

<https://doi.org/10.18485/analiff.2022.34.1.9>
378.6:811.411.21(497.11)
378.6:811.411.21

Уčenje savremenog arapskog kao stranog jezika – modeli i pristupi

Meysun A. Gharaibeh Simonović*

Univerzitet u Beogradu, Filološki fakultet, Katedra za orijentalistiku

Ključne reči:

arapski jezički
kontinuum
savremeni arapski
jezik
standardni arapski
jezik
narodni arapski
varijeteti
srednji arapski
usvajanje arapskog kao
stranog jezika (L2)
komunikativna
kompetencija

Apstrakt

U kategorisanju jezika po težini sačinjenom na osnovu potrebnog vremena za usvajanje stranog jezika (L2), arapski se neretko ubraja među najteže jezike za učenje. Postoji mnoštvo razloga da se ova vrsta lingvističkog stereotipa ospori, dok druge činjenice idu u prilog upravo toj tvrdnji. Naime, nepobitna činjenica koja arapski jezik čini nepristupačnijim, u smislu celovitog ovladavanja njime, jeste njegovo složeno teritorijalno raslojavanje. Ovaj tip raslojavanja na prvi pogled ostavlja utisak da se radi o sinhronom usvajanju nekoliko neravnopravnih jezičkih sistema, što je uslovalo da se u svetskoj i domaćoj arabistici više puta postave pitanja „Koji arapski jezik učiti?“ i „Kako ga podučavati?“. Postojeći i mogući odgovori na data pitanja ključni su za razumevanje ali i prevazilaženje poteškoća sa kojima se susreće polaznik u učenju arapskog kao stranog jezika, zbog čega se u radu najpre bavimo definisanjem granica *savremenog* arapskog jezika, a zatim i različitim modelima i pristupima u nastavnim programima usmerenim na praktično ovladavanje njime. (примљено: 23. фебруара 2022; прихваћено: 11. априла 2022)

1. Granice arapskog jezika

Standardni arapski jezik (SAJ) prvi je zvanični jezik u 22 države,¹ koje se kod njenih žitelja još uvek, u značajnoj meri, doživljavaju kao teritorijalna celina, obuhvaćena nazivom „Arapska domovina“ (al-Waṭan al-ʿarabī). Kada se tome doda status arapskog jezika i kao jezika manjine u nekim okolnim državama,² može se pretpostaviti da s njim dolazi u kontakt preko 400 miliona ljudi kroz obrazovanje, medije ili svakodnevnu komunikaciju.

Uzimajući u obzir pomenute podatke, očekivano je da tako rasprostranjen jezik ima složenu sociolingvističku sliku. Naime, ideološki status SAJ-a, od normiranja u VIII veku, nije u korelaciji s njegovom upotrebom u svakodnevnoj komunikaciji. Neprikosnovenost i prestiž SAJ-a se u najvećoj meri oslanjaju na pisane tekstove, prevashodno na tekst *Kurana*, zbog čega je jedna od njegovih prepoznatljivih odrednica i „jezik *Kurana*“ (luġat *al-Qurʿān*). Upravo je na taj način sakralna dimenzija SAJ-a vekovima uticala na održivost njegove sekularne dimenzije, dok se obuhvatniji, stalni epitet ove jezičke varijante realizuje u reči „al-fuṣḥā“ (al-fuṣḥā), koja se može prevesti kao „čist“, „pravilan“, „jasan“, „razumljiv“ i, napokon, „rečit“ arapski jezik (al-luġa al-ʿarabiyya al-fuṣḥā), kako se SAJ univerzalno naziva kod njegovih govornika. U toj univerzalnosti, govornici arapskog jezika ne vrše distinkciju između klasične i moderne varijante standardnog arapskog (KSAJ i MSAJ), iako je ona postala vrlo aktuelna u okviru zapadne arabistike.

Ovladavanje standardnim arapskim uglavnom je zasnovano na pasivnom poznavanju ovog jezičkog nivoa, pogotovo u pogledu klasičnih tekstova, sa kojima se izvorni govornici susreću tokom obrazovanja, zadržavajući se u njihovoj obradi na receptivnim veštinama – slušanju i čitanju, uz slabiju pragmatičku kompetenciju. U tom smislu, SAJ nije uporediv sa drugim jezicima koje karakteriše izražena diglosija. Na primer, za razliku od standardnog nemačkog jezika (Hochdeutsch), govorna zajednica „fushe“ ne postoji (Younes, 2015: 15), iako veština pismenog izražavanja u formalnom smislu podrazumeva oslanjanje na modernu varijantu SAJ-a.

Uz „pravilni arapski jezik“ ili, tačnije, uprkos njemu, sredstvo komunikacije bili su i ostali *narodni arapski varijeteti* (NAV), koje njegovi govornici nazivaju kolokvijalni, „obični“ jezik (al-ʿāmmiyya). NAV se mogu međusobno diferencirati kroz različite tipove podela, među kojima najpre treba imati u vidu prelaz između preislamskih (starih) *arabljanskih* i postislamskih (novih) *arapskih* dijalekata. Pored elemenata koji su „utopljeni“ u SAJ, neke osobenosti starih dijalekata inkorporirane su i u nove arapske dijalekte. Naime, nakon pojave islama, Arabljanima su se koristili SAJ-om u formalnim i autohtonim dijalektima u neformalnim prilikama, usput upijajući i elemente iz novih jezika (aramejskog, persijskog, koptskog, berberskog i

1 U pitanju su države smeštene od Atlantskog okeana na zapadu do Persijskog zaliva na istoku, i od Sredozemnog mora na severu do roga Afrike i Indijskog okeana na jugoistoku.

2 Pored država Arapske domovine, SAJ je zvanični jezik u još pet susednih država (Čad, Eritreja, Južni Sudan, Somalilend i Izrael). Kao jezik manjine, prisutan je u Iranu, Turskoj i Avganistanu, a zbog migracija od druge polovine XX veka i u znatno širem smislu, posebno u Zapadnoj Evropi i Severnoj Americi, gde se nastanio veliki broj arapskih doseljenika.

drugih), koji su bili u optičaju na pripojenim teritorijama. Upravo je ukazani proces *koinizacije* uslovio razlučivanje nekog starog od novog arapskog dijalekta,³ pri čemu se potonji u zapadnoj arabistici još naziva i *novoarapski* (New Arabic), *neoarapski* (Neo-Arabic) ili *urbani dijalektalni koine*, odnosno *srednji arapski* (Middle Arabic).

Geografski gledano, arapski dijalekti dele se na varijetete arapskog istoka (Mašrika) i arapskog zapada (Magreba). „Granična linija“ se povlači posredstvom glagolskih oblika za imperfekat prvog lica jednine, koji glasi *aktib* u istočnoj grupi dijalekata, a *niktib* u zapadnoj.⁴ Njihov ukupni broj nije lako odrediti, dok je stepen razumevanja među govornicima različitih NAV relativna stvar, u zavisnosti od prethodnog izlaganja datom varijetetu i njegove familijarnosti. Ove grupe dijalekata su različite, ali ne i jednake po prestižu, kako to zaključuje u jednoj svojoj studiji Atika Hašimi (Hachimi, 2013: 271).

Sa sociološkog aspekta, arapski dijalekti dele se na urbane (ḥaḍarī) i beduinske (badawī) dijalekte, u čemu presuđuje izgovor glasa *q*, dok se urbani dalje dele na gradske (madanī) i ruralne (qarawī ili fallāḥī) dijalekte. Pored toga, moguće ih je posmatrati kroz razne druge sociolingvističke kategorije, kao što su, na primer, rod, uzrast, pripadnost verskoj ili političkoj grupaciji.

Predstavljenu jezičku situaciju, u kojoj su polovi arapskog jezičkog kontinuuma, standardni i nestandardni, zadobili određene funkcije, prvi najčešće kao sredstvo pismenog i drugi usmenog izražavanja, zapadni arabisti su od sredine šezdesetih godina XX veka terminološki odredili i pojašnjavali kao *diglosiju*. Za najvažniju teorijsku referencu o diglosiji uzima se studija *Diglossia* Čarlsa Fergusona iz 1959. godine, u kojoj je ovu pojavu definisao kao uporedno egzistiranje formalnog, „višeg“, jezičkog nivoa, obeleživši ga sa H (*high variety*), i neformalnog, „nižeg“, jezičkog nivoa, naznačenog slovom L (*low variety*).

Rasprave inicirane Fergusonovom definicijom diglosije, ilustrovane, između ostalog, diskrepancom između „višeg“ i „nižeg“ arapskog jezika, kao i simboličkom i upotrebnom vrednošću svakog od njih, ubrzo su proširene novim pristupima jezičkoj situaciji na arapskom govornom području. Novim terminološkim rešenjima u imenovanju pojave raslojavanja u arapskom jeziku, a posebno polova njegovog kontinuuma, priključuju se i brojni termini za označavanje prelaznih nivoa ili međunivoa arapskog jezika. Tako je već naredne godine H. Blanc u studiji *Stylistic Variation in Spoken Arabic* (Blanc, 1960) predstavio pionirsko promišljanje o arapskom jeziku kao skupu ključnih nivoa u njegovom kontinuumu, izdvojivši sledećih pet gramatičkih nivoa: 1. *standard classical* (standardni klasični); 2. *modified classical* (modifikovani klasični); 3. *semiliterary* ili *elevated colloquial* (poluliterarni ili viši kolokvijalni); 4. *koineized colloquial* (koinizovani kolokvijalni) i

3 Termin *koinizacija* odnosi se na proces interdijalekatskog kontakta koji dovodi do jezičkih rekonstrukcija. Ona podrazumeva, iako ne uvek, da će neuobičajene odlike svakog od kontaktnih varijeteta biti napuštene i da će najuobičajenije odlike doći namesto njih. Više o klasičnoj i modernoj koinizaciji u arapskom jeziku v. Miller, 2006: 593–596; Abboud-Haggar, 2006: 617–620.

4 O podgrupama dijalekata Mašrika i Magreba, i karakteristikama po kojima su prepoznatljivi v. Palva, 2006: 605–610.

5. *plain colloquial* (uobičajen kolokvijalni). Slični primeri mogu se naći u velikom broju kasnijih studija, pri čemu se u svakoj od njih različito opisuju izdvojeni nivoi arapskog jezika, uz nijansiranje pojmovno-terminološkog aparata (npr. Badawī, 1973).

Uz teorijsko i terminološko razgraničavanje različitih nivoa arapskog jezika, bilo kroz diglosiju ili multiglosiju, među arapskim intelektualcima se pojavilo uverenje da je ukazani jezički raskorak moguće prevazići nametanjem *srednjeg arapskog* (al-ʿarabiyya al-wuṣṭā), koji se popularno naziva i „treći jezik“ (al-luġa al-tālita). Njega sačinjavaju ustaljeni i šire upotrebljivani elementi iz gramatičkih sistema SAJ-a i NAV, kao i njihov frekventni, svima poznati leksički fond. Drugim rečima, radi se o pojednostavljenoj varijanti standardnog arapskog, u većoj ili manjoj meri koinizovanoj uz pomoć jezičkih univerzalija iz NAV. Srednji arapski predstavlja funkcionalno jezičko sredstvo u komunikaciji među obrazovanim arapskim govornicima, premda u sasvim retkim prilikama. O tome svedoče poneka dijaloška sučeljanja akademskog i političkog tipa, što je, primera radi, evidentno u emisijama na pojedinim televizijskim i radio kanalima, poput Al Džazire i arapskog BBC-ja.

Imajući u vidu opisano jezičko stanje, u kategorizaciji jezika po težini oslonjenoj na vreme potrebno za usvajanje stranog jezika arapski se, uz kineski, korejski i japanski, ubraja među najteže jezike za učenje. Iako bi se ova vrsta lingvističkog stereotipa mogla osporiti, pored ostalog, stoga što je ustanovljena s tačke gledišta govornika engleskog jezika, nepobitna činjenica koja arapski jezik čini nepristupačnijim, u smislu celovitog ovladavanja njime, jeste njegovo složeno teritorijalno raslojavanje. Ovaj tip raslojavanja na prvi pogled ostavlja utisak da se radi o sinhronom usvajanju nekoliko neravnopravnih jezičkih sistema.⁵

Pored teritorijalne raslojenosti, koja podrazumeva gramatičko, leksičko i situaciono nepreklapanje između različitih „lica“ arapskog jezika, u prepreke u ovladavanju *celim* arapskim kao stranim jezikom ubraja se još i nesrodno zvučanje reči u odnosu na reči iz evropskih jezika, nedovoljno brzo ažuriranje savremenih rečnika arapskog jezika, veliki broj sinonima, neprepoznatljivost rukopisa u odnosu na štampana slova itd. (Van Mol, 2006: 302–303, 306, 308). Tome treba dodati i činjenicu da se, uz smenjivanje nivoa iz arapskog jezičkog kontinuuma (s većim ili manjim stepenom koinizacije standardnog arapskog) i služenja različitim urbanim i ruralnim NAV, pojedini članovi arapske govorne zajednice služe i engleskim jezikom u zemljama Mašrika, francuskim u Magrebu, preko *makaroni* jezika (mešavine stranih i arapskog jezika) širom arapskog sveta, pa sve do *arabizi azbuke*, sastavljene od kombinacije brojeva i latiničnog pisma u pisanim iskazima na arapskom jeziku.

Sve pomenute činjenice u vezi s jezičkom realnošću arapskog govornog područja uslovile su da se u svetskoj i domaćoj arabistici više puta postave pitanja „Koji

5 Detaljnija obrazloženja u vezi s težinom arapskog jezika i opravdanosti tog suda mogu se naći u brojnim studijama (npr. Hee-man, El-Khazindar, 2006: 100; Belnap, 2006: 175–177; Van Mol, 2006; Stevens, 2006). O tome na slikovit način govori i K. Kilan u ogledu naslovljenom *Learning Arabic: A Lifetime Commitment*, prisećajući se reči svog prvog učitelja arapskog: „Niko ne može naučiti ovaj jezik“, što je nakon dugogodišnjeg truda, uloženog u ovladavanje arapskim jezikom, i sama potvrdila (Killean, 1997: 145–146). Uz to, sud o arapskom kao teškom i nepristupačnom jeziku ne izriču samo arabisti i oni koji ga uče kao strani jezik već i sami Arapi.

arapski jezik učiti?“ i „Kako ga podučavati?“, a odgovori na ova pitanja ključni su za prevazilaženje poteškoća sa kojima se susreće polaznik u učenju arapskog kao stranog jezika.

2. Modeli i pristupi van i unutar arapskog sveta

Uobičajeno je da se nastavni model za učenje stranog jezika kreira prema glotopolitičkom programu zemlje/zemalja čiji se jezik usvaja. Shodno statusu SAJ-a u arapskom svetu, ovaj nivo arapskog jezika, bilo da se radi o njegovoj klasičnoj ili modernoj varijanti, vekovima je izučavan i na zapadnim univerzitetima kao univerzalno sredstvo za upoznavanje sa nasleđenom i tekućom baštinom na tom jeziku.⁶ Takav se nastavni model ujedno podrazumevao i još uvek podrazumeva u okviru nižeg, srednjeg i višeg obrazovanja u svim zemljama arapskog sveta, bez obzira na prisustvo diglosije, odnosno multiglosije na tom području. U oba slučaja – unutar i izvan arapskog sveta – dati monološki pristup se može okarakterisati kao konzervativan, neosetljiv za realne potrebe i govorne navike arapske govorne zajednice. Ipak, takav klasicistički pristup skladan je modelima u okviru kojih se arapski uči kao jezik struke, kakav je slučaj u izučavanju teksta *Kurana*, islamskih nauka ili, uopšteno, srednjovekovnih rukopisa na SAJ-u.⁷

Premda je još tokom XIX veka bilo izuzetaka u pogledu sastavljanja priručnika za NAV i njihovog uvođenja u obrazovni program na zapadnim univerzitetima,⁸ nastava arapskog jezika doskora nije pretrpela velike promene van arapskog sveta, a posebno ne unutar njegovih granica. Tek su poslednjih decenija XX veka odgovori arabista na pitanja „Koji arapski jezik učiti?“ i „Kako ga podučavati?“ učinili da nekada „neprikosnoveni gramatičko-prevodni metod potiskuju savremeni glotodidaktički modeli koji se koriste u nastavi svih ostalih živih jezika“ (Mitrović, 2004: 141). To nije očividno samo u teorijskom promišljanju o arapskom kao stranom jeziku, već i u praktičnom smislu, osobito u promeni nastavnog programa na arabističkim grupama i u udžbeničkoj literaturi, najpre na zapadnim univerzitetima, a potom i u akademskim centrima za učenje arapskog kao stranog jezika na arapskom govornom području.

Ipak, sudeći po iskazima nekih arabista, ukazani pomak u učenju arapskog kao stranog jezika još uvek ne parira po svom konačnom učinku prosečnoj jezičkoj kompetenciji izvornih govornika, barem onih obrazovanih, koja podrazumeva vladanje *celim* arapskim jezikom, od njegovih standardnih varijanti do nestandardnih varijeteta.⁹ Po broju časova i dalje dominira nastava posvećena modernoj varijanti SAJ-a,

6 O učenju arapskog kao stranog jezika u akademskim centrima na Zapadu, počevši od XVI veka, v. Versteegh, 2006: 5–11. O razvoju arabističkih centara u SAD, počevši od XVII veka, v. Ryding, 2006: 13–14.

7 Na primer, v. program islamskih nauka na Univeritetu u Birminghamu na <https://www.birmingham.ac.uk/schools/lcahm/departments/languages/sections/arabic/index.aspx>; i na Institutu za arapski jezik za nearapske govornike na Univerzitetu Um al-Kura u Meki na <https://uqu.edu.sa/en/tlarab/App/Plans>

8 Više o početnom razvoju nastave i jezičkih priručnika posvećenih NAV v. Sa'īd, 1964: 9–42.

9 Američki arabista Vilmsen primećuje da samo mali broj arabističkih programa na univerzitetima omogućava studentima da steknu dovoljnu komunikativnu kompetenciju na nekom od NAV, dok većina tome posvećuje „semestar-dva, ako i toliko“ (Wilmsen, 2006: 129; sl. Younes, 2015: 57).

iako ovaj jezički nivo nije uobičajeno jezičko sredstvo u usmenoj komunikaciji sa izvornim govornicima, uz napomenu da je katkad i za tekst neophodno poznavanje NAV u njihovoj pisanoj realizaciji.

S druge strane, gramatička kompetencija koju studenti stiču na SAJ-u može im se učiniti bespredmetnom kada uvide da i sami Arapi kroz obrazovanje usvajaju ovaj jezički nivo gotovo kao drugi jezik. Naime, kako pokazuju neka istraživanja, i vrlo obrazovane izvorne govornike arapskog jezika karakteriše gramatička nesigurnost u poznavanju SAJ-a, posebno u gramatičkim partijama kao što su konjugacijsko-deklinacijski nastavci, sintaksa brojeva, slaganje između glagola i imenskih reči itd.¹⁰ Uzrok tome nalazimo u činjenici da su maternji jezici u arapskom svetu zapravo NAV ili pak neki drugi manjinski jezici (berberski, kurdski, koptski, nubijski, jermenski itd.), dok se u visokom obrazovanju „sučeljavaju“ SAJ i neki od stranih jezika, naročito francuski i engleski. No, bez obzira na irealan glotopolitički program u zemljama arapskog sveta, uz pomoć kojeg se kod nezanemarljivog broja postiže samo pasivno poznavanje SAJ-a, stanovništvo ovog područja tokom života razvija *osećaj*, odnosno sociolingvističku kompetenciju za podobnost upotrebe određenog nivoa iz arapskog jezičkog kontinuuma u različitim govornim situacijama, formalnim i neformalnim.¹¹

Danas se sve više arabista zalaže za uvažavanje jezičke stvarnosti arapskog govornog područja takve kakva jeste, makar teorijski, dok se glotodidaktički model uz pomoć kojeg bi se postigla jezička kompetencija, razlikuje od jednog do drugog univerzitetskog kurikuluma, ili pak od jednog do drugog predavača u istoj instituciji.¹² Stoga nalazimo nekoliko različitih pristupa u učenju arapskog kao stranog jezika u okviru visokog (višegodišnjeg) obrazovanja, koji se, ugrubo, mogu grupisati u nekoliko tipova nastavnih modela.¹³ Načelno, radi se o davanju prednosti jednom ili drugom polu arapskog jezičkog kontinuuma, uz prisustvo i trećeg, srednjeg, puta kroz sintezu ovih krajnosti.

Za prvi i najuobičajeniji model učenja arapskog kao stranog jezika karakterističan je program koji u osnovi teče na MSAJ, kojem se naknadno priključuju kursevi NAV, najčešće egipatski ili levantski arapski, a ređe neki od magrepskog ili zalivskog arapskog. Obično se radi o neravnopravnom uvođenju NAV uz MSAJ, jer je broj časova posvećenih govornom arapskom znatno manji u odnosu na jezičke vežbe koje se odvijaju na standardnom jeziku. U pogledu komunikativnih kompetencija, nedostatak ovog modela ogleda se u tome što studenti doživljavaju NAV kao

10 O ispoljavanju gramatičke nesigurnosti kod (obrazovanih) izvornih govornika arapskog jezika v. Parkinson, 1996: 91–101.

11 Treba napomenuti da ova vrsta osećaja zavisi umnogome od obrazovanja izvornih govornika, pa su i njihove jezičke veštine varirajuće u pogledu poznavanja različitih nivoa arapskog jezika (Wahba, 2006: 146).

12 Učenje arapskog kao stranog jezika postalo je posebna oblast proučavanja, poznata na engleskom po svojoj skraćeniци kao „TAFЛ“ (Teaching Arabic as a Foreign Language), a na arapskom kao „Ta’līm al-‘arabiyya li-ğayr al-nātiqīn bi-hā“. O varijacijama termina za „učenje arapskog kao stranog jezika“ na arapskom jeziku v. Facchin, 2017: 22–26, 68–69, 79–80, 110–111, 134.

13 Ovdе izuzimamo već pomenuti model učenja arapskog kao stručnog jezika za potrebe izučavanja premodernog (klasičnog) nasleđa na arapskom jeziku, kao i arapskog kao naslednog jezika u okviru osnovnog i srednjoškolskog obrazovanja van arapskog sveta, sve prisutnijeg od osamdesetih godina XX veka.

odvojenu jezičku stvarnost u odnosu na SAJ, s obzirom na to da je komparativna nota u takvim programima minorna, i da student troši duplo više vremena na vežbanje osnovne, svakodnevne konverzacije, kao da ovu veštinu usvaja na dva različita jezika. Naime, polaznik najpre progovara na SAJ-u, da bi, nakon godinu do dve, vežbao da „kvari“ iste iskaze, a ovakvo je odlaganje, kako ističe Rajding, obeshrabrujuće i ograničavajuće za studente, s obzirom na to da im je uskraćeno da ovladaju govornom varijantom arapskog koja bi im pomogla u interakciji s izvornim govornicima (Ryding, 2006: 16).

U poslednje dve decenije načinjen je nepregledni broj teorijskih promišljanja, istraživanja i analiza koje, u zbiru, ukazuju na negativne posledice nedovoljnog razvijanja komunikativnih kompetencija na nekom od NAV.¹⁴ Uobičajeni utisak mladog arabiste nakon susreta s izvornim govornicima Junis opisuje na sledeći način:

Zamislite samo šok i frustraciju studenta koji je učio arapski dve ili tri godine, tokom kojih je ovladao gramatikom standardnog jezika i osposobljen da čita dela iz klasične arapske književnosti, a koji onda otputuje u neku arapsku zemlju i ne može da komunicira s izvornim govornicima o osnovnim potrebama. Ili pak zamislite reakciju studenta koji je potrošio sate pokušavajući da nauči desetak oblika konjugacije glagola *laysa* (ne biti), da bi tokom posete nekoj arapskoj zemlji shvatio da izvorni govornik zapravo ne koristi ijedan od tih oblika u konverzaciji, već jednostavno reč miš. (Younes, 2015: 25)

Ustaljenost modela učenja arapskog kao stranog jezika u okviru kojeg dominira SAJ ima nekoliko mogućih ideoloških i praktičnih objašnjenja. Na strani ideološkog, već je na početku rada rečeno da sakralna dimenzija podupire sekularnu dimenziju standardnog arapskog i štiti njegov prestiž. Na to se nadovezao i odnos prema SAJ-u kao jeziku dekolonizacije krajem XIX i u prvoj polovini XX veka, da bi, zatim, njegova uloga kao panarapskog „vezivnog tkiva“ opstala čak i onda kada je ova ideološka struja izgubila tlo pod nogama. U praktičnom smislu, uključivanje NAV u nastavu relativno je nov model učenja arapskog kao stranog jezika, sve učestaliji unutar i van arapskog sveta od kraja XX veka. U pogledu njegovog kasnog uključivanja, najveću kočnicu predstavljala je dilema koji od NAV postaviti kao osnov, te da li to treba biti jedan ili više njih (simultano ili naknadno), a zatim i na osnovu kojih priručnika ga podučavati, s obzirom na to da su udžbenici za SAJ znatno brojniji i razvijeniji od onih za NAV.

Neki od pomenutih negativnih aspekata prvog pristupa doveli su do drugog modela učenja arapskog kao stranog jezika, prepoznatljivog po radikalnom zaokretu u redosledu usvajanja nivoa iz arapskog jezičkog kontinuuma i pridavanju značaja svakom od njih. Učenje arapskog jezika u okviru takvog tipa nastavnog modela

14 Rečitu ilustraciju suočavanja mladih arabista (bez dovoljnog predznanja ili s površnim predznanjem NAV) sa sociolingvističkom realnošću arapskog sveta predstavlja rad S. Širi naslovljen *Learners' Attitudes Toward Regional Dialects and Destination Preferences in Study Abroad* (Shiri, 2013).

započinje se kursem nekog od NAV, kojem se predmeti na SAJ-u pridružuju kasnije, ali uz marginalizovanje njegovog značaja u usmenoj komunikaciji. To je u skladu s novijim istraživanjima, koja ukazuju na prednosti sticanja komunikativne kompetencije na odabranom stranom jeziku, ali i s anketama sprovedenim među studentima, koje pokazuju da je jedan od njihovih primarnih motiva tokom studiranja svakodnevna konverzacija s izvornim govornicima jezika koji uče, u ovom slučaju arapskog.¹⁵ Tako je, na primer, pomenuto očekivanje studenata udruženo s teorijskim promišljanjem istraživača usmerilo nastavni program arabistike pri Univerzitetu u Kembridžu, gde studenti od početka samo čitaju na MSAJ, a diskutuju i govore služeći se NAV. Prema mišljenju nekih autora, dati pristup osposobljava studente da se upoznaju sa svakim jezičkim nivoom arapskog u njegovom uobičajenom kontekstu upotrebe, ugledajući se na izvornog „prosečnog“ govornika arapskog jezika, koji upravo ovim redosledom stiče svoje jezičke kompetencije (Dickins/Watson, 2006: 110).

Međutim, i u ovom slučaju se uvođenje SAJ-a kao sekundarnog i odvojenog jezičkog nivoa, s naglaskom na pasivnim veštinama, isprečuje celovitom ovladavanju arapskim jezikom, iako su pojedini autori uvereni da je ovaj pristup pokazao bolje rezultate od obrnutog, prethodno opisanog, usmerenja. Naime, pojedini arabisti smatraju da je MSAJ samo pisani jezik, i da ga nikada ne treba upotrebljavati za komunikaciju ni unutar ni izvan učionice, tvrdeći da se studenti koji isprva „urone“ u MSAJ kasnije služe usiljenim gramatičkim konstrukcijama i neuobičajenom leksikom za svakodnevni govor Arapa (Wilmsen, 2006: 137).

Traganje za srednjim rešenjima prisutno je i u pristupima učenju arapskog kao stranog jezika. Ono se zasniva na sintezi učenja SAJ-a i NAV, bilo kroz upoznavanje polaznika s arapskim u verziji njegovog „trećeg jezika“ ili kroz *integralni pristup* koji podrazumeva ravnopravnu zastupljenost polova arapskog jezičkog kontinuuma.

Prvi tip kompromisnog rešenja predstavlja svojevrstni glotodidaktički eksperiment nekolicine autora koji su se u učenju arapskog opredelili za njegov srednji nivo. Upravo se u tom duhu odvijao šestomesečni kurs Formalnog govornog arapskog (Formal Spoken Arabic – FSA),¹⁶ namenjen Amerikancima koji su se pripremali za rad u arapskom svetu. Ovaj kurs su osamdesetih godina XX veka oblikovali i ustalili Rajding (Ryding) i Mehal (Mehall) u vašingtonskom Institutu za spoljne poslove (The Foreign Service Institute), što je 1990. godine dovelo do objavljivanja finalne verzije njihovog jezičkog priručnika, naslovljenog *Formal Spoken Arabic: Basic Course*. Tada je srednji arapski uveden na drugoj godini studija

15 Primera radi, v. rezultate ankete koju je 2003/2004. godine među studentima arapskog jezika sproveo Belnap (2006). Slične ankete su sprovedene i nadalje, a rezultati su po svojoj suštini bili isti – primarna motivacija za učenje arapskog kao stranog jezika bila je komunikacija sa izvornim govornicima (npr. v. Palmer, 2007).

16 Zapadni arabisti vrlo različito tumače *Formal Spoken Arabic*, upotrebljavajući uz dati termin i sijaset drugih, kao što su: *Educated Spoken Arabic* (ESA), odnosno *Educated Arabic* (EA), zatim *Colloquial Fusha*, *urban cultivated Arabic*, *middle Arabic*, *pan-Arabic*, *Standard Spoken Arabic*, *inter-Arabic coine*, *the koineized colloquial*, *inter-regional standard*, *supra-dialectal L*, *inter-Arabic*, *the inter-Arabic koine*, *the elevated colloquial*, *the international koine* i *prestigious oral Arabic* (Ryding, 2006: 668).

arapskog jezika na Univerzitetu Džordžtaun, premda ne s namerom da zameni kurseve MSAJ ili nekog od NAV, već kao prihvatljiv jezički prelaz, koji obuhvata osnovne elemente iz pomenutih nivoa arapskog jezičkog kontinuuma, a koji je, prema mišljenju autora, primenljiv u različitim formalnim i neformalnim govornim situacijama širom arapskog sveta.¹⁷

Iako na prvi pogled obuhvatniji od priklanjanja „čistom“ standardnom jeziku ili pak neuhvatljivom mnoštvu narodnih varijeteta, predloženi treći model ima vrlo ograničenu primenu u realnoj jezičkoj interakciji, što je već istaknuto u prvom delu ovog rada. Ipak, imajući u vidu da se za srednji arapski može uzeti vrlo širok raspon jezičkih varijacija, nastalih mešanjem elemenata SAJ-a i NAV, ovaj je jezički nivo zapravo uvek, makar i indirektno, prisutan u učenju arapskog jezika. Uz to, pojedini arapski lingvisti opisuju srednji nivo kao spontani govorni SAJ, dok je sam SAJ njegova pisana, odnosno štampana verzija (Badawī, 1973: 149).

Obuhvatniji i programski složeniji kompromisni nastavni model, s integralnim pristupom u učenju arapskog kao stranog jezika, ogleda se u sinhronom učenju SAJ-a i NAV od samog početka. Prvi udžbenički oslonac ovog usmerenja nalazimo u seriji priručnika naslovljenoj *al-Kitaab fii Taʿllum al-ʿArabiyya* (doslovno: *Knjiga za učenje arapskog*), nastala devedesetih godina u Americi, saradnjom triju autora, Brustad, al-Batala (al-Baṭal) i al-Tunsija (ʿAl-Tūnsī). Od trećeg izdanja, 2011. godine, serijal *al-Kitaab* je koncipiran kao interaktivni materijal, pri čemu je knjiga samo jedno od sredstava u nastavi, uz vežbe i audio-vizuelne priloge na osnovu kojih se obrađuju nastavne jedinice. Naime, redosled uvežbavanja jezičkih veština je obrnut u poređenju s prvim izdanjem. Sada je na početku svake nastavne jedinice fokus na „govornom“ arapskom, tačnije sticanju komunikativne kompetencije na egipatskom ili levantskom arapskom, nakon čega sledi uvežbavanje ostalih jezičkih veština (posebno pasivnih) na „formalnom“ arapskom.¹⁸

Integralni pristup, čiji je oslonac *al-Kitaab* – jedan od ustaljenijih priručnika u opticaju poslednjih godina – najpre je oprobano na devetonedeljnom kursu arapskog jezika na koledžu Midlberi u Vermontu, počevši od 1982. godine. Ovaj pristup je istovetan filozofiji učenja arapskog jezika koju je od devedesetih godina zastupao i profesor M. Junis, uvevši integralni pristup 1990. godine na Univerzitetu Kornel u Njujorku. Serija Junisovih praktičnih priručnika, koji su se takođe počeli pojavljivati od sredine devedesetih godina, nosi naslov *ʿArabiyyat al-Naas* (doslovno: *Arapski kod ljudi*). Po svom konceptu, Junisovi priručnici nalikuju serijalu *al-Kitaab* u njegovom trećem izdanju. Dakle, i u ovom slučaju je pristup ogledalo realne jezičke prakse, što znači da se „konverzacija, diskusije i materijal sa instrukcijama odvijaju na amiji [Levanta], dok se čitanje i pisanje odvijaju na fushi“ (Younes, 2015: 32). Takav način usvajanja arapskog jezika Junis smatra komplementarnim, a prednosti integralnog pristupa vidi u uštedi vremena i truda, jer insistira na sličnostima, dok,

17 O razvoju, primeni i ustrojstvu kursa Formalnog govornog arapskog v. uvodno izlaganje u pomenutom priručniku (Ryding/Mehall, 2005: xvii–xxxiii).

18 Više o konceptu ovog priručnika i izmenama koje su učinjene od prvog do trećeg izdanja v. uvod prve knjige serijala *al-Kitaab fii Taʿllum al-ʿArabiyya* (Brustad, al-Baṭal i dr., 2011: xi–xxvii).

kako kaže, protivnici uvažavanja NAV u nastavi uočavaju samo razlike u odnosu na SAJ (Younes, 2015: 33, 40).

Kao i svi modeli koji su mu prethodili, ni integralni pristup nije bez nedostataka. Jedan od glavnih koji mu se pripisuje jeste da stvara „konfuziju“ zbog previše inputa, odnosno da je posledica dvostrukog ili pak mnogostrukog inputa neusmereni output, zbog čega je *mešanje koda* (code-mixing) uobičajenija pojava od *promene koda* (code-switching).¹⁹ Prvi jezički proces ukazuje na odsustvo komunikativne kompetencije, očevidno u neadekvatnoj upotrebi jezika u određenom kontekstu i u određenoj zajednici, dok drugi podrazumeva ispravno shvatanje sociolingvističke stvarnosti. No, s obzirom na to da je integralni pristup, u odnosu na druge modele, i dalje u eksperimentalnoj fazi – još uvek nije dat konačni sud o njegovim prednostima i nedostacima.

Ono što je zajedničko za sve modele učenja arapskog kao stranog jezika na zapadnim univerzitetima jeste očekivanje da polaznici usavrše svoje znanje u nekom od akademskih centara u arapskom svetu, što se postiže individualnim stipendijama ili programskim odlaskom veće grupe studenata na određeno vreme u neku od arapskih država. Do nedavno se u takvim centrima podrazumevalo učenje SAJ-a (za sve četiri veštine), dok su polaznici usavršavali određeni NAV kroz spontanu svakodnevnu komunikaciju s izvornim govornicima.

Naime, prateći razvoj učenja arapskog kao stranog jezika na zapadnim univerzitetima, posebno u Severnoj Americi, i kroz interakciju i saradnju obeju strana, do izvesnih promena došlo je i u programima arapskih „domaćina“. Tome je takođe prethodilo mnoštvo teorijskih radova, usmerenih na različite teme iz primenjene lingvistike (po pitanju metode učenja) i sociolingvistike (po pitanju odabira jezičke varijante koja se uči), premda su potonje bile marginalizovane sve do osamdesetih godina XX veka.²⁰ Tada su se u pojedinim arapskim jezičkim centrima počeli učiti neki od lokalnih vernakulara uz SAJ i u samoj učionici, i to u skladu s funkcijama koje ovi jezički nivoi imaju u svakodnevici izvornih govornika. O tome, na primer, svedoče kursevi egipatskog arapskog na Aleksandrijskom univerzitetu i na Američkom univerzitetu u Kairu, kao i kursevi arapskog za neizvorne govornike u ostalim centrima gde su takvi programi prisutni.²¹ No, kako su programi načelno bazirani na motivima učenja arapskog jezika, razumljivo je da je SAJ primarna ili

19 Pomenuti i drugi nedostaci predmet su istraživanja radova koji se pojavljuju poslednjih godina, npr. v. Alhawary, 2021: 19–23.

20 Za podroban opis korena, razvoja i aktuelnih teorijskih i praktičnih smernica u učenju arapskog kao stranog jezika unutar arapskog sveta v. Facchin, 2017.

21 Na primer, za opis aktuelnog TAFL kursa na Univerzitetu Farus u Aleksandriji v. <https://www.pua.edu.eg/continuing-education/alc/teaching-arabic-as-a-foreign-language-tafl/about-tafl/>. Slično, za opis nastavnog programa u trajanju od jedne akademske godine ili nekoliko nedelja na Arapskom univerzitetu u Bejrutu v. <https://www.bau.edu.lb/Language-Center/Responsibilities-Teaching-Arabic-as-a-Foreign-Language>. Za različite modele učenja SAJ-a, NAV ili arapskog kao stručnog jezika u Centru za arapski kao strani jezik na Univerzitetu Jermuk v. https://www.yu.edu.jo/images/docs/Brochure_lang_Center2013.pdf. Ipak, neki programi učenja arapskog kao stranog jezika bazirani su samo na SAJ-u, kako je to slučaj u Centru za učenje arapskog za neizvorne govornike na Univerzitetu u Kataru; više o tome v. About ANNS | Qatar University (qu.edu.qa).

pak jedina opcija u onim centrima koji podupiru učenje arapskog radi bavljenja islamskim naukama (npr. u Saudijskoj Arabiji, Mauritaniji itd.). Takvi su kursevi i po sadržaju različiti od kurseva u centrima koji ugošćavaju polaznike zainteresovane za arapsku kulturu uopšteno, a koje karakteriše sekularno usmerenje (npr. Tunis, Egipat, Sudan, Jordan, Katar itd.), premda se u okvirima istih centara može naići i na mešavinu ovih dvaju usmerenja.

3. Modeli i pristupi na Univerzitetu u Beogradu

Imajući u vidu predočenu slojevitost arapskog jezika i njen odraz na učenje arapskog kao stranog jezika, pojedini domaći arabisti takođe su postavili pitanja „Koji arapski jezik učiti?“ i „Kako ga podučavati?“. Njihovi odgovori prethodili su praktičnom unošenju promena u nastavni program, najpre uključivanjem moderne varijante SAJ-a namesto klasične, a zatim i uvođenjem NAV kao izbornih kurseva.

Od pokretanja samostalnog Seminara za orijentalnu filologiju (danas Katedre za orijentalistiku) 1926. godine u Beogradu, njen osnivač, Fehim Bajraktarević (1889–1970), arapskom jeziku dodelio je, prema evropskom modelu orijentalistike, „centralno mesto u naučnom radu i nastavi na toj Katedri, jer on u velikoj meri duhovno i kulturno objedinjuje sve muslimane“ (Mitrović, 1996: 11). Shodno tome da su u to vreme studije arapskog jezika na evropskim univerzitetima tekle u duhu gramatičko-prevodnog metoda, dakle gotovo pasivnog poznavanja arapskog jezika, i to njegove klasične varijante, ni na domaćem terenu zadugo se nije usvajao neki novi, moderniji, glotodidaktički pristup.

Apel za uvažavanje moderne varijante SAJ-a u nastavnom programu Grupe za arapski jezik i književnost, a na uštrb klasičnog filološkog pristupa, začuo se 1963. godine, zahvaljujući mlađoj generaciji arabista. Tako je u referatu za osnivačku skupštinu Društva orijentalista Jugoslavije, naslovljenom *Problemi arabistike u Jugoslaviji*, njegov autor, H. Kaleši (1922–1976), ukazao na neophodnost iznalaženja pravilnog odnosa u izučavanju klasičnog i modernog SAJ-a, konstatujući da je za to vreme i društvene prilike bilo neophodno da „jedan svršeni student bude sposoban da se bavi prevođenjem kako klasične, tako i savremene arapske književnosti, da je sposoban da radi u jednom naučnom institutu, da bude sposoban za lektora za arapsku štampu u jednom institutu koji prati savremena zbivanja u arapskom svetu, da može da bude korespondent za arapski u jednom trgovačkom preduzeću itd.“ (Tanasković, 1980: 65). Ipak, uprkos pomaku za koji se zalagao u izučavanju i nastavi arapskog jezika, Kaleši je, primećuje Tanasković, „u potpunosti zanemario temeljnu realnost diglosije“, diskriminišući kolokvijalni jezik, što počiva na „aksiomatski shvaćenoj panarabističkoj viziji unifikovanog književnog jezika kao *conditio sine qua non* arapskog jedinstva, bez obzira na trenutno činjenično stanje, pa i uprkos njemu“ (Tanasković, 1980: 66).²² Uz to, kako je ranije rečeno, ovakav je

22 Upravo su šestu i sedmu deceniju XX veka obeležila nastojanja da se SAJ učini ne samo zajedničkim sredstvom dekolonizacije tek oslobođenih arapskih država već i najsnažnijim „vezivnim tkivom“ u njihovom nacionalnom (panarapskom) osećanju, pri čemu su drugačiji pogledi na jezik (npr. predlozi da se uvažavaju jezici manjina ili NAV kao zvanični jezici) smatrani činom izdaje.

model predstavljao trend u arabistici uopšteno, dok su rasprave unutar arapskog sveta tekle u duhu pojednostavljenja programa i osavremenjivanja glotodidaktičkog pristupa u učenju arapskog kao stranog jezika, podrazumevajući da je u pitanju samo njegova standardna varijanta.

I sam Tanasković je 1980. godine, nakon studijskog boravka u Tunisu, dao iskustveno zasnovani odgovor na pitanje „Koji arapski jezik učiti?“, što je ujedno naslov njegove ondašnje studije. Datu dilemu sagledava imajući u vidu govorne situacije sa kojima se susreće svršeni student arabistike i realno jezičko stanje u arapskom svetu, zbog čega nalazi da je orijentacija ka samo jednom nivou iz arapskog jezičkog kontinuumu neodrživa (Tanasković, 1980: 67–68). On ističe i nedostatke nastavnog modela u okviru kojeg se predaje „viša“ forma, a zatim uvodi „niža“, ocenjujući ga kao „prilično naporan, dug, a kada je o organizovanom obrazovnom procesu reč, i skup put“ (Tanasković, 1980: 68). Nije ni pristalica srednjeg jezika kao osnovnog kursa za učenje arapskog, s obzirom na njegovu „artificijelnu konstituisanost“, kao što i težnju ka uprošćavanju standardnog jezika u krajnjoj konsekvenci smatra uzaludnim trudom (Tanasković, 1980: 69).

Rešenje za navedene nedostatke nastavne modele Tanasković nalazi u uvođenju komparativnog proučavanja MSAJ i nekog od NAV, koje bi, uz pomoć kontrastivne gramatike pomenutih jezičkih nivoa, omogućilo „uočavanje i usvajanje mehanizama međusistemskog korespondiranja, čime bi nastava dobila instrument postizanja ili bar sistematičnog prikazivanja intradiglosijske dinamike“ (Tanasković, 1980: 69). Nakon razvijanja nastave MSAJ, proširene osnovnim obaveštenjima „kontrastivnog tipa na relaciji prema govornom varijetetu“, dalji korak, prema njegovom mišljenju, bio bi „kompletnije upoznavanje sa nekim (prestižnim) dijalektima, recimo sa egipatskim vernakularom, ali uvek u kontrastu prema sistemu književnog (standardnog) arapskog“ (Tanasković, 1980: 70). Ovakav pristup Tanaskovića je korespondirao s raspravama koje su upravo tih godina bile aktuelne po pitanju učenja arapskog kao stranog jezika, a ubrzo i sve prisutnijim modelom u nastavi na zapadnim univerzitetima.

Ipak, predočeni model dugo nije praktično realizovan u nastavi. Štaviše, tokom četvrt veka nakon Tanaskovićevog zalaganja za komparativno učenje MSAJ i nekog od NAV, na Grupi za arapski jezik i književnost opstao je pređašnji nastavni model – nimalo drugačiji od onoga za koji se Kaleši zalagao. Tek je serijom glotodidaktičkih ogleđa (Mitrović, 2003; 2004; 2006) dat predložak za promene koje je trebalo primeniti u okviru novog akreditovanog programa u skladu sa Bolonjskom deklaracijom, koji je na Filološkom fakultetu stupio na snagu 2006. godine. Zahvaljujući inoviranom nastavnom modelu, tada je na Grupi uvedena bogata serija novih, uže stručnih predmeta, koji su podrazumevali ne samo teorijsku već i jezičku nadogradnju, usklađenu sa temom kursa.

Realizovane promene predstavljaju najveći glotodidaktički pomak u učenju arapskog jezika od osnivanja beogradske arabistike, koja je sve do tog trenutka bila „primarno filološki, odnosno kulturološki i civilizacijski strukturisana“, a u nastavi jezika zasnovana „na klasičnoj arapskoj nauci o jeziku i na njenim tradicional-

nim metodama“ (Mitrović, 2003: 109–110). Taj pomak je, između ostalog, posebno očevidan u činjenici da je studentima napokon omogućeno da se upoznaju sa postojećom jezičkom realnošću arapskog sveta. Tu ulogu je najpre vršio kurs Uvod u arapske dijalekte u prvoj godini studija,²³ dok su se od treće godine studenti mogli opredeljavati za učenje jednog ili više arapskih dijalekata (egipatskog, iračkog, magrepskog ili sirijskog), što je bilo i ostalo stvar individualnog izbora.

U pogledu primarnog jezičkog nivoa, Mitrović prednost daje „učenju i predavanju savremenog književnog arapskog jezika“, odnosno „svakodnevnoj upotrebi standardnog jezika“, na osnovu koje se razvija dobra polazna osnova, te primarna lingvistička kompetencija (Mitrović, 2006: 53; 2004: 148). Dodatno bi na predloženu osnovu trebalo, prema njenom mišljenju, skladno nadovezati razvijanje komunikativne kompetencije na trećem jeziku u okviru lektorskih časova, koji se eventualno mogu proširiti „elementima govornih dijalekata“ (Mitrović, 2004: 149; 2006: 58).

Pomenute i druge promene na Grupi za arapski jezik, književnost i kulturu, započete 2006/2007. godine, rekapitulirane su u ogledu *Evaluacija u nastavi arapskog jezika* na sledeći način:

Što se tiče nastavnog modela i nastavnih metoda, napravljen je kvalitativan pomak, a akcenat je stavljen na lingvokulturološki pristup, koji doprinosi uspešnom i efikasnom usvajanju jezičke materije i savladavanju određenih jezičkih nivoa, uz istovremeno razvijanje ukupnih jezičkih kompetencija i opštih kompetencija, a to znači sveobuhvatno upoznavanje govorne zajednice arapskog jezika i jednog, za većinu studenata, posve novog i nepoznatog civilizacijskog kruga. (Mitrović, 2008: 95)

U daljem razvoju novog nastavnog modela ostalo je još prostora za produktivno i „sveobuhvatno upoznavanje govorne zajednice arapskog jezika“. Mitrović je u tom smislu dala nekoliko uputa, što se može sažeti u njenoj preporuci da se u celokupan nastavni proces unese što više koordinacije i umanje predavanja tipa *ex cathedra* u korist usmene komunikacije i uopštenog razvijanja sve četiri jezičke veštine, doduše, prema tada izrečenoj preporuci, na „književnom, odnosno ‘trećem’ jeziku“ (Mitrović, 2006: 58).

U godinama koje su usledile, na Grupi je neznatno revidiran nastavni program (reakreditacijom 2014. godine), a za toliko će biti promenjen i u narednoj reakreditaciji (2021. godine). S obzirom na to da u okviru užeg stručnog nastavnog programa preovladavaju kursevi čije vežbe za podlogu imaju SAJ, razumljivo je da studenti ne usavršavaju svoju sociolingvističku kompetenciju u pogledu promene koda kojoj izvorni govornici pribegavaju shodno tipu i kontekstu govornog događaja. Uzrok tome možemo naći u nekoliko otežavajućih činilaca, posebno u vremenskom, u smislu nedovoljne izloženosti ovakvim govornim situacijama, što ide i na teret

²³ Kurs Uvod u arapske dijalekte je podrazumevao teorijsko i donekle praktično upoznavanje s pojavom diglosije; u nastavu je bio uključen od 2006, a ukinut je 2014. godine.

samoj prirodi arapskog jezika, koja je prethodno opisana. Naime, i u ovom slučaju je nekom od NAV posvećen deseti deo vremena u odnosu na nastavu u okviru koje je primarni fokus na SAJ-u, a stipendiranje boravka u nekoj od arapskih zemalja nije za sada bila opcija za studente, čak ni u pojedinačnim slučajevima. Stoga su četvorogodišnje studije, bez boravka u nekoj od arapskih zemalja i uz oskudno predznanje, nedovoljno dug period za ovladavanje lingvističkim koloritom arapskog sveta. Pojedinačni slučajevi pak pokazuju da to nije i nemoguće.

4. Postepena integracija kao mogući model

Od diplomiranog filologa arapskog jezika očekuje se da u komunikaciji s izvornim govornicima poseduje veštinu prilagođavanja sociolingvističkoj realnosti. To podrazumeva razgovor na nekom od NAV, bez obzira na to iz koje arapske države potiče sagovornik i na njegov stepen obrazovanja i profesiju. Štaviše, u povoju su istraživanja koja pokazuju da moderna varijanta SAJ-a nije *lingua franca* u usmenoj komunikaciji među govornicima arapskog jezika, već mešavina svih nivoa arapskog jezičkog kontinuuma, premda ne toliko elemenata iz SAJ-a koliko bi se očekivalo, već NAV imaju dominantniju ulogu (Soliman, 2014: 27).²⁴ Za pisanu reč pak važi sasvim suprotno. To znači da savremeni arapski jezik, odnosno različite nivoae arapskog jezičkog kontinuuma, treba tretirati u nastavi kao lica jednog šireg i nedeljivog jezičkog sistema, uz uvažavanje konteksta i funkcije koju svaki od ovih nivoa imaju. U tom smislu, može se reći da su nedoumice „Koji arapski jezik učiti?“ i „Kako ga podučavati?“ evoluirale u izazov „Kako naučiti *celi* arapski jezik?“.

U okviru prethodnih odeljaka o modelima i pristupima učenju arapskog kao stranog jezika u svetskoj i domaćoj arabistici ukazano je na koji su način arabisti nastojali da odgovore teorijski i praktično na dati izazov. Najrasprostranjeniji model ogleđao se u davanju prednosti SAJ, dok su, počevši od osamdesetih godina XX veka, sve prisutniji kako obrnuti model, u okviru kojeg je akcenat na učenju NAV, tako i sintetički modeli, među kojima integralni pristup prednjači po svojoj rasprostranjenosti. Ipak, univerzalni i konačni model nije ustanovljen, a neki, poput Alhavarija, takvu težnju nazivaju „fatamorganom“ (Alhawary, 2021: 24). Stoga je usavršavanje postojećih modela i merenje učinka unetih promena i dalje na snazi, što je poslednjih godina aktuelni predmet istraživanja u okviru primenjene arabističke lingvistike.

U skladu s tim, a imajući u vidu dosadašnja iskustva, jedan od mogućih modela jeste postepena integracija SAJ-a i jednog od NAV, uz pasivno poznavanje ostalih, u meri u kojoj ih je moguće obuhvatiti. Na samom početku studija, u prvom semestru, opismenjavanje se može bazirati na rečima koje su zajedničke za SAJ i NAV, što i nije teško, s obzirom na to da dele osnovu od preko devedeset posto rečničkog fonda. To se odnosi i na osnove morfologije i sintakse, koje je moguće uvežbavati na jednostavnim „neutralnim“ primerima (pozdravi, proste imenske

²⁴ Ispitujući faktore koji utiču na intenzivnu promenu koda i međusobno razumevanje, Sulejman (Sulaymān) posebno ističe *familijarnost*, odnosno upoznatost sa NAV i svest o razlikama među njima, zatim pol i temu razgovora, odnosno kontekstualno zaključivanje, i to znatno više nego obrazovanje i starosnu dob sagovornika (Soliman, 2014: 105–107; sl. Shiri, 2002; Wilmsen, 2006: 129–131; Younes, 2015: 18–19).

i glagolske rečenice, npr. *marḥab^{an}, ahl^{an} wa sahl^{an}, anā ṭālib, adrus al-‘arabiyya, amšī fī al-šāri‘, uḥibb al-kutub, akrah al-zaḥma* itd.). Dakle, ključno je pažljivo odabrati jezičke uzorke u sticanju osnove – takve za koje neće morati da se ulaže dupli trud kako bi se savladavale dve različite varijante, formalna i neformalna. Naporedo s opismenjavanjem, u ovom stadijumu je potrebno upoznati polaznike sa sociolingvističkom slikom arapskog govornog područja, bez preterano zamršenih primera. Već od drugog semestra u prvoj godini, na časovima konverzacije, mogu se postupno uvoditi pojedine reči i fraze osobene za odabrani dijalekat u usmenoj produkciji.²⁵ U odnosu na SAJ, udeo prisustva dijalekta u nastavi bi u tom semestru bio oko deset procenata, dok bi se svake naredne akademske godine povećavao za dodatnih deset, tako da u završnoj godini studija on bude zastupljen oko četrdeset procenata od ukupnog kontakta s „celim“ arapskim jezikom. Na taj način bi student u poslednjoj godini studija bio osposobljen da stekne veštinu promene koda na relaciji SAJ-a i jednog od NAV, ali ne bez „izloženosti“ ostalim NAV, koji se ne moraju naučiti simultano, već ih je dovoljno pasivno poznavati radi što šireg sporazumevanja.

Kao i svi prethodni kombinovani i komplementarni pristupi, predočeni koncept u usvajanju arapskog jezika neumitno nosi rizik od jezičkog svaštarenja, u smislu da se student uvodi u brojne nivoe arapskog, koje, zbog vremenskog stiska, ne može u jednakoj meri savladati do uzornosti, do „kraja“. No, takva nepredvidljiva jezička stvarnost nametnuta je i izvornim govornicima, pa je samim tim ni priučeni govornici ne mogu izbeći. Rezultat zavisi od stepena motivacije studenata i njihovog uloženog truda, ali i sposobnosti predavača da ih sistematično i pedagoški adekvatno vodi kroz arapski jezički kontinuum, što je veliki izazov, s obzirom na slojevitost i fizičko „prostranstvo“ arapskog jezika. Pored motivacije, nastava mora biti oslonjena na raznovrsni materijal, pri čemu je pisani tekst samo jedan od medijuma učenja, ravnopravan s digitalnim (interaktivnim i audio-vizuelnim) sadržajima.

Napomena: Rad predstavlja revidirano i doradeno izlaganje na Međunarodnoj naučnoj konferenciji Orijentalistika juče, danas, sutra, koja je održana od 8–9. decembra 2016. godine na Filološkom fakultetu u Beogradu.

Literatura

- Abboud-Haggar, S. (2006). Dialects: Genesis. In K. Versteegh, M. Eid, A. Elgibali, M. Woidich, A. Zaborski (Eds.), *Encyclopedia of Arabic Language and Linguistics* (A-Ed, Vol. 1) (pp. 617–620). Leiden: Brill.
- Alhawary, M. T. (2021). Arabic Applied Linguistics. In K. C. Ryding, D. Wilmsen (Eds.), *The Cambridge Handbook of Arabic Linguistics* (pp.11–31). Cambridge: Cambridge University Press.
- Badawī, S. M. (1973). *Mustawayāt al-‘arabiyya al-mu‘āšira fī Miṣr*. Al-Qāhira: Dār al-Ma‘ārif.

²⁵ Ovaj je model donekle već isproban u okviru pomenutog kursa Uvod u arapske dijalekte, i pokazalo se da su studenti bili kadri da ovladaju najosnovnijim govornim navikama iz čak tri različita dijalekta.

- Belnap, R. K. (2006). A Profile of Students of Arabic in U.S. Universities. In K. M. Wahba, Z. A. Taha, L. England (Eds.), *Handbook for Arabic Language Teaching Professionals in the 21st Century* (pp. 169–178). Mahwah & New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Blanc, H. (1960). Stylistic Variation in Spoken Arabic: A Sample of Interdialectal Educated Conversation. In C. Ferguson (Ed.), *Contributions to Arabic Linguistics* (pp. 81–156). Cambridge: Harvard University Press.
- Brustad, K., al-Batal, M., al-Tonsi, A. (2011). *Al-Kitaab fii Ta'llum al-ʿArabiyya* (Part One). Washington: Georgetown University Press.
- Dickins, J., Watson, J. (2006). Arabic Teaching in Britain and Ireland. In K. M. Wahba, Z. A. Taha, L. England (Eds.), *Handbook for Arabic Language Teaching Professionals in the 21st Century* (pp. 107–113). Mahwah & New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Facchin, A. (2017). *Teaching Arabic as a Foreign Language* (neobjavljena doktorska disertacija). Università Ca' Foscari, Venezia.
- Ferguson, C. A. (1959). Diglossia. *Word*, 15(2), 325–340.
- Hachimi, A. (2013). The Maghreb-Mašreq Language Ideology and the Politics of Identity in a Globalized Arab World. *Journal of Sociolinguistics*, 17(3), 269–296.
- Hee-man, S., El-Khazindar, F. (2006). Teaching Arabic in Korea. In K. M. Wahba, Z. A. Taha, L. England (Eds.), *Handbook for Arabic Language Teaching Professionals in the 21st Century* (pp. 97–105). Mahwah & New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Killean, C. (1997). Learning Arabic: A Lifetime Commitment. In A. Afsaruddin, A. H. M. Zahniser (Eds.), *Humanism, Culture, and Language in the Near East: Studies in Honor of Georg Krotkoff* (pp. 145–153). Winona Lake: Eisenbrauns.
- Miller, C. (2006). Dialect Koine. In K. Versteegh, M. Eid, A. Elgibali, M. Woidich, A. Zaborski (Eds.), *Encyclopedia of Arabic Language and Linguistics* (A-Ed, Vol.1) (pp. 593–596). Leiden: Brill.
- Mitrović, A. (1996). *Naučno delo Fehima Bajraktarevića*. Beograd: Filološki fakultet.
- Mitrović, A. (2003). Gramatička terminologija u našim udžbenicima orijentalnih jezika (arapskog, hebrejskog, turskog i persijskog). U J. Vučo (ur.), *Udžbenik u nastavi stranih jezika* (str. 109–135). Nikšić: Univerzitet Crne Gore.
- Mitrović, A. (2004). Nastava arapskog jezika i reforma obrazovanja. U J. Vučo (ur.), *Nastava jezika u reformi obrazovanja* (str. 138–160). Nikšić: Univerzitet Crne Gore.
- Mitrović, A. (2006). Reforma nastave arapskog jezika. U J. Vučo (ur.), *Filološke studije na reformisanom univerzitetu* (str. 51–72). Nikšić: Univerzitet Crne Gore.
- Mitrović, A. (2008). Evaluacija u nastavi arapskog jezika. U J. Vučo (ur.), *Evaluacija u nastavi jezika i književnosti* (str. 91–109). Nikšić: Univerzitet Crne Gore.
- Palmer, J. (2007). Arabic Diglossia: Teaching Only the Standard Variety is a Disservice to Students. *Arizona Working Papers in SLA @ Teaching*, 14, 111–122.
- Palva, H. (2006). Dialects: Classification. In K. Versteegh, M. Eid, A. Elgibali, M. Woidich, A. Zaborski (Eds.), *Encyclopedia of Arabic Language and Linguistics* (A-Ed, Vol.1) (pp. 605–610). Leiden: Brill.
- Parkinson, D. B. (1996). Variability in Standard Arabic Grammar Skills. In A. Elgibali (Ed.), *Understanding Arabic: Essays in Contemporary Arabic Linguistics in Honor of El-Said Badawi* (pp. 91–101). Cairo: The American University in Cairo Press.

- Ryding, K. C. (2006). Teaching Arabic in the United States. In K. M. Wahba, Z. A. Taha, L. England (Eds.), *Handbook for Arabic Language Teaching Professionals in the 21st Century* (pp. 13–20). Mahwah & New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ryding, K. C., Mehall, D. J. (2005). *Formal Spoken Arabic*. Washington: Georgetown University Press.
- Saʿīd, N. Z. (1964). *Tārīḥ al-daʿwa ilā al-ʿāmmiyya wa ātāruha fī Miṣr*. Al-Iskandariyya: Dār Našr al-Ṭaqāfa.
- Shiri, S. (2002). Speak Arabic Please! Tunisian Arabic Speakers' Linguistic Accommodation to Middle Easterners. In A. Rouchdy (Ed.), *Language Contact and Language Conflict in Arabic: Variations on a Sociolinguistic Theme* (pp. 149–174). London: Curzon.
- Shiri, S. (2013). Learners' Attitudes toward Regional Dialects and Destination Preferences in Study Abroad. *Foreign Language Annals*, 46(4), 565–87.
- Soliman, R. K. (2014). *Arabic Cross-dialectal Conversations with Implications for the Teaching of Arabic as a Second Language* (neobjavljena doktorska disertacija). University of Leeds, Leeds.
- Stevens, P. B. (2006). Is Spanish Really So Easy? Is Arabic Really So Hard?: Perceived Difficulty in Learning Arabic as a Second Language. In K. M. Wahba, Z. A. Taha, L. England (Eds.), *Handbook for Arabic Language Teaching Professionals in the 21st Century* (pp. 35–63). Mahwah & New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Tanasković, D. (1980). Koji arapski jezik učiti. *Filološki pregled*, 18(1–4), 63–71.
- Van Mol, M. (2006). Arabic Receptive Language Teaching: A New CALL Approach. In K. M. Wahba, Z. A. Taha, L. England (Eds.), *Handbook for Arabic Language Teaching Professionals in the 21st Century* (pp. 305–314). Mahwah & New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Versteegh, K. (2006). History of Arabic Language Teaching. In K. M. Wahba, Z. A. Taha, L. England (Eds.), *Handbook for Arabic Language Teaching Professionals in the 21st Century* (pp. 3–12). Mahwah & New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Wahba, K. M. (2006). Arabic Language Use and the Educated Language User. In K. M. Wahba, Z. A. Taha, L. England (Eds.), *Handbook for Arabic Language Teaching Professionals in the 21st Century* (pp. 139–155). Mahwah & New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Wilmsen, D. (2006). What is Communicative Arabic?. In K. M. Wahba, Z. A. Taha, L. England (Eds.), *Handbook for Arabic Language Teaching Professionals in the 21st Century* (pp. 125–138). Mahwah & New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Younes, M. (2015). *The Integrated Approach to Arabic Instruction*. New York: Routledge.

Meysun A. Gharaibeh Simonović

Summary

LEARNING CONTEMPORARY ARABIC AS A FOREIGN LANGUAGE – MODELS AND APPROACHES

In categorising languages according to difficulty based on the time needed for their acquisition (L2), Arabic is generally classified among the most difficult languages to master. There is a number of reasons to contest this kind of linguistic stereotype, while on the other hand, certain facts speak in favour of such claim. An undeniably fact that makes Arabic more difficult to acquire in the sense of mastering it, is its complex territorial stratification, which gives an instant impression of simultaneously learning several unequal language systems. As a result, one question has been repeatedly asked: “Which Arabic should I learn?”. The current and possible answers to this are crucial for both understanding and overcoming difficulties language learners face in their attempt to learn Arabic as a foreign language. For that very reasons, this paper deals with delineating the contemporary Arabic language first, and then examines different models and approaches in curricula for its practical acquisition.

Key words:

Arabic language continuum, contemporary Arabic, standard Arabic, non-standard varieties of Arabic, “the third language”, TAFL (Teaching Arabic as a Foreign Language), communicative competence