiranju i raspoređivanju njihovog ukupnog sadržaja. Onda je u radu na književnom tekstu lako otkrivati ponuđene signale jer su tako raspoređeni da ih je lako memorisati. Zato se u izboru proznih tekstova prednost daje kratkoj priči koja olakšava prisećanje na ranije signale, kao i predviđanje i povezivanje novih. Danas uveliko dominiraju novinarski tekstovi koji svakako donose životnost svakodnevice, ali nameću i veću konciznost, gušće elemente za povezivanje, bez doziranja i gradiranja. Izuzetno korisni i potrebni kao aspekt realnog života, tekstovi preuzeti iz novina i popularnih časopisa otežavaju rad na prevodu i time što često, a ponekad i prekomerno koriste kolokvijalizame i žargonske izraze.

5. Nastavnik kao činilac

Zadatak nastavnika je da odabere književne tekstove koji će mu omogućiti rad na vokabularu. On mora da se opredeli za materijal koji će motivisati učenika, da podstaci na razmišljanje i razne vrste poređenja, pripremiti ga za samostalan rad i traganje za sličnim tekstovima izvan udžbenika; dovesti ga do puta kojim treba da ide kako bi stvorio toliko željenu naviku da čita. Na nastavniku je da učini sve da se nabolje izmeni i činjenica koju je Dimitrijević izrazio rečima koje su i danas potpuno istinite (1974: 66): „Vrlo retko se govori o dobroj knjizi – koja nikako nema pretenziju da bude velika literatura, koja neće nikad ući u udžbenike književnosti – knjizi koja može poslužiti mladom čoveku i kao rasonoda, ili kao dobar tekst (na stranom jeziku) za učenje jezika.“

Mnogi nastavnici nikad, međutim, ne uspeju da ojačaju sopstvenu vrednost i prodube vlastite domete upravo zato što slepo veruju da je jedina

svrha njihovog postojanja u učionici u tome da podučavaju učenike osnovnim strukturama stranog jezika. Puka fluentnost u proizvodnji iskaza na stranom jeziku ne znači mnogo ako nema svesti o implikacijama, o razgranatoj upotrebi, o prevodnim ekvivalentima i rešenjima (Rivers, 1971: 262-263). Jezik se ne sme odvajati od ljudi, od različitih naroda, njihove istorije, uslova u kojima žive, stvaraju i čuvaju svoje navike, baš kao što ni interakcija s učenicima ne sme da se shvati na jednostavan i skučen način.

Nastavi je potreban tekst, napisan ili izgovoren (Allen & Corder, 1978: 232). Nastavnik je posrednik koji mora da uspostavi pozitivno sadejstvo s učenicima kojima se obraća, kao i kvalitetnu atmosferu istinske interakcije između teksta kao nastavnog sredstva i tih učenika kojima je posvećen. Da bi se izbegla opasnost od monotonije i odbojnosti koju izaziva gramatičko-prevodni način obrade teksta, naročito u radu na književnom tekstu, nastavnik mora da bude sposoban da interaktivnim pristupom probudi interesovanje učenika i da ih navede da aktivno učestvuju u nastavi. To nije nimalo jednostavno.

Ogroman je broj činilaca kojima nastavnik mora da posveti pažnju, ali istina je da je predugo trajala skoro isključiva posvećenost najnovijim teorijama učenja, gotovo slepa privrženost komunikativnom pristupu nauštrb stvarne okrenutosti interesovanjima polaznika i njihovim pravim budućim potrebama, naročito akademskim. Još u vreme širenja komunikativnog pristupa i insistiranja na razgovornom korišćenju stranog jezika pojedini autori (Saitz, 1974), naročito oni kojima praksa nije strana, insistirali su na uvažavanju stvarnih interesovanja učenika, uslova sredine u kojoj žive, odnosa prema stranom jeziku ali i kulturi, različitoj motivaciji za učenje i, posebno, za prevođenje.

Željena autentičnost jezika na kojoj se zasniva savremena nastava stranog jezika, mora da izbegne takozvani školski jezik, najčešće donekle izveštačen, i da se obrati jeziku koji se koristi u prirodnoj situaciji, a koji stvarno srećemo u izvornim tekstovima. Jezik s kojim ćemo učenike suočiti ako im ponudimo pravilno odabrane savremene književne tekstove, očigledno jeste autentičan. Na dobrom smo putu ako shvatamo koje sve koristi – i na koje načine – može da donese rad na književnom tekstu, između ostalog u svrhu utvrđivanja i obogaćivanja leksike, kao i radi sticanja prevodilačkog

umeća. I tako opet dolazimo do posredovanja u kome nastavnik mora da odigra ključnu ulogu. Za početak, pravilnim izborima.

Značaj sposobnosti da se udžbenik iskoristi, ali po potrebi i obogati na pravi način, jeste u izbegavanju zasićenosti koja postepeno vodi udaljavanju od učenika i predavanju isključivo po udžbeniku, šta god da on nudi. Umešno odabrani, pravilno gradirani i dozirani, kvalitetno iskorišćeni književni tekstovi mogu pomoći da se izbegne ova najstrašnija posledica.

Nalaženje teksta koji može da izazove odgovarajuću reakciju učenika, taj prvi korak koji nastavnik mora da načini, često se uspešno postiže i traganjem van okvira uobičajenih popisa književnih klasika. Književnost ne treba shvatiti kao neku uzvišenu kategoriju, već pod njom treba podrazumevati sve pisane izvore koji bude odgovarajuću reakciju čitalaca. Tekstovi mogu i da se razlikuju u zavisnosti od ciljne grupe, i zaista će se razlikovati ako nastavnik dobro poznaje svoje učenike.

Interferencija maternjeg jezika stalan je problem, sveprisutna prepreka, upadljiva na fonološkom i na sintaksičkom planu, ali verovatno najispoljenija u semantičkoj sferi. Semantička interferencija otežava uspostavljanje pravilnih asocijacija pošto učenici pod njenim uticajem pripisuju leksemama pogrešna denotativna i konotativna značenja. Obilje ilustracija za to u radu na višim i najvišim srednjoškolskim nivoima mogao bi da pruži svaki nastavnik koji se makar malo angažovao oko prevođenja odnosno razvijanja prevodilačke veštine kod svojih učenika. Na doslovno svim nivoima rada pregršt je primera i za interferenciju maternjeg jezika do kojih se lako dolazi praćenjem reakcija na takozvane lažne prijatelje, kao i na ostale dokaze o prisustvu ove velike teškoće. Nastavna praksa u gimnaziji navodi na stav da ne treba zanemariti, primera radi, bilingvalni pristup obradi kolokacija u stranom jeziku, kao ni pojedine elemente i manifestacije bilingvalnog pristupa nastavi stranog jezika uopšte, posebno u planskim okvirima koji velike programske zadatke otežavaju premalim brojem časova. U gimnazijskom radu, u završnim razredima, obavezno je razmišljati o osposobljavanju učenika za kvalitetno prevođenje koje mora da dođe do izražaja kao kruna višegodišnjeg prilaženja ovoj disciplini. U tom smislu krajnje je osetljiva i uloga nastavnika, pojačana zahtevom da se porede obeležja maternjeg i stranog jezika, naročito u domenu leksike. „Mislim da bi redovna priprema za 'bilingvalnu' nastavu bila ponajbolji vid njegovog 'permanentnog obrazovanja'." (Riđanović, 1983: 159)

6. Zaključak

Od suštinskog su značaja permanentno obrazovanje, priprema za bilingvalnu nastavu, uz sposobnost za monolingvalni nastup u komunikativnom pristupu, kao i široko i svestrano obrazovanje. Ovi će faktori biti od presudnog značaja u svemu što čini nastavnik, čak i ako nema mnogo godina radnog iskustva, pa to važi za izbor tekstova pogodnih za obradu leksike. Definisane novih reči najdelotvornije se postiže njihovom primenom u kontekstu koji će značenja učiniti sasvim jasnim. Neosporna je činjenica da nikakva načelna diskusija ne može da predvidi sve specifične teškoće koje iskrsavaju i s kojima nastavnik može da se suoči. Umetnost nastave jeste umeće da se korišćenjem raspoloživih materijala i sredstava stvori situacija u kojoj će zaista doći do učenja (Arthur, 1968: 209). U ovom načelnom razmatranju treba samo naglasiti da nastavnik u svemu što čini pri izboru materijala i pri odlučivanju o načini njegove primene i izlaganja mora da bude usredsređen na buđenje književnog doživljaja kod učenika, bez istovremenog nametanja drugih mogućih ciljeva. Zadovoljstvo do kog se na ovaj način dođe zauzvrat će predstavljati i delotvorno doživljavanje jezika, prvenstveno vokabulara i svega što njegovo shvatanje i usvajanje nose, i u stranom i u maternjem jeziku.

Iz navedenih razloga zaključuje se da je značajno da nastavnik raspolaže velikim brojem osnovnih tekstova za odabir, uz dodatak kvalitetnih tekstova posebno namenjenih prevođenju u oba smera. Zato V. Dimitrijević iznosi sledeći kritički stav: „Od učenika se očekuje da prevodi, a ta ista aktivnost nije zastupljena ni u programu ni u udžbeniku. Ako se ponekad vežbe prevođenja daju, one se svode samo na prevođenje i ispravljanje grešaka dok jedna veoma važna komponenta izostaje, a to je *upućivanje* učenika u sposobnost prevođenja.“ (Dimitrijević, 2003: 29). Pomenuta sposobnost neizostavno podrazumeva primenu i razradu svih znanja o strukturi maternjeg jezika, posebno iz domena leksike, njene raznovrsnosti i prefinjenog bogatstva nijansi. Srpski jezik i srpska kultura jesu mali – u svetskim okvirima i prema globalnim merilima. Mali su formalno – prema broju izvornih govornika i u odnosu na mogućnosti uticaja u širim razmerama, ali su dovoljno veliki da bi se shvatilo da uvežbavanje i usavršavanje umeća prevođenja u oba jezička smera doprinose očuvanju i nadgrađivanju njihovih neosporno zavidnih vrednosti.

Literatura

- Allen, J. P. B., S. Pit Corder (eds.). (1978). *The Edinburgh Course in Applied Linguistics*, Volume 1. Oxford: Oxford University Press.
- Arthur, B. (1968). Reading Literature and Learning a Second Language. *Language Learning* XVIII/3-4, 199-210.
- Bose, Dr M. N. K. (2004). 'Dear Editor', letter to the Editor of *English Teaching FORUM* 42/2, 31.
- Cook, G. (2003). *Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Corbluth, J. D. (1975). English? – or 'Special English'?. *ELT Journal* XXIX/4, 277-286.
- Bugarski, R. (1975). *Lingvistika o čoveku*. Beograd: BIGZ.
- Dimitrijević, N. R. (1984). *Zablude u nastavi stranih jezika*. II prerađeno i dopunjeno izdanje. Sarajevo: Svjetlost.
- Dimitrijević, N. (2003). Kritički pregled nekoliko glavnih vidova udžbenika stranih jezika. U J. Vučo (prir.), *Udžbenik u nastavi stranih jezika* (str. 21-36). Nikšić: Filozofski fakultet Univerziteta Crne Gore.
- Đorđević, R. (1975). *Kultura kao faktor u nastavi engleskog jezika kao stranog*. Beograd: Izdavačko-informativni centar studenata – ICS.
- Holroyd, J. (1978). Set-text in context. *Modern Languages* LIX/4, 198-201.
- Kärtner, P. (2003). Review of *Humanising Your Textbook* by M. Rinvoluceri. *ELT Journal* 57/4, 405-407.
- Marckwardt, A. H. (1978). *The Place of Literature in the Teaching of English as a Second or Foreign Language*. Honolulu: East-West Center/University of Hawaii Press.
- M.L.A. Standing Consultative Committee (1970). Reading in a Foreign Language, Report. *Modern Languages* LI/2, 60-61.
- Nolasco, R., Arthur, L. (1995). *Large Classes*. Hertfordshire: Prentice Hall International.
- Riđanović, M. (1983). Kolokacija u nastavi stranog jezika. *ZBORNIK povodom 30 godina rada Instituta za strane jezike 1953-1983*, 155-159. Beograd: Institut za strane jezike.
- Rivers, W. (1971). *Teaching Foreign-Language Skills*. Chicago: University of Chicago Press.
- Saitz, R. L. (1974). Remember the Pupils. *ELT Journal* XXVIII/3, 220-222

-
- Salter, M. V. (1975). The place of foreign languages in the whole curriculum of the school: What we should teach. *Modern Languages* LVI/1, 21-31
- Stojnić, M. (1981). Teorija ili metodologija prevođenja?. U Lj. Rajić (prir.), *Teorija i poetika prevođenja*. (str. 45-66). Beograd: Prosveta.
- Wilkins, D. A. (1978). *Second-language learning and teaching*. London: Edward Arnold.
- Yorio, C. A. (1971). Some sources of reading problems in foreign language learners. *Language Learning* 21/1, 107-115.

Abstract

TRANSLATION AS A FOREIGN-LANGUAGE SKILL, HOWEVER ALSO A VEHICLE OF PRESERVING THE L1

Learning to comprehend a new language to any degree of sophistication is a lengthy and demanding process, in which reading in a foreign language as a skill in itself remains an activity of utmost importance. There is not much value in being able to produce grammatical sentences if one has not got the vocabulary that is needed to convey what one really wishes to say. At the same time, a language cannot be separated completely from the culture in which it is deeply embedded. Any authentic use of the language, any reading of original texts will introduce cultural aspects into the classroom whether the students are conscious of them or not. Added to these truths comes one's own personal teaching experience in secondary and high-level education, gained predominantly in working with intermediate, upper intermediate and advanced levels, i.e. with students in their final years at comprehensive secondary schools. One's own vocation as a translator and experience in translating from English into Serbian also largely contribute to the feeling that problems of vocabulary should necessarily be viewed in a broad applied-linguistic frame, and that the search for the virtues of lexis in literary works bears most fruit when growing from the fertile soil of studying and mastering vocabulary in general. On every level and in every sense, efforts constantly aimed at exercising, practising, acquiring, broadening and specialising vocabulary benefit from competently and successfully chosen support in the form of a literary text, while already existing and current literary output supplies an unlimited choice of samples. In the strong intermingling of available materials and said interests and needs, functional access to the quality of creation by individual authors, i.e. to their concrete texts chosen and recommended for the teaching of lexis can only come after insight has been gained into the theoretical positions and current attitudes shaping the criteria of selection, as well as into what is essentially and initially expected from teaching the lexis of English as a foreign language.

One important use of translation that has been much neglected in all this in recent decades is actually in teaching the skill of translation itself. The need for this depends upon the determined objectives, but it is really important to accept the possibility of translation as an objective in language learning. It is certainly useful to be able to translate a foreign language, and anyone who has spent some years learning a foreign language is sometimes asked to translate something for someone who has little or no preparation in the language. Translation is a language activity that has to be learned through experience like any other, connecting it to the proper command and mastering of one's own mother tongue and culture.

Key words: *translation, translation as a language skill, foreign language, mother tongue, culture-related elements, use of mother tongue, teacher, teacher's preparation, communicative approach, bilingual teaching.*