





UDK 81'33

ISSN 1451-7124

Друштво за примењену лингвистику Србије

Филолошки факултет у Београду  
Филозофски факултет у Новом Саду

# Примењена лингвистика

Linguistique appliquée

15

Београд - Нови Сад  
2014

Друштво за примењену лингвистику Србије  
Филолошки факултет у Београду  
Филозофски факултет у Новом Саду

## ПРИМЕЊЕНА ЛИНГВИСТИКА

Главни и одговорни уредник проф. др Весна Половина  
Заменик главног и одговорног уредника мр Станислав Станковић

Чланови уредништва:

проф. др Биљана Мишић Илић  
проф. др Марина Пуја Бадеску  
доц. др Борко Ковачевић

Уређивачки одбор часописа:

др Снежана Гудурић, редовни професор, Филозофски факултет у Новом Саду  
др Вера Васић, редовни професор, Филозофски факултет у Новом Саду  
др Свенка Савић, редовни професор, Филозофски факултет у Новом Саду  
др Јулијана Вучо, редовни професор, Филолошки факултет у Београду  
др Адријана Иким, редовни професор, Универзитет у Букурешту  
др Ивон Врховац, редовни професор, Филозофски факултет у Загребу  
др Тјаша Миклич, редовни професор, Универзитет у Љубљани  
др Октавија Неделку, редовни професор, Универзитет у Букурешту  
др Jean Léonard, редовни професор, Université de Paris III, Sorbonne Nouvelle  
др Давиде Астори, ванредни професор, Универзитет у Парми  
др Јасмина Московљевић Поповић, ванредни професор, Филолошки факултет у Београду  
др Силија Бернардини, ванредни професор, Универзитет у Болоњи

Рецензенти:

др Снежана Гудурић, редовни професор, Филозофски факултет у Новом Саду  
др Љиљана Марковић, редовни професор, Филолошки факултет у Београду  
др Јелена Филиповић, редовни професор, Филолошки факултет у Београду  
др Јулијана Вучо, редовни професор, Филолошки факултет у Београду  
др Јасмина Московљевић Поповић, ванредни професор, Филолошки факултет у Београду  
др Јелена Костић Томовић, ванредни професор, Филолошки факултет у Београду  
др Марко Чудић, доцент, Филолошки факултет у Београду  
др Борко Ковачевић, доцент, Филолошки факултет у Београду  
др Наталија Панић Церовски, доцент, Филолошки факултет у Београду

## **САДРЖАЈ**

<b>Виолета Несторов, Славица Голубовић, Зорка Кашић</b> ДИСЛЕКСИЈА И СИНТАКСИЧКИ РАЗВОЈ .....	7
<b>Maja Miličević</b> ЛЕКСИЧКА И ГРАМАТИЧКА RECIPROČNOST U SRPSKOM JEZIKU ...	21
<b>Никица Стрижак</b> ПРАВОПИСНА КОМПЕТЕНЦИЈА И НАСТАВА СРПСКОГ КАО СТРАНОГ ЈЕЗИКА .....	39
<b>Biljana Nikolić</b> МОТИВАЦИЈА У УЧЕНJУ L2 – ТЕОРИЈСКИ OKVIR I NEKOLIKO ЗАПАŽАЊА О МОТИВАЦИЈИ ЗА УЧЕНЈЕ SRPSKOG KAO L2.....	51
<b>Radmila Suzić, Biljana Radić-Bojanic</b> ISPITNA ANKSIOZNOST I УЧЕНЈЕ ENGLESKOG JEZIKA У РАЗРЕДНОЈ СITUACIJI.....	59
<b>Jovana Rupar</b> АНГЛИЦИЗМИ У ЕЛЕКТРОНСКИМ МЕДИЈИМА: ORTOGRAFSKA, MORFOLOŠKA I SEMANTIČKA ANALIZA .....	73
<b>Branislav Ivanović</b> <i>FIGURA ETYMOLOGICA</i> U FRAZEОLOGIJI SAVREMENOG NEMAČKOG JEZIKA.....	89
<b>Анка Рађеновић</b> УЛОГА ПРЕВОЂЕЊА У УЧЕЊУ ГРЧКОГ ЈЕЗИКА КАО СТРАНОГ: ШТА МОЖЕМО ДА НАУЧИМО ИЗ ГРЕШАКА?.....	97
<b>Ružica Seder</b> КООРДИНИРАНЕ СТРУКТУРЕ СА KONCESIVNOM SEMANTIKOM У FRANCUSKOM I ITALIJANSKOM JEZIKU И NJIHOVI EKVIVALENTI U SRPSKOM .....	105
<b>Milena P. Ivanović, Vesna G. Polovina</b> KRITIČKA ANALIZA AKTUELNOG DISKURSA O DOJENJU U SRBIJI ....	117

<b>Tamara Poletan</b>	
KATEGORIZACIJA BROJEVA U SRPSKOM I SLOVENAČKOM JEZIKU .....	129
<b>Jelena Budimirović</b>	
EKSPLICITNOST I EUFEMIZAM KAO SREDSTVA BIROKRATSKOG STILA U VREME SOCIJALIZMA U SRBIJI I SLOVENIJI.....	135
<b>Đorđe Božović</b>	
JEZIK I SEKSUALNOST: KONSTRUKCIJE I DEKONSTRUKCIJA RODNIH IDENTITETA U SOCIOLINGVISTIČKIM I ANTROPOLOŠKIM ISTRAŽIVANJIMA.....	143
<b>Laura Fekonja</b>	
ULOGA SLOVENAČKOG JEZIKA U OBRAZOVARANJU U REPUBLICI SLOVENIJI I VAN NJENIH GRANICA.....	153
<b>Vesna Polovina, Jasmina Mosković Popović</b>	
REČNIK KAO DEO UDŽBENIKA U NASTAVI MATERNJEG JEZIKA....	161

81'234-056.264-053.2

811.163.41'367

**Виолета Несторов  
Славица Голубовић  
Зорка Кашић**

Предшколска установа „Савски венац“, Вртић „Венчић“, Београд  
Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију  
Универзитет у Београду

## ДИСЛЕКСИЈА И СИНТАКСИЧКИ РАЗВОЈ

**Сажетак:** У раду се износе резултати истраживања синтаксичких способности код деце са дислексијом.

Истраживање је обављено у основним школама у Београду. Испитана су 992 детета. Скалом за процену дисграфичности рукописа издвојена су деца са дисграфијом, њих 140. На овом узорку деце са дисграфијом примењен је Тест за дислексију којим је утврђено да од 140 испитаних њих 40 има и дислексију. Ова деца су представљала узорак испитивања.

Испитивање је спроведено на језичком корпусу. Анализа је извршена применом статистичког пакета SPSS.

Утврђено је да су код деце са дислексијом сметње у синтаксичком развоју изражене у разумевању и употреби комуникативних реченица са зависном клаузом.

**Кључне речи:** дислексија, дисграфија, синтаксички развој, зависна клауза, млађи школски узраст, школско постигнуће

### Увод

У развијеним друштвима широм света у којима се цени знање и образовање, способност читања је једна од клучних и високо цењених вештина које индивидуа може да стекне. Иако већина деце развија ову вештину без неких посебних тешкоћа, у моменту када деца почну да се школују примењује се да одређени број деце има тешкоће у читању.

Полазећи у школу, деца се сусрећу с потпуно новим факторима који имају утицај на њихов језички развој. Према Hail i Tomblin (1978), 50% деце која испољавају језичке тешкоће на узрасту од шест година имају језичке сметње и у одраслом добу. Иако се основна структура матерњег језика усваја у предшколском периоду, ток успостављања одређених елемената језичке структуре наставља се и у школском периоду.

Независно од појавних облика језика и система писања који се користе, показало се да дислексија постоји широм света, да има неуробиолошко порекло и да је у великом проценту наследна (Peterson and Pennington, 2012).

Дислексија се јавља код људи различитог порекла и различитих способности. Неке од дислексичних особа могу бити високо интелигентне и могу имати добре говорне способности, али имају сметње у читању, писању или спеловању. Дислексичне особе могу имати изразите таленте и способности (British Dyslexia Association, 2005). Могу бити врло креативне, талентоване за различите врете уметност, глуму, музику, спорт, а такође могу бити талентоване за техничке науке и пројектовање.

Протеклих година дошло је до обимног препознавања посебних тешкоћа у учењу; повећане су тешкоће у учењу и читању, док су стандарди и квалитет професионалне праксе и интервенције неодговарајући (Kirby, Davues and Bryant, 2005).

Према различitim истраживачким студијама које су спроведене у Великој Британији и САД, постоји недостатак свести и јасна заблуда међу наставницима која се односи на тешкоће у учењу код дислексије (Reid, 2005; Wadlington and Wadlington, 2005). Овај недостатак свести међу наставницима може ометати разумевање потреба деце и довести до фрустрација и анксиозности (Reid, 2005).

Деца са дислексијом могу бити означена као лења или намарна, могу изгубити самопоуздање и самопоштовање, а често покушавају да прикрију своје слабости. Она постају емоционално узнемирена и лако се фрустирају (Edwards, 1994).

Писменост се често изједначава са интелигенцијом (Thomson & Gilchrist, 1996), па ова врста размишљања може да погоди оне који се суочавају са тешкоћама у читању и писању, као што су деца са дислексијом. Деца са дислексијом имају проблема суочавања са текстом; међутим, то не значи да су она мање интелигентна (Høien & Lundberg 1999).

Деца са дислексијом могу да испоље тешкоће у учењу које нису препознате као последица дислексије. Неуспех идентификовања дислексије у раној фази може на ученика имати кумулативан ефекат (Christo, Davis & Brock 2009). Ученици са дислексијом и тешкоћама у учењу, који су свесни свог проблема, најчешће избегавају ситуације у којима ће се проверавати њихово знање па стога имају негативан став према школи (Swalander 2009).

Међутим, уколико се на време установи дислексија и приступи раном третману, деца која имају дислексију могу да превладају и побољшају своје стање, тј. она могу да побољшају своју вештину читања (IDA, 2012; Shaywitz and Shaywitz, 2004).

Уз адекватан третман многи људи с дислексијом могу научити да читају и пишу (Bishop and Leagne, 2006; Wadlington and Wadlington, 2005; Schatschneider and Torgesen, 2004; IDA, 2012).

## Осврт на дислексију и језички развој

*Дислексија (dyslexia)* је према Голубовић, С. (1998, 2000, 2006, 2007, 2011), специфична сметња у развоју и стицању способности читања и поред постојања нормалне интелигенције, добrog вида и слуха, систематске обуке, адекватне мотивације и осталих повољних едукативних психолошких и социјалних услова. Дислексија представља значајно неслагање између стварног (постојећег) и очекиваног нивоа читања у односу на ментални узраст.

Дислексија се све чешће дефинише и као развојни језички поремећај који се манифестију сметњама у говорном и писаном језичком развоју. Према Голубовић (1998, 2000, 2011, 2012), дислексија је, међутим, много више од неспособности читања. Она подразумева и дефиците визуелне обраде, фонолошког кодирања и разумевања језика, односно дефицитете свих модалитета перцепције који обухватају врло брузу обраду информација (алије изгледа само дефицит у вербалној обради последично везан са дислексијом).

Један број научника упозорава да је дислексија повезана с општом језичком дисфункцијом, односно да се ради о поремећају који је манифестација општег језичког дефицита (Vellutino, 1979; Turmer & Hoover, 1993; Golubović S. 2000, 2011, 2012). С обзиром да се читањем остварује просечно једна трећина дечјег годишњег повећања вокабулара (Robbins & Ehri, 1994), сметње у читању утичу на обим речника, али и на успех у језичким тестовима и задацима.

Bowey (1986) је показао да постоји јака узајамна веза између опсега синтаксичке свесности и вештине дешифровања. Формулисана је и хипотеза „структурног оклевања“ према којој код дислексичара постоји кашњење у развоју и стицању одређене синтаксичке структуре (Shankweiler & Crain, 1986).

Неке студије сугеришу могућност да је дислексија узрокована комплексним лингвистичким дефицитима и да дислексична деца поседују лимитиран капацитет у употреби језика за кодирање других типова информација. Значај језичких способности у раном учењу читања, неки аутори наглашавају више од опште интелигенције (Stanovich, 1992).

Велики број дислексичара испољава поремећаје у развоју рецептивног и експресивног језика, фонолошке свести (Vellutino, F.R., Fletcher, J.M., Snowling, M. & Scanlon, D.M., 2004), визуелно-спацијалне дефиците или мешовите вербалне и визуелне дефиците. Међутим, ипак преовладава гледиште да је дислексија у потпуности последица језичких дефицита (Vellutino, F.R., 1979; Vellutino, F.R., Fletcher J.M., Snowling M., & Scanlon, D.M., 2004).

Weigl & Bierwisch (1970) су дошли до закључка да је у читању важна како семантичка компонента тако и синтаксичка компонента и да од једног и од другог зависи читљивост речи. Gardner & Zurif (1975) су утврдили да структурне речи представљају већи проблем за читање од садржајних, да се именице читају лакше од осталих речи, нарочито оне које се могу представити цртежом и да се речи са префиксима читају теже од формално једноставнијих речи (ако нису структурне).

Процес развоја матерњег језика почиње крајем прве године, а развој појединачних сегмената језичке структуре траје читавог живота. У школском периоду почиње дуготрајан процес развоја и стицања способности читања и писања.

Осамдесетих година прошлог века, када су истраживачи фокус својих испитивања померили са раног развоја дечјег језика на фазу каснијег развоја, довели су у сумњу широко распрострањено мишљење према коме се развој језика завршава око пете - шесте године живота (Nippold, Ward-Lonergan & Fanning, 2005).

Очигледан помак у језичком развоју током школског периода (и основношколског и средњошколског), нарочито у оквиру писаног језичког израза, навео је истраживаче да емпиријску потврду и проверу за то пронађу у бројним истраживањима која су уследила.

Многа емпиријска истраживања језичког развоја која су спроведена међу децом основношколског узраста иadolесцентима дала су идентичне, или сличне резултате, али закључак је био јединствен: језик се развија и токомadolесценције, па чак и током зрелог доба, док се поједини његови нивои, као што је лексички, развијају целог живота (Nippold, 1998). Иако је фаза раног развоја језика много више испитивана од касније фазе развоја језика (Hunt, 1970) са сигурношћу се може тврдити да се језик развија и мења и после завршетка обавезног школовања. Већина формалних структурних компоненти језичког система формира се до крајаadolесценције, док се усавршавање садржајних компоненти (семантике и прагматике) одвија до краја живота (Gleason & Ratner, 2009).

Термини језичка и синтаксичка компетенција најчешће се употребљавају као синоними. Да би продуковало основну синтаксичку јединицу, дете мора имати фонолошку компетенцију (способност за одабир одређене комбинације фонема које ће конкретно артикулисати), морфолошку компетенцију (способност за одабир једног облика речи којим се изражава одређена граматичка категорија), и лексичко-семантичку компетенцију, односно способност за избор одговарајућих лексема (Кашић, Борота, 2003).

Развој синтаксичког система код деце траје скоро читавих десет година- од друге до једанаесте године живота. Синтаксички развој у овом периоду обухвата две фазе: фазу активног синтаксичког развоја између друге и пете године у којој се развија елементарна синтаксичка структура материјег језика. Друга фаза развоја обухвата период између шесте и једанаесте године и може се посматрати као фаза проширивања синтаксичке компетенције (Кашић, Борота, 2003). После пете године, деца продукују дуже реченице, шире репертоар синтаксичких конструкција и много тога што пре нису била у стању да разумеју и употребе сада могу (Tolchinsky, 2004).

Промене у синтаксичким својствима говорног и писаног израза деце на млађем основношколском узрасту, не подразумевају, примарно, стицање нових језичких форми и конструкција. У овој фази развоја језика већ развијене форме и конструкције користе се за постизање нових циљева, док се добро познате и употребљаване функције допуњују и проширују новим структурама. Другим речима, дете има више средстава на располагању и могућност да бира којом ће јединицом или конструкцијом исказати одређено значење, као и да познатим конструкцијама дода неку нову употребу, односно значење (Berman & Slobin, 1994). То даље доводи до тога да деца у низим разредима основне школе постају свеснија чињенице да један језички израз може имати више различитих значења и да може обављати више функција, док истовремено више различитих конструкција и израза може да има исто значење и да обавља исту функцију.

Проширивање синтаксичког капацитета и слободнији приступ у формирању реченица и надреченичних целина током школовања обезбеђује основу за употребу сложених граматичких форми које представљају одраз комплексних идеја, а да истовремено буду изражене на јасан и информативан начин (Nippold, Hesheth, Duthie & Mansfield, 2005).

Међу првима се у оквиру комуникативне реченице развијају зависне клаузе с допунском конституентском функцијом (изрична, намерна, последична) и конституентском функцијом именничких одредби (односна).

Од зависних клауз са конституентском функцијом глаголских одредби употребљавају се начинска, месна и временска нешто раније, док се допусна, узрочна

и условна зависна клауза употребљавају тек између једанаесте и дванаесте године (Кашић, 2002). Оно што посебно треба овде истаћи јесте чињеница да се само мали број сложенијих конструкција употребљава пре поласка у школу (Kristal, 1995).

## Истраживање

Истраживање неких елемената синтаксичке способности у читаном и писаном изразу код дислексичне деце млађег основношколског узраста део је ширег истраживања језичких способности деце са дислексијом. У овом раду износи се део истраживања чији је циљ био да се испита како се ова деца сналазе у разумевању и употреби комуникативних реченица са зависном клаузом.

Узорак исхранија представљала су деца млађег школског узраста (други и трећи разред) из седам основних школа на територији Београда. Да би се међу децом основних школа дијагностиковао одређени број деце с дислексијом, иницијално су испитана 992 детета, од чега су 499 (50.30%) били дечаци, а 493 (49.70%) девојчице. Међу испитаницима 502 (50.60%) детета су у тренутку испитивања похађала други, а њих 490 (49.40%) је похађало трећи разред основне школе. Процес селекције деце за коначни узорак одвијао се у две фазе.

Са циљем да се открију деца са дислексијом, с обзиром на чињеницу да се често (али не увек) преклапају дислексија и дисграфија, у првој фази коришћена је *Скала за процену дисграфичности рукописа* чији су аутори Ђордић и Бојанић (1992). На тај начин утврђено је да од испитаних 992 детета њих 140 (14.11%) има дисграфичан рукопис. У другој фази је на овом узорку деце са дисграфичним рукописом примењен *Тести за дислексију* Хелен Сакс, на основу чега је утврђено да од 140 испитаних њих 40 (28.57%) има и дислексију. Ова деца су уврштена у коначни узорак испитивања.

Узорак је чинило 40 ученика другог ( $H=31$ , 77.5%) и трећег ( $H=9$ , 22.5%) разреда основне школе с дијагнозом дислексије. У узорку је било 9 дечака и 31 девојчица. Од укупног броја испитаника 28 (70%) доминантно пише десном, а 12 (30%) левом руком.

Како би се испитала способност употребе и разумевања комуникативне реченице, чији се један од конституената изражава зависном клаузом, код деце са дислексијом, спроведено је истраживање применом теста *Језички коријус за процену комуникативности у освајавању комуникативне реченице са зависном клаузом* Кашић (2002). Инструмент се састоји из 20 комуникативних реченица у којима је обухваћено десет врста зависних клауз (по две од сваке врсте): декларативне, релативне, месне, темпоралне, компаративне, каузалне, кондиционалне, концесивне, финалне, консекутивне. Настојало се да реченице, колико је то могуће, избором лексике и синтаксичких односа одговарају узрасту испитаника. Постоји су испитивањем обухваћена деца млађег школског узраста, понуђене су релативно једноставне реченице у нормалном линеарном поретку. На првом месту је увек независна клауза, а на другом зависна, како инверзивни поредак не би додатно збуњивао испитанike. Сви делови комуникативне реченице дати су у коначној форми, сем глагола у зависној клаузи који је дат на крају реченице у безличној форми (инфинитив). Настојало се да се, где год је то било могуће, тражени лични глаголски облик у зависној клаузи

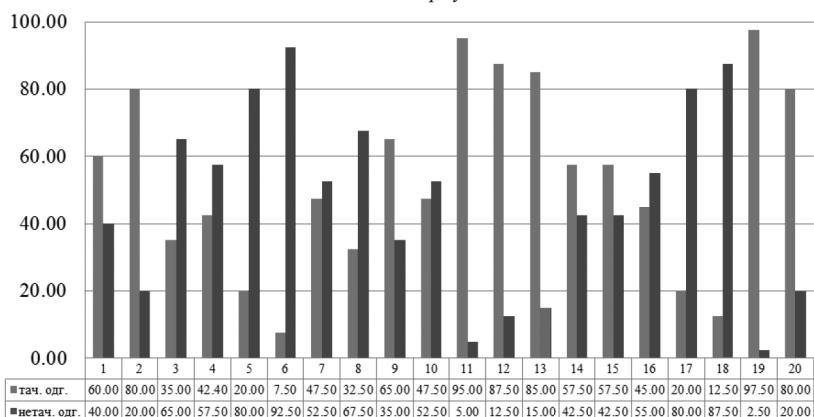
разликује по једној или више граматичких категорија од личног глаголског облика у независној клаузи како би резултат испитивања представљао стварну језичку компетенцију испитаника. Од испитаника је тражено да реше свих 20 задатака у корпусу тако што ће понуђену безличну форму глагола написати у одговарајућем облику како би остварили граматичну комуникативну реченицу са зависном клаузом. Испитивач је давао објашњење на примеру који се не налази у Корпусу. Испитанику се додељивао један поен за тачан одговор, тако да је максимално постигнуће на *Језичком корпусу* могло бити 20 поена.

Анализа добијених података извршена је применом статистичког пакета SPSS. Примењене су статистичке анализе у циљу добијања: дескриптивних података (аритметичка средина, стандардна девијација, фреквенције, проценти), провере повезаности међу квантитативним и квалитативним варијаблама (Пирсонов кофицијент корелације, Хи-квадрат тест) и статистичке значајности разлика унутар и између група (т-тест за зависне узорке, анализа варијансе).

### Резултати и дискусија

Прегледом процената учесталости тачних и нетачних одговора на појединачним ајтемима теста *Језички корпус за ћроцену комејенције у осмаваривању комуникативне реченице са зависном клаузом* видљива је велика неуједначеност успешности деце на различитим задацима. На Графикону 1. дата је процентуална учесталост тачних и нетачних одговора на појединачним ајтемима овог теста. Преглед процената показује о приличној неуједначености постигнућа деце на различитим задацима.

Графикон 1. Процентуална заступљеност тачних и нетачних одговора на ајтемима *Језичкој корпусу*



Код појединачних типова реченица бележи се висок проценат тачних одговора, као на пример 2 (релативна), 11 (декларативна), 12 (релативна), 13 (месна), док се на другима бележи висока учесталост нетачних одговора, на пример 5 (компаративна), 6 (каузална), 17 (кондиционална), 18 (концесивна).

Исте варијације у постигнућу одражавају и аритметичке средине приказане у **Табели 1**.

Табела 1. Дескриптивни показатељи постигнућа на појединачним ставкама *Језичкој коријуса*

Реченица	Тип зависне клаузе	N	AS	SD	Min..	Maks.
1	Декларативна	40	.60	.50	0	1
2	Релативна	40	.80	.41	0	1
3	Месна	40	.35	.48	0	1
4	Темпорална	40	.42	.50	0	1
5	Компаративна	40	.20	.41	0	1
6	Каузална	40	.08	.27	0	1
7	Кондиционална	40	.48	.51	0	1
8	Концесивна	40	.32	.47	0	1
9	Финална	40	.65	.48	0	1
10	Консекутивна	40	.48	.51	0	1
11	Декларативна	40	.95	.22	0	1
12	Релативна	40	.87	.33	0	1
13	Месна	40	.85	.36	0	1
14	Темпорална	40	.58	.50	0	1
15	Компаративна	40	.58	.50	0	1
16	Каузална	40	.45	.50	0	1
17	Кондиционална	40	.20	.41	0	1
18	Концесивна	40	.13	.33	0	1
19	Финална	40	.97	.16	0	1
20	Консекутивна	40	.80	.41	0	1

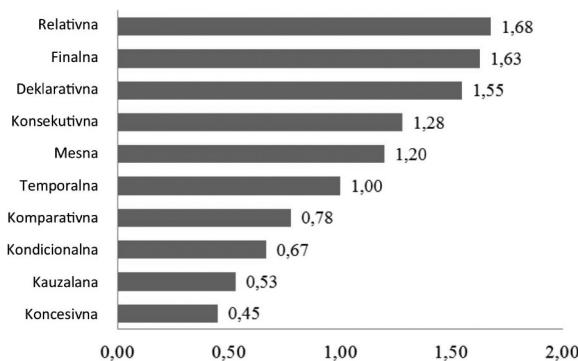
Како се ове варијације у постигнућу на појединачним речницама одражавају на резултате деце са дислексијом на појединим групама комуникативних реченица заступљеним на овом тесту види се у **Табели 2**. Ова табела приказује просечну успешност деце на десет врста зависних клауз.

Табела 2. Дескриптивни показатељи постигнућа на типовима реченица обухваћених *Језичким коријусом*

Тип реченице	N	AS	SD	Min.	Maks.
Декларативна	40	1.55	.60	0	2
Релативна	40	1.68	.47	1	2
Месна	40	1.20	.69	0	2
Темпорална	40	1.00	.75	0	2
Компаративна	40	.78	.62	0	2
Каузална	40	.53	.60	0	2
Кондиционална	40	.67	.62	0	2
Концесивна	40	.45	.60	0	2
Финална	40	1.63	.54	0	2
Консекутивна	40	1.28	.72	0	2
УКУПНО	40	10.75	3.78	3	17

Најбољи успех (близу максималног, од 2 поена) деца имају на релативним, финалним и декларативним клаузама, док најлошији успех имају са питањима која припадају групи каузалних и концесивних клауз.

Графикон 1. Просечно постигнуће на типовима реченица обухваћених *Језичким корпусом* поређано од највишег ка најнижем.



На Графикону 1 просек за врсте зависних клауза је приказан од највеће до најниже вредности што омогућава да се лакше уоче разлике у постигнућу. Најбољи успех (близу максималног од 2 поена) деца имају на релативним, финалним и декларативним реченицама, док најлошији успех имају са питањима која припадају групи каузалних и концесивних реченица.

ANOVA са поновљеним мерењима показује да статистички значајан ефекат врсте реченице на постигнуће  $F(9, 7.397)=30.66$ ,  $p<.001$ ,  $\eta^2=.44$ , објашњавајући чак 44% варијансе у постигнућу деце. Поређење парова реченица даје увид у то које појединачне разлике у успеху највише доприносе укупном ефекту врсте реченице на постигнуће (Табела 3): аритметичке средине релативних, финалних и декларативних реченица су и статистички значајно веће од оних које се утврђују за друге врсте реченица; просеци утврђени за консекутивне и месне реченице су статистички значајно већи од просека за темпоралне, компартивне, каузалне и кондиционалне реченице; успешност на темпоралним реченицама је статистички значајно већа од средње вредности добијене за компартивне, каузалне и кондиционалне реченице; коначно, деца остварују значајно боље постигнуће на компартивним него на концесивним реченицама.

Табела 3. Резултати појединачних поређења постигнућа (Pairwise comparisons ) на типовима реченица обухваћених Језичким корпусом у ANOVA- и с поновљеним мерењима

Тип реченице	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Декларативна	/	-.12	.35*	.55*	.77*	1.02*	.87*	1.10*	-.07	.27*
Релативна	.12	/	.47*	.67*	.90*	1.15*	1.00*	1.22*	.05	.40*
Месна	-.35*	-.47*	/	.20	.42*	.67*	.52*	.75*	-.42*	-.07
Темпорална	-.55*	-.67*	-.20	/	.22	.47*	.32*	.55*	-.62*	-.27*
Компаративна	-.77*	-.90*	-.42*	-.22	/	.25	.10	.32*	-.85*	-.50*
Каузална	-1.02*	-1.10*	-.67*	-.47*	-.25	/	-.15	.07	-1.10*	-.75*
Кондиционална	-.87*	-1.00*	-.52*	-.32*	-.10	.15	/	-.22	-.95*	-.60*
Концесивна	-1.10*	-1.22*	-.75*	-.55*	-.32*	-.07	-.22	/	-1.17*	-.82*
Финална	.07	-.05	.42*	.62*	.85*	1.10*	.95*	1.17*	/	.35*
Консекутивна	-.25	-.40*	-.07	.27*	.50*	.75*	.60*	.82*	-.35*	/

Напомена. 1 У табелу су унете вредности разлика у аритметичким срединама (Mean difference); \* статистички значајно на нивоу .05.

Резултати истраживања указују на то да деца са дислексијом имају сметње у другој фази синтаксичког развоја, фази проширивања синтаксичке компетенције. Оне су нарочито изражене у разумевању и употреби комуникативних реченица у којима се секундарни конституенти изражавају зависном клаузом. Деца са дислексијом постижу најбоље резултате на следећим врстама реченица: релативна, финална, декларативна, консективна, а најниже резултате на следећим реченицама: кондиционална, каузална, концесивна.

Поређењем резултата добијених применом теста *Језички кортус за пореџену комијетенције у осиваривању комуникативне реченице са зависном клаузом* (Кашић, 2002) код деце са дислексијом са резултатима на истом тесту код деце опште популације која су вршена у београдским основним школама на истом узрасту (Кашић, 2002, Несторов В., 2011), уочава се да деца са дислексијом имају ниже постигнуће у односу на децу опште популације. На основу поређења добијених резултата може се закључити да се деца са дислексијом у односу на децу опште популације значајно разликују у просечној успешности у реченицама са свим врстама зависних клаузе. Постигнуће деце са дислексијом је ниже на свим ајтемима. Поређени су резултати постигнућа дислексичне деце са резултатима испитивања опште популације у два наведена истраживања да би се утврдила два показатеља. Прво је посматран ниво постигнућа и већ је речено да је знатно нижи код дислексичне деце. Други показатељ је тенденција одговора код типова зависних клауза да би се утврдило да ли је испитанике ометало читање задатака. Код опште популације ученика другог и трећег разреда резултати од најбољег до најлошијег су били следећи: консективна, релативна, финална, декларативна, компаративна, месна, темпорална, каузална, кондиционалне, концесивна (Кашић, 2002); у другом истраживању поредак је био следећи: релативна (1,10), декларативна (0,93), финална (0,88), месна (0,76), консективна (0,69), темпорална (0,64), каузална (0,55), компаративна (0,40), кондиционална (0,36) и концесивна (0,31) (Несторов, 2011). Мале разлике у поретку сигурно су условили случајни узорци (одељења у школи), али је тенденција слична код опште популације, а таква тенденција је утврђена и код дислексичне деце што указује на то да су лошији резултати у узорку истраживања изазвани синтаксичким сметњама код дислексичних испитаника, а не само тешкоћама у читању задатака које је требало решити.

Резултати истраживања који показују да се код дислексије налазе како рецептивне тако и продуктивне синтаксичке тешкоће су у складу са резултатима иностраних истраживања (Mann et al., 1984; Stein et al., 1984; Bar-Shalom et al., 1993; Valterman & Cairns, 2000; сви цитирани у Rispens, 2004).

Анализом резултата који су добијени истраживањем (и претходим поређењем развоја овог сегмента синтаксичке структуре) код деце са дислексијом примећује се да је појава аграматичких продукција показатељ њихових специфичних сметњи у језичком развоју.

У овом истраживању, деца са дислексијом, продуквала су велики број неграматичних реченица. Један од облика неуспешности у решавању захтева представља је избор неодговарајуће лексеме која мења смисао исказа, али не ствара неграматични исказ, на пример *Милош је тирчао као да ћа јуре вукови (ионе)*. Такође, као облик неграматичних продукција је одговор конгруентним крњим перфектом

типа *Нисам сачекала Мишу њоштo закаснио мнојo*. Овде је одабран одговарајући род, одговарајући број, а избором конгруентног радног глаголског придева показан одабир и одговарајућег времена коме само недостаје лице, тј. помоћни глагол.

Највећи број аграматичних одговора огледао се у продуковању предиката зависне клаузе личним глаголским обликом, али неодговарајућим глаголским временом, на пример *Таша је њоштавао ауто каg ћe goћu Весна*.

Нека деца са дислексијом су у појединим задацима преписивала облик инфинитива из заграде и употребљавала га као предикат.

На основу анализе и тумачења резултата истраживања који су показали да деца са дислексијом имају проблема у разумевању и продукцији реченице и поред нормалне интелигенције, добrog слуха, вида, одговарајуће обуке и адекватних социјалних и психолошких услова. Као последица претходно наведеног, дислексија има негативан утицај на процес учења код ученика уопште. Ипак, то не значи да деца са дислексијом не могу да уче као сви други. Њима је само потребно додатно време и прилагођавање учења. Зато је важно да се дислексичним ученицима обезбеде услови учења прилагођени њиховим могућностима и потребама.

Да би се деци са дислексијом пружила адекватна подршка у смислу прилагођавања и учења, наставници и учитељи морају имати разумевање за дислексију, њене манифестије и треба да знају како утиче на образовање ученика. Такође, неопходно је, а и веома важно да се дислексија благовремено открије.

Због тога је учитељима и наставницима у Србији потребна едукација о дислексији, а такође је потребно да логопеди, као стручни сарадници који имају компетенције које су потребне да би се помогло деци са дислексијом, буду више заступљени у нашим основним школама. Ову констатацију илуструје и сазнање да у школама које су биле обухваћене овим истраживањем нема запослених логопеда. Због тога деци са дислексијом изостаје подршка, како у смислу раног откривања, тако и у смислу подршке.

Уз помоћ курсева и семинара наставници треба да се упознају са проблемима деце са дислексијом и могућностима подршке. Наставници би требало да буду тако обавештени да могу да одговоре нарастајућим изазовима који се пред њих постављају. У савременом образовању пред наставника се поставља императив непрекидног преиспитивања и промишљања о процесу учења и наставе и могућностима подршке ученицима који имају различите потребе.

## Закључак

Дислексија се све чешће дефинише и као развојни језички поремећај који се манифестије у говорном и писаном језичком развоју. Она подразумева и дефиците визуелне обраде, фонолошког кодирања и разумевања језика, односно дефиците свих модалитета перцепције који обухватају врло брзу обраду информација (али је изгледа само дефицит у вербалној обради последично везан са дислексијом).

Резултати овог истраживања указују на то да деца са дислексијом имају сметње у другој фази синтаксичког развоја, у фази проширивања синтаксичке компетенције. Оне су нарочито изражене у разумевању и употреби комуникативних реченица у којима се секундарни конституенти изражавају зависном клаузом.

Дислексична деца могу да испоље тешкоће у учењу које су последица дислексије, што често не бива препознато. Неуспех идентификовања дислексије у раној фази може на ученика имати разне негативне последице. Међутим, уколико се на време почне третман ова деца могу да побољшају своју вештину читања, а самим тим и школско постигнуће.

## Прилог

*Језички коризус за ћроцену комијешенције осимаваривању комуникативне реченице са зависном клаузом* (Кашић, 2002)

(Очекивани одговори)

- |  |                        |
|--|------------------------|
| 1. Миша је рекао да _____ сутра. (доћи)                  | ће доћи                |
| 2. Бранка је купила књигу коју ____ Миша. (желети)       | је желео/жели          |
| 3. Моја другарица седи где ____ некада ја. (седети)      | сам седела             |
| 4. Тата је поправљао ауто кад ____ Весна. (доћи)         | је дошла               |
| 5. Мама ме је гледала као да ме први пут ____ . (видети) | види/видела            |
| 6. Нисам сачекала Мишу пошто ____ много. (закаснити)     | је закаснио            |
| 7. Поклонићу ти једну ако ____ две чоколаде. (добити)    | добијем/будем добио/ла |
| 8. Зоран је закаснио иако ____ на време. (кренути)       | је кренуо              |
| 9. Влада се померио да ____ Сања. (сести)                | садне/би села          |
| 10. Милош тако лепо црта да му ____ другови. (дивити се) | се диве                |
| 11. Мама види да деца ____ лопту. (бацати)               | бацају                 |
| 12. Овде ће победити ко ____ најбрже. (трчати) чао       | трчи/буде трчају/буђу  |
| 13. Ја ћу шетати куда сви _____. (шетати) шетали         | шетају/буђу            |
| 14. Седећу све док Зоран _____. (стићи) не/буђе стигао   | не стигне/стиг-не      |
| 15. Милан је трчао као да га ____ вукови. (гонити)       | гоне                   |
| 16. Милош је био срећан јер ____ поклон. (добити)        | је добио               |
| 17. Не бих добила лошу оцену да ____ на време. (учити)   | сам учила              |
| 18. Било је jako хладно премда ____ сунце. (сијати)      | је сијало              |
| 19. Ана је отишла да ____ кифлу. (купити)                | купи/би купила         |
| 20. Слика је толико лепа да је ____ сви. (гледати)       | гледају                |

## Коришћена литература

Berman, R. A., & Slobin, D. A. (1994). Relating Events in Narrative: A Cross linguistic Developmental Study. *Psychology Press*.

Bishop, A. G., & League, M. B. (2006). Identifying a Multivariate Screening Model to Predict Reading Difficulties at the Onset of Kindergarten: A Longitudinal Analysis. *Learning Disability Quarterly*

- Bowey, J. A. (1986). Syntactic awareness and verbal performance from preschool to fifth grade. *Journal of Psycholinguistic Research*, 15 (4).
- British Dyslexia Association. (2005). *Definition of dyslexia*. from <http://www.bdadyslexia.org.uk/main/information/extras/x02stats.asp>
- Christo, C., Davis, J., & Brock, S. E. (2009). *Identifying, assessing, and treating Dyslexia at school*. New York: Springer.
- Edwards, J. H. (1994). *The scars of dyslexia: Eight case studies in emotional reactions*. London: Cassell.
- Gardner, H.,and Zurif, E. (1975). Bee but not be: Oral reading of single words in aphasia and alexia. *Neuropsychologia*, 13, 181-190.
- Golubović, S. (1997). *Klinička logopedija I*, Beograd: Univerzitet u Beogradu. *Univerzitetska štampa*.
- Golubović, S. (1998). *Klinička logopedija II*, Beograd: Univerzitet u Beogradu, *Univerzitetska štampa*.
- Golubović, S. (2000). *Disleksija*. Beograd: Univerzitet u Beogradu. *Univerzitetska štampa*.
- Golubović, S. (2004). *Gnosogena patologija verbalne komunikacije*. Beograd: Savez defektologa Zajednica Srbija i Crna Gora.
- Golubović, S. (2006). *Razvojni jezički poremećaji*. Beograd: Društvo defektologa Srbije.
- Golubović, S. (2006). *Gnosogena, pervazivna i psihopatologija verbalne komunikacije*. Beograd: Društvo defektologa Srbije.
- Golubović, S. (2007). *Poremećaji fluentnosti govora*. Beograd: Društvo defektologa Srbije.
- Golubović, S. (2007). *Fonološki poremećaji*. Beograd: Društvo defektologa Srbije.
- Golubović, S. (2011). *Diskelsija, disgrafija, dispraksija*. Beograd: Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.
- Golubović S. (2012). *Fonološki poremećaji*. Drugo dopunjeno i izmenjeno izdanje. Beograd: Društvo defektologa Srbije.
- Golubović S. (2012). *Razvojni jezički poremećaji*. Drugo dopunjeno i izmenjeno izdanje. Beograd: Društvo defektologa Srbije.
- Gleason, J. B. & Ratner, N. B. (2009). *The development of language*. 7<sup>th</sup> Ed. Boston: Pearson Education.
- Hall, P. K., & Tomblin, J. B. (1978). A follow-up study of children with articulation and language disorders. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 43, 227–241.
- Höien, T. & Lundberg, I. (1999). *Dyslexi - från Teori till Praktik*. Stockholm: Naturoch kultur.
- Hunt, K.W. (1970). Maturity in School Children and Adults. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 35 (1), 1-67.
- IDA. (2012). *Dyslexia Basics*. International Dyslexia Association. Collected from: <http://www.interdys.org/>
- Kašić, Z. (2002). Agramatična produkcija i semantička "zbrka" kod dece ranog školskog uzrasta. *Istraživanja u defektologiji*, br. 1, Beograd: Defektološki fakultet,, 113-130.
- Kašić, Z., Borota, V. (2003). Negramatičnost i agramatizam u aktivnom sintaksičkom razvoju. *Srpski jezik* VIII/1-2:439-455.
- Kirby, A., Davies, R., & Bryant, A. (2005). Do teachers know more about specific learning difficulties than general practitioners? *British Journal of Special Education*, 32, 122-126.
- Kristal, D. (1987). *Kembrička enciklopedija jezika*. Beograd: Nolit
- Nestorov, V. (2011). *Uticaj semilingvizma na tok jezičkog razvoja romske dece mlađeg školskog uzrasta, Magistarska teza*, Beograd: Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.
- Nippold, M. A., Hesketh, L. J., Duthie, J. K., & Mansfield, T. C. (2005). Conversational versus expository discourse: A study of syntactic development in children, adolescents, and adults. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 48, 1048-1064.

- Nippold, M. A., Ward-Lonergan, J., & Fanning, J. L. (2005). Persuasive writing in children, adolescents, and adults: a study of syntactic, semantic, and pragmatic development. *Language, speech, and hearing*.
- Nippold, M. A. (1998). *Later Language Development* (The School Age and Adolescent Years). Texas: Austin.
- Peterson, R.L., Pennington, B.F., (2012). *Developmental dyslexia*. Lancet 379 (9830), 1997–2007. [http://dx.doi.org/10.1016/S0140-6736\(12\)60198-6](http://dx.doi.org/10.1016/S0140-6736(12)60198-6)22513218.
- Reid, G. (2005). *Dyslexia and Inclusion, Classroom Approaches for Assessment, Teaching and Learning*. London: David Fulton Publisher Ltd.
- Rispens,J.E. (2004). *Syntactic and phonological processing in developmental dyslexia. Dissertation*. Groningen: University Library Groningen.
- Robbins, C., & Ehri, L. C. (1994). Reading story books to kindergartners helps them learn new vocabulary words. *Journal of Educational Psychology*. Vol. 86 (1), 54- 64.
- Shankweiler, D. & Crain, S. (1986). Language mechanisms and reading disorder: a modular approach. *Cognition*, 24 (1-2). 41.
- Shaywitz, S. E., & Shaywitz, B. A. (2004). Disability and the Brain. *Educational Leadership*.
- Schatschneider, C., & Torgesen, J. (2004). Using Our Current Understanding of Dyslexia to Support Early Identification and Intervention. *Journal of Child Neurology*, 19, 759765.
- Stanovich, K.E. (1992). Speculations on the causes and consequences of individual differences in early reading acquisition, In Gough, P.B., Ehri, L.C and Treiman, R., (Eds.). *Reading Acquisition*, Hilsdale, N.J. Erlbaum Associaotes, 307-342.
- Swalander, L. (2009). Självbild, motivation och dyslexi. In: Samuelsson, Stefan (Ed.). *Dyslexi och andra svårigheter med skriftspråket*. Stockholm: Natur och Kultur. pp. 183-198.
- Thomson, P. & Gilchrist, P. (Eds.). (1996). *Dyslexia: a multidisciplinary approach*. London: Chapman & Hall.
- Tolchinsky, L. (2004). The Nature and Scope of Later Language Development. In R.A. Berman (Ed.), *Language Development across Childhood and Adolescence* (pp. 233-249). Philadelphia: John Benjamin's publishing Company.
- Turner, W. E., Hoover, W. A. (1993). Components of variance models of language-related factors in reading disability: a conceptual overview. In: Joshi, R.M.: Leong, C. K., (Eds). *Reading Disabilities: Diagnosis and Component Processes*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Vellutino, F. R. (1979). *Dyslexia: Theory and Research*. Cambridge:, M. A: MIT Press.
- Vellutino, F. R., Fletcher, J. M., Snowling, M. & Scanlon, D. M. (2004). Specific reading disability dyslexia: What have we learned in the past four decades? *Journal of child psychology and psychiatry*, 45 (1), 2- 40.
- Wadlington, E., & Wadlington, P. (2005). What Educators Really Believe about Dyslexia, *Reading Improvement*, 42, 16-33.
- Weigl, E. & Bierwisch, M. (1970). *Neuropsychology and linguistic: Topics of common research*. Foundations of language.

**Violeta Nestorov**  
**Slavica Golubović**  
**Zorka Kašić**

## DYSLEXIA AND SYNTATIC DEVELOPMENT

**Summary:** This paper presents the research results of some syntactic ability segments in children who are dyslexic.

The research was done in seven primary schools in Belgrade. In order to gain the sample of dyslexic children, 992 children were examined (second and third class pupils). In the first phase children with dysgraphia were selected using *The Scale for Estimating Dysgraphic handwriting* (Ćordić, Bojanin, 1992). It was evaluated that from 992 examinees, 140 of them (14.11%) have dysgraphic handwriting. In the second phase, this sample of children with dysgraphic handwriting was used for applying *The dyslexia Test* by Helen Sax, according to which it was determined that 140 examinees (28.57%) are dyslexic. These children were selected in the final research sample.

In order to examine syntactic abilities in children who are dyslexic, the research was done by applying the test *The language corpus for estimating competence in forming the communicative sentence with the subordinate clause* (Kašić 2002). The analysis of the data was done by applying the statistic package SPSS.

The research results show that in the population of children in younger school age who are dyslexic, they have specific impairments in language development. These impairments are especially conspicuous in understanding and usage of communicative sentences in which the secondary constituents are expressed by subordinate clause.

**Key words:** dyslexia, dysgraphia, syntactic development, subordinate clause, younger schooling age, schooling achievement.

Maja Miličević\*  
Univerzitet u Beogradu  
Filološki fakultet

## LEKSIČKA I GRAMATIČKA RECIPROČNOST U SRPSKOM JEZIKU<sup>1</sup>

**Sažetak:** Cilj rada je analiza razlike između recipročnih glagola koji predstavljaju zasebne glagolske lekseme sa inherentnim recipročnim značenjem (leksički su recipročni) i onih čija recipročnost se izvodi iz prelaznih glagola upotrebom rečice *se* ili zameničkog izraza *jedan drugog* (gramatički su recipročni). Glavni sintaksički kriterijumi koji se uzimaju u obzir jesu mogućnost upotrebe glagola sa recipročnom dopunom u instrumentalu i mogućnost zamene rečice *se* izrazom *jedan drugog* u akuzativu. Pored sintaksičkih, razmatra se i semantički kriterijum (ne) jednakosti značenja oblika sa *se* i *jedan drugog*. Najzad, daje se pregled različitih podgrupa leksički i gramatički recipročnih glagola i sintaksičkih obrazaca u kojima se javljaju.

**Ključne reči:** recipročni glagoli, leksička recipročnost, gramatička recipročnost, recipročna dopuna, *se, jedan drugog*

### 1. Uvod

Recipročnost ili „uzajamna povratnost“ može se posmatrati kao semantička, ali i kao morfosintaksička kategorija. Na planu značenja, recipročnom se naziva situacija koja ima dva (ili više) učesnika koji stoje u jednakom odnosu jedan prema drugom (Lichtenberk 1985: 21). Može se reći i da recipročnost čini spoj dva elementarna značenja, istovetnosti i suprotnosti, odnosno da ona predstavlja „jedinstvo dva kvalitativno istovetna odnosa suprotnog smera“ (Пипер 1986: 9). Recipročno značenje može se u rečenici ostvariti različitim sredstvima – recipročnim glagolima (u srpskom jeziku: *razgovarati, boriti se, sudariti se*, i sl.), imenicama recipročnog značenja (*razgovor, borba, sudar*), zameničkim izrazom *jedan drugog*, pridevima poput *isti, sličan* ili *različit*, pridevima i prilozima *međusobni/međusobno* i *uzajamni/uzajamno*, kao i predlozima *pored* i *naspram*. U radu se fokusiramo na izražavanje recipročnosti u okviru glagolske fraze i izdvajamo, prema tome na koji način mogu iskaziti recipročno značenje, jedanaest grupa glagola.

\* Kontakt: Maja Miličević, Katedra za opštu lingvistiku, Filološki fakultet, Studentski trg 3, 11000 Beograd, m.milicevic@fil.bg.ac.rs.

1 Rad je nastao u okviru projekta 178004, *Standardni srpski jezik: sintaksička, semantička i pragmatička istraživanja*, koji finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

Posebno detaljno bavimo se razgraničenjem slučajeva u kojima je recipročni odnos sadržan u značenju same glagolske lekseme (up. *Luka i Sara razgovaraju*) i onih u kojima ga je potrebno naznačiti posebnim morfosintakšičkim sredstvima (up. *Luka i Sara se mrze*, ili *Luka i Sara zanemaruju* jedno drugo). U pitanju je razlika koja nije karakteristična samo za srpski jezik: literatura iz oblasti jezičke tipologije izdvaja dve osnovne mogućnosti izražavanja recipročnog značenja u glagolskoj frazi, *leksički* i *gramatički* recipročne glagole, prisutne u većini svetskih jezika (v. pre svega Haspelmath 2007: 2090, Nedjalkov 2007: 9).<sup>2</sup> Osnovna razlika između ove dve vrste glagola jeste u tome što je nosilac recipročnog značenja u prvom slučaju sama glagolska leksema, koja je recipročna u svim svojim upotrebamama,<sup>3</sup> dok je u drugom slučaju recipročno značenje ostvareno posebnim morfosintakšičkim sredstvima poput rečice *se* ili zameničkog izraza *jedan drugog* u srpskom – kada su oni odsutni, glagol ima nerecipročno značenje.<sup>4</sup> Razliku je u nekim primerima lako uočiti (up. *Luka i Sara razgovaraju* i *Luka i Sara veruju* jedno drugom), ali postoje i složeniji slučajevi, gde u srpskom jeziku među zanimljivije spadaju glagoli uz koje se javlja rečica *se*.

Se predstavlja neodvojiv deo određenog broja recipročnih glagola (*boriti se, takmici se*), ali postoje i glagoli uz koje ono nije trajno prisutno i koji se mogu koristiti i nerecipročno (up. *Luka i Sara se vole – Luka voli Saru*). Pored toga, pojedini glagoli u recipročnoj upotrebi sa *se* i nerecipročnoj upotrebi nemaju potpuno jednak značenje (up. *Luka i Sara se odavno nisu čuli – Luka ne čuje Saru kada govori tiho*), dok neki drugi mogu biti upotrebljeni prelazno, bez *se*, ali i tada zadržavaju recipročno značenje (*Kazaljke na satu su se spojile – Luka je spojio kazaljke na satu*). Odnosno, recipročni glagoli sa *se* međusobno se razlikuju prema tome da li imaju prelaznu varijantu ili ne, kao i prema tome u kakvom su sintakšičkom i semantičkom odnosu sa njom. U nekim od navedenih slučajeva u pitanju su alternacije glagolske argumentske strukture: dekauzativno *spojiti se* alternira sa kauzativnim *spojiti*, dok glagolska leksema *voleti* može biti realizovana prelazno i recipročno. Još preciznije, dekauzativno *spojiti se*, kao i recipročno *voleti se*, izvedeni su iz svojih tranzitivnih varijanti morfosintakšičkim operacijama kojima je iz njihovog potkategorizacionog okvira uklonjen jedan od argumenata, ili su oba argumenta vezana za istu sintakšičku funkciju, čineći ih neprelaznim; o ovim operacijama zato se govori kao o *leksičkoj detranzitivizaciji* (v. Московљевић 1997).<sup>5</sup> Pitanje razgraničenja leksičke i gramatičke recipročnosti

2 M. Haspelmat za leksički recipročne glagole koristi i naziv „allelički“ (eng. *allelic predicates*), dok ih V. Nedjalkov paralelno naziva „inherentno recipročnim glagolima“ (eng. *inherent reciprocals*; v. i Siloni 2008: 490). Za gramatički recipročne glagole Nedjalkov predlaže i nazive „izvedeni“ i „eksplicitni“ recipročni glagoli (eng. *derived/explicit reciprocals*). Takođe se sreću termini „prikriveno“ i „otvoreno recipročne rečenice“ (eng. *covertly and overtly reciprocal sentences*, Lichtenberk 1985: 22).

3 Mnogi recipročni glagoli javljaju se i u konstrukcijama poput *pomiriti se sa činjenicama* ili *boriti se sa viškom kilograma*, odnosno mogu imati „pseudorecipročnu realizaciju u konstrukcijama s nominalima koji označavaju referente neekvivalentnog [sic] statusa, što se obično interpretira metaforički“ (Стичевић 2007: 231; v. i Rákosi 2008: 423). U literaturi se predloško-padežna konstrukcija *s(a) + NP<sub>loc</sub>* u ovakvim primerima izdvaja kao podvrsta socijativne dopune (v. Јвић 2005/1954: 183, Пипер и сп. 2005: 264-265), ili se analizira kao nepravi objekat (Стичевић 2007: 231, 2012: 240). Takvi primeri nisu predmet našeg rada i dalje se bavimo isključivo slučajevima u kojima referenti imaju jednak status.

4 U izboru termina *rečca* sledimo, između ostalih, M. Stevanovića (1961-1962); pregled drugih često korištenih termina daje N. Arsenijević (2011: 117-118).

5 U skladu s ovim, rečcu *se* ne smatramo enklitičkim akuzativnim oblikom povratne zamenice *sebe* (što je analiza koju zastupaju, između ostalih, Јвић 1961-1962, Стевановић 1961–1962, Стевановић 1989, Станојчић и Поповић 2008), već morfološkim markerom detranzitivizacije glagola (v. sintakšičke dokaze u Sells et al. 1987, Московљевић 1997, Самарџић 2006). U ovakvoj analizi *spojiti se* i *voleti se* ispravnije bi bilo nazvati dekauzativnim, odnosno recipročnim *oblikom* glagola, ali radi jednostavnosti i u ovim slučajevima govorićemo o recipročnim *glagolima*.

može se stoga preformulisati kao pitanje gde, i na osnovu kojih kriterijuma, kod glagola koji sadrže rečcu *se* treba povući granicu između onih koji se smatraju leksički recipročnim i onih čiji nastanak se pripisuje detranzitivizaciji prelaznog glagola.

Pored ovog pitanja, u radu značajno mesto ima i podela na podgrupe glagola koji spadaju u različite recipročne domene. Osnovu za izdvajanje podgrupa čine sintaksički obrasci u kojima se glagoli mogu javiti, pri čemu se uzimaju u obzir rekcija glagola (pre svega prelaznost ili neprelaznost), a kod leksički recipročnih glagola i prisustvo rečce *se* i (kod neprelaznih glagola) (ne)postojanje prelazne varijante i sintaksičko-semantički odnos sa njom. Građa kojom se obrasci ilustruju preuzeta je iz referentnog *Korpusa savremenog srpskog jezika* (Vitas et al. 2003, Utvić 2013).

## 2. Leksički i gramatički recipročni glagoli

Pri odvajanju glagola koji su inherentno recipročni, i onih kod kojih je recipročnost izvedenog porekla potrebno je uzeti u obzir kako morfosintaksičke, tako i semantičke kriterijume. Kao polazna osnova za morfosintaksički zasnovanu podelu može se uzeti predlog M. Haspelmata da se kao leksički recipročan definiše svaki „recipročni predikat koji ne može biti regularno izведен od nerecipročne osnove“ (Haspelmath 2007: 2105).<sup>6</sup> U okviru ovako definisanih leksički recipročnih glagola moguće je izdvojiti više podgrupa, među kojima se u literaturi najčešće navodi sledećih pet (v. Haspelmath 2007, Knjazev 2007, Nedjalkov 2007): (1) nemarkirani recipročni glagoli (u srpskom npr. *pregovarati, sarađivati*); (2) recipročni glagoli koji se, bez promene u značenju, mogu javiti kako sa recipročnim markerom *se*, tako i bez njega (*razgovarati (se)*); (3) deponentni recipročni glagoli ili *reciproca tantum*, odnosno glagoli sa obaveznim *se* (*boriti se, rвати se*); (4) dekuazativni recipročni glagoli (*spojiti se, zbratimiti se*); (5) semideponentni recipročni glagoli, odnosno leksikalizovani gramatički recipročni glagoli (*čuti se, naći se*). Razlika između prve tri grupe je morfološka,<sup>7</sup> četvrta se razlikuje prema tome što obavezno ima tranzitivnu varijantu sa objektom u recipročnom odnosu (*Luka i Aca su se zbratimili – Zajednička nevolja zbratimila je Luku i Acu*), dok petu grupu kao posebnu određuje pre svega to što njeni članovi imaju minimalno značenjski različite tranzitivne parnjake (up. *Našli su se u 5 ispred Narodnog pozorišta i Najzad su našli jedno drugo*). Svrstavanje glagola u neku od grupe (1)-(4) stoga najčešće nije problematično, ali razgraničenje između grupe (5) i glagola koji se smatraju gramatički recipročnim, odnosno regularno izvedenim iz prelazne varijante, predstavlja nešto složeniji zadatak i zahteva oslanjanje i na sintaksičke i na semantičke kriterijume.

U literaturi se kao sintaksički testovi statusa recipročnih glagola najčešće sreću mogućnost upotrebe sa dopunom u instrumentalu i mogućnost zamene rečice *se* akuzativom zameničkog izraza *jedan drugog*. Pri tom se, kao što pokazuju primjeri (1) i (2), pozitivan prvi test smatra pokazateljem leksičke, a drugi gramatičke recipročnosti (v. npr. Haspelmath 2007, Siloni 2008, 2012). O ovim testovima govori se i u literaturi na srpskom jeziku, gde se pri određivanju statusa recipročnih glagola autori takođe sa jedne

6 “[A] reciprocal predicate that cannot be derived in a regular way from a non-reciprocal base”.

7 Pod morfološkom markiranošću podrazumevamo prisustvo rečice *se*. Bavljenejne unutrašnjom strukturu recipročnih glagolskih leksema, od kojih su brojne izvedene putem prefiksa recipročnog značenja *sa-* i *raz-* (up. Knjazev 2007: 118), izlazi iz okvira rada.

strane oslanjaju na zamenu rečce *se* izrazom *jedan drugog* (Ивић 1961/1962, Пипер 1984/1985, Mrazović i Vukadinović 2009), dok se sa druge strane kao kriterijum za izdvajanje leksički recipročnih glagola navodi mogućnost upotrebe sa dopunom u instrumentalu (Стипчевић 2007, 2012).

- (1)        a. Luka i Sara su se sprljateljili.  
              b. Luka se sprljateljio sa Sarom.  
              c. \*Luka i Sara su sprljateljili jedno drugo.
- (2)        a. Luka i Sara se uzajamno izbegavaju.  
              b. \*Luka se izbegava sa Sarom.  
              c. Luka i Sara izbegavaju jedno drugo.

U naredna tri odeljka detaljnije se osvrćemo na ove testove, posebno ukazujući na slučajeve u kojima ih je potrebno dopuniti semantičkim kriterijumima. Za predloško-padežnu konstrukciju *s(a) + NP<sub>Ins</sub>* usvajamo naziv *recipročna dopuna*, koji koriste Lj. Popović (2003: 24) i B. Stipčević (2007: 134, 2012: 238), pri čemu pod recipročnom dopunom podrazumevamo isključivo obaveznu dopunu recipročnih glagola, a ne i fakultativnu odredbu u instrumentalu društva (npr. u *Luka ide na koncert sa Sarom*; v. Пипер и cap. 2005: 268).<sup>8</sup>

## 2.1. Recipročna dopuna

Mogućnost upotrebe u konstrukciji sa recipročnom dopunom često se navodi kao ključna morfosintaksička odlika leksički recipročnih glagola (v. Haspelmath 2007: 2105, Стипчевић 2012: 238). Razlog za upotrebu ove konstrukcije kao testa za status recipročnih glagola najvećim delom leži u tome što se smatra da ona označava jedinstven događaj, što je specifično upravo za leksičku recipročnost (dok se sintaksičkim putem pored jedinstvenog može dobiti i tumačenje recipročnih događaja kao nizova simultanih ili naizmeničnih poddogađaja suprotnog smera; v. Kemmer 1993, Haspelmath 2007, Dimitriadis 2008, Siloni 2008, 2012, Hurst 2010, Стипчевић 2012). Drugim rečima, konstrukcije sa recipročnom dopunom uvek označavaju radnje kod kojih postoji nizak stepen elaboracije zasebnih događaja koji zajedno čine recipročnu situaciju, usled čega se situacija posmatra jedinstveno, kao jedan događaj u kome se ne mogu izdvojiti poddogađaji (v. posebno Kemmer 1993). Slična definicija sreće se i kod M. Ivić, koja govoreci o socijativnoj konstrukciji ističe da „pojedinačna vršenja iste akcije od strane datih partnera međusobno su tako povezana da se koncipuju kao jedna, jedinstvena radnja“ (a ne kao zbir istih radnji, Ивић 2005/1954: 165).<sup>9</sup>

8 U literaturi na engleskom jeziku neki autori prave sličnu razliku između termina „diskontinuirana fraza“ (eng. *discontinuous phrase*; prema terminu *discontinuous reciprocal*, „diskontinuiran recipročni oblik“), i termina „komitativna fraza“ (*comitative phrase*), kojim se označava opcionalni element (v. npr. Siloni 2012).

9 Paralelno se često govori i o obaveznoj simetričnosti radnji iskazanih konstrukcijom sa recipročnom dopunom. Naime, ove radnje se određuju kao „prirodno simetrične“ (Kemmer 1993), ili „nužno simetrične“ (eng. *irreducibly symmetric*, Dimitriadis 2008), pri čemu simetričnost podrazumeva da subjekat i dopuna učeštuju u recipročnoj radnji na jednak način, uz moguće manje razlike u korist subjekta u pogledu agentivnosti, inicijative ili značaja (v. Dimitriadis 2008: 398). Međutim, ispravnost (u pojedinim jezicima) rečenica poput *Ne svadam se ja sa njim, nego on sa mnom* pokazuje da, iako često prisutna, simetričnost nije obavezna odlika konstrukcija sa recipročnom dopunom (v. Rákosi 2008: 423-424, Hurst 2010: 306-307).

Jedinstvenost radnje iskazane konstrukcijom sa recipročnom dopunom utvrđuje se dodavanjem odredbe za količinu (Siloni 2008, 2012). Primer (3), sa leksički recipročnim glagolom, ne može se protumačiti kao situacija u kojoj se odigralo šest sudara (tri Lukina sudara sa Acom, i tri Acina sudara sa Lukom), već samo kao ukupno tri sudara. Nasuprot ovome, kod gramatički izvedenih recipročnih glagola jedinstvenost radnje nije obavezna – rečenica u primeru (4) može označavati ukupno šest udaraca.

- (3) Luka se tri puta sudario sa Acom.  
(4) Luka i Aca su tri puta udarili jedan drugog.

## 2.2. Međusobna zamenljivost *se i jedan drugog*

Drugi bitan kriterijum u opisu recipročnih glagola, mogućnost zamene rečce *se* izrazom *jedan drugog* (u akuzativu), analogan je testu komutabilnosti *se i sebe* kod refleksivnih glagola. Međusobna zamenljivost recipročnih markera, kao u primeru (5), označava da je dati recipročni glagol izведен detranzitivizacijom prelaznog glagola.<sup>10</sup>

- (5) a. Luka i Aca se ne podnose.  
b. Luka i Aca ne podnose jedan drugog.

Ovaj morfosintaksički test vezuje se za gramatičku recipročnost zbog toga što pokazuje da su učesnici u recipročnoj radnji istovremeno njeni subjekti i objekti, odnosno agensi i pacijensi, a ne partneri u njenom vršenju (što je slučaj kod leksičke recipročnosti, v. Rákosi 2008).<sup>11</sup>

## 2.3. Dodatna razmatranja

Problem za primenu opisanih testova predstavljaju glagoli kod kojih naizgled ne postoji međusobna isključivost upotrebe sa recipročnom dopunom i sa izrazom *jedan drugog*. Jedan broj takvih slučajeva čine leksikalizovani recipročni glagoli, dok drugi deo čine dekauzativni glagoli.

### 2.3.1. Leksikalizovani (semideponentni) recipročni glagoli

Kao što pokazuje primer (6), pojedini glagoli mogu biti upotrebljeni i sa recipročnom dopunom i sa izrazom *jedan drugog*. Međutim, između različitih recipročnih realizacija u ovom primeru javlja se značenjska razlika: rečenica u (6a) može označavati Lukin i Acin susret, ali i činove percepcije u kojima je Luka video Acu, kao i Aca Luku, dok (6b) ima samo prvo od ova dva značenja, a (6c) samo drugo.

10 U standardnom srpskom jeziku reč je o detranzitivizaciji i mogućnost zamene odnosi se samo na akuzativni oblik izraza *jedan drugog*. U pojedinim regionalnim varijetetima javlja se i oblik *si*, koji alternira sa dativom indirektnog objekta *jedan drugom*; u tom slučaju (kao i u jezicima poput francuskog i italijanskog) preciznije je govoriti o *umanjenju valentnosti* (eng. *valence reduction*, v. npr. Siloni 2008).

11 Navedeno obrazloženje ne može se izjednačiti sa tranzitivnošću glagola. Naime, leksički recipročni glagoli mogu biti prelazni (up. *ugovoriti nešto s nekim, spojiti nešto s nečim*; v. odeljke 3.1.1 i 3.1.2), ali imaju učesnike koji su partneri u vršenju radnje nad nerecipročnim objektom (*ugovoriti*), ili partneri u trpljenju radnje (*spojiti*), odnosno nisu istovremeno agensi i pacijensi.

- (6)      a. Luka i Aca su se sinoć videli.  
           b. Luka se sinoć video sa Acom.<sup>12</sup>  
           c. Luka i Aca su sinoć videli jedan drugog.

Iz ovoga se može zaključiti da je test međusobne zamenljivosti *se i jedan drugog* potreban dopuniti semantičkim kriterijumom jednakosti u značenju glagola u neprelaznoj i prelaznoj recipročnoj varijanti. Tačnije, o gramatički izvedenoj recipročnosti može se govoriti samo ukoliko se značenje glagola kada je upotrebljen sa *se* poklapa sa onim koje isti glagol ima uz *jedan drugog*; u suprotnom, oblik sa *se* pripada domenu leksičke recipročnosti, odnosno leksikalizovan je kao recipročan. Oblici poput *videti se* stoga su dvosmisleni, odnosno mogu biti gramatički izvedeni iz prelazne lekseme *videti*, ali i predstavljati samostalnu (sub)leksemu *videti se*; slično važi za *čuti se* („razgovarati telefonom“) i *naći se* („sastati se“).<sup>13</sup> U konkretnoj jezičkoj upotrebi dvosmisleni oblici poput *videti se u* (6a) tumače se na osnovu konteksta.<sup>14</sup> Dvostruka priroda ovog tipa recipročnih glagola više puta je istaknuta i u radovima posvećenim drugim jezicima, ili recipročnosti uopšte (v. Nedjalkov 2007: 14, Siloni 2008: 475-477).

Specifičnu grupu predstavljaju i glagoli koji izražavaju različite vrste takmičenja (*nadvikivati se, nadglasavati se, nadžnjevati se, nadmudrivati se, natpevavati se*, i sl.), koji su u nesvršenom vidu leksikalizovani kao recipročni (7). Ovi glagoli imaju prelazne parnjake koji mogu biti upotrebljeni i u nesvršenom i u svršenom vidu (8), a mogu i graditi recipročni oblik gramatičkim putem (9).<sup>15</sup>

- (7)      a. Luka i Aca se nadmudruju.  
           b. Luka se nadmudruje sa Acom.  
        (8)      a. Luka je nadmudrio Acu u partiji šaha.  
           b. Luka nadmudruje Acu u svakoj igri.  
        (9)      a. Luka i Aca su se više puta uzajamno nadmudrili.  
           b. Luka i Aca su više puta nadmudrili jedan drugog.

---

12 Navodeći primer iz češkog *Dan se viděl s Petrem*, T. Siloni (2008: 476) ističe da je pojedinim govornicima prihvatljivo i neleksikalizovano značenje percepcije. Delimična prihvatljivost sličnih rečenica može se protumačiti kao odraz nestabilnosti ovog dela glagolskog sistema, u kome različita značenja nisu uvek jasno odvojena i govornici po analogiji u izvesnoj meri dopuštaju „ukrštanje“ sintaksičkih opcija.

13 *Rečnik srpskohrvatskoga književnog jezika* Matrice srpske (RMS) i za prelazni glagol *videti* beleži kao posebno značenje „sresti koga, naći se s kim“ (*Nije htjela vidjeti nikoga*), koje bi se moglo shvatiti kao osnova iz koje je izvedeno *videti se* u značenju „sastati se“. Međutim, određeni glagoli u srpskom jeziku (pored *videti* još i *sresti i upoznati*) imaju prelazne i recipročne varijante koje se međusobno razlikuju s obzirom na (ne)voljnost subjekta (*sresti nekoga* tipično podrazumeva slučajan susret, a *sresti se sa nekim* sastanak koji je unutar pojedinačnih jezika, kao i na širem tipološkom planu, odlikuje nestabilna valentnost (v. Haspelmath 2007: 2106)).

14 Usled leksikalizacije užeg recipročnog značenja, gramatički izvedeni oblik sa *se* koristi se rede od leksikalizovanog, ustupajući mesto prelaznom obliku sa *jedan drugog*. Ovo je slično situaciji kod drugih višezačnih oblika sa *se*, kod kojih dominira jedno značenje, dok se preostala uglavnom ostvaruju drugim sredstvima. Tako, na primer, i *obući se i voleti se* mogu imati i povratno i uzajamno-povratno tumačenje, ali je kod *obući se* češća povratna, a kod *voleti se* uzajamno-povratna upotreba, dok se za drugo tumačenje češće koriste *uzajamno obući* ili *obući jedno drugo*, odnosno *voleti sebe* (up. Miličević 2007).

15 Primer leksikalizacije samo u nesvršenom vidu jeste *i vidati se* u značenju „biti u vezi (sa nekim)“. Nesvršeni vid je uobičajeniji od svršenog i za jedan deo gramatički izvedenih recipročnih glagola sa *se* (v. Miličević 2011).

Kao što primeri pokazuju, leksikalizovani recipročni glagoli iz ove grupe imaju značenje takmičenja u vršenju radnje iskazane prelaznim parnjakom, ili pokušaj njenog vršenja. *Nadmudrīvati se*, na primer, može da se protumači kao „takmičiti se u mudrovanju“ (RMS), ali i „pokušavati nadmudriti jedno drugo“.

Najzad, situacija je posebno složena kod glagola poput *tući se, biti se, mlatiti se, (za)griliti se, (po)ljubiti se, milovati se ili pogledati se*, kod kojih se rečca *se* može zamenniti izrazom *jedan drugog* uz očuvanje osnovnog značenja glagola (up. 10a i 10b), ali je dozvoljena i upotreba sa recipročnom dopunom (10c).

- (10)      a. Luka i Aca su se zagrlili.  
              b. Luka i Aca su zagrlili jedan drugog.  
              c. Luka se zagrlio sa Acom.

Kod ovih glagola znatno je teže odvojiti prepostavljeni leksikalizovani i neleksikalizovani oblik, budući da se njihova osnovna značenja poklapaju. Može se prepostaviti da se radi o procesu koji je u toku i koji će verovatno u nekom budućem trenutku dovesti do situacije slične onoj kakva već postoji u nekim drugim jezicima, gde slični leksički recipročni glagoli imaju uže značenje od svojih prelaznih parnjaka, pa npr. ekvivalent glagola *(po)ljubiti se* u mađarskom može označavati samo partnerske poljupce, a ne i poljupce u znak pozdrava (Rákosi 2008; v. i Dimitriadis 2008 za podatke iz grčkog). Kako navodi B. Stipčević (2007: 138, 2012: 242), u prilog ovoj analizi govori i već postojeći razvoj samostalne polisemične strukture kod nekih glagola (up. *tući se* u značenju „boriti se, ratovati“), kao i samostalno učeće u daljim derivacionim procesima (*tući se > potući se*).

Ako se glagoli obrađeni u ovom odeljku međusobno uporede, jasno je da se teško može govoriti o strogom odvojenim potkategorijama, ali se mogu uočiti razlike u stepenu leksikalizacije. U pogledu faktora koji dovode do leksikalizacije slažemo se sa M. Haspelmatom u shvatanju da najveću ulogu ima frekventnost recipročne upotrebe glagola. Naime, ovaj autor smatra da leksikalizovani recipročni glagoli nastaju od gramatički izvedenih recipročnih glagola koji se koriste toliko često da govornici počinju da ih doživljavaju kao zasebne lekseme, čime se stvara mogućnost za promene u značenju koje postepeno dovode do nastanka jasno odvojenih punoznačnih glagola (Haspelmath 2007: 2110). U prilog tome govori i činjenica da se uz glagole poput *(za)griliti, (po)ljubiti* i sl. retko koristi izraz *jedan drugog*, a često rečca *se*, dok za gramatički izvedene recipročne glagole uglavnom važi suprotno (Miličević 2007; Haspelmath 2008).<sup>16</sup>

### 2.3.2. Dekauzativni recipročni glagoli

Posebno treba istaći još jednu grupu leksički recipročnih glagola – one koji učestvuju u kauzativnoj alternaciji i izražavaju radnju koja zahteva najmanje dva učesnika.<sup>17</sup> Ovi glagoli mogu se javiti u dve osnovne sintaksičke konfiguracije, jednoj u kojoj je glagol tranzitivan, a recipročni odnos se ostvaruje unutar objekta (11a), i jednoj u kojoj je glagol intranzitivan, a recipročnost je realizovana unutar subjekta (11b); u prelaznoj upotrebi iska-

16 Uz glagole poput *(za)griliti se* i *(po)ljubiti se* retko se sreću i prilozi *uzajamno* i *međusobno*, koji naglašavaju recipročno značenje.

17 U kauzativnoj alternaciji isti glagol se javlja u prelaznom obliku sa izraženim kauzatorom (*Luka je pokvario televizor*), i u neprelaznom obliku bez izraženog kauzatora (*Televizor se pokvario*).

zuje se situacija u kojoj agens dovodi do promene stanja pacijensa, dok neprelazna („deku-zativna“, Siloni 2008, ili „antikauzativna“, Nedjalkov 2007) upotreba označava da pacijens doživljava promenu stanja spontano, odnosno bez (iskazanog) prisustva kauzatora promene. Bitna morfološka odlika neprelazne varijante jeste prisustvo rečce *se*, ali ona u ovom slučaju predstavlja marker deakuzativnosti, a ne recipročnosti (up. primer u napomeni 18):

- (11)        a. Konobar je pomešao vodu i vino.  
              b. Voda i vino su se pomešali.

Pojedini glagoli ovog tipa bliski su gramatički izvedenim recipročnim glagolima. Naime, *udružiti se*, *sprijateljiti se*, *zbratimiti se* i slični glagoli dozvoljavaju (ili čak zahtevaju) upotrebu sa animatnim, pre svega ljudskim entitetima koji mogu biti voljni agensi, odnosno „autokauzatori“ (v. Knjazev 2007: 138, Miličević i Radojević 2011):

- (12)        Sve komšije su se udružile u čišćenju zgrade.

Kod ovih glagola *se* naizgled može biti zamjenjeno izrazom *jedan drugog*, ali se zapravo ne radi o zameni koja ih čini (samo) gramatički recipročnim (up. 13). Tačnije, uz *jedan drugog* neophodno je da postoji i nepravi objekat u instrumentalu, koji ostvaruje rečijske zahteve povezane sa inherentnim recipročnim značenjem glagola, odnosno „zamenjuje“ *se* (up. *Voda i vino su se pomešali – Voda se pomešala sa vinom*), dok *jedan drugog* označava dodatnu gramatičku recipročnost. Tako rečenica (13c) znači da je Luka udružio Saru sa njenim kolegama, a Sara Luku sa njegovim, pri čemu se između delova subjekta i recipročne dopune ostvaruje leksička, a unutar subjekta gramatička recipročnost.

- (13)        a. Luka i Sara su se udružili.  
              b. \*Luka i Sara su udružili jedno drugo.  
              c. Luka i Sara su udružili jedno drugo sa kolegama.

Ukupno se može zaključiti da je leksički i gramatički recipročne glagole u srpskom jeziku u velikoj meri moguće razgraničiti primenom sintaksičkih kriterijuma upotrebe sa recipročnom dopunom i međusobne zamenljivosti *se* i *jedan drugog* uz očuvanje značenja glagolske lekseme. U gornjem tekstu već smo ukazali i na potkategorije unutar leksički recipročnih glagola koje u daljem toku rada detaljnije opisujemo, dodajući i potkategorije u okviru gramatičke recipročnosti.

### 3. Izražavanje leksičke i gramatičke glagolske recipročnosti u srpskom jeziku

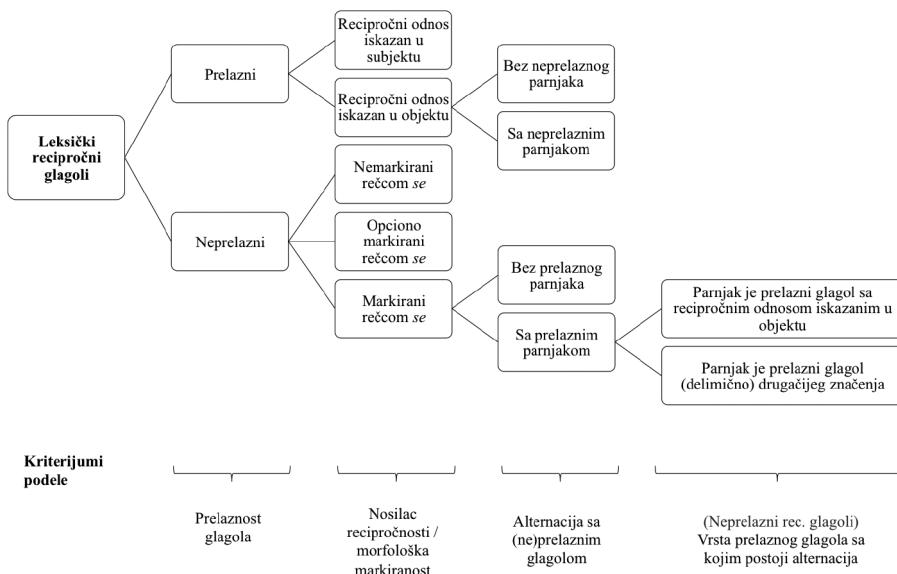
U okviru širih kategorija leksički i gramatički recipročnih glagola može se primenom nekoliko morfosintaksičkih kriterijuma izdvojiti niz potkategorija. Prvi kriterijum koji treba uzeti u obzir kako unutar leksičke, tako i unutar gramatičke recipročnosti, jeste (ne)prelaznost recipročnog glagola. Kod leksički recipročnih glagola je uz to značajan morfološki kriterijum (ne)markiranosti rečcom *se*, kao i kriterijumi (ne)postojanja alternacije sa prelaznim glagolom i vrste prelaznog glagola sa kojim se alternacija ostvaruje (u pogledu jednakosti u značenju). U daljem tekstu dat je bliži opis podgrupa koje se na ovaj

način mogu izdvojiti. Opis sadrži sintaksičke obrasce u kojima se dati tip glagola javlja, ilustrovane primerima iz *Korpusa savremenog srpskog jezika*, kao i liste predstavnika date podgrupe (bez pokušaja postizanja iscrpnosti).<sup>18,19</sup> Zajedničko svim grupama je obavezno prisustvo dva ili više učesnika u recipročnom odnosu, koji mogu biti iskazani putem koordiniranih imenica, imenice u množini ili kolektivne imenice (up. *Konduktor i vozač su se posvadali*, *Vozaci su se posvadali*, *Ceo kolektiv se posvadao*). Radi jednostavnosti, za sve navedene slučajeve koristimo zajedničku oznaku množine, NP<sub>pl</sub>.

### 3.1. Leksički recipročni glagoli

Zajedničke odlike svih glagola koji spadaju u ovu grupu jesu recipročno značenje samog glagola, mogućnost upotrebe sa recipročnom dopunom i nemogućnost regularnog izvođenja iz tranzitivne varijante, usled čega izostaje upotreba sa zameničkim izrazom *jedan drugog* u akuzativu.<sup>20</sup> Podela ovih glagola na podgrupe prikazana je na slici 1 (up. Стипчевић 2007: 136), a detaljnije je objašnjena u daljem tekstu. Glagoli koji se javljaju u više upotreba (npr. prelaznoj i neprelaznoj) posebno se navode za svaku od njih.

Slika 1. Leksički recipročni glagoli u srpskom jeziku



#### 3.1.1. Prelazni leksički recipročni glagoli

Ove glagole ujedno odlikuju recipročno značenje i prisustvo objekta. Mogu se podeliti u tri grupe, jednu kod koje u recipročnom odnosu učestvuju entiteti iskazani u

18 Kao izvor lista glagola najviše su korišteni radovi B. Stipčevića (2007, 2011, 2012), s tim da mi glagole klasifikujemo prema morfosintakšičkim kriterijumima, a ne prema značenju.

19 Sintaksički obrasci dati su u obliku Vrsta glagola (Funkcija u rečenici/Eksponent funkcije).

20 Uz ove glagole može se javiti instrumental *jedno sa drugim*, koji ima funkciju naglašavanja recipročnog značenja, slično prilogu *međusobno/uzajamno*. Ovaj oblik nije glavni nosilac recipročnosti i može se izostaviti bez posledica po gramatičku ispravnost rečenice.

subjektu i dve kod kojih je nosilac recipročnosti objekat. Objekatske grupe razlikuju se prema tome da li se iz njih može izvesti neprelazni, odnosno dekauzativni oblik.<sup>21</sup>

### 3.1.1.1. Prelazni glagoli sa recipročnim odnosom iskazanim u subjektu

Kod ovih glagola učesnici su u partnerskom odnosu, ali je prisutan i objekat recipročne radnje (up. Стипчевић 2007: 219).

- *razmeniti, raspraviti, raščistiti, sklopiti, trampiti, ugovoriti, ujediniti, utanačiti*, i dr.

$V_{Tr}$ (Subj/NP <sub>NomPl</sub> ; Obj/NP <sub>Acc</sub> )	$V_{Tr}$ (Subj/NP <sub>Nom</sub> ; Obj/NP <sub>Acc</sub> ; RecDop/NP <sub>Ins</sub> )
Ali to je dobro za posao koji smo <b>ugovorili</b> [...] (2640902) <sup>23</sup> // Prvi put zajedno putujemo i, jasno je, nismo <b>utanačili</b> procedure za različite slučajeve. (25621272) // [...] pošto mu je, u martu 1866, Svetozar Miletić pisao da bi bilo dobro da <b>ujedine</b> snage u političkom listu <i>Zastava</i> [...] (2504188)	Gospodo, kroz dvadeset minuta isteći će rok koji smo <b>ugovorili</b> sa gospodinom Fogom. (27442873) // Sa Gogom smo se lako dogovorili i <b>utanačili</b> susret u restoranu „Inex“. (27331437) // Institut za spoljnu trgovinu <b>trampio</b> sa PKJ nepostojeći poslovni prostor (15473175)

### 3.1.1.2. Prelazni glagoli sa recipročnim odnosom iskazanim u objektu

Glagoli kod kojih su učesnici u recipročnoj radnji iskazani u okviru objekta, a koji nemaju neprelazne varijante.

- *kombinovati, kontrastirati, množiti* (matematička operacija), *objediniti, permutovati, pobrkatи, pomešati* (=pobrkatи), *pomnožiti, spariti, sravniti, uvezati, umutiti, upariti, uporediti* i dr.

$V_{Tr}$ (Subj/NP <sub>Nom</sub> ; Obj/NP <sub>AccPl</sub> )	$V_{Tr}$ (Subj/NP <sub>Nom</sub> ; Obj/NP <sub>Acc</sub> ; RecDop/NP <sub>Ins</sub> )
Pedagog/koreograf <b>kombinuje</b> pokrete u veće celine (varijacije, igre) [...] (7278879) // Tu je Stouker, slučajno ili namerno, <b>pobrkao</b> neke istorijske činjenice i Vladu Cepešu dodao ime „Drakula“ [...] (19312536) // Brižljivo je komponujući, on najčešće <b>uparuje</b> otvorena i skrivena značenja sa različitim tematskim interesima. (5807376)	Takođe se sećam njenog zaprepašćenja kad sam zatražila da jedan veliki biser <b>kombinuje</b> sa kožom (6435506) // Verovatno je Vern-le <b>pobrkao</b> spis Principal und Haupttractat sa spisom Vom alten und neuen Jerusalem (6698829) // Za razliku od druge dvojice, Leo je jaknu <b>upario</b> sa kožnim pantalonama iste boje. (27359121)

### 3.1.1.3. Kauzativni recipročni glagoli

Glagoli koje odlikuje iskazanost učesnika u recipročnoj radnji u okviru objekta, a iz kojih se mogu izvesti dekauzativni recipročni glagoli (v. 3.1.2.4). Za ovu grupu karakteristično je i to da pojedini glagoli mogu imati recipročnu dopunu u genitivu.

- *bratimiti, venčati, zavaditi, izjednačiti, izmešati, izravnati, integrisati, mešati, odvojiti, odeliti, povezati, pomešati, pomiriti, posvađati, razvesti, razdvojiti, rastavi-*

21 Ove glagole pojedini autori izdvajaju iz recipročnih, označavajući ih kao „tranzitivne glagole sa dva objekta u socijativnom odnosu“ (v. Стипчевић 2011).

22 Brojevi u zagradama predstavljaju identifikacione oznake iz Korpusa savremenog srpskog jezika. Korištena je verzija korpusa iz 2003. godine (bez izvora), koja sadrži približno 23 miliona reči.

*ti, saobraziti, sastaviti, svadati, sjediniti, spojiti, sprijateljiti, stopiti, udružiti, ujediniti, ukrstiti, upoznati, uskladiti*, i dr.

$V_{Tr}$ ( $\text{Subj}/\text{NP}_{\text{Nom}}$ ; $\text{Obj}/\text{NP}_{\text{AccPl}}$ )	$V_{Tr}$ ( $\text{Subj}/\text{NP}_{\text{Nom}}$ ; $\text{Obj}/\text{NP}_{\text{Acc}}$ ; $\text{RecDop}/\text{NP}_{\text{Ins/Gen}}$ )
Dugoročno, ovo investiciono pravilo <b>izjednačava</b> dugoročne i kratkoročne troškove kao i cenu. (8839921) // U Srbiji narod je <b>svadao</b> Srpski pokret obnove [...] (10358135) // Ove dve opštine, ali i druge, <b>pobratimilo</b> je Društvo za negovanje tradicija oslobođilačkih ratova do 1918. godine. (24321929) // Stanko Šepić stoga ulaže nemali napor da bi <b>ujedinio</b> ansambl. (19632152) // <b>Upoznao</b> nas je Aleksandar Vučo, koji je sa Gradnikom sedeо na jednoj terasi. (537824) // Sledeći evropske standarde, zakonopisci predlažu da se <b>odvoje</b> mediji po vrsti i dometu [...] (23347747)	Na maestralan način autor <b>izjednačava</b> psihotičnu vizuru mlade žene sa realnim dogadjajima u kući koju naseljava. (7856320) // [...] kako nas ne bi <b>svadili</b> sa naukom Evrope, koja je, kada su u pitanju ovakve rabote veoma stroga. (20204324) // Petar I Karađorđević je Kumanovskom bitkom oslobođio Staru Srbiju i Rašku, ali ih je time i <b>ujedinio</b> sa maticom, Kraljevinom Srbijom. (13953651) // Jedan od muzičara, Rivel, <b>upoznao</b> ju je s majim mladićem, i ona je počela da dolazi u „Petao“. (6623972) // To je dobra prilika da se prava literatura <b>odvoji</b> od šunda i kiča - kaže Miroslav Dereta [...] (20726406)

### 3.1.2. Neprelazni leksički recipročni glagoli

Neprelazni glagoli predstavljaju brojnjici i češće analiziranu potklasu leksički recipročnih glagola, pa neprelaznost u narednim odeljcima neće biti eksplisitno isticanata. Za vidske parove koji se ne razlikuju u značenju dat je samo svršeni parnjak.

#### 3.1.2.1. Nemarkirani leksički recipročni glagoli

Glagoli čije recipročno značenje je sadržano u samoj glagolskoj leksemi i nije morfološki obeleženo prisustvom rečice *se*:

- *vojevati, diskutovati, drugovati, komunicirati, polemisati, popričati, pregovarati, raskinuti, raskrstiti, ratovati, sarađivati, trgovati, časkati, šurovati*, i dr.

$V_{Intr}$ ( $\text{Subj}/\text{NP}_{\text{NomPl}}$ )	$V_{Intr}$ ( $\text{Subj}/\text{NP}_{\text{Nom}}$ ; $\text{RecDop}/\text{NP}_{\text{Ins}}$ )
Kažem: „Mi, tetka-Ružo, baš i nismo mnogo <b>drugovali</b> ; on je bio dosta stariji. (795516) // [...] pružale su priliku obema stranama da se na „njihovom terenu“, i pod plavom zastavom, nađu i <b>pregovaraju</b> , umesto da <b>ratuju</b> . (11906941) // Siguran znak da njih dve <b>šuruju</b> sam našla u kuhinji. (25996433)	Frčunić je kao veliki intelektualac svog doba <b>drugovao</b> sa Simom Pandurovićem [...] (9280782) // Tačnije, zamolilo ih je da ne <b>pregovaraju</b> sa drugim klubovima dok ne nabavi novac [...] (24641538) // On je pozvao SSS da se „okrenu radnicima“, umesto što <b>ratuju</b> sa sindikatom „Nezavisnost“. (13569094)

#### 3.1.2.2. Leksički recipročni glagoli sa opcionim markiranjem

Glagoli čije recipročno značenje je opciono morfološki obeleženo:

- *kartati (se), loptati (se), mačevati (se), porazgovarati (se), porazgovoriti (se), razgovarati (se), raspravljati (se)*

<b>V<sub>intr</sub></b> (Subj/NP <sub>NomPl</sub> )	<b>V<sub>intr</sub></b> (Subj/NP <sub>Nom</sub> ; RecDop/NP <sub>Ins</sub> )
U malom veću poslanici <b>raspravljaju</b> na tri jezika (nemački, francuski, italijanski) [...] (21572197) // Dao bi desnu ruku da ti uleti partija sa takvim majmunima - bogati tipovi iz Njujorka koji <b>kartaju</b> preko vikenda zbog uzbudjenja. (6798821)	Mašinist i vozovoda siđoše i živo počeše <b>raspravljati</b> sa nekim čuvarom pruge [...] (27427775) // Obavestih ga da bih s njima rado <b>porazgovarao</b> o letovanju na moru. (25576047)
<b>V<sub>se</sub></b> (Subj/NP <sub>NomPl</sub> )	<b>V<sub>se</sub></b> (Subj/NP <sub>Nom</sub> ; RecDop/NP <sub>Ins</sub> )
Dan je uoči Velikog petka, u Skupštini <b>se još mačuju</b> amandmanima na poreske propise. (21094104) // „Potpuno su poludeli, po ceo dan samo <b>se kartaju</b> , još nam samo fali da postanu kockari“ (21867061)	Dok su <b>se Nikšićani raspravljali</b> sa sudijom usledila je brza kontra Radničkog [...] (23904977) // Sutradan ujutru sam <b>se mačevao</b> sa Garsijom, a zatim sam otišao u lov. (1068858)

### 3.1.2.3. Deponentni recipročni glagoli

Glagoli kod kojih je recipročno značenje obavezno morfološki obeleženo rečom *se*:

- *boriti se, graničiti se, dogоворити se, dopisivati se, дошаптавати se, друžити se, zблиžити se, кошкати se, nagодити se, nadmetati se, natezati se, обрачунати se, опростити se, pogoditi se, подударати se, прогонити se, препирати se, prepucавати se, разићи se, raskusurati se, растати se, руковати se, саставити se, спандати se, споразумети se, споречквати se, спорити se, сударити se, судити se, сукобити se, сућелити se, табати se, такмићити se, тркати se, утракивати se, дžапати se, швалерисати se и dr.*

<b>V<sub>se</sub></b> (Subj/NP <sub>NomPl</sub> )	<b>V<sub>se</sub></b> (Subj/NP <sub>Nom</sub> ; RecDop/NP <sub>Ins/Gen</sub> )
Dva popularna kluba iz centra Srbije <b>bore se</b> za opstanak u Prvoj ligi. (20732257) // Neka-da smo svirali zajedno sa „Idolima“ i jako smo <b>se lepo družili</b> [...] (27171021) // [...] život i svakodnevna praksa najbolje odmer-avaju gde <b>se graniče</b> potrebe i interesi ljudi [...] (21698698) // Tog dana u Sakulama pasti-ri su <b>se trkali</b> na magarcima [...] (21601373) // Možda su <b>se</b> tom prilikom Korto i podmuk-li Rus <b>rastali</b> uz zvuke kumbi, kangi, vudu obreda [...] (4044027)	On <b>se</b> gore u našim brdima <b>bori</b> sa fašisti-ma, a ona ovde fašisti u zagrljaj. (33673) // Na pamet mi pada da <b>se</b> veliki lingvista, antropolog i naučnik Vilhelm Humbolt <b>družio</b> sa Geteom i Šilerom. (5880436) // Njihova majka sahranjena je na groblju koje se <b>graničilo</b> s bolničkim krugom. (25751905) // Prvo što mi je rečeno je da <b>se</b> Budućnost sporazumno <b>rastala</b> sa bivšim trenerom [...] (16478491) // Ne <b>rastaje</b> mu <b>se</b> od šumara Sima i strica Andrije. (91798)

### 3.1.2.4. Dekauzativni (i autokauzativni) recipročni glagoli

Glagoli koji obavezno imaju tranzitivnu varijantu u kojoj je recipročnost izražena unutar objekta (v. 3.1.2):

- *bratimiti se, venčati se, zavaditi se, zbratimiti se, izjednačiti se, izmešati se, iz-ravnati se, integrisati se, mešati se, povezati se, pomešati se, pomiriti se, posvađati se, raz-vesti se, razdvjoviti se, rastaviti se, saobraziti se, sastaviti se, svađati se, sjediniti se, spojiti se, sprijateljiti se, stopiti se, udružiti se, ujediniti se, ukrstiti se, upoznati se, uskladiti se i dr.*

$V_{se}$ (Subj/NP <sub>NomPl</sub> )	$V_{se}$ (Subj/NP <sub>Nom</sub> ; RecDop/NP <sub>Ins/Gen</sub> )
Cene mnogih proizvoda u onim trgovinama gde je bilo pojevtinjenja i tamo gde ih još nije bilo sada su se gotovo <b>izjednačile</b> . (13465178) // Pre toga je napisao da smo se <b>pobratimili</b> i da smo braća, a posle toga je pomenuo i krevet. (27093748) // <b>Upoznali su se</b> u redu za ručak, u vojničkoj menzi, 1986. godine. (19590572) // [...] ona živo dodade kako je progoni iako su se već suds-ki <b>rastavili</b> . (25655737)	I žene su se, nažalost, po bolestima krvnih sudova <b>izjednačile</b> sa muškarcima [...] (6015921) // U San Đeminjanu hor „Ivo Lola Ribar“ <b>pobratimio se</b> sa kulturnim udruženjem Akademije Lederi i njihovim horom. (23021341) // <b>Upoznao se</b> Zoran i sa nekim naivcima iz Kovačice, na jednoj od njihovih grupnih izložbi. (6199438) // Kako bi se ona <b>rastavila</b> od Vuleta? (55163)

### 3.1.2.5. Semideponentni ili leksikalizovani recipročni glagoli

Recipročno značenje ovih glagola obavezno je morfološki obeleženo i oni obavezno imaju tranzitivnu varijantu od koje se razlikuju po značenju, neki glagoli i po sintaksičkim odlikama:

- *videti se, vidati se, vodati se, naći se, čuti se; zadirkivati se, merkati se, odmeravati se, preganjati se, savetovati se; nadvikivati se, nadglasavati se, nadžnjevati se, nadmudravati se, natpevavati se i sl.*

U istu grupu mogu se svrstati i leksikalizovane varijante glagola koji imaju tranzitivne parnjake od kojih se ne razlikuju po značenju:

- *grliti se, zagrliti se, izljubiti se, ljubiti se, maziti se, milovati se, njušiti se, poljubiti se, cmakati se; mimoći se, pogledati se, podnosit se, pozdraviti se, razumeti se; biti se, lemati se, makljati se, tući se i dr.*

$V_{se}$ (Subj/NP <sub>NomPl</sub> )	$V_{se}$ (Subj/NP <sub>Nom</sub> ; RecDop/NP <sub>Ins</sub> )
Uvek smo se <b>nalazili</b> prijateljski i obnavljali uspomene iz školskih dana. (8555017) // Ajd palim mašinu i pičim kući, <b>čujemo se</b> sutra... (26068881) // Mi se stalno <b>viđamo</b> , pričamo, zezamo se. (27198679) // Da li to znači da bismo mogli javno da se <b>viđamo</b> ? (26883042) // Ekipa su se i taktički <b>nadmudrivale</b> zonskim odbranama. (20852983) // [...] te se njih dvojica upravo <b>grle i ljube</b> tim povodom. (26038296) // Samo jednom, za gotovo mesec dana svakovečernjeg sastajanja, pode im za rukom da se <b>poljube</b> . (9091882) // Momci, uredno podšišani, <b>tukli su se</b> subotom uveče u Domu kulture „Božidar Adžija“ [...] (19550546)	Dugi niz godina, gotovo kontinuirano, <b>nalazio sam se</b> sa Cesarićem, Krklecom, Tadijanovićem, Kaštelanom... (538133) // Stalno se <b>čujem</b> sa svojima, posredstvom telefona i „Internet“ [...] (14901448) // Sa Zmajeva tri hajduka <b>viđam</b> se češće nego i s jednim kolegom iz gimnazije ili s fakulteta. (5731335) // Južnobanačani se „ <b>nadmudruju</b> “ sa EPS-om, malo preko brojila, više sa bandere. (15686360) // [...] izborna „bitka“ u državi Njujork vođena optužbama kako su se suparnički kandidati rukovali, <b>grlili</b> ili <b>ljubili</b> sa spornim ličnostima. (11630171) // Krkljao je nasred dvorišta, hvatao se za glavu, <b>tukao se</b> sa susedima koji nisu hteli da ga ostave. (70815)

### 3.2. Gramatički recipročni glagoli

Podela glamatički recipročnih glagola jednostavnija je od podele u leksičkom do- menu recipročnosti. U poređenju sa leksički recipročnim glagolima posebno je značajna prva podgrupa, uz koju se javlja izraz *jedan drugog* u akuzativu. Gramatički recipročni glagoli ne mogu se upotrebiti sa recipročnom dopunom.

#### 3.2.1. Prelazni gramatički recipročni glagoli

Glagoli kod kojih je nosilac recipročnog značenja rečca *se*; regularno su izvedeni iz tranzitivnih glagola, usled čega se, sa očuvanim značenjem, mogu upotrebiti sa izrazom *jedan drugog*:

- *voleti se, mrzeti se, optuživati se, posećivati se, seći se;* [u neleksikalizovanoj varijanti] *videti se, čuti se; grliti se, ljubiti se*, i dr. (budući da se radi o (relativno) produk- tivnoj alternaciji, lista nije ograničena)

$V_{se}$ (Subj/NP <sub>NomPl</sub> )	$V_{Tran-j/d}$ (Subj/NP <sub>NomPl</sub> ; Obj/NP <sub>j/d</sub> )
Život je suviše kratak i mogu samo da poručim vašim čitaocima da <b>se vole, ljube i uživaju</b> . (3828968) // Besprekorno trasirane ulice koje <b>se sekū</b> pod pravim uglom [...] (26933377) // Arafat i Peres danas i dalje vojuju jedan protiv drugog i uzajamno <b>se optužuju</b> za terorizam. (7818024) // A i u Prvom svetskom ratu narodi su <b>se na ovim prostorima međusobno uništavali</b> . (12241481) // [...] da bi svi u Vojvodini mogli što bolje međusobno da <b>se upoznaju i razumeju</b> . (14754596)	Mada smo svake tihe noći da <b>čujemo jedan drugog</b> kako dišemo, mada smo toliko puta čuli naše glasove, mi smo se jedva poznavali. (729322) // To je rat ograničenih ciljeva između suparnika koji nisu u stanju da <b>unište jedan drugog</b> [...] (9111278) // Njih dvojica su sve do finiša vodili veliku borbu i po nekoliko puta <b>jedan drugog obilazili</b> , dok su svi ostali zbog kvarova morali da odustanu. (23452759) // Oni su <b>jedan drugog razumeli</b> , bili su time zadovoljni i sve su se više uzajamno cenili. (1362263)
$V_{Tran}$ (Subj/NP <sub>Nom</sub> ; Obj/NP <sub>Acc</sub> )	
I u vreme komunizma, uvek je to bio isti krug ljudi koje sam <b>voleo i razumeo</b> . (24064689) // Lekari <b>obilaze</b> građane i daju im zdravstvene savete (11994982) // Novinari su fleksibilniji, bolje <b>razumeju</b> druge i sebe. (17706681) // A sad <b>čuje</b> Džerija kako brunda nešto [...] (26120476) // Italijanske vlasti <b>optužuju</b> Prudentina da je povezan sa „Kamorom“ - napuljskom mafijom [...] (18954213)	

#### 3.2.2. Gramatički recipročni glagoli sa nepravim (netipičnim) objektom

Glagoli kod kojih je nosilac recipročnog značenja zamenički izraz *jedan drugog* u odgovarajućem padežu:

- *zaljubiti se jedno u drugo, misliti jedno na drugo, sećati se jedno drugog, , tugovati jedno za drugim, upravljati jedno drugim...*

<b>V<sub>Intr-j/d-Obl</sub></b> (Subj/NP <sub>NomPl</sub> ; IObj/NP <sub>j/d-Obl</sub> )	<b>V<sub>Intr</sub></b> (Subj/NP <sub>Nom</sub> ; IObj/NP <sub>Obl</sub> )
Džon i Meri se <b>zaljubljuju jedno u drugo</b> i venčavaju. (5929863) // Pravi mitovi su živi, razvijaju se i <b>protivreče jedan drugom</b> , sudsaraju se, nisu inertni i utiču na događaje. (6826842) // Matis i Pikaso, Severni i Južni pol - kako ih je prozvao brat Gertrude Štajn, ispočetka <b>zaziru jedan od drugog</b> . (5865533)	Džon, stariji čovek, <b>zaljubljuje se</b> u dvadesetogodišnju Meri [...] (5930444) // Moje političko biće, moja partijnost, nimalo ne <b>protivreče</b> funkcioneru u kulturi [...] // Amerikanci su dovoljno snažni da ne moraju da <b>zaziru</b> od Evropljana, čak i kad darove donose. (5738528) //

3.2.3. Gramatički recipročni glagoli sa nepravim (netipičnim) i pravim objektom  
Glagoli složene rekcije, kod kojih je nosilac recipročnog značenja zamenički izraz *jedan drugog* u odgovarajućem padežu, a uz to imaju i pravi objekat.  
- pisati jedan drugom pisma, kupiti jedno drugom poklon ...

<b>V<sub>Tr-j/d-Obl</sub></b> (Subj/NP <sub>NomPl</sub> ; IObj/NP <sub>j/d-Obl</sub> )	<b>V<sub>Tr</sub></b> (Subj/NP <sub>Nom</sub> ; IObj/NP <sub>Obl</sub> )
[...] oznojeni i razbarušeni ljudi koji <b>viču jedan drugom</b> najbestidnije pogrde [...] (2236985) // I u trenu, <b>uhvatimo jedan drugom</b> pogled [...] (630396) // Radili su odvojeno, i <b>jedan drugom saopštavali</b> svoja razmišljanja. (3068404) // Umesto da <b>upere</b> puščane cevi <b>jedan u drugog</b> , onako kako su činili njihovi zemljaci devedesetih, tamaneći se međusobno, uzeli su klavijature. (19590647)	Ulični trgovci <b>vikali su</b> nazive svoje robe. (6752572) // Uporno čutim, pokušavam da mu <b>uhvatim</b> pogled. (4276171) // Odluku o smeni <b>saopštio</b> mu je opet lično, ali korektno, kako sam kaže, 28. januara 1997. (20715965) // Marić <b>uperi</b> prst u njega. (746551)

#### 4. Zaključak

U radu je analiziran odnos između leksički i gramatički recipročnih glagola i opisane su morfosintakške potklase unutar svake od ove dve šire glagolske grupe. Međutim, recipročnost predstavlja složenu semantičku i gramatičku kategoriju, usled čega se nismo mogli dotaći brojnih tema koje su od značaja za njeno potpunije shvatanje.

Jedan od glavnih problema koji ostavljamo za buduća istraživanja jeste odnos između morfosintakških i značenjskih grupa unutar leksički recipročnih glagola. Semantički gledano, pored podele prema užem značenju (v. Стичевић 2007, 2012), leksičke recipročne glagole u većini jezika moguće je svrstati u tri šire značenjske grupe (Knjazev 2007: 122, Nedjalkov i Geniušienė 2007: 414), koje čine glagoli koji označavaju (1) prostorne odnose (*graničiti se, seći se*), (2) sličnost i razlike (*poklapati se, razlikovati se*), i (3) društvene odnose (*razgovarati, svadati se, čuti se*). Međutim, kao što je pokazano u radu, pripadnici ovih semantičkih grupa mogu pripadati razlitim morfosintakškim klasama.

Još dve teme za koje smatramo da zavređuju dalju pažnju jesu odnos recipročnosti i glagolskog vida (na primer kod glagola poput *nadmudri(va)ti (se)*) i izražavanje recipročnog značenja glagolskim prefiksima, gde su potrebna detaljnija istraživanja uloge

prefiksa *s(a)-* i *raz-*, ali i istraživanja posvećena distributivnom *po-* (up. *ubiti se* i *poubijati se*; v. Filip i Carlson 2001 o češkom). Najzad, obuhvatnija slika glagolske recipročnosti zavisi i od daljih proučavanja refleksivnosti i dekauzativnosti, budući da se i ovi domeni odlikuju upotreboru rečce *se* i utiču na verovatnoću sa kojom će neki glagol sa *se* biti protumačen ili leksikalizivan kao recipročan.

## Izvori

PMC: *Речник српскохрватскога књижевног језика*, I–VI, Нови Сад (–Загреб): Матица српска (–Матица хрватска), 1967–1976.

*Korpus savremenog srpskog jezika*. Matematički fakultet, Univerzitet u Beogradu. <http://www.korpus.matf.bg.ac.rs/korpus/korpus.php>. [Poslednji pristup: 20. avgusta 2014.]

## Literatura

- Арсенијевић, Н. (2011). Прилог проучавању повратних глагола у српском језику. *Зборник Матице српске за филологију и лингвистику* LIV/1: 115–135.
- Ивић, М. (1961–1962). Један проблем словенске синтагматике осветљен трансформационим методом (граматичка улога морфеме *се* у српскохрватском језику). *Јужнословенски филолог* XXV: 137–151.
- Ивић, М. (2005/1954). *Значења српскохрватског инструментала и њихов развој*. Београд: САНУ, Београдска књига и Институт за српски језик САНУ.
- Миличевић, М. (2011). Реципрочни глаголи и глаголски вид у српском језику. *Међународни научни састанак слависта у Вукове дане* 40/1: 185–196.
- Московљевић, Ј. (1997). Лексичка детранзитивизација и анализа правих повратних глагола у српском језику. *Јужнословенски филолог* LIII: 107–114.
- Петровић, В. (2000). О предлошком објекту у српском језику. *Зборник Матице српске за филологију и лингвистику* XLIII: 437–445.
- Пипер, П. (1984–1985). *Pronomina reflexiva* у српскохрватском језику. *Зборник Матице српске за филологију и лингвистику* XXVII–XXVIII: 633–639.
- Пипер, П. (1986). Реципрочност и рефлексивност у словенским језицима. *Јужнословенски филолог* XLII: 9–20.
- Пипер, П., И. Антонић, В. Ружић, С. Танасић, Љ. Поповић и Б. Тошовић (2005). *Синтакса савременој српској језику. Проста реченица*. Београд: Институт за српски језик САНУ.
- Поповић, Љ. (2003). Хетерофункционална координација. *Књижевност и језик* 50: 1–54.
- Самарџић, Т. (2006). Реч *се* у аргументској структури дитранзитивних глагола. *Научни састанак слависта у Вукове дане* 35/1: 179–193.
- Станојчић, Ж. и Љ. Поповић (2008). *Граматика српског језика*. 11. издање. Београд: Завод за уџбенике.
- Стевановић, М. (1961–1962). Проблеми глаголског рода и повратни глаголи у српском језику. *Јужнословенски филолог* XXV: 1–47.
- Стевановић, М. (1989). *Савремени српскохрватски језик. Граматички сисћеми и књижевно-језичка норма. II Синтакса*. 4. издање. Београд: Научна књига.
- Стипчевић, Б. (2007). *Глаголи с реквијском дојуном у инструменталу без ћредлоја и с ћредлојем с(a)*. Магистарски рад. Београд: Филолошки факултет.
- Стипчевић, Б. (2011). Транзитивни глаголи с два објекта у социјативном односу. *Научни састанак слависта у Вукове дане* 40/3: 153–181.

Стипчевић, Б. (2012). Реципрочни глаголи са социјативним инструменталом. *Научни саставак слависта у Вукове дане* 41/3: 237-299.

\*

- Dimitriadis, A. (2008). Irreducible symmetry in reciprocal constructions. U *Reciprocals and Reflexives: Theoretical and Typological Explorations* (E. König i V. Gast, ur.), Berlin: Mouton de Gruyter, 375-409.
- Filip, H. i G. N. Carlson. (2001). Distributivity strengthens reciprocity, collectivity weakens it. *Linguistics and Philosophy* 24: 417-466.
- Haspelmath, M. (2007). Further remarks on reciprocal constructions. U *Reciprocal Constructions* (V. Nedjalkov, ur.), Amsterdam: John Benjamins, 2087-2115.
- Haspelmath, M. (2008). A frequentist explanation of some universals of reflexive marking. *Linguistic Discovery* 6: 40-63.
- Hurst, P. (2010) The syntax of lexical reciprocal constructions. U *Proceedings of the LFG10 Conference* (M. Butt i T. Holloway King, ur.), Stanford: CSLI Publications, 291-310.
- Kemmer, S. (1993). *The Middle Voice*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Knjazev, J. P. (2007). Lexical reciprocals as a means of expressing reciprocal situations. U *Reciprocal Constructions* (V. Nedjalkov, ur.), Amsterdam: John Benjamins, 115-146.
- Lichtenberk, F. (1985). Multiple uses of reciprocal situations. *Australian Journal of Linguistics* 5: 19-41.
- Miličević, M. (2007). *The Acquisition of Reflexives and Reciprocals in L2 Italian, Serbian and English*. Doktorska disertacija. Cambridge: University of Cambridge.
- Miličević, M. i D. Radojević (2011). Dekauzativni i autokauzativni recipročni predikati u srpskom i talijanskom jeziku. *Anali Filološkog fakulteta* 23/2: 183-205.
- Mrazović, P. i Z. Vukadinović (2009). *Gramatika srpskog jezika za strance*. 2. izdanje. Sremski Karlovci-Novi Sad: Izdavačka knjižarnica Zorana Stojanovića.
- Nedjalkov, V. (2007). Overview of the research. Definitions of terms, framework, and related issues. U *Reciprocal Constructions* (V. Nedjalkov, ur.), Amsterdam: John Benjamins, 3-114.
- Nedjalkov, V. i E. Geniušienė (2007). Questionnaire on reciprocals. U *Reciprocal Constructions* (V. Nedjalkov, ur.), Amsterdam: John Benjamins, 379-434.
- Rákosi, G. (2008). The inherently reflexive and the inherently reciprocal predicate in Hungarian: Each to their own argument structure. U *Reciprocals and Reflexives: Theoretical and Typological Explorations* (E. König i V. Gast, ur.), Berlin: Mouton de Gruyter, 411-450.
- Sells, P., A. Zaenen i D. Zec (1987). Reflexivization variation: Relations between syntax, semantics, and lexical structure. U *Working Papers in Grammatical Theory and Discourse Structure* (M. Iida, S. Wechsler i D. Zec, ur.), Stanford: CSLI Publications, 169-238.
- Siloni, T. (2008). The syntax of reciprocal verbs: An overview. U *Reciprocals and Reflexives: Theoretical and Typological Explorations* (E. König i V. Gast, ur.), Berlin: Mouton de Gruyter, 452-498.
- Siloni, T. (2012). Reciprocal verbs and symmetry. *Natural Language & Linguistic Theory* 30: 261-320.
- Utvić, M. (2013). *Izgradnja referentnog korpusa savremenog srpskog jezika*. Doktorska disertacija. Beograd: Filološki fakultet.
- Vitas, D., C. Krstev, I. Obradović, Lj. Popović Стипчевићings of the Workshop on Balkan Language Resources and Tools, 1st Balkan Conference in Informatics, Thessaloniki.

**Maja Miličević**

## LEXICAL AND GRAMMATICAL RECIPROCALS IN SERBIAN

**Summary:** This paper looks at the Serbian language and the differences between its lexical reciprocals – reciprocal verbs that constitute independent lexical entries with inherent reciprocal meaning – and grammatical reciprocals – those derived from transitive counterparts, which only gain reciprocal meaning through the use of a reciprocal marker (the clitic *se* or the pronominal *jedan drugog* “each other”). The main syntactic criteria taken into account when drawing the line between the two types are the possibility of using a reciprocal verb with the discontinuous phrase (*sa* “with” + NP<sub>Ins</sub>), which identifies lexical reciprocals, and the possibility of replacing *se* with the anaphoric expression *jedan drugog* in the accusative case, which is a sign of grammatically derived reciprocals. The latter criterion is complemented with a semantic test based on equality of meaning between the forms with *se* and *jedan drugog*; if the two meanings differ, the *se*-form is highly likely to be either lexicalised or undergoing a process of lexicalisation. Lastly, an overview is given of eight lexical and three grammatical reciprocal subgroups, based on their morphological marking (presence vs. absence of *se*) and the syntactic configurations they can appear in. Each subgroup is illustrated using examples drawn from the *Corpus of Contemporary Serbian Language*.

**Key words:** reciprocal verbs, lexical reciprocity, grammatical reciprocity, discontinuous phrase, *se*, *jedan drugog*

**Никица Стрижак**

Универзитет у Београду  
Филолошки факултет

## ПРАВОПИСНА КОМПЕТЕНЦИЈА И НАСТАВА СРПСКОГ КАО СТРАНОГ ЈЕЗИКА

**Сажетак:** У раду се дефинише правописна компетенција у настави српског као страног језика, доноси се преглед правописних садржаја у неколико постојећих уџбеника који су у активној употреби у настави и представљају се резултати истраживања о нивоу правописне компетенције студената српског као страног језика на Филолошком факултету у Београду. Нарочито се анализирају и упоређују експлицитни и имплицитни правописни садржаји у уџбеницима.

**Кључне речи:** експлицитни правопис, имплицитни правопис, правописна компетенција, српски као страни језик

### Увод

Познавање страног језика, онако како је дефинисано *Заједничким европским оквиром за живе језике*<sup>1</sup>, мери се кроз чејшири јасно дефинисане комејенције: слушање, читање, писање и говорење. У оквиру умећа писања налази се и познавање правописних правила српског језика. У овом раду ћемо најпре, пратећи Оквир, дефинисати правописну комејенцију и представити засновање правописа у постоећем Пројекту српској за српце и у предложеним дескрипторима знања по нивоима учења српског као страног, затим ћемо изнети резултате анализе садржаја везаних за правопис у постојећим уџбеницима српског као страног језика, и коначно ћемо представити резултате тестирања студената Центра за српски као страни језик на Филолошком факултету у Београду, као и закључке до којих је на основу добијених резултата истраживања могуће доћи.

<sup>1</sup> Наслов оригинала је *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, односно *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Овај документ је истовремено издат на енглеском и француском језику. Превод је 2003. године објавило Министарство просвјете и науке Владе Републике Црне Горе и то је још увек једина верзија Оквира на нашем језику.

## **Правописна компетенција и настава српског као страног језика**

*Заједнички европски оквир за живе језике: учење, настава, оцењивање* (у даљем тексту: Оквир) јесте документ који је 2001. године издао Савет Европе<sup>2</sup> и који „представља заједничку базу за израду програма, уџбеника, референци и провјеру знања у настави страних језика у Европи“.<sup>3</sup> (ЗЕОЈ, 2003: 11).

Према Оквиру, правописна компетенција подразумева да ученици морају бити у стању да „...опажају и производе форму штампаних и писаних слова (малих и великих); правила правописа укључујући и савремене трендове сажимања; знаке интерпункције и њихову употребу; конвенционалне дактилографске норме и најчешће употребљаване врсте слова; уобичајене логографске облике знакова у употреби (#, %, &)“.<sup>4</sup> (ЗЕОЈ, 2003: 132).

Када је реч о настави српског као страног, постоје два документа која се баве прописаним правописним садржајима. Један је *Програм српскохрватског језика за сlijepane državljane* (у даљем тексту: Програм), објављен 1987. године, а други је опис шест нивоа знања српског језика, објављен у збирци *Testovi za polaganje srpskog kao slijeponog jezika* 2009. године. Програм за први семестар прописује обраду оба писма, писање великог слова, интерпункцију и правописне знаке, а за други семестар: разстављање речи на крају ретка, правила у вези са једначењем по звучности, скраћенице и писање страних имена. Поред ових садржаја, прописани граматички минимум прописује и усвајање гласовних алтернација (Маројевић, 2007: 326). Овако наведене правописне деонице захтевају много детаљније разврставање по нивоима знања. Писање великог слова, на пример, толико је сложено у правопису српског језика, да се овај сегмент правописа у настави на матерњем језику у основним школама у Србији обрађује кроз шест разреда основне школе (Брборић, 2015: 200). Растављање речи на крају ретка сматрамо сувишним елементом у настави правописа.<sup>5</sup> С обзиром на то да су резултати гласовних алтернација битни за правилно писање, ми смо их уврстили у тест којим смо испитивали правописну компетенцију страних студената. Писање (и читање) скраћеница и писање страних имена и назива у складу са правилима правописа српског језика веома су важни садржаји у настави српског као страног језика и треба им посветити доста времена.

Када је реч о *Testovima*, ту је владање правописом подељено по нивоима и та подела изгледа овако (Тестови, 2009):

2 Интернет страница: [www.coe.int](http://www.coe.int), а језичко одељење Савета на: [www.coe.int/t/dg4/linguistic/](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/)

3 Не нужно због тежине усвајања, већ зато што у савременој употреби писаног језика за раздавање речи на крају ретка скоро да и нема потребе, јер рачунарски програми за писање и обраду текста то аутоматски раде.

A1	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Писање великог слова (почетак реченице, властита имена, географски појмови);</li> <li>- Интерпункцијски знаци на крају и унутар реченице;</li> <li>- Писање рече ли;</li> <li>- Писање негације испред глагола, придева и именица.</li> </ul>
A2	Исто као A1.
B1	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Писање великог слова (почетак реченице, властита имена, географски појмови);</li> <li>- Интерпункцијски знаци на крају и унутар реченице;</li> <li>- Писање рече ли;</li> <li>- Глас J у свим положајима у речи;</li> <li>- Писање негације испред глагола, придева и именица;</li> <li>- Правилно коришћење правописних знака у директном говору.</li> </ul>
B2	Исто као B1.
Ц1	Подразумева се коришћење свих правописних правила стандардног српског језика.
Ц2	Исто као Ц1.

Табела 1: Правописни садржаји по нивоима знања.

Испитанике тестиране за ово истраживање нисмо класификовали по нивоу знања, јер тај податак за многе испитанике нисмо имали с обзиром на то да у тренутку испитивања још нису имали положен испит.

### Правопис у уџбеницима српског језика за странце

За потребе овог рада, анализирали смо садржај четири уџбеника за почетни ниво учења и два за средњи ниво. Реч је о уџбеницима који се користе у најважнијим институцијама за учење српског као страног језика у Републици Србији.

За почетни ниво изабрали смо уџбенике:

1. Славна Бабић, *Serbian/Croatian for foreigners*, Задужбина Илије М. Коларца, Београд, 2001.
2. Божо Ђорић, *Српски за српранце*, Чигоја штампа, Београд, 2008.
3. Исидора Бјелаковић, Јелена Војновић, *Научимо српски 1*, Дневник, Нови Сад, 2006.
4. Маша Селимовић-Момчиловић, Љубица Живанић, *Реч џо реч, српски језик за српранце – јочејини ћечај*, Институт за стране језике, Београд, 2012.

А за средњи:

1. Миливој Алановић, Исидора Бјелаковић, Наташа Бугарски, Јасмина Дражић, Марина Курешевић, Јелена Војновић, *Научимо српски 2*, Дневник, Нови Сад, 2007.
2. Смиља Здравковић, Љубица Живанић, Бранимир Путник, *Више од речи, српски језик – средњи ћечај за српранце*, Институт за стране језике, Београд, 2012.

Специфичност правописа као наставног садржаја довео је до тога да смо у свим уџбеницима могли издвојити два сасвим различита начина представљања правописних садржаја. Назвали смо их **експлицитни** и **имплицитни** правопис. Под експлицитним правописом подразумевамо правила и примере на које се корисницима уџбеника посебно скреће пажња, било у виду графички издвојених сегмената на страници уџбеника у којима је формулисано правило, било у виду вежбања која су

искључиво посвећена увежбавању правила правописа. У уџбеницима српског као страног (и за почетни и за средњи ниво) овако третираног правописа је сразмерно мало. Много више правописних садржаја даје се имплицитно. Под имплицитним правописом подразумевамо све остало, а пре свега све примере и методичке текстове у уџбеницима који су писани у складу са правописном нормом српског језика. Пажљивом кориснику уџбенника или предавачу који ученицима<sup>4</sup> скреће пажњу на ове садржаје, доступно је много више правила и законитости правилног писаног изражавања. Овде ћемо, ради поређења, дати преглед експлицитног и имплицитног правописног садржаја у анализираним уџбеницима.<sup>5</sup>

ЕКСПЛИЦИТНИ ПРАВОПИС	
ПОЧЕТНИ НИВО	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Одвојено писање рече НЕ (уз изузетке са НИ-) и ЛИ<sup>6</sup>,</li> <li>- резултати сибиларизације у номинативу мн. мушких рода и локативу/дативу јд. женског рода,</li> <li>- правилно писање футура (доћи ћу, писаћу),</li> <li>- наставак -ЕМ у инструменталу јд. мушких рода након палаталних сугласника ,</li> <li>- деклинација именица на -ЛАЦ,</li> <li>- писање великог слова у именима људи, земаља, градова и институција (само у <i>Serbian/Croatian for foreigners</i>),</li> <li>- писање малим словом присвојних придева на -ски, -шки и -чки (само у <i>Serbian/Croatian for foreigners</i>),</li> <li>- губљење Т у сугласничким групама (само у <i>Serbian/Croatian for foreigners</i>)</li> <li>- палатализација у вокативу јд. мушких рода (само у <i>Serbian/Croatian for foreigners</i>).</li> </ul>
СРЕДЊИ НИВО	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Писање великог слова у називима земаља, градова, села, планина, река, језера, становника градова, националности, фирм, школа, факултета...,</li> <li>- писање малим словом придева на -ски, -ни, -шки и -чки и</li> <li>- писање гласа Ј у примерима типа студио-студија, радио-радија и сл.</li> </ul>

Табела 2: Експлицитни правопис у уџбеницима српског као страног језика.

4 Термин *ученик* једини одговара енглеском термину *learner* и односи се на свакога ко учи страни језик, независно од његовог узраста и нивоа образовања и независно од места, времена и методе учења. У овом раду користићемо назив *сүјуџениј* јер се чини да је у нашој пракси још увек уобичајенији, а и зато што су сви испитаници у тренутку истраживања похађали курс на Филолошком факултету у Београду. Алтернативни термин може бити и *йолазник*.

5 Било би занимљиво упоредити експлицитно и имплицитно дат правопис у уџбеницима за наставу матерњег српског језика у основним и средњим школама и спровести истраживање о томе колико се правописа иначе усваја *учењем* правила, а колико усвајањем, односно слободним и спонтаним читањем добро лекторисаних текстова (књижевних и некњижевних). Тиме би се објаснила улога *слободног добровољног читања* (free voluntary reading) у учењу српског језика, као што је Крашен урадио за енглески језик (Krashen, 2011).

6 Маројевић (2007: 326) наводи да нема потребе одвојено писање речца предавати странцима јер се оне свакако усвајају као нова реч и од почетка ће се писати правилно. С обзиром на интензиван контакт странаца са матерњим говорницима (нарочито путем друштвених мрежа), сматрамо да није на одмет поменути студентима странцима ово правило.

И пре увида у наредну табелу може се закључити да је већина правописних правила препуштена спонтаном усвајању, односно да је предавачу остављено доста слободе у одлучивању колико правописа ће бити заступљено на часовима и у изради домаћих задатака. Имплицитно су у уџбеницима заступљена различита друга правила, али на њих се кориснику уџбеника не скреће посебна пажња.

ИМПЛИЦИТНИ ПРАВОПИС	
ПОЧЕТНИ НИВО	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Писање великог слова на почетку реченице,</li> <li>- писање тачке, упитника или узвичника на крају реченице,</li> <li>- употреба интерпункцијских знакова ?! и !!,</li> <li>- транскрипција личних имена из страних језика,</li> <li>- писање великог слова у Ви и Ваш из поштовања,</li> <li>- одвајање вокатива зарезом,</li> <li>- бележење датума и сати арапским бројевима,</li> <li>- писање зареза испред везника <i>a</i> и <i>али</i>,</li> <li>- писање назива школских предмета,</li> <li>- употреба знака навода<sup>7</sup>,</li> <li>- писање компаратива и суперлатива придева,</li> <li>- писање назива улица,</li> <li>- писање редних бројева римским и арапским бројевима,</li> <li>- писање појединих скраћеница и мерних јединица и</li> <li>- писање једночланих назива државних и верских празника.</li> </ul>
СРЕДЊИ НИВО	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Писање имена особа са два презимена,</li> <li>- писање (и тумачење) скраћеница <i>иј.</i>, <i>и сл.</i>,</li> <li>- писање двочланих назива државних и верских празника и</li> <li>- писање назива уметничких дела и споменика.</li> </ul>

Табела 3: Имплицитни правопис у уџбеницима српског као страног језика.

Прегледом две наведене табеле може се закључити да је развој правописне компетенције у настави српског као страног језика у другом плану у односу на овладавање граматичким и лексичким садржајима потребним за развој (усмене) комуникативне компетенције и да је за равномеран развој вештине писања (чија је правописна компетенција саставни део) потребно посебно ангажовање предавача и ученика/студената српског као страног језика.

Познавање ћирилице није било предмет нашег испитивања. У свим анализираним уџбеницима основно писмо је латиница, а ћирилица се уводи било у виду текстова паралелно датих на оба писма (*Serbian/Croatian for foreigners*), постепеног увођења ћириличних слова, по неколико у свакој лекцији, да би се дошло до целих текстова на ћирилици (*Реч по реч*) или тако што су текстови неких лекција у целини одштампани ћирилицом (*Научимо српски I, Српски за сиранце*).

<sup>7</sup> Када је о наводницима реч, један од уџбеника доследно даје оба знака горе, што је супротно правописној норми. Претпостављамо да је реч о техничким проблемима приликом штампања. Наводници су врло често сви горњи у разним електронским медијима и, иако нису били предмет нашег испитивања, из праксе зnamо да је то једна од редовних тешкоћа за наше студенте јер скоро сви језици користе само горње наводнике.

Уџбеници за средњи ниво подразумевају да студент који користи уџбеник без икаквих тешкоћа влада и ћирилицом и латиницом (штампаном и курзивном, док су писана слова генерално врло мало заступљена у текстовима и вежбањима српског као страног језика).

## Истраживање

Циљ истраживања био је утврдити степен познавања правописних правила међу странцима који уче српски језик, као и развој правописне компетенције зависно од времена учења језика. Поставили смо хипотезу да ће правописна компетенција бити слабија у односу на све остале, односно да ће знање правописа заостајати за укупним знањем језика. Такође смо се надали да ће се показати напредак знања правописа у складу са бројем година учења језика.

Анкетним упитником тестирана су укупно 73 студента. Од тога је оних који српски језик уче мање од годину дана било 33, оних који уче између једне и две године 17, а студената који српски уче више од две године било је 23. Сви су у тренутку тестирања били полазници Центра за српски као страни језик на Филолошком факултету у Београду. Усмереним задацима испитивано је:

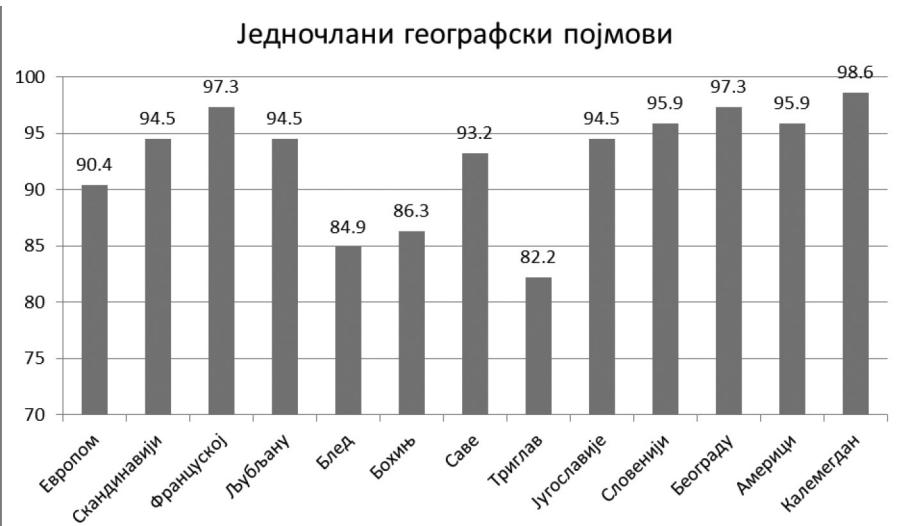
1. Писање великог слова у једночланим називима географских појмова.
2. Писање вишечланих назива земаља, градова и географских појмова.
3. Писање назива језика и других присвојних придева на -ски.
4. Писање назива улица, тргова, факултета и других институција.
5. Познавање правила сибиларизације и преласка Л у О.
6. Писање гласа Ј.

Избор правила чије познавање смо тестирали условљен је садржајем анализираних уџбеника, и одређен број примера је директно из њих и преузет.

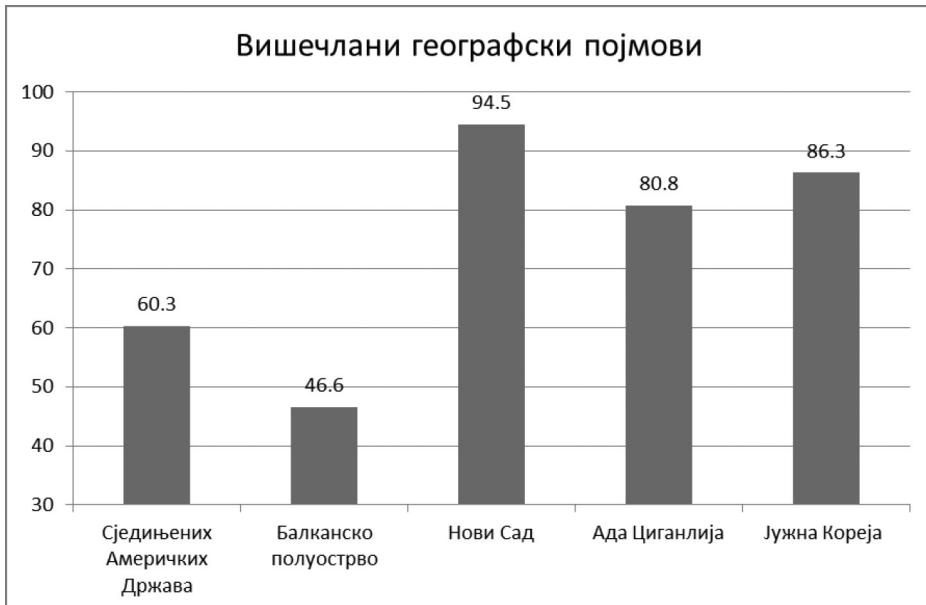
## Резултати

Укупно гледано, компетенција писања обично заостаје за компетенцијом говорења, па тако не изненађују ни наши резултати о генерално слабијој правописној компетенцији студената у односу на њихову способност усмене комуникације на српском језику. С обзиром на то да је успешност на тесту расла сразмерно са годинама учења, одлучили смо да резултате због прегледности не разлажемо на три групе.

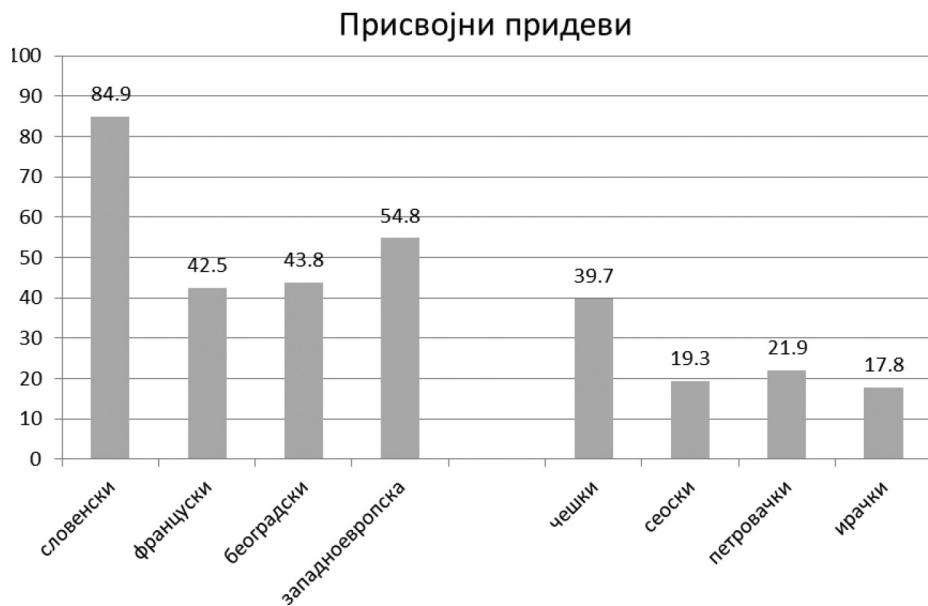
1. Писање великог слова у једночланим називима – норма српског правописа иста је као и у другим језицима и мање су вероватноће за грешку. Највећи број грешака примећује се у писању појмова који су студентима мање познати (*Блед, Бокињ, Триглав*).



2. Писање вишечланих географских појмова – уочена је значајна разлика зависно од година учења, боље резултате показују студенти који нису почетници. Пример са најмање тачних одговора, само 46,6% је *Балканско полуострво*, зато што одступа од модела осталих примера, двочлани је географски појам у коме се други члан не пише великим словом. Велики број грешака је управо у томе што су студенти и други део назива написали великим словом.



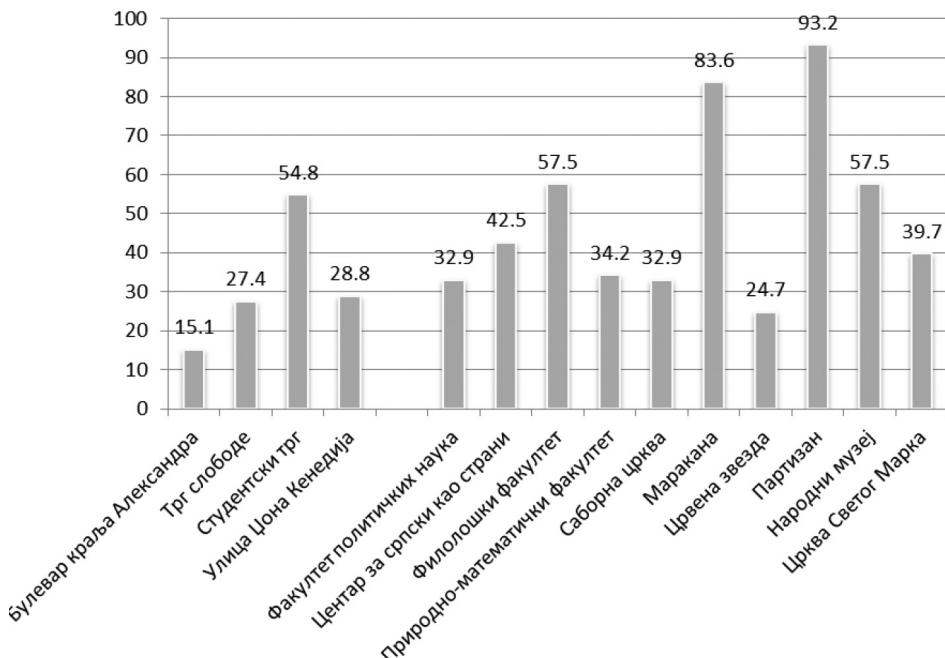
3. Писање назива језика и других присвојних придева на -ски – писању назива језика (као и месеци и дана у недељи) у настави српског као страног се поклања дosta пажње јер су ово места на којима се увек много греши, због утицаја енглеског језика. Студентима се скреће пажња на ова три правила од самог почетка учења, међутим за њихово потпуно усвајање потребно је да се достигне мало виши ниво познавања језика. Два примера која смо тестирали су *српски* и *руски*, у контексту који је јасно истицао да је реч о називима језика. Први пример тачно је урадило 82,2% студената, а други 84,9%.



Када је реч о присвојним придевима на -ски који нису називи језика, резултати су веома занимљиви. Примери у којима нема гласовних промена су релативно добро урађени, међутим они у којима су присутне гласовне промене стварају доста проблема студентима. То су такође речи релативно мале фреквенције, па је студентима и њихова семантика непозната. Управо пример *чешки* показује да је бољем резултату код овог примера вероватно допринела познатост лексеме, јер је то истовремено и име језика и присвојни придев.

4. Писање назива улица, тргова, факултета и других институција – резултати показују да највише недоумица стварају двочлани и вишечлани називи, мада вероватно и семантика игра одређену улогу, што би могло бити предмет неког наредног истраживања. Примери *Црвена звезда*, *Саборна црква* и *Народни музеј* показују занимљиву разлику у резултату. Једночлани називи, очекивано, не представљају проблем. Чим је познато значење лексеме, позната је и „властитост“ тог имена и аутоматски се реч пише великим словом.

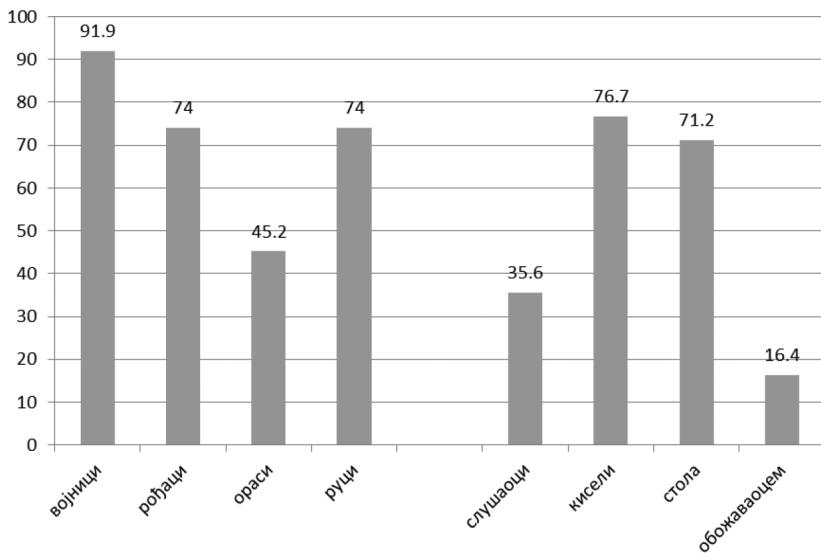
## Називи улица, тргова, факултета и институција



5. Познавање правила сибиларизације и преласка Л у О – ово су две гласовне промене које се у ограниченом броју примера у настави српског као страног језика најраније јављају. Сибиларизација се јавља већ приликом учења локатива једнине женског рода (за A1 ниво то били примери: у Америци, у Африци, у руци...), а локатив је у највећем броју уџбеника први (зависни) падеж са којим се студенти упознају<sup>8</sup>. Прелазак Л у О је присутан у истом падежу, само у мушким роду (нпр. на столу, на послу...). Уз то, обе наведене гласовне промене су одлика и номинатива множине мушких рода, који се такође учи на самом почетку. Резултати су разнолики и такође у вези са фреквенцијом и познатошћу дате лексеме. Такође лепо осликовавају чињеницу да се сибиларизација типично везује за промену К у Џ, па тек онда за Х у С.

<sup>8</sup> Свакако да је номинатив први падеж који студенти српског као страног уче, међутим док се не појави неки следећи облик исте речи, номинатив се уопште не перципира као падеж.

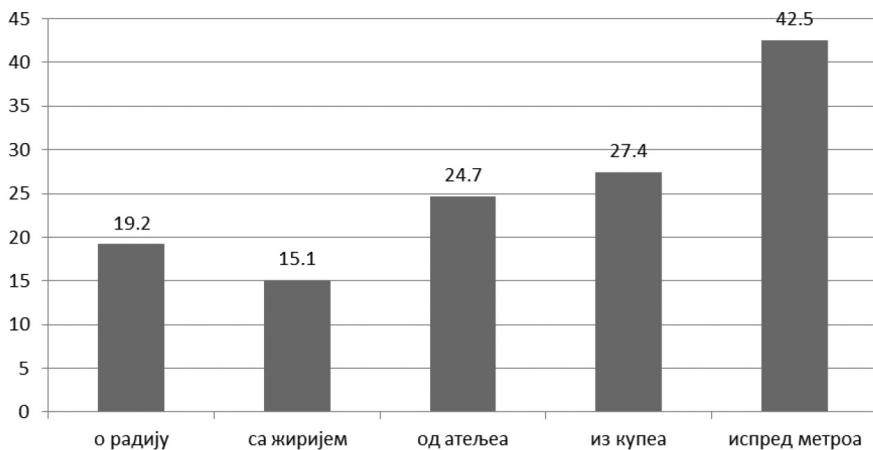
## Сибиларизација и прелазак Л у О



Када говоримо о другој групи резултата, истиче се реалтивно слаб резултат у променама именица на -ЛАЦ. Више него дупло бољи резултат на примеру *слушаоци* у односу на *обожаваоце* вероватно је у директној зависности од падежа. Занимљиво је колико и на високим нивоима знања, при врло развијеној комуникативној компетенцији, падежи могу стварати проблеме.

6. Писање гласа Ј – показује се као једна од захтевнијих правописних јединица. „По начину творбе глас *ј* је сличан вокалу *и*. Њих у изговору није увек лако одвојити и разликовати, поготову када се налазе у непосредном суседству. Изговор гласа *ј* углавном зависи од његовог положаја у речи: некада се губи, а понекад се његов изговор једва чује. Све то резултира дилемом у много случајева“ (Брборић, 2004: 71) Исту дилему као и матерњи говорници, имају и странци који уче српски.

## Писање гласа Ј



Поред изложених резултата, тестирали смо „тајно“ и спонтани осећај студената за транскрипцију. У инструкцији задатка у коме је требало преписати текст (у потпуности дат малим словима) и додати велико слово тамо где је потребно, транскрипција није поменута. Желели смо да видимо да ли ће се она студентима спонтано наметнути као потребна. Од 73 студента, само 8 је транскрибовало име John Rodgers, а од тога су само 2 студента транскрипцију урадила у складу са правилима српског правописа. Овај резултат може бити занимљиво полазиште за нека наредна истраживања транскрипције, а наша претпоставка је да је повезан и са чињеноцом да су имена и презимена ликова у уџбеницима обично домаћа, тако да је питање у колико мери странац, нарочито почетник, уопште има додира са транскрибованим страним именима.

### Закључак

Правилна употреба правописних правила српског језика компликована је и за матерње говорнике, а нарочито за странце који уче наш језик. Правопис у многоме зависи и од ванјезичких знања ученика, да би странац правилно написао нпр. *Aga Цијанлија*, неопходно је да зна шта та група речи значи. Зато са развојем језичких и ванјезичких компетенција, треба упоредо развијати и правописну.

Иако познавање правописа није прва ствар на коју се фокусира неко ко учи страни језик, не може се говорити о стварном поседовању компетенције писања без познавања правописног система језика који се учи. Анализа правописних садржаја у уџбеницима показала је да је одговорност за излагање студената правописним садржајима готово потпуно на предавачима, што подразумева, колико свест о правопису као сегменту вештине писања, толико и добро познавање правописних правила.

С обзиром на то да су нам у фокусу овај пут били одрасли ученици на академском нивоу образовања, јасно је да они познају правописна правила свог матерњег језика и да ће, увек када не познају правило у српском језику, применити оно из свог матерњег језика. Зато је контрастирање два правописна система, матерњег и страног, увек

корисно. С обзиром на статус који енглески језик има у свету и с обзиром на то да је највећем броју наших студената српски трећи, а не други језик који у животу уче (Стријак, 2015: 132), потребно је посебну пажњу обратити на она правила нашег правописа која су другачија у односу на правописну норму енглеског језика.

## Извори

- Алановић, М., Бјелаковић, И., Бугарски, Н., Дражић, Ј., Курешевић, М. и Ј. Војновић. (2007). *Научимо српски 2*. Нови Сад: Дневник
- Бабић, С. (2001). *Serbian/Croatian for foreigners*. Београд: Задужбина Илије М. Коларца
- Бјелаковић, И. и Ј. Војновић. (2006). *Научимо српски 1*. Нови Сад: Дневник
- Здравковић, С., Живанић, Љ. и Б. Путник. (2012). *Више ог речи, српски језик – средњи тичај за српранце*. Београд: Институт за стране језике
- Селимовић-Момчиловић, М. и Ј. Живанић. (2012). *Реч њо реч, српски језик за српранце – љочећини тичај*. Београд: Институт за стране језике
- Ђорић, Б. (2008). *Српски за српранце*. Београд: Чигоја штампа

## Литература

- Брборић, В. (2004). *Правојис српској језику у настававној тракси*. Београд: Чигоја штампа
- Брборић, В (2015). Основна правила српског правописа. У: *Путиевима српској језику, књижевностима и културе 1* (ур. Живојин Станојчић и др). Београд: Филолошки факултет, 198-207
- Крајишник, В. и Н. Маринковић. (2009). *Тестијови за ћолаћање српској као српаној језику*. Београд: Чигоја штампа
- Krashen, S. (2011). *Free voluntary reading*. California: Libraries unlimited
- Заједнички европски оквир за живе језике: учење, настава, оцењивање. (2003). Подгорица: Министарство просвете и науке
- Маројевић, Р. (2007). О наставном програму српског језика као страног. У: *Српски језик као српани у теорији и тракси* (ур. Милорад Дешић). Београд: Филолошки факултет, 325- 339.
- Стријак, Н. (2015). Опште карактеристике усвајања трећег језика и српски као Л3, у: *Примењена лингвистика данас*, зборник радова, Београд: Филолошки факултет, 125-133.

Nikica Strižak

## ORTHOGRAPHIC COMPETENCE AND TEACHING SERBIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

**Summary:** Paper defines orthographic competence in teaching Serbian as a foreign language. It brings review of orthography content in several textbooks used in teaching Serbian as a foreign language and it presents level of orthographic competence of students who are studying Serbian at the Faculty of Philology in Belgrade. Special attention is paid to analysis of explicit and implicit orthography in the textbooks.

**Key words:** explicit orthography rules, implicit orthography rules, orthographic competence, Serbian as a foreign language

**Biljana Nikolić**  
Univerzitet u Beogradu  
Filološki fakultet

**MOTIVACIJA U UČENJU L2 – TEORIJSKI OKVIR I NEKOLIKO  
ZAPAŽANJA O MOTIVACIJI ZA UČENJE SRPSKOG KAO L2**

**Sažetak:** Budući da je uloga motivacije u učenju drugog jezika često pominjana tema u brojnim istraživanjima koja se bave usvajanjem L2, pokušaćemo da u ovom radu izložimo važnije teorijske postavke u vezi sa motivacijom, motivacionim komponentama i strategijama u učenju L2 i ukažemo na mogućnosti njihove praktične primene u nastavi L2. Na početku ovog rada ćemo se fokusirati na objašnjenje najvažnijih pojmove, odn. terminoloških određenja iz pomenute oblasti (motivacija, motiv, motivisanost, individualni (afektivni) faktori u usvajanju L2 itd.), a potom ćemo detaljno predstaviti teorijski okvir motivacije u učenju stranih jezika oslanjajući se na istraživanja psihologa, psiholingvista, pedagoga i lingvista i, u vezi sa tim, ukratko ćemo izložiti podatke u vezi sa motivacijom u učenju srpskog jezika kao stranog. Na kraju ćemo, uz izvođenje zaključaka, dati i predloge za buduća istraživanja.

**Ključne reči:** motivacija u učenju L2, socijalno-edukacioni model usvajanja L2, motivacioni faktori koji utiču na postignuće u učenju L2, srpski kao L2

## 1.Uvod

Pitanje motivacije u učenju je centralni problem brojnih nauka, pre svega pedagogije i psihologije. Kako je učenje proces koji podrazumeva angažovanje učenika (i njihovih nastavnika) u cilju sticanja odgovarajućih znanja i vrednosti, jasno je zašto je motivacija jedan od ključnih problema nastave, kojim se bave i psiholozi, i pedagozi, i metodičari, pa i nastavnici. Svi oni nastoje da pronađu što bolje strategije i tehnike predavanja kako bi učenici bili što više motivisani za učenje i savladavanje različitih zadataka. Da motiv i motivacija imaju značajno mesto u mnogim naučnim oblastima, ali i u svakodnevnom životu svakog pojedinca, jasno se može videti iz definicija ovih pojmove. Naime, u *Velikom rečniku stranih reči i izraza* (Klajn & Šipka, 2007: 795) **motiv** (od srlat. *motivus*) se određuje kao ono što pokreće na neku delatnost, unutrašnji posticaj, pobuda. U istom rečniku, **motivacija** (od nlat. *motivatio*) se definiše kao skup podsticaja, pobuda koji čoveka pokreću na aktivnost, a **motivisati** (od fr. *motiver*) kao da(va)t (kome) podsticaj, motiv. Svi navedeni termini su na ovaj način predstavljeni uz kvalifikator upotrebljene i stilске vrednosti *psihološki*, što je i očekivano budući da je motivacija jedan od najvažnijih problema u psihološkim i pedagoškim proučavanjima.

Motivacija je neizostavni činilac i procesa učenja stranih jezika, pa nije neobično što je njen uloga u učenju L2 tema brojnih naučnih (lingvističkih, psiholingvističkih, psiholoških, pedagoških) studija. Jedno od ključnih pitanja nauke o usvajanju L2 jeste

zašto su neki učenici uspešniji u učenju i usvajanju L2 od drugih – kako na to utiču socijalni kontekst učenja i socijalno iskustvo učenika, odnos između L1 i L2, godine starosti, motivacija, nastava L2 i sl. Upravo prisustvo/odsustvo motivacije u učenju L2 utiče na odnos koji i učenici i nastavnici imaju prema samom procesu savladavanja određenog jezika. Brojna istraživanja, ali i iskustva iz nastavne prakse su pokazala da uspeh u učenju L2 u velikoj meri zavisi od toga koliko su učenici zainteresovani, tj. motivisani da određeni jezik nauče. Cilj ovog rada jeste da pokaže koja su teorijska saznanja o motivima i motivacijama u učenju trenutno aktuelna u pedagogiji, (psiho)lingvistici, odn. didaktici i metodici nastave jezika i na koji način se ta saznanja potvrđuju i primenjuju u nastavnoj praksi. Među radovima koji se bave pomenutom temom, ovde ćemo izdvojiti istraživanja R. C. Gardnera i njegovih saradnika, Z. Dernjeja (Z. Dörnyei) i V. Raičevića.

## 2. Teorijski okvir

### 2.1. Motivacija i socijalno-edukacioni model usvajanja L2 prema Gardneru

Poznato je da postoje različiti faktori koji utiču na učenje stranih jezika. Upravo je motivacija jedan od afektivnih faktora učenja (pored stavova i emocija (straha)) koji unapređuje učenje i bez kojeg je uspeh u savladavanju stranih jezika gotovo nemoguć. Još polovinom dvadesetog veka, u radu *Motivational variables in second language acquisition* se ukazuje na uticaj i ulogu motivacije u učenju L2. Autori ovog rada navode da motivacija i zainteresovanost za učenje imaju verovatno najvažniju ulogu u usvajanju drugog jezika, ali da im, zbog teškoće njihovog ispitivanja i merenja, do tada nije posvećivano dovoljno pažnje (Gardner & Lambert 1959: 266). Polazeći od pretpostavke da postignuće u usvajanju drugog jezika zavisi od motivacije koja je potrebna i deci prilikom usvajanja prvog jezika, autori navedenog rada tvrde da se individualnim sticanjem znanja stranog jezika usvajaju određeni modeli ponašanja karakteristični za nosioce druge kulture (govornike jezika koji se uči) i da stavovi koje učenik L2 ima prema govornicima jezika koji uči utiču na njegov uspeh u učenju L2 (Gardner & Lambert 1959: 267). Svoje istraživanje Gardner i Lamber su sproveli testiranjem grupe srednjoškolaca iz Montréala koji uče francuski kao L2. Testovi koje su koristili u svom istraživanju sadržali su pokazatelje intenziteta motivacije (skalom intenziteta motivacije utvrđivali su stepen učenikovog entuzijazma i količinu uloženog truda tokom učenja L2) i pokazatelje orijentacije (da li je cilj učenja L2 upoznavanje određene jezičke grupe ili upoznavanje više različitih ljudi) (Gardner & Lambert 1959: 267). Praćenjem postignuća učenika u učenju francuskog kao L2 utvrđeno je postojanje razlike između integrativne motivacije (tj. motivacije koja deluje kada učenik L2 pokazuje zainteresovanost za upoznavanje određene jezičke grupe i želju za integracijom u sredinu čiji jezik uči) i instrumentalne motivacije (tj. motivacije koja je podređena utilitarnim vrednostima dobijenim usled određenog jezičkog postignuća) (Gardner & Lambert 1959: 267). Ovim istraživanjem je utvrđeno da na postignuće u učenju francuskog jezika u dvojezičnoj sredini podjednako utiču dva faktora: jezičke sposobnosti i motivacioni faktor. Sa druge strane, istražujući ulogu motivacije u učenju L2, Gardner je utvrdio da je za učenje L2 veoma značajno i socijalno okruženje u kojem se L2 uči – to je i predočio kreirajući socijalno-edukacioni model usvajanja L2. Ključni, primarni faktor Gardnerovog socijal-

no-edukacionog modela usvajanja L2 (*The socio-educational model of second language learning*) jeste motivacija (Gardner & Tremblay 1994: 361). Prema njegovom mišljenju, motivacija da se nauči L2 je, zapravo, kombinacija triju komponenata: prva komponenta je bihevioralna – tiče se truda/napora da se nauči L2; druga je kognitivna – odnosi se na želju da se dostigne određeni cilj u učenju L2; treća je afektivna – nju čine pozitivni stavovi prema (učenju) L2 (Gardner & Tremblay: 1994: 363–364). Ove komponente Gardner je ispitivao testom stavova/motivacije (*Attitude/Motivation Test Battery*), koji je imao tri pod-testa – jedan test u vezi sa intenzitetom motivacije, drugi u vezi sa željom da se strani jezik nauči i treći u vezi sa stavovima prema učenju, odn. učenju L2 (Gardner & Tremblay 1994: 361). Iako se motivacija smatra veoma važnom za učenje stranog jezika, socijalno-edukacionim modelom se ne isključuje ni uloga drugih faktora (Gardner & Tremblay 1994: 361). Ti faktori se mogu grupisati u pet kategorija:

- 1) integrativnost (tj. volja i zainteresovanost pojedinca da komunicira sa članovima zajednice čiji jezik uči);
- 2) stavovi prema situativnim okolnostima učenja (podrazumevaju vrednovanje formalne nastave od strane učenika, što zavisi od stavova prema nastavniku, odn. kursu jezika);
- 3) motivacija (odnosi se na pojedinačne stavove, želje i trud da se L2 nauči – to je uslovljeno stavovima koje učenik ima prema učenju jezika, željom da se jezik nauči i motivacionim intenzitetom);
- 4) jezička anksioznost (strah koji pojedinac ima na časovima jezika ili u okruženju u kojem se koristi jezik koji on uči) i
- 5) drugi (ostali) faktori (Gardner, Tremblay & Masgoret 1997: 345–346).

U mnogim istraživanjima koja govore o usvajanju drugog jezika, ukazuje se na međusobnu povezanost i međusobni uticaj pomenutih faktora. U skladu sa tim, u radu *Towards a Full Model of Second Language Learning: An Empirical Investigation* autori ukazuju na činjenicu da primarnu ulogu u učenju L2 ima motivacija, pri čemu se ne mogu zanemariti ni funkcije integrativnosti i stavova prema situativnim okolnostima učenja (Gardner, Tremblay & Masgoret 1997: 346). Postojeća istraživanja jasno upućuju na to da svi pomenuti faktori ne egzistiraju samostalno, nezavisno jedan od drugog, već da su u međusobnoj korelaciji. U prilog tome govori i Gardnerov socijalno-edukacioni model, prema kojem uspeh u jezičkom postignuću podrazumeva povezanost motivacije, jezičke sposobnosti i stavova prema jeziku; dakle, na motivaciju u učenju L2 utiču jezička sposobnost i stavovi prema jeziku (Gardner, Tremblay & Masgoret 1997: 353).

## 2.2. Motivacione komponente i strategije

Značajan naučni doprinos ispitivanju motivacije u učenju L2, osim Gardnera i Lambera, dao je Z. Dernjej (Z. Dörnyei) u svojim istraživanjima. Na početku rada *Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom*, Dernjej sumira teorijske postavke do kojih su kanadski psiholozi Gardner i Lamber došli ispitujući motivaciju sa socijalno-psihološkog stanovišta. Nasuprot Gardneru, koji je socijalno-edukacioni model zasnovao na motivaciji koja dolazi iz socijalnog okruženja, Dernjej je, oslanjajući se na istraživanja procesa usvajanja drugog jezika i na stanovišta (pedagoške) psihologije, pokušao da iz perspektive obrazovanja (tj. učenja jezika u učionici) dâ sveobuhvatni pri-

kaz prisustva/odsustva motivacije u učenju stranih jezika. U tom smislu, on razlikuje tri nivoa motivacije (nivo jezika, nivo učenika i nivo situacije učenja), koji korespondiraju sa tri osnovna konstituenta procesa učenja drugog jezika (drugi jezik, učenik drugog jezika i okruženje za učenje L2) (Dörnyei 1994: 279). Najopštiji nivo motivacije – nivo jezika – fokusiran je na različite aspekte L2, kao što su: odgovarajuća kultura (kultura izvornih govornika jezika koji se uči), zajednica u kojoj se dati drugi jezik govori, potencijalna korist od vladanja datim L2 (Dörnyei 1994: 279). Ovime su, zapravo, određeni izbor jezika i bazični ciljevi učenja L2. Na nivou učenika, razlikuju se dve motivacione komponente: potreba za uspehom i samopouzdanje (Dörnyei 1994: 279). Treći nivo motivacije učenja L2 – nivo situacije učenja – sastoji se od motiva i motivacionih komponenata tri oblasti: 1) specifične motivacione komponente jezičkog kursa (*Course-specific motivational components*), koje su u vezi sa nastavnim programom, odn. gradivom, nastavnim materijalom, nastavnim metodama i zadacima učenja; 2) specifične motivacione komponente nastavnika (*Teacher-specific motivational components*), koje se odnose na vrstu autoriteta koji nastavnik ima i direktnu socijalizaciju motivacije studenta (npr. zadaci prezentacije, povratne informacije u nastavi i sl.); 3) specifične motivacione komponente koje se odnose na grupu učenika (*Group-specific motivational components*): orijentisanost na cilj učenja, norma i sistem nagrađivanja, kohezija grupe i struktura učenika u učionici prema njihovom cilju učenja L2 (Dörnyei 1994: 280). Polazeći od navedene podele, autor izdvaja čak trideset praktičnih motivacionih strategija, koje nastavnicima L2 mogu pomoći da bolje razumeju šta i na koji način motiviše njihove učenike. Na nivou jezika, autor izdvaja sledeće strategije: uključiti sociokulturalnu komponentu u plan i program nastave L2 (npr. deleći na času pozitivna iskustva u vezi sa L2, prikazujući filmove, slušajući relevantnu muziku, pozivajući izvorne govornike datog jezika da budu gosti na časovima); razvijati međukulturološku svest kod učenika (npr. fokusirajući se na međukulturološke sličnosti, a ne samo na razlike, koristeći analogije da se ono što je nepoznato učenicima približi i učini poznatim); ukazivati na važnost komunikacije učenika sa izvornim govornicima jezika koji uče (npr. organizovati sastanke/predavanja/radionice sa govornicima L2, organizovati ekskurzije ili programe jezičke razmene u okviru zajednice koja govori jez. koji se uči) i diskutovati sa učenicima o ulozi koju L2 ima u svetu, o mogućnostima i značaju upotrebe L2 za njihovu zajednicu i koristi koju oni (učenici) imaju od učenja L2 (Dörnyei 1994: 281). Strategije koje autor izdvaja na nivou učenika su: razvijati samopouzdanje studenata (pohvaliti ih kada uspešno savladaju gradivo, hrabriti ih u nameri da postignu svoj cilj, prilagoditi težinu aktivnosti njihovom nivou znanja); promovisati samoefikasnost studenata u pogledu dostizanja ciljeva učenja (naučiti studente da koriste strategije učenja i komunikacije, da samostalno rešavaju probleme na koje nailaze tokom učenja); insistirati na samoposmatranju sopstvenih kompetencija u L2, ističući ono što studenti mogu da urade, a ne ono što ne mogu i naučiti ih da su greške sastavni deo učenja; smanjiti nervozu i nelagodnost kod studenata stvarajući okruženje (atmosferu na času) koje podržava i prihvata učenje; hrabriti studente da postavljaju sebi dostižne i lako ostvarljive ciljeve u učenju (npr. da nauče 200 novih reči za nedelju dana) (Dörnyei 1994: 281). Neke od predloženih motivacionih strategija na nivou situacije učenja su: napraviti relevantan plan i program učenja (uključujući i učenike u kreiranje programa jezičkog kursa); zainteresovati učenike za učenje koristeći autentičan, vizuelno privlačan, neobičan nastavni material, snimljene serije/filmove/emisije; razgovarati sa učenicima o izboru nastavnog materijala (o upotrebi

udžbenika i dodatnog materijala) – šta oni smatraju korisnim, šta im je više/manje interesantno; prilagoditi težinu zadatka mogućnostima učenika (tako će učenici postizati uspeh kao rezultat uloženog truda, što ih motiviše za buduće učenje); pružati studentima povratne informacije koje će ih motivisati da nastave sa učenjem (pohvaliti njihov uspeh, isticati dobre strane njihovog rada); zainteresovati studente za učenje korišćenjem raznovrsnih aktivnosti (npr. različite jezičke igre, zadaci za rad u grupama) i druge (Dörnyei 1994: 281–282). Osim pomenutog, Dernjej u svom radu (Dörnyei 1994: 275–276) ukazuje i na model po kojem se razlikuju intrinzička i ekstrinzička motivacija. Intrinzički motivisan učenik/pojedinac uči strani jezik iz radoznanosti, iz uživanja ili sopstvene satisfakcije koju u tom učenju pronalazi. Sa druge strane, ekstrinzički motivisan pojedinac uči strani jezik radi ostvarenja određenog cilja (npr. da bi dobio dobru ocenu ili izbegao kaznu). Ova dva tipa motivacije se međusobno prepliću: ekstrinzička motivacija može uticati na intrinzičku i obratno (Dörnyei 1994: 276). Ovaj rad smatramo korisnim jer osim teorijskog okvira istraživanja uloge motivacije u učenju i usvajanju stranih jezika nudi i veliki broj praktičnih motivacionih strategija. Navedene strategije u velikoj meri mogu pomoći nastavnicima stranih jezika da uvide šta motiviše njihove učenike na časovima L2 – ta pomoć ogleda se u mogućnostima praktične primene pobrojanih motivacionih strategija u nastavnoj praksi stranih jezika.

### 2.3. Motivacija u učenju (srpskog kao) L2

Osim pomenutih autora, problemom motivacije u nastavi stranih jezika bavio se i V. Raičević. Uzakajući na to da su mnogi istraživači (psiholozi, lingvisti, metodičari) i danas usredsređeni na pronaalaženje odgovarajućih strategija i tehnologija nastave koje bi kontinuirano motivisale učenike da stiču nova znanja, autor motivaciju definiše kao *sistem podsticaja i stimulansa u nastavnom procesu, koji su u stanju da izvrše uticaj na dubinu usvajanja znanja, a u nastavi stranih jezika i na efikasnost izgrađivanja komunikativnih navika i umenja* (Raičević 2012: 7). Prema njegovim rečima, motivacija ima vrlo važnu ulogu u obrazovanju-vaspitnom procesu – ona je merilo zainteresovanosti učenika za sticanje novih znanja (Raičević 2012: 7). Autor ističe i da jasno određeni ciljevi nastave stranog jezika doprinose motivisanosti i jačanju želje učenja jezika (Raičević 2012: 15). U tom smislu, u određivanju ciljeva učenja/predavanja stranih jezika bi trebalo voditi računa o tome da izabrana jezička građa kod učenika izaziva interesovanje i pažnju (Raičević 2012: 15). Analizirajući definicije motiva, motivacije i motivisanosti u rečničkoj literaturi, Raičević zaključuje: *Najjednostavnije rečeno, motivaciju možemo shvatiti kao sistem podsticaja i stimulansa u nastavnom procesu, koji su u stanju da izvrše uticaj na dubinu usvajanja znanja, a u nastavi stranih jezika i na efikasnost izgrađivanja komunikativnih navika i umenja* (Raičević 2012: 23).

U osvrtu na radeve nekoliko naših i stranih psihologa i pedagoga iz oblasti motivacije u učenju, V. Raičević ukazuje na podelu prema kojoj se sredstvima motivacije u školskom učenju mogu smatrati pohvala, pokuda, saradnja, takmičenje, nivo aspiracije (tj. spremnost da se uloži trud pri rešavanju određenih zadataka), ocena, kazna, priznanje itd. (Raičević 2012: 20, 30). Sa druge strane, mnogi ljudi na učenje stranih jezika gledaju kao na vrednost koja će im u budućnosti (u obavljanju određenih profesionalnih delatnosti, tokom školovanja ili u određenim životnim situacijama) biti od koristi. Upravo takav način posmatranja učenja L2 – učenje radi ostvarivanja određenih (životnih) ciljeva – pokazuje koliko je pitanje motivisanosti važno u učenju stranih jezika. U prilog tome govore i podaci u vezi sa motivacijom u učenju srpskog

kao stranog jezika. Do podataka smo došli sproveđenjem ankete među studentima srpskog jezika kao stranog u Centru za srpski kao strani jezik na Filološkom fakultetu u Beogradu za potrebe istraživanja *Srpski kao strani s druge strane*.<sup>1</sup> Za potrebe našeg rada predstavljemo rezultate samo jednog pitanja (*Zašto učite srpski jezik?*) iz sprovedene ankete. Najčešći odgovor ispitanika (58.33%) je da srpski jezik uče zato što studiraju ili zato što će studirati u Srbiji. Osim toga, studenti su kao razloge za učenje srpskog jezika navodili i sledeće:

Zašto učite srpski jezik?	ispitanici na Filološkom fakultetu	ispitanici na Avali	ukupno
Zato što (želim da) živim u Srbiji.	3		3
Zato što (želim da) radim u Srbiji.	1		1
Zato što volim da učim strane jezike. Obožavam Srbiju (a Novak je veoma popularan u našoj zemlji).	2		2
Zato što volim srpski jezik.		1	1
Zato što volim srpsku kulturu.	1		1
Zato što želim da pričam na srpskom i da čitam knjige na srpskom.	1		1
Zato što (želim da) studiram u Srbiji.	3	39	42
Zato što želim da čitam srpsku književnost.	1		1
Zato što živim i radim u Srbiji.	2		2
Zato što imam srpsko poreklo.	2		2
Zato što je za mene srpski jezik težak.	1		1
Zato što je koristan za bavljenje turizmom u Grčkoj.	1		1
Zato što me zanimaju slovenski jezici.	2		2
Zato što mi se dopada srpski jezik.	2		2
Zato što sam dobio/dobila stipendiju da učim srpski jezik.	1	1	2
Zato što sam želeta da studiram nešto što nije popularno i srpski jezik ima lepu cirilicu.	1		1
Zato što studiram srpski jezik u Koreji/ u Slovačkoj.	3		3
Zato što su Srbija i Grčka prijateljske zemlje i zato što je srpski jedan od slovenskih jezika.	1		1
Zato što će mi biti lakše da nadem posao u Kini.	1		1
Zato što hoću da studiram istoriju Jugoslavije.	1		1
To je subina.	1		1

U odgovorima dobijenim od ispitanika očigledan je uticaj spoljašnjih faktora na

<sup>1</sup> Sprovedena anketa je sastavni deo istraživanja *Srpski kao strani s druge strane*. Anketa je sprovedena među studentima srpskog jezika kao stranog na Avali (oni su srpski jezik učili u okviru projekta *Svet u Srbiji*, koji je realizovan u saradnji Vlade Republike Srbije i Ministarstva prosvete, nauke i tehnološkog razvoja sa Centrom za srpski kao strani jezik) i na Filološkom fakultetu u Beogradu (u Centru za srpski kao strani jezik). U istraživanju je učestvovalo 72 ispitanika, koji su u trenutku sprovođenja ankete bili na početnom nivou učenja srpskog jezika. Rad Srpski kao strani s druge strane je izložen na naučnom skupu *Srpski kao strani jezik u teoriji i praksi III*, koji je održan 24–25. oktobra 2014. u Beogradu.

učenje stranog (srpskog) jezika – to su, pre svega, izbor fakulteta/škole, profesionalna orientacija i budući poziv. Osim toga, u navedenim odgovorima možemo uočiti dve vrste motivacije – konkretnu (instrumentalnu) motivaciju i univerzalnu (integrativnu) motivaciju. Prva, instrumentalna motivacija ogleda se u konkretnim ciljevima koje učenici imaju prilikom učenja L2, tj. u ličnoj koristi koju dobijaju savladavanjem L2 – npr. čitanje literature na L2. Druga, univerzalna motivacija se ogleda u ovlađavanju stranim jezikom zarad upoznavanja zemlje čiji se jezik uči i integracije u život date društvene zajednice. Pored toga, odgovori ispitanika pokazuju i postojanje primarne motivacije – učenje L2 je egzistencijalna potreba učenika – i sekundarne motivacije – L2 se uči zarad zadovoljenja profesionalnih, kulturnih i drugih interesa i potreba učenika.

Na osnovu rezultata dobijenih analizom ovog pitanja (ali i celokupne ankete), kao i na osnovu razgovora sa ispitanicima, a imajući u vidu da su za uspešnost i efikasnost rada u nastavi stranih jezika veoma važna praktična iskustva svih učesnika u nastavnom procesu (i nastavnika i učenika), došli smo do zaključka da je potrebno i korisno sprovesti detaljnije empirijsko istraživanje među učenicima srpskog jezika kao stranog kojim bi se ispitali njihovi stavovi i odnos prema učenju srpskog kao L2.

### **3.Zaključak**

U ovom radu pokušali smo da damo kratak prikaz teorijskih određenja iz oblasti motivacije u učenju jezika i da, uz to, ukažemo na neke od motivacionih strategija koje se mogu primeniti u nastavnoj praksi. Uprkos postojanju velikog broja radova na oву temu, pažnju smo posvetili prikazivanju najvažnijih podela i zaključaka do kojih se došlo istraživanjima Gardnera (i njegovih saradnika), Dernjeja i Raičevića u vezi sa motivacijom. Brojnost i različite klasifikacije motivacionih faktora koji utiču na usvajanje, odn. učenje L2 pokazuju koliko je i sam proces nastave stranih jezika kompleksan. Očigledno je da motivacija utiče na to kako, zašto, koliko dugo i koliko uspešno pojedinac može savladati L2, ali je jasno i da bez adekvatne motivacije uspešno učenje stranih jezika nije moguće. Upravo zbog složenosti problema motivacije u učenju stranih jezika, neophodno je nastaviti istraživanja kojima su osnove postavili Gardner, Dernjej i drugi istraživači. Budući da, prema našim saznanjima, do sada na našem govornom području nisu rađena ispitivanja koja bi se bavila utvrđivanjem uloge motivacije u učenju jezika (osim pomenute studije V. Raičevića), smatramo da implikacije za buduća istraživanja treba tražiti u mogućnostima ispitivanja uticaja različitih motivacionih faktora na usvajanje srpskog kao L2, odnosno na usvajanje stranih jezika od strane govornika srpskog kao maternjeg jezika. Zanimljivo bi bilo ispitati i da li su, kako i u kojoj meri motivacione strategije navedene u ovom radu prisutne u našem obrazovnom sistemu (na različitim obrazovnim nivoima). U tom smislu, budućim istraživačima bi ovaj rad mogao služiti kao polazna tačka jer nudi pregled važnijih teorijskih saznanja i klasifikacije motivacionih faktora i motivacionih strategija značajnih za nastavu i učenje jezika.

## Literatura

- Dörnyei, Z. (1994). Motivation and motivating in the foreign language classroom. *The modern language journal*, 78(3), 273–284.
- Gardner, R. C. & Lambert, W. E. (1959). Motivational variables in second-language acquisition. *Canadian Journal of Psychology/Revue canadienne de psychologie*, 13(4), 266–272.
- Gardner, R. C., & Tremblay, P. F. (1994). On Motivation, Research Agendas, and Theoretical Frameworks1. *The Modern Language Journal*, 78(3), 359–368.
- Gardner, R. C., Tremblay, P. F., & Masgoret, A. (1997). Towards a full model of second language learning: An empirical investigation. *The Modern Language Journal*, 81(3), 344–362.
- Klajn, I. & Šipka, M. (2007). *Veliki rečnik stranih reči i izraza*. Novi Sad: Prometej.
- Raičević, V. (2012). *Motivacija i kreativnost u nastavi stranih jezika*. Beograd: Interpres.

**Biljana Nikolić**

## MOTIVATION IN LEARNING L2 – THEORETICAL FRAMEWORK AND A FEW REMARKS ABOUT THE MOTIVATION FOR LEARNING SERBIAN AS L2

### Summary

Since the role of motivation in learning a second language is frequently mentioned in numerous studies dealing with the L2 second language acquisition, in this paper we will try to present important theoretical assumptions related to motivation, motivational components and strategies in learning L2 and point out the possibilities of their practical application in L2 instruction. At the beginning of this article we will focus on explaining the most important terms, i.e. terminology definitions from the mentioned area (motivation, motive, individual (affective) factors in the L2 acquisition etc.), after which we will present in detail the theoretical framework of motivation in foreign language learning relying on the research of psychologists, psycholinguists, pedagogues and linguists and, this regard, we will briefly present the data related to the motivation in learning Serbian as a foreign language. Finally, apart from drawing conclusions, we will give suggestions for future research.

**Key words:** motivation in learning L2, The Socio-Educational Model of Second-Language Learning, motivational factors affecting achievement in learning L2, Serbian as L2

159.953.5.072-057.874:811.111  
37.03-057.874:616.89-008.441  
371.279.1

**Radmila Suzić\***  
**Biljana Radić-Bojanic\***

Filozofski fakultet  
Univerziteta Novom Sadu

## ISPITNA ANKSIOZNOST I UČENJE ENGLESKOG JEZIKA U RAZREDNOJ SITUACIJI<sup>1</sup>

**Sažetak:** Nastava stranog jezika podrazumeva kontinuirano praćenje i ocenjivanje napretka učenika, te je ispitna anksioznost čest pratićac mnogih kojih strani jezik uče u razrednoj situaciji. U literaturi se često navodi da ispitna anksioznost negativno utiče na proces učenja stranog jezika, pa je cilj ovog rada da istraži problem ispitne anksioznosti među učenicima viših razreda osnovne škole. Upotreboom upitnika skalera autori prikupljene podatke statistički analiziraju s ciljem da se otkrije da li je i u kojoj meri ispitna anksioznost prisutna kod anketiranih učenika. Potom se ispituje uticaj eksternih faktora (pola, ocene i privatnog pohađanja časova engleskog jezika) na pojavu ispitne anksioznosti u razrednoj situaciji.

**Ključne reči:** jezička anksioznost, ispitna anksioznost, osnovna škola, engleski jezik, eksterni faktori.

### 1. UVOD

Jezička anksioznost je jedna od najvažnijih emocija koja utiče na proces učenja stranog jezika. Ona na određen način predstavlja reakciju na ono što neki učenici doživljavaju kao pretnju svom osećaju sigurnosti ili svom samopouzdanju. Stoga učenje stranog jezika neretko predstavlja traumatično iskustvo za mnoge učenike, a broj učenika koji priznaju da osećaju neku vrstu anksioznosti pri izražavanju na stranom jeziku svakodnevno se povećava. Iz tog razloga jezička anksioznost se smatra jednim od najzanimljivijih područja interesovanja savremenih primenjenih lingvista i psihologa.

Istraživanja na temu ispitne anksioznosti pri učenju stranog jezika u razrednoj situaciji su retko rađena kako u svetu tako i kod nas, dok se u stranoj literaturi uglavnom mogu pronaći radovi vezani za ispitnu anksioznosti i akademski uspeh. Prema tome, jasno je zašto postoji potreba da se ovaj problem istraži u našoj zemlji, a posebno među

---

\* radmila.suzic@gmail.com

\*\* radic.bojanic@ff.uns.ac.rs)

1 Rad je urađen u okviru projekta br. 178002 *Jezici i kulture u vremenu i prostoru* koji finansira Ministarstvo za prosvetu, nauku i tehnološki razvoj Republike Srbije

mlađim učenicima, koji prolazeći kroz period puberteta svaku neprijatnu situaciju veoma emotivno doživljavaju. Sem toga, engleski jezik se u našoj zemlji uči tokom celog školovanja, od primarnog do tercijarnog nivoa obrazovanja, kao i u privatnim školama i centrima za strane jezike. Uzimajući u obzir da je proces učenja estranog jezika veoma kompleksna pojava, a često i problematična, neophodno je prepoznati i utvrditi uzroke problema već u njihovim začecima. Upravo iz tog razloga je bitno ispitnu anksioznost ispitati na osnovnoškolskom nivou kako bi se, uz adekvatno reagovanje, njen potencijalno negativan uticaj na učenje i usvajanje estranog jezika smanjio. Prema tome, a shodno navedenim razlozima, uviđa se neophodnost sprovođenja istraživanja vezanog za pojavu ispitne anksioznosti kod učenika osnovne škole.

S obzirom na sve prethodno navedeno, cilj ovog rada je da ustanovi da li je ispitna anksioznost prisutna kod učenika osmog razreda osnovne škole ( $N=145$ ), a istraživanje opisano u ovom radu bazirano je na sledećim istraživačkim zadacima:

1. Utvrditi da li je jezička anksioznost prisutna kod učenika osmog razreda osnovne škole.
2. Utvrditi u kojoj meri je ispitna anksioznost, kao sastavna komponenta jezičke anksioznosti, prisutna kod ispitanih učenika.
3. Utvrditi da li eksterni faktori utiču na pojavu ispitne anksioznosti kod učenika osnovne škole.

## 2. TEORIJSKI OKVIR

Horvic, Horvic i Koup (Horwitz, et al., 1986), pioniri u ovom polju istraživanja, u svom su radu jasno definisali pojam jezičke anksioznosti. Prema ovim autorima jezička anksioznost je vrsta anksioznosti vezana za specifičnu situaciju, pri čemu naglašavaju da ona u velikoj meri zavisi od drugih tipova anksioznosti. Oni su proučavanjima na ovu temu doprineli i formiranjem Skale za merenje jezičke anksioznosti u razrednoj situaciji – FLCAS (engl. *Foreign Language Classroom Anxiety Scale*), kojom se meri nivo anksioznosti specifične za učenje estranog jezika, a zahvaljujući visokom kvalitetu i pouzdanosti ovaj instrument se koristio u mnogim istraživanjima.

Autori ove skale posmatrali su jezičku anksioznost kao poseban fenomen koji se manifestuje kroz tri aspekta: anksioznost pri komunikaciji, strah od negativne društvene evaluacije i ispitnu anksioznost (Horwitz et al., 1986: 127). S obzirom na uticaj koji ima u međuljudskim interakcijama, anksioznost pri komunikaciji (engl. *communication apprehension*) smatra se suštinskim faktorom pri definisanju jezičke anksioznosti (McCroskey, 1977). Najčešće se u literaturi definiše kao osećaj stida koji se vezuje za pojavu straha ili nelagodnosti pri komunikaciji sa drugim osobama. Strah od negativne društvene evaluacije (engl. *fear of negative evaluation*) često se u literaturi definiše kao strah od tuđeg mišljenja i smatra se aspektom jezičke anksioznosti koja je vezana za učenje estranog jezika u razrednoj situaciji. Iako je po nekim karakteristikama sličan ispitnoj anksioznosti, strah od negativne društvene evaluacije je šireg raspona, jer nije ograničen samo na merljivo ocenjivanje (brojčano), već može da se pojavi u bilo kojoj društvenoj situaciji (intervju za posao, prezentacija pred grupom ljudi i sl.) u kojoj druge osobe imaju priliku da oce- ne nečije govorne sposobnosti (Horwitz et al., 1986: 31). Ispitna anksioznost (engl. *test*

*anxiety*) odnosi se na strah od neuspela (engl. *fear of failure*) (Sarason, 1980), a učenici kod kojih je primetna ova vrsta anksioznosti sebi postavljaju nerealistične zahteve, smatrajući da je sve sem savršenog rezultata jednako neuspeli. Oni često osećaju napetost na časovima stranog jezika, jer su pismene i usmene provere sastavni deo učenja stranog jezika u razrednoj situaciji. Ispitna anksioznost nije karakteristična samo za učenike koji su na čas došli nespremni ili već imaju loše ocene, jer je logično da će čak i učenici koji su se potpuno pripremili za najavljenu proveru ponekad načiniti grešku. Ispitna anksioznost stoga nije vezana za školski uspeh ili uspešnost u učenju stranog jezika, već se prvenstveno javlja kod učenika koji su emotivno osetljivi i nesigurni u sebe (Horwitz et al., 1986: 30).

Iako se u savremenoj nastavi stranih jezika greške smatraju uobičajenom i prirodnim pojavom i svakako neizbežnim delom procesa učenja i usvajanja stranog jezika, čest je slučaj da učenici, kada su suočeni sa situacijom u kojoj se ocenjuju, imaju potpuno drugačiji stav. Neretko se u praksi nastavnici stranog jezika susreću sa situacijom da učenici sebi postavljaju nerazumne zahteve, vide greške kao dokaz svog neznanja, te neretko sve sem savršenog rezultata smatraju neuspelom.

Način na koji učenici reaguju na testove nije privlačio posebnu pažnju ni nastavnika ni istraživača, što je iznenadujuće s obzirom da ocenjivanje može kod učenika prouzrokovati veoma snažne reakcije. Sasvim je logično da će različiti tipovi osoba različito reagovati na ocenjivanje. Snažne negativne reakcije pri usmenom odgovaranju ili pri pismenom polaganju testa mogu imati značajan uticaj na rezultate testa, a samim tim i povećati nivo ispitne anksioznosti kod učenika pri svakom sledećem testiranju. Interesantna je činjenica da se u literaturi pronalazi relativno malo radova na temu ispitne anksioznosti pri učenju stranog jezika, te da su se istraživanja ove pojave uglavnom bazirala na strahu od neuspela i ocenjivanja na drugim područjima (posebno u matematici i drugim prirodnim predmetima).

U istraživanjima koja su se bavila ovim problem u okviru učenja stranog jezika, uglavnom se polazilo od pretpostavke da ispitna anksioznost negativno utiče na uspešnost u pismenom ili usmenom odgovaranju. Empirijska istraživanja na ovu temu uglavnom potvrđuju da su osobe kod kojih se javlja niži nivo ispitne anksioznosti uspešnije od onih kod kojih je ispitna anksioznost izražena (Holmes, 1972), te da postoji razlika između osoba muškog i ženskog pola (Manley & Rosemeir, 1976). Ono što se smatra značajnim pri interpretaciji odnosa ispitne anksioznosti i uspešnosti učenja stranog jezika su i mnogobrojni faktori ispitanika kao što su dob, pol, godine učenja stranog jezika, ocene i drugo. Ove varijable smatraju se veoma važnim, jer se na osnovu njih mogu uvideti razlike u načinu manifestacije ispitne anksioznosti i njenom uticaju na učenje stranog jezika kod učenika različitih profila.

Prvi u nizu eksternih faktora koji se nalazi u gotovo svakom upitniku koji se bavi ispitivanjem jezičke anksioznosti, a samim tim je važan i za ispitivanje ispitne anksioznosti, je uzrast. Opštepoznata je činjenica da postoji pozitivna i statistički značajna korelacija između jezičke anksioznosti i dobi ispitanika (Onwuegbuzie et al., 1999). Međutim, u većini studija rađenih na temu jezičke anksioznosti fokus je na ispitanicima koji su u dobu adolescencije ili stariji, tako da se informacije o ispitnoj anksioznosti kod mlađih učenika retko sreću. Pored godina, i pol ispitanika igra značajnu ulogu jer ispitna anksioznost može različito da se manifestuje kod osoba muškog i ženskog pola. Ocena iz stranog

jezika je takođe jedan od eksternih faktora koji može da utiče na nivo ispitne anksioznosti kod učenika. Situacije u kojima se ocenjuju znanje i veštine učenika su izvor anksioznosti koju je gotovo svako osetio. Takva anksioznost se pojavljuje i pri usmenom i pismenom ocenjivanju, no čini se da je češća ili bar primetnija kod usmenog ocenjivanja. Učenici slabijeg školskog uspeha su posebno podložni stanju anksioznosti, jer njih posebno uzne-miruje činjenica da je u nastavi engleskog jezika reč o nepredvidivom ali gotovo stalnom ocenjivanju koje može značajno da utiče na završnu ocenu (Mihaljević Djigunović, 2002: 94). Još jedan u nizu eksternih faktora koji može da bude od velikog značaja za pojavu ispitne anksioznosti u razrednoj situaciji je i dodatno učenje engleskog jezika, pri čemu se misli na učenje engleskog jezika van prostorija škole. Jasno je da će se učenici koji su češće izloženi uticaju stranog jezika lakše snalaziti u upotrebi istog, ali u kojoj meri češća izloženost uticaju stranog jezika utiče na nivo ispitne anksioznosti je svakako aspekt koji je potreбно dodatno ispitati (Holmes, 1994: 74).

### **3. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA**

U istraživanju za ovaj rada učestvovalo je 145 učenika osnovne škole „Svetozar Marković Toza“ iz Novog Sada. Svi učenici pohađali su osmi razred, a među njima se nalazilo 51,04% dečaka i 48,96% devojčica. Svi učenici su u vreme anketiranja imali između 14 i 15 godina.

Instrument korišćen u ovom istraživanju je anketa čiji je sastavni deo upitnik skaler za merenje jezičke anksioznosti u razrednoj situaciji. Upitnik skaler predstavlja prilagođenu verziju Skale za merenje jezičke anksioznosti u razrednoj situaciji – FLCAS (Foreign Language Classroom Anxiety Scale) koju su osmislili Horvic, Horvic i Koup (Horwitz, Horwitz & Cope, 1986), a koja se bazira na petostepenoj Likertovoj skali (*5 – u potpunosti se slažem, 4 – slažem se, 3 – neutralan sam, 2 – ne slažem se, 1 – uopšte se ne slažem*) i sadrži 33 stavke čiji je cilj da izmere nivo prisustva jezičke anksioznosti u razrednoj situaciji i njenih podvrsta – anksioznosti pri komunikaciji, straha od negativne društvene evaluacije i ispitne anksioznosti. Za potrebe ovog istraživanja korišćena je prilagođenja verzija prethodno pomenute skale, koja se sastojala od 22 stavke koje takođe reflektuju tri međusobno povezane vrste jezičke anksioznosti, ali su po svojoj strukturi prilagođene ispitnicima mlađeg uzrasta. U okviru ove prilagođene skale za merenje jezičke anksioznosti zadržana je petostepena Likertova skala. Stavke koje će se analizirati u okviru ovog rada, a koje se odnose na ispitnu anksioznost su: 6, 8, 10, 11, 12, 14, 17, 19 i 20.

Podaci su kodirani i statistički obrađeni paketom SPSS for Windows. U okviru analize podataka prvo se tumače rezultati dobijeni upotrebom upitnika skalera, a potom uticaj eksternih faktora pola, ocene i pohađanja privatnih časova engleskog jezika na po-javu ispitne anksioznosti kod učenika osmog razreda osnovne škole.

### **4. REZULTATI**

Originalna skala za merenje jezičke anksioznosti u razrednoj situaciji je petoste-

pena, pri čemu su neke od tvrdnji obrnuto tj. negativno kodirane. Ukupni raspon bodova se kreće od 33 do 165, pri čemu je hipotetički prosečni raspon varijacije 99. Sa većim rezultatom povećava se i nivo jezičke anksioznosti. Za potrebe istraživanja u ovom radu, autorke su koristile prilagođenu verziju skale tako što je broj tvrdnji redukovana na 22, sa samo četiri negativno kodirane tvrdnje. Samim tim redukovana je i ukupni raspon bodova koji se u ovom slučaju kreće do 22 do 110, a hipotetički prosečni raspon varijacije je 66. S obzirom da je kod učenika osmog razreda hipotetički prosečni raspon varijacije 66, a stvarna srednja vrednost 64,32, iz Tabele 1 se jasno vidi da stvarni podaci ne odstupaju od hipotetičkih u velikoj meri, što znači da kod učenika osmih razreda postoji umeren nivo jezičke anksioznosti.

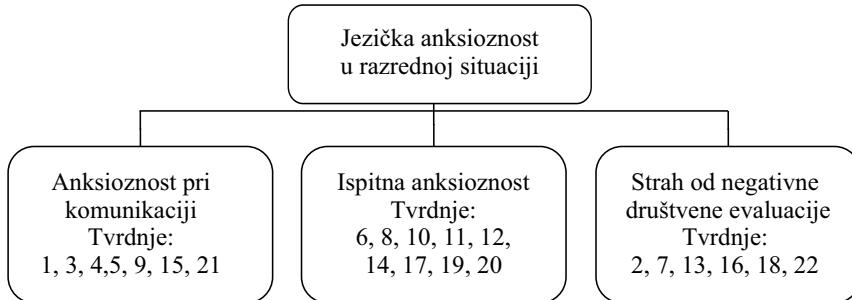
Mere disperzije (varijabilnosti)	Osmi razredi
N	145
Aritmetička sredina	64,32
Medijan	65,00
Mod	72,00
Standardna devijacija	13,11
Raspon varijacije	52,00
Minimum	40,00
Maksimum	92,00

Tabela 1. Rezultati upitnika skalera

U odnosu na druge studije koje su se bavile ovom tematikom (Aida, 1994; Rodriguez & Abreu, 2003; Goshi, 2005; Pérez-Paredes & Martínez-Sánchez, 2000; Horwitz et al., 1986), u kojima su autori koristili originalnu ili prilagođenu verziju Skale za merenje jezičke anksioznosti u razrednoj situaciji, dobijena srednja vrednost u ovoj studiji može se tumačiti u odnosu na srednje vrednosti dobijene u istraživanjima nekih od gore navedenih autora. S obzirom da standardna devijacija u ovom istraživanju ne odstupa značajnije od standardne devijacije dobijene u istraživanjima prethodno navedenih autora, može se zaključiti da nivoi anksioznosti među ispitanim učenicima ne odstupaju u velikoj meri jedni od drugih, što znači da je većina ispitanika iskusila jezičku anksioznost u istoj meri.

#### 4.1. Vrste jezičke anksioznosti

Prema autorima Skale za merenje jezičke anksioznosti u razrednoj situaciji (Horwitz et al., 1986: 129) 33 date tvrdnje reflektuju tri međusobno povezane vrste anksioznosti: anksioznost pri komunikaciji, ispitnu anksioznost i strah od negativne društvene evaluacije. S obzirom na to da je za ovo istraživanje skala adaptirana prema uzrastu učenika, korišćene tvrdnje se po uzoru na Skalu za merenje jezičke anksioznosti u razrednoj situaciji klasifikuju na sledeći način:



Slika 1. Model 1 – Upitnik skaler za osme razrede

S obzirom da je analizom srednje vrednosti upitnika skalera utvrđeno da kod učenika postoji umeren nivo jezičke anksioznosti, sledeći cilj je da se identificuje postojanje ispitne anksioznosti kod učenika osmog razreda. Ako se uzme u obzir da je u ovom istraživanju korišćena petostepena Likertova skala, vrednosti 1-2,5 upućuju na blago prisustvo ispitne anksioznosti, vrednosti 2,5-3,5 na umereno prisustvo, dok vrednosti 3,5-5 upućuju na izraženu prisutnost ispitne anksioznosti u navedenim situacijama. Na osnovu interpretacije autora Skale za merenje jezičke anksioznosti u razrednoj situaciji (Horwitz et al., 1986), ispitnici čija se srednja vrednost kreće oko 3 smatraju se umereno anksionim, a sve vrednosti iznad 3 smatraju se značajnim.

Za potrebe ovog rada, autorke su interpretirale podatke dobijene analizom tvrdnji koje se svrstavaju u kategoriju ispitne anksioznosti, te su pregledom srednjih vrednosti i standardne devijacije utvrdile u kojoj meri je ispitna anksioznost prisutna kod anketiranih učenika (v. Tabelu 2).

<b>Prilagođena verzija Skale za merenje jezičke anksioznosti za učenike 8. razreda (raspon skale 1-5)</b>	<b>N</b>	<b>AS</b>	<b>SD</b>
6. Na časovim engleskog jezika razmišljam o nekim drugim stvarima koje nisu vezane za ono što učimo.	145	3,10	1,22
8. Nemam tremu za vreme kontrolnog.	145	3,11	1,32
10. Plašim se da će imati lošu ocenu iz engleskog jezika.	145	2,95	1,37
11. Nije mi jasno zašto se neki učenici plaše časova engleskog jezika.	145	2,92	1,24
12. Na časovima engleskog jezika se toliko uplašim da zaboravim i ono što sam znao/la.	145	2,54	1,47
14. Često mi se ne ide na čas engleskog jezika.	145	3,12	1,34
17. Što više učim za kontrolni, to sam više zbunjen/a.	145	2,20	1,27
19. Gradivo se prelazi suviše brzo, pa se plašim da neću sve stići da naučim.	145	2,61	1,28
20. Osećam veći strah na časovim engleskog jezika nego kod drugih predmeta.	145	2,75	1,41
<b>Ispitna anksioznost</b>	145	2,81	1,33

Tabela 2. Ispitna anksioznost

S obzirom da vrednosti koje se nalaze u rasponu 2,5-3,5 ukazuju na umereno prisustvo ispitne anksioznosti, kod učenika osmog razreda aritmetička sredina iznosi 2,81 (AS=2,81) što znači da je kod njih ispitna anksioznost umereno prisutna. Ako se detaljnije pogledaju odgovori učenika na postavljene tvrdnje iz kategorije ispitne anksioznosti može se uočiti da jedino 17. tvrdnja *Što više učim za kontrolni to sam više zbumen/a* ukazuje na blago prisustvo ispitne anksioznosti s obzirom na srednju vrednost od 2,20, dok sve ostale tvrdnje kod učenika izazivaju umereno ili značajno prisustvo ispitne anksioznosti.

Ako se detaljnije prouče stavke kod kojih se aritmetička sredina kreće oko 3, može se uočiti da je ispitna anksioznost najizraženija kod učenika kojima se ne ide na časove engleskog jezika. Odmah potom sledi tvrdnja u kojoj učenici izražavaju prisustvo treme pred kontrolni zadatak, kao i činjenica da na časovima engleskog jezika razmišljaju o stvarima koje nisu vezane za nastavu. Kod učenika koji se plaše da će imati lošu ocenu iz engleskog jezika ispitna anksioznost je takode umereno prisutna.

#### 4.2. Anksioznost i eksterni faktori

##### 4.2.1. Pol

Kao što je ranije navedeno u uzorku odabranom za ovo istraživanje polovi su ravnomerno zastupljeni. Od ukupno 145 učenika devojčice čine 48,96%, a dečaci 51,04% od ukupnog uzorka. Da bi se uvidelo da li postoji statistički značajna razlika u nivou ispitne anksioznosti između dečaka i devojčica, podaci sakupljeni upotreboom prilagođene verzije skale za merenje jezičke anksioznosti u razrednoj situaciji analizirani su upotreboom *t-testa*. Tabela 3 daje pregled rezultata *t-testa* za učenike osmog razreda.

Učenici osmog razreda	Pol	N	AS	SD	Razlika AS	t	p
Ispitna anksioznost	M	62	2,86	0,51	0,02	0,230	0,819
	Ž	59	2,84	0,55			

Tabela 3. Ispitna anksioznost i pol

Rezultati jasno pokazuju da ne postoji statistički značajna razlika između pola ispitanika i ispitne anksioznosti, te da samim tim uticaj eksternog faktora pola nije statistički značajan kod pojave ispitne anksioznosti u razrednoj situaciji kod učenika osmog razreda.

##### 4.2.2. Ocena

Drugi u nizu eksternih faktora koji će se analizirati u okviru ovog rada je ocena učenika. Da bi se uvidelo da li su i na koji način ocene učenika povezane s nivoom ispitne anksioznosti, prvo će se analizirati potencijalna značajnost odnosa između opštег školskog uspeha i nivoa jezičke anksioznosti, a potom i potencijalna značajnost odnosa između ocene iz engleskog jezika i jezičke anksioznosti. Da bi se utvrdio stepen povezanosti prethodno navedenih, korišćen je Pirsonov koeficijent korelacije (v. Tabelu 4).

FLCAS		Osmi razredi
Opšti uspeh	<i>r</i>	-0,384
	<i>p</i>	0,000
Ocena iz engleskog	<i>r</i>	-0,727
	<i>p</i>	0,000

Tabela 4. Jezička anksioznost i ocena

Iz datih podatka se vidi da kod ispitanih učenika postoji statistički značajna povezanost između ocene i jezičke anksioznosti, s tim što je u pitanju negativna korelacija (opšti uspeh:  $r=-0,384$ ,  $p<0,000$ ; ocena iz engleskog:  $r=-0,727$ ,  $p<0,000$ ) što znači da postoji tendencija da je jezička anksioznost prisutnija kod učenika sa slabijim školskim uspehom i nižom ocenom iz engleskog jezika.

Nadalje, da bi se uvidelo da li postoji statistički značajna veza između ispitne anksioznosti kao jedne od podvrsta jezičke anksioznosti i opštег uspeha učenika, urađen je test jednosmerne analize varijanse (ANOVA) (v. Tabelu 5).

Opšti uspeh učenika	Osmi razredi	
	F	p
Ispitna anksioznost	12,738	0,000

Tabela 5. Ispitna anksioznost i opšti uspeh

Iz datih podataka se može videti da kod ispitanih učenika osmih razreda postoji statistički značajna veza između ispitne anksioznosti i opštег uspeha, a da bi se utvrdilo na koji način opšti uspeh učenika utiče na ispitnu anksioznost, uređena je *post-hoc* analiza. Ova analiza je pokazala da je ispitna anksioznosti izraženija kod učenika sa slabijim opštim uspehom nego kod učenika čiji je opšti uspeh vrlodobar ili odličan.

Sem opštег uspeha učenika, i ocena iz engleskog jezika može da utiče na nivo ispitne anksioznosti, što se može videti iz Tabele 6.

Ocena iz engleskog jezika	Osmi razredi	
	F	p
Ispitna anksioznost	46,670	0,000

Tabela 6. Ispitna anksioznost i ocena iz engleskog jezika

S obzirom da je utvrđena statistički značajna povezanost između ispitne anksioznosti i ocene iz engleskog jezika, *post-hoc* Bonferoni testom je ustanovaljeno da je kod ispitanih učenika ispitna anksioznost izraženija kod učenika sa slabijim ocenama iz engleskog jezika. Prema tome, učenici sa nižim ocenama (dovoljan i dobar) su anksiozniji od vrlodobrih i odličnih učenika.

#### 4.2.3. Pohađanje privatnih časova

Pohađanje privatnih časova engleskog jezika postalo je sve češće, ne samo među studentima i srednjoškolcima, već i među učenicima osnovne škole. S obzirom da su učenici osnovne škole u okviru razredne nastavne časovima engleskog jezika izloženi tek dva puta nedeljno u trajanju od po 45 minuta, mnogi roditelji se trude da, ukoliko su u mogućnosti, deci obezbede dodatnu nastavu engleskog jezika van prostorija škole. Prema tome, od ukupno 145 učenika većina učenika (73,79%) ne pohađa privatne časove, što znači da je većina učenika učenju engleskog jezika izložena jedino u okviru redovne nastave u školi. Tabela 7 daje pregled podataka u vezi da pohađanjem privatnih časova, načinom i učestalošću učenja engleskog jezika van prostorija škole.

Učenje engleskog jezika van škole		Osmi razredi	
		Frekvencija	%
Da li učiš engleski van škole?	Da	38	26,21
	Ne	107	73,79
Način učenja engleskog van škole	Privatni časovi	19	50
	Privatna škola	19	50
Učestalost učenja engleskog jezika van škole	Samo pred kontrolni	5	13,16
	Jednom nedeljno	7	18,42
	Dva puta nedeljno	38	26,21

Tabela 7. Učenje engleskog jezika van škole

Upotreboom *t*-testa uočava se da kod generacije učenika osmog razreda postoji statistički značajna veza između dodatnog učenja engleskog jezika van redovne nastave i nivoa ispitne anksioznosti (v. Tabelu 8).

Da li učiš engleski jezik van škole?	Odgovor	N	AS	SD	Razlika AS	<i>t</i>	<i>p</i>
					-0,34		
Ispitna anksioznost	DA	38	2,60	0,58	-0,34	-3,576	0,000
	NE	105	2,94	0,48			

Tabela 8. Učenje engleskog jezika van škole

S obzirom da je značajnost uočljiva na nivou  $p<0,000$  i da je aritmetička sredina viša za učenike koji ne uče engleski jezik van škole, može da se zaključi da je ispitna anksioznost izraženija kod učenika koji engleski jezik uče isključivo u razrednoj situaciji u okvirima redovne nastave ( $AS=2,94$ ) nego što je to slučaj kod učenika koji engleski jezik uče dodatno ( $AS=2,60$ ).

Učenici koji dodatno uče engleski jezik van razredne nastave uglavnom pohađaju privatne časove engleskog jezika ili idu na časove engleskog jezika u privatne škole. Procentualnim pregledom odgovora učenika ispostavlja se da jednak broj učenika pohađa jedan od ova dva oblika dodatne nastave (v. Tabelu 7). S obzirom da se časovi u privatnim školama engleskog jezika odvijaju u proseku dva puta nedeljno za razliku od privatnih

časova engleskog jezika koje učenici neretko pohađaju tek po potrebi i pred pismeni ili kontrolni zadatak, nadalje je urađena analiza upotrebom *t*-testa s ciljem da pokaže da li postoji statistički značajna razlika u nivou ispitne anksioznosti između učenika koji privatno engleski jezik uče redovno i onih koji to tek povremeno čine (v. Tabelu 9).

Vrsta dodatne nastave	Odgovor	N	AS	SD	Razlika AS	<i>t</i>	<i>p</i>
Ispitna anksioznost	škola	19	2,34	0,39	-0,51	-3,018	0,005
	časovi	19	2,86	0,63			

Tabela 9. Vrsta dodatne nastave

Iz gore predstavljenih podataka se vidi da kod ispitanih učenika koji idu na dodatne časove engleskog jezika postoji statistički značajna razlika između pohađanja privatnih časova i privatne škole i nivoa ispitne anksioznosti, pri čemu je nivo ispitne anksioznosti viši kod učenika koji pohađaju privatne časove ( $AS=2,86$ ) nego kod učenika koji idu u privatne škole engleskog jezika ( $AS=2,34$ ).

## 5. DISKUSIJA

S obzirom da je osnovni cilj ovog rada da se utvrди prisustvo ispitne anksioznosti kod učenika osmog razreda osnovne škole, u istraživanje se krenulo na osnovu tri prethodno formulisana istraživačka zadatka. Prema tome, na osnovu prvog istraživačkog zadatka trebalo je *utvrditi da li je jezička anksioznost prisutna kod učenika osmog razreda osnovne škole*. Na osnovu srednjih vrednosti korišćenog upitnika skalera (koji po svojoj strukturi predstavlja prilagođenu verziju Skale za merenje jezičke anksioznosti u razrednoj situaciji) izведен je zaključak da je jezička anksioznost umereno prisutna kod ispitanih učenika. Ovi rezultati odgovaraju rezultatima drugih autora (Pérez-Paredes & Martínez-Sánchez, 2000; Horwitz et al., 1986; Aida, 1994) pokazujući mala odstupanja u nivou jezičke anksioznosti među učenicima, što dodatno potvrđuje validnost upotrebe prilagođene verzije Skale za merenje jezičke anksioznosti u razrednoj situaciji.

Daljom analizom kvantitativnih podataka, stavke iz upitnika skalera podeljene su u tri kategorije koje reflektuju tri međusobno povezane vrste jezičke anksioznosti: anksioznost pri komunikaciji, ispitnu anksioznosti i strah od negativne društvene evaluacije. S obzirom da se na osnovu drugog istraživačkog zadatka treba *utvrditi u kojoj meri je ispitna anksioznost, kao sastavna komponenta jezičke anksioznosti, prisutna kod ispitanih učenika* deskriptivna analiza tvrdnji iz ove kategorije ukazala je na umereno prisustvo ispitne anksioznosti kod ispitanih učenika. Analizom srednjih vrednosti tvrdnji koje spadaju u kategoriju ispitne anksioznosti utvrđeno je da srednja vrednost iznosi 2,81 ( $AS=2,81$ ), što upućuje na umereno prisustvo ispitne anksioznosti u okviru ove kategorije. Pojedinačnom analizom stavki kod kojih je ispitna anksioznost najprimetnija, zaključuje se da je ona najizraženija kod učenika koji ne žele da pohađaju časove engleskog jezika. Tvrđnja koja se odnosi na prisustvo treme pred kontrolni zadatak se takođe pokazala kao značajan indikator pojave ispitne anksioznosti, kao i strah učenika da će imati lošu ocenu iz engleskog jezika.

U okviru trećeg istraživačkog zadatka trebalo je *utvrditi da li eksterni faktori utiču na pojavu ispitne anksioznosti kod učenika osnovne škole*. Prvi u nizu eksternih faktora koji je analiziran u okviru ovog istraživanja je pol. Iako je veliki broj autora potvrdio postojanje statistički značajne razlike između pola ispitanika i nivoa jezičke anksioznosti (Felson & Trudeau, 1991; Daly, Kreiser & Rogharr, 1994), u ovom istraživanju statistički značajna razlika između pola ispitanika i ispitne anksioznosti nije uočena. Prethodno pomenuti istraživači su ispitivali povezanost jezičke anksioznosti i pola kod adolescenata i odraslih učenika stranog jezika, te se prema tome njihovi podaci ne mogu uzeti kao merodavni pri analiziranju prisutnosti anksioznosti kod učenika mlađeg uzrasta. Na ovo je ukazao i Er (Er, 2015), koji je utvrdio da se s godinama starosti povećava nivo jezičke anksioznosti kod učenika, a samim tim se i korelacija između nivoa ispitne anksioznosti kao sastavnog dela jezičke anksioznosti i pola jasnije ogleda. Prema tome, činjenica da se u okviru ovog istraživanja ne javlja statistički značajna veza između pola i nivoa ispitne anksioznosti ispitanika može se pripisati tome da je kod učenika viših razreda osnovne škole afektivni filter slab da bi se takve razlike uočile.

Drugi u nizu analiziranih eksternih faktora je ocena, pri čemu je izvršena analiza uticaja kako opštег uspeha, tako i ocene iz engleskog jezika na prisutnost ispitne anksioznosti kod ispitanih učenika. Analize su pokazale da kod učenika osmih razreda postoji visoka negativna korelacija između ocene i jezičke anksioznosti, što upućuje na tendenciju da je jezička anksioznost izraženija kod učenika sa nižim ocenama. Da bi se utvrdilo na koji način ispitna anksioznost povezana s ocenama, kako onima iz engleskog jezika, tako i s opštim uspehom ispitanih učenika, urađen je test jednosmerne analize varijanse. Upotrebotom ovog testa dokazano je da postoji statistički značajna veza između ispitne anksioznosti i ocene učenika, kao i između ispitne anksioznosti i opštег uspeha. Daljom analizom upotrebotom *post-hoc* Bonferoni testa utvrđeno je da je ispitna anksioznost izraženija kod učenika sa slabijim opštim uspehom i nižim ocenama iz engleskog jezika, što u potpunosti odgovara podacima drugih autora koji su se bavili istraživanjem pojave ispitne anksioznosti u razrednoj situaciji (Cassady, 2010).

Poslednji u nizu eksternih faktora koji je analiziran u okviru ovog rada pokazuje da li i na koji način dodatno učenje engleskog jezika utiče na nivo ispitne anksioznosti kod učenika viših razreda osnovne škole. Statistička analiza upotrebotom *t*-testa je pokazala da su anksiozniji oni učenici koji engleski jezik ne uče i van škole.

Učenici koji dodatno uče engleski jezik van razredne situacije uglavnom pohađaju privatne časove ili idu u privatne škole, a statistička analiza je pokazala da su učenici koji pohađaju privatne časove anksiozniji u odnosu na učenike koji pohađaju privatne škole. Ovi podaci navode na zaključak da učenici koji pohađaju privatne škole engleski jezik uče redovno dva puta nedeljno, dok učenici koji pohađaju privatne časove to čine uglavnom pred usmene i pismene provere znanja. Iz prakse je poznato da na privatne časove uglavnom idu učenici sa slabijim znanjem da bi pred pismeni ili kontrolni zadatak ponovili ili naučili gradivo, te se ovi rezultati uklapaju u rezultate analize međusobnog uticaja ocene (kako opštег uspeha, tako i ocene iz engleskog jezika). Dalja analiza upotrebotom post-hoc testa je to i dokazala, pri čemu se ispostavilo da učenici koji engleski jezik pohađaju češće ujedno imaju i niži nivo ispitne anksioznosti zbog veće izloženosti stranom jeziku.

## **6. Zaključak**

S obzirom da se većina istraživanja koja se bave proučavanjem jezičke anksioznosti uglavnom bazira na kvantitativnoj analizi podataka dobijenih upotrebom originalne ili prilagođene verzije Skale za merenje jezičke anksioznosti u razrednoj situaciji (Horwitz et al., 1986), i ovaj rad imao je za cilj da dâ statistički pregled rezultata dobijenih upotrebom modifikovane verzije ove skale u okviru kategorije ispitne anksioznosti. Rezultati su ukazali na umereno prisustvo ispitne anksioznosti kod učenika osmog razreda, a s obzirom da su analizom eksternih faktora dobijeni značajni podaci koji otkrivaju potencijalne uzroke pojavljivanja ispitne anksioznosti, autorke ističu značaj sprovođenja ovakvih istraživanja kako bi se pojava ispitne anksioznosti, koja može da ima značajan uticaj na učenje stranog jezika, uočila i uklonila. U nadi da će se ovakva i slična istraživanja nastaviti u našoj zemlji, autorke upućuju na neophodnost detaljnijeg istraživanja ove oblasti primenjene lingvistike kako bi se ne samo istraživači, već i nastavnici koji su u neposrednom i stalnom kontaktu s učenicima, upoznali s ovim problemom i zajedničkim snagama pronašli, ako ne rešenje, onda makar način kako se izboriti s ovim problemom koji je čest pratilac učenja stranog jezika u razrednoj situaciji.

## **Literatura**

- Aida, Y. (1994). Examination of Horwitz, Horwitz and Cope's construct of foreign language anxiety: The case of students of Japanese. *The Modern Language Journal*, 78 (2), 155-168.
- Cassady, J. C. (Ed.). (2010). *Anxiety in the schools: The causes, consequences, and solutions for academic anxieties*. New York, NY: Peter Lang.
- Daly, J. A., Kreiser, P. O. and Rogharr, L. A. (1994). Question-asking comfort: Exploration of the demography of communication in the eighth-grade classroom. *Communication Education*, 43, 27-41.
- Er, S. (2015). Foreign language learning anxiety of Turkish children at different ages. *International Online Journal of Education and Teaching* (IOJET), 2(2). 68-78.
- Felson, R. B. and Trudeau, L. (1991). Gender differences in mathematics performance. *Social Psychology Quarterly*, 54 (2), 113-126.
- Felson, R. B., & Trudeau, L. (1991). Gender differences in mathematics performance. *Social Psychology Quarterly*, 54, 113-126.
- Goshi, M. (2005). Foreign Language Classroom Anxiety: How Should The Classroom Teacher Deal With?. *Journal of The School of Marine Science and Technology*, 3 (2), 61-65.
- Holmes, B. (1994). Differentiation in the Foreign Language Classroom. In A. Swarbrick (ed.), *Teaching Modern Languages* (69-80). London and New York: Routledge.
- Holmes, B. (1994). Differentiation in the Foreign Language Classroom. In A. Swarbrick (ed.), *Teaching Modern Languages* (69-80). London and New York: Routledge.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B. and Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70, 125-132.
- Manley, M. J. & R. A. Rosemeir (1976). Developmental trends in general and test anxiety among junior and senior high school students. *Journal of Genetic Psychology*, 120.219-226.
- McCroskey, J. (1997c). *Why we communicate the ways we do: a communibiological perspective*. The annual convention of the National Communication Association (5-12). Chicago: Illinois.

- Mihaljević Djigunović, J. (2009). Strah od stranog jezika i razumijevanje slušanjem kod monolingvalnih i bilingvalnih učenika engleskog jezika kao stranog jezika. *Studia Romanica et Anglica Zagrabiensia*. Vol. 53, Svibanj 2009.
- Onwuegbuzie, A. J., Bailey, P. and Daley, C. E. (1999). Factors associated with foreign language anxiety. *Applied Psycholinguistics*, 20 (2), 217-239.
- Pérez-Paredes, P., & Martínez-Sánchez, F. (2000-2001). A Spanish version of the foreign language classroom anxiety scale: Revisiting Aida's factor analysis. *Revista Española de Lingüística Aplicada RESLA*, 14, 337-352.
- Rodriguez, M. and Abreu, O. (2003). The stability of general foreign language classroom anxiety across English and French. *The Modern Language Journal*, 87 (3), 356-374.
- Sarason, I. G. (Ed.). (1980). Test anxiety: Theory, research, and applications. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

**Radmila Suzić  
Biljana Radić-Bojanic**

#### TEST ANXIETY AND LEARNING ENGLISH IN THE CLASSROOM SITUATION

**Summary:** Teaching a foreign language involves continuous monitoring and evaluating students' progress, so test anxiety is a common occurrence when studying a foreign language in the classroom situation. Literature often states that test anxiety negatively affects the process of learning a foreign language, so the goal of this paper is to investigate the problem of test anxiety among primary school students. Using the FLCAS questionnaire, authors statistically analyzed the collected data in order to find out whether and to what extent test anxiety is present among the surveyed students. Then they examined the impact of external factors (gender, grades and attending private English lessons) on the occurrence of test anxiety in the classroom situation.

**Key words:** language anxiety, test anxiety, primary school, English language, external factors.



**Jovana Rupar**

Univerzitet u Novom Sadu

**ANGLICIZMI U ELEKTRONSKIM MEDIJIMA:  
ORTOGRAFSKA, MORFOLOŠKA I SEMANTIČKA ANALIZA<sup>1</sup>**

**Sažetak:** Ovaj rad bavi se formalnim i sadržinskim aspektima adaptacije anglicizama nezabeleženih u rečnicima stranih reči, ekscerpiranih iz elektronskih izdanja dnevnih listova *Blic*, *Politika*, *Danas* i *24 sata*. Analiza pomenutih anglicizama vrši se na ortografskom, morfološkom i semantičkom nivou sa ciljem da se ustanovi u kojoj meri su anglicizmi u elektronskim medijima prilagođeni sistemu srpskog jezika. Rezultati analize poslužili su kao osnova za izradu rečnika novijih nezabeleženih reči koji bi čitaocima olakšao razumevanje novih reči i pojmove iz anglofone kulture.

**Ključne reči:** srpski jezik, leksikologija, anglicizam, anglofona kultura

### 1.Uvod

Leksikon jednog jezika nije zatvoren i ograničen sistem koji postoji nezavisno od drugih jezika i kultura već otvoren i dinamičan sistem koji se neprestano povećava i bogati, posebno u slučajevima kada su potrebne nove reči za imenovanje novonastalih predmeta i pojava. Jezgro leksičkog sistema je jednim svojim ogrankom povezano sa sistemima svih ostalih jezika sa kojima dolazi u dodir (Klajn 1967). Formiranje leksičke je trajan proces. Leksičke praznine, odnosno prazna mesta u vokabularu jednog jezika, popunjavaju se tvorbom reči od postojećih elemenata tog jezika ili pozajmljivanjem reči iz stranih jezika (Filipović 1990). Ne postoji jedinstven naziv za onu vrstu leksičkih jedinica koje se preuzimaju iz stranih jezika – koriste se termini *strana reč*, *reč stranog porekla*, *pozajmljenica*, *tudica* (Bugarski 1996: 18). Strane reči ne treba videti kao problem već kao normalno pojavu u današnje vreme, čak i veoma korisnu i opravданu ukoliko se strane reči upotrebljavaju u situaciji kada nedostaje domaća reč za neku stvar ili pojam (Bugarski 1996). Kako bi se prilagodile sistemu jezika primaoca strane reči prolaze kroz proces adaptacije na više jezičkih nivoa. One se postepeno odomaćuju u širini upotrebe, u obliku i značenju kao i u načinu derivacije (Klajn 1967).

Poslednjih nekoliko decenija engleski jezik zbog svoje globalne rasprostranjenosti i zastupljenosti u komunikaciji ima veliki uticaj na jezike sa kojima dolazi u dodir (Prćić 2005) na šta ukazuju i radovi posvećeni anglicizmima iz registra mode (Filipović 2003),

---

<sup>1</sup> Rad je nastao u okviru kursa *Leksikološko i leksikografsko proučavanje savremenog srpskog jezika* na doktorskim studijama iz oblasti jezika na Filozofskom fakultetu u Novom Sadu

nege tela (Kljakić 2012), kompjuterske terminologije (Injac 2002). Engleske reči i konstrukcije svakodnevno prodiru u srpski jezik preko elektronskih medija, televizije, muzike, filma, stoga se nameće potreba da se ispita uticaj engleskog jezika na leksiku srpskog jezika koja je deo našeg svakodnevnog govora kako bi se utvrdilo u kojoj meri su anglicizmi prodrli u srpski jezik i da li novi anglicizmi imaju komunikativni značaj, odnosno da li njihovom upotrebom u naš jezik uvodimo i nove predmete, pojave i ideje iz anglofone kulture.

### 1.1. Ciljevi rada

Predmet ovog rada jeste stepen adaptiranosti anglicizama nezabeleženih u rečnicima stranih reči, a koji su ekscepirani iz odabranih elektronskih medija. Analiza korpusa će se vršiti na ortografskom, morfološkom i semantičkom nivou. Cilj ovog rada je da nakon izvršene analize korpusa ustanovimo da li su i u kojoj meri novi anglicizmi iz elektronskih medija prilagođeni sistemu srpskog jezika. Rezultati izvršene analize poslužiće kao osnova za izradu rečnika nezabeleženih anglicizama koji bi za cilj imao da upotpuni rečnike stranih reči novim anglicizmima kako bi korisnicima rečnika stranih reči i izraza olakšao razumevanje značenja anglicizama na koje svakodnevno nailaze u dnevnim novinama.

### 1.2. Struktura korpusa i izvori

U ovom radu istraživanje je sprovedeno na korpusu koji čine 70 leksičkih jedinica engleskog porekla sakupljenih na 80 stranica dnevne štampe iz rubrika posvećenih kulturi, sportu, zabavi, tehnologiji. Grada se nije sakupljala iz rubrika posvećenih politici i ekonomiji iz razloga što se došlo do zaključka da u njima noviji anglicizmi ne beleže visoku učestalost. Korpus je sakupljan u toku maja, juna i jula 2013. godine iz sledećih elektronskih izdanja dnevnih listova: *Politika* (ćirilično pismo), *Blic*, *Danas* i *24 sata* (latinično pismo).

Kriterijumi kojima smo se vodili pri odabiru anglicizama u ovom radu jesu:

- (1) anglicizam ne postoji u novijim rečnicima stranih reči i izraza: Велики речник страних речи и израза (2006), *Rečnik novijih anglicizama* (2001) i *Leksikon stranih reči i izraza* (2004);
- (2) da su od pozajmljenice tvorbom reči stvorene nove reči koje nisu zabeležene u postojećim rečnicima;
- (3) da je došlo do proširenja značenja već postojećih anglicizama, a da nova značenja nisu prepoznata u postojećim rečnicima.<sup>2</sup>

## 2. Analiza korpusa

Na ortografskom nivou ispitujemo stepen ortografske adaptacije anglicizama u srpskom jeziku. Na morfološkom nivou ispitana je način formiranja osnovnog oblika an-

<sup>2</sup> U sastav korpusa nisu ušli anglicizmi poput *lider*, *menadžer*, *pres-konferencija*, *oldtajmer*, *tender*, *softver*, *aplikacija*, *tabloid*, *bilbord*, *hit*, *di-džej*, *pilot-emisija*, *trend* i mnogi drugi iz razloga što su nabrojani anglicizmi odomaćeni u srpskom jeziku, što pokazuje i njihova relativno stabilna ortografska forma i morfološka struktura, kao i podložnost tvorbenim postupcima srpskog jezika (*liderski*, *menadžerski*, *tabloidni*), a njihovi oblici i značenja su zabeležena u *Rečniku stranih reči i izraza* (2006), *Leksikonu stranih reči i izraza* (2004) ili *Rečniku novijih anglicizama* (2001).

glicizma od engleskih izvedenica, složenica i engleskih sintagmi i podložnost anglicizama tvorbenim postupcima u srpskom jeziku. Na semantičkom nivou ispitana je korelacija semantike anglicizma sa semantikom prototipa. Potrebno je istaći da će usled obima korpusa pri analizi biti navedeni samo ilustrativni primeri, dok će celokupan korpus biti prikazan u rečniku na kraju rada.

## 2.1. Analiza anglicizama na ortografskom nivou

Kao što je konstatovano i za pozajmljenice iz drugih jezika, pojedini anglicizmi u elektronskim medijima javljaju se u izvornom obliku, odnosno nisu prilagođeni srpskom ortografskom sistemu. U njima se pojavljuju engleske grafeme *w* i *y* kojih nema u srpskom jeziku. U potpunosti su neprilagođeni srpskom jeziku na planu ortografije – reči oslikavaju izvorni oblik:

....*od duhovne muzike preko world music-a i džeza* (27.5 sa [www.danas.rs](http://www.danas.rs))

...*I sat mi je "swatch"* - *kada ga uopšte imam na ruci* (2.6 sa [www.blic.rs](http://www.blic.rs))

...*što je glavna outdoor bina na festivalu* (30.6 sa [www.danas.rs](http://www.danas.rs))

U retkim primerima se na ortografski neadaptiranu stranu reč dodaju srpske gramatičke morfeme (gramateme). Gramatičke morfeme pišu se sa crticom ili bez nje (*world music-a*).).

Primetno je da jedino u dnevnom listu *Politika* preuzete strane reči nisu prenete u izvornom ortografskom obliku, nego su prilagođene srpskom ortografskom sistemu što je bez sumnje uslovljeno činjenicom da su članci u *Politici* pisani ciriličnim pismom što onemogućava ili otežava uticaj engleske ortografije.

Iako su pojedini anglicizmi u elektronskim medijima preneti u izvornom obliku, najzastupljeniji su oni anglicizmi koji su integrirani u sistem srpskog jezika – utvrđen je njihov pisani oblik prilagođen srpskom ortografskom sistemu, gramatička funkcija i odgovarajuće gramatičke morfeme: *ar-en-bi, baner, fanpit, fender, gejt kiper, hedlajner, kaver, pejpal, segvej, smart, šer, tablet, vebzin* itd.

U nekim slučajevima novinari stavljuju nove anglicizme pod znake navoda upućujući time na činjenicu da je i pojам koji je označen datim anglicizmom stranog porekla. Time ukazuju na njihovu neodomaćenost u srpskom jeziku. Prema Klajnu (1967) znaci navoda predstavljaju spoljnju oznaku strane reči :

*Simpatično napisan "rajder" prate rečenice* (26. 6 sa [www.24sata.rs](http://www.24sata.rs))

*"Гејм кипери"* суше нису личности као раније, већ људи који гају „лајк” (18.6 sa [www.politika.rs](http://www.politika.rs))

*uključujući i dizajniranje i proizvodnju specijalnog "vingsuta"* (29.5 sa [www.24sata.rs](http://www.24sata.rs))

Polusloženice se pišu nedosledno: sa crticom (*radio-šou, blutut-bubica,*) ili bez crtice (*gej centar, LGBT osobe, peuer lifting, art fondacija, art projekat, tablet kafe, treš metal*).

S obzirom na to da navedene anglicizmi predstavljaju inovacije na planu forme i sadržine, često se javljaju i naporedni oblici: *rijaliti program* i *rialiti (program)*, *world muzika* i *world music, didžejing* i *DJing*.

## 2.2. Analiza anglicizama na morfološkom nivou

Na morfološkom nivou sagledaćemo:

(1) način adaptacije anglicizama nastalih od izvedenica, složenica i engleskih sintagmi i (2) podložnost novijih anglicizama tvorbenim postupcima srpskog jezika.

### 2.2.1. *Anglicizmi nastali od izvedenica i složenica u engleskom jeziku*

Anglicizmi zadržavaju sufiks (vezanu morfemu iz jezika davaoca) u srpskom jeziku. Na taj način dobijamo delimično adaptirane oblike (Filipović 1990: 32): *klabing* (engl. clubbing), *baner* (engl. banner), *rajder* (engl. rider), *didžejing* (engl. DJing).

Takođe, anglicizmi koji su poreklom složenice najčešće se u srpskom pišu kao jedna reč i tretiraju kao jednomorfemske reči npr. *pejpal* (engl. paypal), *vebzin* (engl. webzin), *vingsut* (engl. wingsuit), *hedlajner* (engl. headliner). Iako pisane odvojeno, pojedine pozajmljenice poput *fan pit*, *hardkor pank*, *pauer lifting* bi u srpskom jeziku trebalo tretirati kao jednomorfemske reči pošto u svakom od ovih primera samo jedna reč postoji kao samostalna u srpskom jeziku.

### 2.2.2. *Anglicizmi nastali od engleskih sintagmi*

Uticaj engleskog jezika nije vidljiv samo na leksičkom, već je dominantan i na morfološkom nivou. Analizom korpusa dolazi se do zaključka da se engleske imeničke sintagme tipa imenica + imenica (*tablet cafe*) i pridjev + imenica (*digital library*) u srpski jezik preuzimaju na dva načina: kao polusloženice i kao višečlane leksičke jedinice.<sup>3</sup>

#### - Anglicizmi kao polusloženice

U ovom strukturnom tipu polusloženica imenica se javlja ispred druge imenice u funkciji determinativa, odnosno određuje drugu, glavnu imenicu. Po tvorbenim postupcima u srpskom jeziku ova vrstu leksičkih jedinica se može smatrati polusloženicama, odnosno izrazima od dve samostalne reči koje čine jedinstven pojam, ali svaka zadržava svoj akcenat (Klajn 2005: 212), pri čemu se ne deklinira prvi deo (Stanojević 2010:233). Hlebec (1996: 142) koristi termin *binominalne složenice* da označi onaj tip polusloženica u kojima prvi element modifikuje potonji poput *spomen-ploča*, *kestén-pire*, *paradajz-čorba*. Ovaj način tvorbe polusloženica je nastao usvajanjem modela iz stranih jezika sa kojima je srpski bio u kontaktu (Hlebec 1996).

Na osnovu korpusa anglicizama prikupljenih u elektronskim medijima moguće je uočiti nekoliko podgrupa u okviru ovog struktelnog modela:

(a) oba elementa su engleskog porekla nastala ortografskom adaptacijom modela: *mejn stejdž*<sup>4</sup> (engl. main stage);

(b) oba elementa su internacionalizmi, čiji koren potiče iz grčkog ili latinskog jezika: *art projekat* (engl. art project), *konferens centar* (engl. conference centre), *set lista* (engl. set list), *tablet telefon* (engl. tablet phone). Izuzetak predstavlja polusloženica *tablet kafe*, u kojoj je leksema *kafe* turskog porekla.

3 Termin Rajne Dragićević (Dragićević 2007: 40)

4 Iako u sakupljenom korpusu nisam pronašla samostalno upotrebljenu reč *mejn*, ova reč se može čuti samostalno u razgovornom jeziku

Lekseme *tablet* i *smart* su primeri anglicizama koji predstavljaju elipsu. Govoreći o teoriji jezika u kontaktu Filipović navodi elipsu kao jedan od načina preuzimanja anglicizama pri kojem je jedan element složenice ili fraze ispušten i tada skraćeni oblik preuzima i značenje ispuštenog elementa (Filipović 2002: 69). Filipovićevim primerima dodajemo lekseme *tablet* i *smart*, koje se u mom korpusu učestalo javljaju. U prikupljenom korpusu zadržavaju se oba oblika – i kao polusloženica (*tablet telefon*, *smart telefon*) i eliptični oblik: *tablet*, *smart*.

(c) prvi element je stranog porekla, drugi element je preveden/ slovenski: *bluetooth-bubica* (engl. bluetooth bug), *front-devojka* (engl. front-woman), *LGBT osobe* (engl. LGBT people), *net trgovina* (engl. net trade). Postupak koji je primenjen prilikom pozajmljivanja anglicizama koji su u srpskom jeziku postal polusloženice jeste delimično kalkiranje (Preić 2005: 179), pri čemu nastaju hibridni oblici u kojima jedan elemenat preveden, a drugi nastaje ortografskom adaptacijom modela.

- Anglicizmi kao višečlane lekseme

U srpskom jeziku dvočlane lekseme čija je struktura pridev + imenica jesu imeničke sintagme u kojima je imenica nosilac leksičkog značenja dok pridev vrši funkciju determinativa, odnosno bliže određuje pojam označen imenicom. U srpski se ovaj tip engleskih složenica prenosi na tri načina:

(1) oba elementa su ortografski i morfološki adaptirane reči stranog porekla: *digitalna demencija* (engl. digital dementia), *digitalna biblioteka* (engl. digital library);

(2) prvi element je stranog porekla, dok je drugi element slovenskog porekla: *elektronski potpis* (engl. electronic signature), *sigurna kuća* (engl. safe house);

(3) oba elementa su slovenskog porekla: *društvena mreža* (engl. social network).

Navedeni anglicizmi predstavljaju kalkove, odnosno doslovno prevedene engleske imeničke sintagme. U srpskom jeziku navedene dvočlane lekseme imaju vrednost terminoloških sintagmi (Šipka 2006:111) pošto imenuju jedinstvenu kategoriju i vanjezičkoj stvarnosti (Filipović 2003: 193).

### 2.2.3. Anglicizmi i tvorba reči u srpskom jeziku

Korpus beleži nekoliko anglicizama dobijenih sufiksacijom od već zabeleženih anglicizama. Na pozajmljenicu *paragliderist* (engl. paraglider), na koju je prвobitno dodat sufiks stranog porekla -ist, a zatim sufiks kojim se označava ženski rod -ka, -(k)inja: *paraglideristkinja*. Na imenicu stranog porekla *haker* dodat je srpski sufiks za obrazovanje prideva -ski: *hakerski*, od anglicizama *lajkovati* i *hejtovati* dodavanjem nastavka -anje dobijene su glagolske imenice *lajkovanje* i *hejtovanje*, od lekseme *Tviter*, nastavkom -aš nastaje imenica *tviteraš*.

### 2.3. Analiza anglicizama na semantičkom nivou

Pri semantičkoj analizi građe ustanovljeno je da je osnovna tendencija pri leksičkom pozajmljivanju stranih reči u dnevnoj štampi nulta semantička ekstenzija. Ova pojava podrazumeva slučajevе kada anglicizam zadržava značenje engleske reči (jedno, dva ili čak više značenja) i ne dolazi ni do kakve promene značenja (Filipović 1986: 37). Ovi anglicizmi su monosemične reči koje pripadaju uskom specijalizovanom području (muzika, nove tehnologije, sport) i najčešće unose novo značenje u srpski jezik upućujući na neku novinu za koju nismo imali adekvatnu reč u srpskom jeziku:

- (a) termini u oblasti muzike: *treš metal, miks pult, world muzika, fan pit, di-dže-jing, set lista*;
- (b) kompjuterski termini: *vebzin, smart, veb oglas, video link*;
- (c) sportski termini: *pauer lifting, vingsut*.

Iako Filipović (1990) smatra da je monosemizacija, odnosno smanjenje broja značenja najčešća pojava u leksičkom pozajmljivanju, u našem korpusu strane reči sa suženim obimom značenja jesu brojne, ali nisu najzastupljenije. Engleske reči koje služe kao modeli koji se prenose u srpski jezik zadržavaju samo jedno značenje koje je potrebno da se imenuje određeni pojam iz anglofone kulture, odnosno vezuju se za jedan specifičan kontekst.

Anglicizam *line up* [engl. line-up] označava redosled po kome muzičari nastupaju na određenom događaju. Značenje strane reči je suženo u odnosu na model. U engleskom *line up* se odnosi i na redosled po kome košarkaši imaju slobodna bacanja. Kalk *društvena mreža* [engl. social network] predstavlja veb-sajt ili kompjuterski program koji omogućava ljudima da se povežu i dele informacije putem interneta ili mobilnih telefona. Ova reč je u srpski jezik ušla sa navedenim značenjem dok se u engleskom ovaj izraz koristi i za krug prijatelja u stvarnom životu, ne u virtuelnom svetu. Anglicizam *krossover* [engl. crossover] označava kombinaciju dva različita stila u umetnosti. U engleskom jeziku ova reč se odnosi i na pisca, muzičara koji je popularan u više žanrova.

Iako su u korpusu manje zastupljene, pozajmljenice kod kojih dolazi do proširenja postojećeg značenja ne bi trebalo da budu zanemarene s obzirom na to da se proširenje značenja javlja kada je pozajmljenica integrisana u sastav jezika primaoca i kada se upotrebljava kao svaka druga domaća reč (Filipović 1990). Leksema koja je podvrgnuta semantičkoj adaptaciji jeste *rezident*. *Велики речник српских речи и израза* (2006) definiše pozajmljenicu *rezident* kao 'osobu koja ima pravo stalnog boravka u drugoj zemlji bez obzira na državljanstvo'. Značenje ove asimilovane strane reči je prošireno u odnosu na model i danas se koristi i da označi 'muzičare, odnosno di-džejeve koji redovno nastupaju u određenim klubovima': ...*tokom kojih će se za miks pultom smenjivati rezidenti kluba* (preuzeto 23.5 sa [www.blic.rs](http://www.blic.rs)).

U retkim primerima pisac članka u zagradi objašnjava značenje nove strane reči čitaocima. Na ovaj način odražava strano poreklo reči, odnosno sugeriše da je reč pozajmljena i prepostavlja da je semantika termina nepoznata, što može da utiče na razumevanje poruke koju autor želi da prenesе. Često je definicija u zagradi nedovoljno precizna i nudi samo delimično razumevanje novog termina: *Ruski ekstremni sportista proveo je više od dve godine pripremaajući se za ovaj skok, uključujući i dizajniranje i proizvodnju specijalnog "vingsuta"* (*odela u kome skače*). (preuzeto 29.5 sa [www.24sata.rs](http://www.24sata.rs))

### **3.Završna razmatranja**

Analizom anglicizama u odabranim elektronskim medijima u srpskom došlo se do zaključka da je uticaj engleskog jezika, kao što je bilo i očekivano, uočljiv u onoj vrsti novinskih članaka posvećenih muzičkoj sceni i novim tehnologijama. U njima su zastupljeni anglicizmi koji imaju izražen komunikativni status pošto uvode nove termine za koje ne postoje adekvatne reči u srpskom jeziku.

Analiza korpusa pokazuje da se osim ortografski adaptiranih anglicizama, javljaju i slučajevi kada ortografski oblik nije u potpunosti ustaljen, pa je česta pojava paralelnih oblika iste reči. Polusloženice se pišu prilično nedosledno, sa crticom (*blutut-bubica*,

*radio-šou, elektro-dens*) ili bez crtice (*mejn stejdž*). U pojedinim slučajevima novinari stavljuju novije anglicizme pod znake navoda čime upućuju na njihov strani status u leksikonu srpskog jezika ("*kiss cam*", "*nightliner*" "*autobus*").

Analiza morfoloških aspekata anglicizama potvrđuje da se engleske izvedenice i složenice u srpski prenose kao monomorfemski reči: *baner, rajder, hedlajner, vebzin*. Najproduktivniji način za preuzimanje anglicizama u elektronskim medijima jeste preoblikovanje pri čemu dolazi do preuzimanja oblika modela, na osnovu izgovora anglicizma i njemu pridružene sadrzine: *Prajd, didžejingt, vingsut, BASE klajmbing, pejpal*. Delimično kalkiranje je drugi najzastupljeniji prevodilački proces kada se jedan element anglicizma pozajmljuje, dok se drugi prevodi: *onlajn špujuniranje, blutut-bubica, front-devojka*.

U korpusu dominiraju terminološke dvočlane lekseme. Analizom njihove strukture uočavaju se dva tipa dvočlanih leksema: (1) polusloženice u kojima prva indeklinabilna imenica ima determinativnu funkciju (*outlet prodavnica, gangster-film, sajber-napad, internet-portal*) i (2) višečlane lekseme u kojima je imenica nosilac leksičkog značenja, dok deklinabilni pridiev bliže određuje pojam označen imenicom (*elektronski potpis, digitalna biblioteka, konferencijski centar*,).

Što se tiče semantičkih aspekata, najviše je anglicizama bez promene značenja, što je i razumljivo s obzirom na to da se anglicizam vezuje za jedan kontekst u koji se unosi novi termin u jezik primalac, posebno u oblasti muzike, novih tehnologija i sporta. Retki su oni novinari koji, predviđajući da će razumevanje značenja novih reči stranog porekla biti otežano, pokušavaju da u zagradi ponude čitaocu definiciju strane reči ili da je u članku i objasne.

#### 4.Rečnik anglicizama

Ovaj rečnik sa svojih 70 odrednica uređen je po abecednom redosledu latiničnim pismom, bez obzira na pismo kojim su pisane novine. Anglicizmi koje ulaze u sastav rečnika pripadaju terminološkom registru, to su one reči stranog porekla koje mlađa populacija često upotrebljava. Obrada jedne odrednice u rečniku obuhvata:

- (1) pravopisni i gramatički oblik anglicizma u onom obliku u kojem je dat u izvoru;
- (2) definiciju značenja izvedenu na osnovu upotrebe u primerima;
- (3) primer kontekstualne upotrebe odrednice u dnevnoj štampi uz naziv dnevnih novina.

Što se tiče definicije anglicizma, ona predstavlja sažet oblik definicija preuzetih iz rečnika engleskog jezika: *Longman Dictionary of Contemporary English* (1995) i *Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English* (1995), nakon čega su u zagradi dati inicijali autorke rada. Ukoliko je anglicizam promenio značenje u srpskom jeziku, u skladu sa njegovim novim značenjem je i sastavljena definicija. Strane reči date su u onom obliku u kojem su upotrebljene u korpusu, a u pojedinim slučajevima predložen je srpski ekvivalent ili primereniji način ortografske adaptacije. Prema pravilima koja daju Prčić, Vasić, Najgebauer (2001) pri novopredloženim ortografskim oblicima vodili smo se sledećim pravilima:

- (1) engleske složenice u kojima je odnos između sastavnica neproziran, odnosno u kojima reč izražava jedinstven pojam pišu se sastavljeni, npr. *segvej, vingsut*;
- (2) polusloženice kod kojih je uočljiv proziran odnos između sastavnica pišu se sa crticom, npr. *art-fondacija*;

Odrednice sa naporednim pravopisnim varijantama pronađenim u izvorima povezuju se veznikom *ili* (rijaliti program ili rijaliti). Imenice se navode u nominativu singulara, a potom sledi oznaka roda. Glagoli se navode u infinitivu, a potom sledi oznaka glagolskom vida.

## A

**afro bits** m [engl. afrobeats] mešavina tradicionalne muzike nigerijskog naroda Joruba, džeza u fanka (JR): ...*koji objedinjuje žanrove širokog raspona - rege, fank, haus, bluz, afro bits..*(preuzeto 16.6. sa [www.blic.rs](http://www.blic.rs)) ≈ afrobits.

**aj-tijevac<sup>5</sup>** m [engl. IT] stručnjak u oblasti informacionih tehnologija (JR): *U Dablinu je, recimo, bila kolonija naših aj-tijevaca* (preuzeto 17.5. sa [www.danas.rs](http://www.danas.rs)).

**ar-en-bi ili ritam i bluz** m [eng. R'n'B/rhythm and blues] vrsta muzike koja kombinuje stilove džeza, bluza i gospela (JR): ...*interesovanje najmasovnijih muzičkih medija preusmerilo na gangsterski rep i takozvani ritam-i-bluz (ar-en-bi)...*(preuzeto 21.5. sa [www.danas.rs](http://www.danas.rs)).

**art fondacija** ž [engl. art foundation] neprofitna organizacija koja podstiče, podržava i izlaže umetničke projekte (JR): *Četiristo pedeset hiljada ljudi koji su pohodili programe Niš art fondacije* (preuzeto 23.5. sa [www.danas.rs](http://www.danas.rs)) ≈ art-fondacija

**artwork dizajner** m [eng. artwork designer] osoba koja pravi ilustracije ili fotografije koje čine vizuelni deo knjige, časopisa, stripa itd. (JR): ...*a radi kao i povremeni artwork dizajner – svako izdanje "Tokena" koje je prošlo kroz njegove vešte ruke odražava i kvalitet njega samog* (preuzeto 6.7. sa [www.blic.rs](http://www.blic.rs)).

**autlet prodavnica** ž [engl. outlet store] vrsta prodavnice u koju roba dolazi direktno od proizvođača i prodaje se po nižim cenama (JR): ...*iproizvode ove mogne marke kriju aćileći progodavničci belijskoi lanca luskuzne robe „Смејиц”.* (preuzeto 27.6. sa [www.politika.rs](http://www.politika.rs)).

## B

**baner** m [engl. banner] reklama koja se nalazi na istaknutom delu sajta (JR): ...*vrište s panoa postavljenih uz ulice, banera na internetskim stranicama* (preuzeto 28.5. sa [www.24sata.rs](http://www.24sata.rs)).

**BASE klajmbing** m [engl. BASE climbing] vrsta sporta koja podrazumeva penjanje na fiksirane objekte (BASE je akronim koji se odnosi na zgrade, antene, mostove i litice), a potom skok (JR): *S obzirom da je Rozov zaljubljenik u planinarenje, jedan je od pionira BASE klajmbinga* (preuzeto 29.5. sa [www.24sata.rs](http://www.24sata.rs)).

**blutut-bubica** ž [eng. bluetooth bug] bežični aparat povezan preko blutut uređaja sa mobilnim telefonom (JR): *student Poljoprivrednog fakulteta, već tri godine izdaje bežične i blutut-bubice koje se pincetom ubacuju u uho* (preuzeto 7.6. sa [www.24sata.rs](http://www.24sata.rs)).

## D

**delej linija** ž [engl. delay line] mreža električnih komponenata koja stvara vremensku razliku između ulaznog i izlaznog signala (JR): ...*zbog čega će biti postavljeno sedam video-ekrana i delej linije po čitavom centru da bi svi prisutni mogli da vide i slušaju izvodače s raznih strana* (preuzeto 28.6. sa [www.blic.rs](http://www.blic.rs)) ≈ delej-linija.

**digitalna biblioteka** ž [engl. digital library] biblioteka u kojoj se knjige čuvaju u elektronskom formatu, a njihovom sadržaju je moguće pristupiti putem računara (JR)

5 Oblik nastao sufiksacijom, dodavanjem srpskog derivacionog sufksa na stranu osnovu, aj-ti [engl. IT, Information Technologies] akronim koji se odnosi na informacione tehnologije

*verovatno će se izjasniti pozitivno u vezi sa idejom Gugla o stvaranju najveće digitalne biblioteke na svetu ... (preuzeto 9.5. sa [www.24sata.rs](http://www.24sata.rs)).*

**didžejing** m [engl. DJ-ing] aktivnost kojom se bave di-džejevi (JR): *Joti Sidhu počinje da se bavi didžejingom u barovima i klubovima u Brajtonu* (preuzeto 26.6. sa [www.blic.rs](http://www.blic.rs)).

**društvena mreža** ž [engl. social network] vrsta internetskog servisa koja omogućava međusobno povezivanje korisnika (JR): *...brojeve telefona koji pripadaju onima koji daunloduju android aplikaciju za ovu društvenu mrežu* (preuzeto 30.6. sa [www.blic.rs](http://www.blic.rs)).

## E

**elektro-dens** m [engl. electro dance] vrsta uličnog plesa koji se igra uz elektronsku muziku (JR): *... најбољи електро-данс уметник* (preuzeto 20.5. sa [www.politika.rs](http://www.politika.rs)).

**elektronski potpis** m [engl. electronic signature] tehnologija koja omogućava pojedincima da se potpisuju elektronskim putem, odnosno putem kompjutera ili terminal priključenih na komunikacijsku mrežu (JR): *...пoveзан је и са имплементацијом више гувернисава, иоштани оне о електронском иоштитици*" (preuzeto 3.6. sa [www.politika.rs](http://www.politika.rs)).

## F

**fan pit** m [engl. fan pit] ogradieni deo koncertog prostora najbliži izvođaču (JR): *Pevačica je pozvala fanove iz VIP fan pita da izadu na scenu* ≈ fanpit (Klaić, 1982: *kokpit*).

**flashmob performans** m [eng. flashmob performance] kratak i neobičan nastup grupe ljudi pred publikom na javnom mestu pri čemu nastupi nisu unapred najavljeni već je vreme i mesto poznato samo učesnicima (JR): *imali su prilike da uživaju u takozvanom "flashmob" performansu.* (preuzeto 4.7. sa [www.blic.rs](http://www.blic.rs)) ≈ flešmob.

**front-devojka** ž [engl. frontwoman] vodeća pevačica u muzičkoj grupi (JR): *... opisuje atmosferu sa snimanja Bojana Vunturišević, front-devojka benda.* (preuzeto 13.6. sa [www.blic.rs](http://www.blic.rs)).

## G

**gangster-film** m [engl. gangster film] vrsta američkih filmova koji prikazuju život i aktivnosti organizovanih kriminalnih grupa (JR): *...звезде омилjenih filmskih жанрова: gangster-filma, музикла и вестера...* (preuzeto 28.4. sa [www.politika.rs](http://www.politika.rs)) = gangsterski film.

**gangsterski rep** m [engl. gangster rap] podvrsta hip hop muzike čiji tekstovi nastoje da prikažu nasilje i kriminal mladih u gradskim četvrtima (JR): *...интересовање најмасовнијих музичких медија преусмерило на gangsterski rep...* (preuzeto 28.5. sa [www.danas.rs](http://www.danas.rs)).

**gejt kiper** m [engl. gate keeper] osoba koja je odgovorna za donošenje odluka o upotrebi informacija (JR): *„Гејт кипери“ више нису личности као раније, већ људи који гају „лајк“* (preuzeto 18.6. sa [www.politika.rs](http://www.politika.rs)).

## H

**hardkor pank** m [engl. hardcore punk] vrsta pank muzike koja nastaje kao reakcija na komercijalizaciju panka i predstavlja njegov ekstremniji oblik koji karakterišu jednostavnost i brži ritam (JR): *Treš metal, hardkor pank i grandž su poslednja tri podžanra koja su rokenrolu davala vitalnu snagu.* (preuzeto 21.5. sa [www.danas.rs](http://www.danas.rs)) ≈ hardkor-pank.

**hedlajner** m [engl. headliner] glavni muzički ili pozorišni nastup kome prethode nastupi predgrupa (JR): *Hedlajner ће бити Joti Sidhu i Absolum* (preuzeto 26.6. sa [www.blic.rs](http://www.blic.rs)).

## I

**internet-portal** m [engl. internet portal] stranica na internetu koja objedinjuje više informacija iz većeg broja izvora (JR): ...*internet-portalima koji oglašavaju konkurse za posao...*(preuzeto 29.5. sa [www.danas.rs](http://www.danas.rs)) ≈ internetski portal.

## K

**kiss cam** m [engl. kiss cam] vrsta igre koja se najčešće odigrava na sportskom stadionu tokom sportskih događaja kada kamera izabere par u publici, prikaže ih na video bimu i odabrani par ima zadatku da se poljubi pred publikom koja ih bodri (JR): ...*sve dok se "kiss-cam" nije fokusirala na njih* (preuzeto 9.5. sa [www.24sata.rs](http://www.24sata.rs)) ≈ kiskam.

**klabing** m [engl. clubbing] izlasci u noćne klubove (JR): *Pionir beogradskog klabinga na vodi klub "Sound" će ovog vikenda započeti proslavu..*(preuzeto 24.5. sa [www.24sata.rs](http://www.24sata.rs)).

**kobrendirati** nesvr [engl. cobranded] reklamirati pod partnerstvom dve ili više kompanija (JR): ...*kobrendirana je sa dina kreditnom karticom* (preuzeto 29.5. sa [www.danas.rs](http://www.danas.rs)).

**konferens centar** m [eng. conference centre] prostor koji služi za održavanje poslovnih konferencijskih sastanaka (JR): ...*održanih juče u organizaciji Danas konferens centra.* (preuzeto 22.5. sa [www.danas.rs](http://www.danas.rs)) ≈ konferencijski centar.

**krosover** m [engl. crossover] kombinacija dva različita stila u umetnosti (JR): *To bi bio neki post-postmoderni krosover između vesterna i noara...*(preuzeto 7.7. sa [www.24sata.rs](http://www.24sata.rs)).

## L

**LED ekran** m [engl. LED display] panel koji koristi diode koje emituju svetlost kao video ekran (JR):... *ЛЕД екрана јавришине 400 квадратних мешара, јозорнице у облику сунца широке 90 мешара* (preuzeto 29.6. sa [www.politika.rs](http://www.politika.rs)).

**LGBT** [eng. LGBT] akronim koji jednom rečju imenuje lezbejke, gejeve, biseksualne i transrodne osobe (JR): *Sloboda okupljanja je pravo koje pripada i LGBT osobama...*(preuzeto 17.6. sa [www.24sata.rs](http://www.24sata.rs)).

**line up** m [engl. line up] redosled po kome učesnici nastupaju na određenom muzičkom događaju (JR): ...*u okviru te večeri pripremljen je kvalitetan line up stranih DJ-eva* (preuzeto 27.6. sa [www.24sata.rs](http://www.24sata.rs)) ≈ redosled nastupa.

## M

**mastering inženjer** m [engl. mastering engineer] osoba koja vrši završnu obradu snimaka (JR): *Pored sopstvene produkcije, "Phase" je takođe i mastering inženjer sa iskustvom koje nosi prestižnog Sony Music/Whitfield studija...*(preuzeto 6.6. sa [www.blic.rs](http://www.blic.rs)) ≈ mastering-inženjer.

**menadžer društvenih mreža** m [engl. human resources manager] osoba kojoj je povereno praćenje, održavanje i vođenje prisutnosti određenog brenda, proizvoda, korporacije u društvenim medijima, najčešće radi u odeljenju za marketing ili odnose sa javnošću (JR): *Ново, важно занимање – менаџер групашивих мрежа: пегакција ТВ „Cu-Eu-Ec”* (preuzeto 30.6. sa [www.politika.rs](http://www.politika.rs)).

**miks pult** m [engl. mixing desk/console] elektronski uređaj koji služi za kombinovanje više različitih snimaka ili izvedbi neke melodije (JR): ...*kako bi mogla da primi*

*veliku platformu sa miks pultom i više od trideset specijalnih rasvetnih tela.* (preuzeto 14.7. sa [www.24sata.rs](http://www.24sata.rs)) ≈ miks-pult.

## N

**net trgovina** ž [engl. net trade] način trgovine robom i uslugama putem interneta (JR): *Otkriven uređaj za net trgovinu* (preuzeto 24.5. sa [www.danas.rs](http://www.danas.rs)) ≈ net-trgovina.

**nightliner autobus** m [engl. nightliner bus] vrsta autobusa prilagođenog za smerštaj i prevoz bendova i njihove opreme tokom turneja (JR): *...koji stižu u sedam specijalnih „nightliner“ autobusa* (preuzeto 23.5. sa [www.blic.rs](http://www.blic.rs)).

## O

**onšorizacija** ž [engl. onshorization] process u kojem klijenti vraćaju svoje bogatstvo u zemlju koja im je geografski najbliža (JR): *Збој твоја је јасан изазов за приватне банке у Луксембургу: га док ћомажу акцијелним клијеништима при оношоризацији* (preuzeto 27.6. sa [www.politika.rs](http://www.politika.rs)).

**outdoor bina** ž [engl. outdoor stage] bina na otvorenom (JR): *...што је главна outdoor bina на festivalu и то у udarnom terminu u petak* (preuzeto 30.6. sa [www.danas.rs](http://www.danas.rs)).

## P

**paraglajderistkinja** ž ženska osoba koja se bavi paraglajdingom: *Ljudski faktor uzrok pogibije paraglajderistkinje* (preuzeto 30.5. sa [www.politika.rs](http://www.politika.rs)).

**pauer lifting** m [engl. power lifting] sportska disciplina u kojoj je cilj podići i zadržati što veću kilažu (JR): *...актуелни светски шампион у pauer liftingu* (preuzeto 29.5. sa [www.blic.rs](http://www.blic.rs)) ≈ pauerlifting.

**pejpal** m [engl. paypal] servis za kupovinu robe iz inostranstva preko interneta (JR): *Pejpal je super, dok ne dođete do carinika* (preuzeto 28.5. sa [www.24sata.rs](http://www.24sata.rs)).

**Prajd** m [engl. gay/LGBT pride] manifestacija lezbejki, gejeva, biseksualnih i transrodnih (LGBT) osoba kojom se skreće pažnja javnosti na probleme diskriminacije LGBT osoba (JR): *...учињакао га је урошиле године Прајд одржан у затвореном...* (preuzeto 19.6. sa [www.politika.rs](http://www.politika.rs)).

**profil** m [engl. profile] stranice na društvenoj mreži koje sadrže lične i poslovne informacije o korisniku koje on želi da podeli sa prijateljima (JR): *... одржавање профил мегијских кућа на групашевеним мрежама.* (preuzeto 30.6. sa [www.politika.rs](http://www.politika.rs)).

**PSMS poruka** ž [engl. Premium SMS] poruke koje se plaćaju po višoj tarifi u odnosu na standardnu SMS poruku kako bi se platilo određeni proizvod ili usluga (JR): *...putem PSMS poruka* (preuzeto 28.6. sa [www.blic.rs](http://www.blic.rs)) ≈ PSMS.

## R

**radio-šou** m [engl. radio show] vrsta radio emisije u kojoj voditelj neobavezno razgovara sa gostima, najčešće poznatim ličnostima (JR): ≈ radio tok-šou ...svirajući uz radio-šou iz Njnjorka disk-džokeja po imenu Ed Beach... (preuzeto 22.5. sa [www.danas.rs](http://www.danas.rs)).

**rajder** m [engl. rider] želje/zahtevi koje izvođač zatraži kao preduslov za održavanje koncerta (JR): *Sимпатично написан "rajder" прате реčенице...* (preuzeto 26.6. sa [www.24sata.rs](http://www.24sata.rs)).

**rezident** m [engl. resident] di-džejevi koji redovno nastupaju u određenim klubovima (JR): *...током којих ће се за miks pultom smenjivati rezidenti kluba* (preuzeto 23.5. sa [www.blic.rs](http://www.blic.rs)).

**rijaliti program ili rijaliti** m [engl. reality programme/show] televizijski žanr koji prikazuje scene iz stvarnog svakodnevnog života ljudi (JR): ...ali popularna zvezda rijaliti programa izgleda zaista ima nameru da svoje dete nazove Nort ...Radojka sve vreme opstaje u rijalitiju (preuzeto 27.6. sa [www.24sata.rs](http://www.24sata.rs)).

**roudi** m [engl. roady] osoba koja podešava instrumente i priprema binu pred nastup muzičkih grupa (JR): Na scenu onda izlaze roudiji obućeni u lekarske mantile... (preuzeto 7.6. sa [www.danas.rs](http://www.danas.rs)).

## S

**sajber napad** m [engl. cyberattack] napad pojedinca ili organizacije na kompjuterski sistem širenjem virusa (JR): Gardijan: Obama naredio sajber napade (preuzeto 8.6. sa [www.blic.rs](http://www.blic.rs)) ≈sajber-napad.

**segvej** m [engl. segway] mala vozila na dva točka koja se koriste za brže kretanje po gradskim ulicama (JR): ...ићења њо вештићачкој стени, вожња сећеја, ићења је уз лијану (preuzeto 3.6. sa [www.politika.rs](http://www.politika.rs)).

**set** m [engl. set] niz muzičkih numera koje su pomešane u jedinstvenu kontinuiranu numeru (JR) ...kroz setove vrsnih i dugogodišnjih DJ-eva (preuzeto 26.6. sa [www.blic.rs](http://www.blic.rs)).

**set lista** ž [eng. set list] lista pesama koju pevač ili muzička grupa planiraju da izvedu tokom koncerta (JR): ...baziran je na set listi tokom kojih frontmen benda Bili Džo Armstrong menja čak devet omiljenih gitara. (preuzeto 27.5. sa [www.24sata.rs](http://www.24sata.rs)).

**sigurna kuća** ž [engl. safe house for women] mesto koje pruža zaštitu ženama od nasilja u porodici radi lakše normalizacije života (JR): Tokom prošle godine, kroz sigurnu kuću, smeštenu na tajnoj lokaciji u okolini Smedereva, prošlo je 98 žrtava... (preuzeto 6.6. sa [www.danas.rs](http://www.danas.rs)).

**slot** m [engl. slot] dodeljeno mesto u nizu ili rasporedu nastupa muzičara (JR): Vili je trebalo da nastupi u subotu na Sonik bini, jednočasovni di-džeј slot... (preuzeto 30.6. sa [www.danas.rs](http://www.danas.rs)).

**smart** m [eng. smartphone] mobilni telefon koji može da se koristi kao mali kompjuter i poveže sa internetom (JR): Predstavljen je nov projekat "Samsung korner" koji služi za kupovinu sadržaja preko smarta i tableta (preuzeto 28.6. sa [www.blic.rs](http://www.blic.rs)).

**svingovanje** [engl. swing]: sviranje džeza muzike u stilu u kojem dominira snažan melodičan ritam (JR): Naučio sam se svingovanju i improvizaciji u najboljoj džezi tradiciji... (preuzeto 22.5. sa [www.blic.rs](http://www.blic.rs)).

## T

**tablet** m [engl. tablet] lagan i lako prenosivi računar koji pruža mogućnost kontrole ekrana na dodir i mnoštvo funkcija i aplikacija (JR): ...koji služi za kupovinu sadržaja preko smarta i tableta... (preuzeto 28.6. sa [www.blic.rs](http://www.blic.rs)).

**tablet kafe** m [engl. tablet cafe] mesto koje uz kafu/piće nudi korišćenje tablet računara (JR): Prvi tablet kafe na svetu otvoren je danas u popularnom viševekovnom kvartu Medina (preuzeto 27.5. sa [www.blic.rs](http://www.blic.rs)) ≈ tablet-kafe.

**tabloidizacija** ž vrsta komunikacije u kojoj je akcenat na senzacionalnim pričama (JR): ...nisu politički i drugi obračuni kroz tabloide, ni tabloidizacija svesti (preuzeto 20.5. sa [www.politika.rs](http://www.politika.rs)).

**top menadžer** m [engl. top manager] osoba u kompaniji koja donosi odluke i odgovorna je za njeno poslovanje (JR) = visoki menadžer: ...pre svega top menadžeri poznatih evropskih firmi... (preuzeto 23.5. sa [www.danas.rs](http://www.danas.rs)).

**trens producent** m [engl. trance producer] izvođač posebne vrste elektronske muzike nastala kombinacijom hausa i tehna (JR): ...*na kome će nastupiti nekoliko stranih i mnoštvo domaćih trens producenata* (preuzeto 26.6. sa [www.24sata.rs](http://www.24sata.rs)).

**treš metal** m [engl. trash metal] vrsta hevi metal muzike koju karakteriše brz ritam i koja sadrži neke elemente pank-roka (JR): *Treš metal, hardkor pank i grandž su poslednja tri podžanra koja su rokenrolu davala vitalnu snagu.* (preuzeto 22.5. sa [www.blic.rs](http://www.blic.rs)) ≈ treš-metal.

**tvitovati** nesvr [engl. tweet] slati poruke preko društvene mreže Tviter: ...*nisam video da je tvitovao tu vest.* (preuzeto 27.6. sa [www.24sata.rs](http://www.24sata.rs)).

**Tviteraš** m Broj "tviteraša" u Srbiji i regionu brzo raste i to tržište se značajno povećava... (preuzeto 27.6. sa [www.24sata.rs](http://www.24sata.rs)).

## U

**umrežavanje** s [engl. networking] povezivanje dva ili više računara u cilju razmene podataka (JR): ...*jedno od pitanja je i način finansiranja ovakvog umrežavanja policije...* (preuzeto 3.6. sa [www.danas.rs](http://www.danas.rs)).

## V

**vebzin<sup>6</sup>** m [engl. webzin] vrsta časopisa koja se objavljuje na internetu, ne u štampanoj formi (JR): ...*scenu pokrivaju brojni veb sajtovi, vebzinovi i blogovi koji su preuzeли ulogu štampanih medija* (preuzeto sa 22.5. sa [www.blic.rs](http://www.blic.rs)).

**video-link** m [engl. video link] veza ili linija na internetu koja omogućava prijem i prenos audio i video signala (JR): ...*и у штампама видео-линка, учесть и они рабочими которые везут это изображение.* (preuzeto 14.6. sa [www.politika.rs](http://www.politika.rs)).

**vingsut** m [engl. wingsuit] vrsta odela za skakanje sa padobranom sa dodatnom tkaninom između ruku i nogu koje usporava pad (JR): ...*uključujući i dizajniranje и производство специјалног "vingsuta"*... (preuzeto 14.6. sa [www.24sata.rs](http://www.24sata.rs)).

## W

**world music** ili **world muzika** ž [engl. world music] vrsta muzike koja obuhvata mnogo različitih muzičkih stilova iz svih krajeva sveta (JR): ...*od duhovne muzike preko world music-a i džeza... ponovo višednevnu manifestaciju posvećenu džez, bluz и world muzici* (preuzeto 27.5. sa [www.danas.rs](http://www.danas.rs)) ≈ muzika iz celog sveta.

## Spisak skraćenica i simbola:

m – muški rod

ž – ženski rod

nesvr – nesvršeni vid

engl. – engleski jezik

JR – Jovana Rupar (autorka rada)

≈ novopredloženi prevod ili ortografski oblik

## Literatura

- Bugarski, Ranko. (1996). „Strane reči danas: pojam, upotreba, stavovi”. U: J. Plankoš, i dr. (ur.). *O leksičkim pozajmljenicama*. Gradska biblioteka, Subotica; Institut za srpski jezik SANU, Beograd, 17–25.
- Đрагићевић, Рајна (2010). *Лексиколођа српског језика*. Завод за уџбенике, Београд.
- Filipović, Rudolf (1986). *Teorija jezika u kontaktu*. Školska knjiga, Zagreb.
- Flipović, Rudolf (1990). *Anglicizmi u hrvatskom ili srpskom jeziku*. Školska knjiga, Zagreb.
- Filipović, Sonja (2003). „Anglicizmi iz registra mode u srpskom jeziku – formalna analiza”. *Prilozi proučavanju jezika* 34: 179–196.
- Хлебец, Борис (1996). „Принципи формирања биноминалних сложеница и синтагми у српском језику” У: Ј. Планкош, и др. (ур.). О лексичким позајмљеницима. Градска библиотека, Суботица; Институт за српски језик САНУ, Београд: 139–145.
- Injac, Goran (2003). „Neologizmi u srpskoj kompjuterskoj terminologiji”. *Prilozi proučavanju jezika* 34: 137–177.
- Клајн, Иван (1967). „Страна реч – шта је то?”. *Zbornik Matice srpske za filologiju i lingvistiku X*, 7–24.
- Klajn, Ivan (2002). *Tvorba reči u savremenom srpskom jeziku*. Prvi deo. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd; Matica srpska, Novi Sad.
- Klajn, Ivan (2005). *Gramatika srpskog jezika*. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd.
- Nedeljkov, Ljiljana (2002). „Problem višečlanih leksema u leksikografskoj praksi”. *Deskriptivna leksikografija standardnog jezika i njene teorijske osnove*, 243–249.
- Kljakić, Snežana (2011). „Anglicizmi u semantičkom polju nege tela”. *Prilozi proučavanju jezika* 42: 37–52.
- Клајн, Иван и Милан Шипка (2006). *Велики речник српских речи и израза*. Прометеј, Нови Сад.
- Longman Dictionary of Contemporary English*. Third Edition. (1995). M. Rundell (ed.). Harlow: Longman Group Ltd.
- Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English* (1995). A. S. Hornby (ed.). Oxford University Press, Oxford.
- Pešikan, Mitar, Jovan Jerković, Mato Pižurica (2003). *Pravopis srpskoga jezika*. Matica srpska, Novi Sad.
- Prćić, Tvrto (2005). *Engleski u srpskom*. Zmaj, Novi Sad.
- Stanojević, Živojin (2010) *Gramatika srpskog književnog jezika*, Kreativni centar, Beograd.
- Šipka, Danko (2006). *Osnovi leksikologije i srodnih disciplina*. Matica srpska, Novi Sad.
- Vasić, Vera, Tvrto Prćić i Gordana Negebauer (2001). *Du yu speak anglosrpski? Rečnik novijih anglicizama*. Zmaj, Novi Sad.
- Vujaklija, Milan (2004). *Leksikon stranih reči i izraza*. Prosveta, Beograd.
- Zgusta, Ladislav (1991). *Priručnik leksikografije*. Svjetlost, Sarajevo.

## Izvori korpusa

- Blic*, www.blic.rs (građa preuzeta 22.5, 23.5, 27.5, 29.5, 8.6, 6.6, 13.6, 16.6, 26.6, 28.6, 30.6, 4.7, 6.7)
- Politika*, www.politika.rs (građa preuzeta 28.4, 20.5, 30.5, 3.6, 14.6, 15.6, 18.6, 19.6, 24.6, 27.6, 29.6, 30.6)
- Danas*, www.danas.rs (građa preuzeta 17.5, 21.5, 22.5, 23.5, 24.5, 27.5, 28.5, 29.5, 3.6, 6.6, 7.6, 30.6)
- 24 sata*, www.24sata.rs (građa preuzeta 9.5, 24.5, 27.5, 29.5, 18.5, 28.5, 29.5, 6.6, 7.6, 15.6, 17.6, 26.6, 27.6, 30.6, 7.7, 14.7)

**Jovana Rupar**

**ANGLICISMS IN ELECTRONIC MEDIA: ORTHOGRAPHIC,  
MORPHOLOGICAL AND SEMANTIC ANALYSIS**

**Summary:** This paper deals with formal and semantic analysis of anglicisms excerpted from daily newspapers *Politika*, *Blic*, *Danas* and *24 sata*. Orthographic, morphological and semantic analysis of the corpus aims to determine the degree of adaptation of new anglicisms in Serbian. The results of the analysis will serve as the basis for the compilation of a dictionary of new unrecorded anglicisms in order to facilitate the understanding of new words and concepts from the Anglophone culture.

**Key words:** Serbian language, lexicology, anglicism, Anglophone culture



Branislav Ivanović  
Univerzitet u Beogradu  
Filološki fakultet Beograd

*FIGURA ETYMOLOGICA U FRAZEOLOGIJI  
SAVREMENOG NEMAČKOG JEZIKA*

**Sažetak:** Iako je od davnina poznata pojava, *figura etymologica* je do danas ređe proučavana, i to uglavnom u okviru teorije o stilskim figurama, nauke o književnosti i stilistike, dok joj se u sinhronijskoj i dijahronijskoj frazeologiji, frazeosintaksi i frazeoderivatologiji nemačkog jezika tradicionalno poklanjalo mnogo manje pažnje. Ovo za posledicu ima i nedovoljno jasno distingviranje kako frazeologizama u čijoj osnovi se nalazi *figura etymologica* kao posebne frazeološke supklase tako i njima imanentnih obeležja po kojima se razlikuju od ostalih kookurenci u nemačkom frazeoleksikonu. U radu se definiše *figura etymologica* i određuju obeležja frazeologizama zasnovanih na navedenom jezičkom fenomenu.

**Ključne reči:** *figura etymologica*, frazeologizam, unutrašnji objekat, komponentni idiom, globalni idiom

**1. Figura etymologica**

Za razliku od metafore, metonimije, sinegdohe i poređenja koji se mogu smatrati solidno proučenim i opisanim u okviru nemačke frazeologije, i to prve tri prevashodno u kontekstu faktora za nastanak idiomičnosti kao krucijalnog obeležja supklase idioma, dok se poređenje vezuje kao figura zajednička za sve komparativne frazeologizme (up. Burger 2003: 82 i dalje; Palm 1997: 14-15; Pilz 1981: 83 i dalje, Burger/Jaksche 1973: 48 i dalje), *figura etymologica* (nem. *Figura etymologica*, f. ili *etymologische Figur*, f.) je tradicionalno ostajala po strani i sporadično je kao krajnje efemerni fenomen navođena u okviru istorijske sintakse (Mettke 2000: 211). Razloge za nedovoljnu zainteresovanost današnje nemačke frazeologije za etimološku figuru verovatno treba tražiti u još uvek izraženoj zapostavljenosti dijahronijske perspektive u izučavanju nemačkog frazeoleksikona, nejasno uspostavljenim distinkcijama u odnosu na druge, formalno slične figure, a možda još više u činjenici da se vezuje za izuzetno mali broj konotativno markiranih frazeologizama savremenog jezika.

Iako se formalno veoma lako može prepoznati, *figura etymologica* u nauci o književnosti, stilistici i lingvistici još uvek nije jednoznačno određena i adekvatno omeđena u

odnosu na druge stilske figure koje joj mogu imponovati. Najčešće i primarno pod navedenim terminom u nemačkom jeziku treba podrazumevati infinitivske fraze kod kojih se glagol kao sintaksički nukleus javlja u formi infinitiva prezenta aktiva, a imenički satelit u formi akuzativa i u sintaksičkoj funkciji unutrašnjeg objekta (nem. *inneres/kognates Objekt*), pri čemu se uočava specifična formalna i semantička veza zasnovana na činjenici da i glagol i imenica u navedenim strukturama potiču od istog korena uz očuvanje formalnog i semantičkog kontigviteta u savremenom jeziku (Jung 1990: 80; von Wilpert 1969: 261): *einen (guten/schweren/harten) Kampf kämpfen, seine Kämpfe kämpfen, einen (alten/gewohnten) Gang gehen*. U širem u dijahronijski mlađem smislu se pod etimološkom figurom mogu podrazumevati i drugačiji spojevi reči sa transparentnom etimološkom vezom: *betrogene Betrüger, neueste Neuigkeit* (Steinhoff 2000: 208; von Wilpert 1969: 261). Često se nedovoljno precizno smatra posebnim tipom paronomazije od koje bi je trebalo jasno razlikovati s obzirom na to da potonja podrazumeva spojeve reči sličnih po zvučanju koje mogu biti u specifičnim semantičkim relacijama, ali bez ikakve etimološke veze: *zwischen Verlegenheit und Verlogenheit, mehr gunst- als kunstbeflissen* (up. i Glück 2000: 511). Neretko se neopravdano identificuje i sa poliptotonom, stilskom figurom koja podrazumeva reduplikaciju iste reči u različitim flektivnim formama: *das Beste vom Besten, König der Könige* (Bußmann 1990: 241; von Wilpert 1969: 261).

Za frazeologiju savremenog nemačkog jezika od značaja je samo prvo od navedenih određenja s obzirom na to da je na tako definisanoj etimološkoj figuri bazirana malobrojna supklasa frazeologizama koji pokazuju zajednička specifična obeležja.

## 2. Poreklo *figurae etymologicae* u današnjem nemačkom jeziku

Danas se zna da je ovaj fenomen veoma star i da je posvedočen u velikom broju indoevropskih jezika<sup>1</sup> (Brugmann/Delbrück 1967: 620 i dalje). Indoeuropeistika smatra da je *figura etymologica* veoma davno nastala procesima sintaksičkog transponovanja postponirane kopulativne rečenice koji su bili potpomognuti veoma izraženim sinkretizmom između nominativa i akuzativa i verovatno su se odvijali po sledećem modelu: *er hat gekämpft, schwer war der Kampf > er hat einen schweren Kampf gekämpft* (Hirt 1934: 83-84).

Germanski je iz indoevropskog nasledio navedeni tvorbeno-sintaksički model, on je posvedočen u staroislandskom, gotskom, ali i u svim minulim periodima u istoriji nemačkog jezika: staroislandska: *fell hann mikil fall*, ‘er fiel, groß war der Fall’, staroviso-konemački: *ih s lief den släf des todes, ich schlief den Schlaf des Todes*’, srednjevisokonemački: *sô swachen strît ich nie gestreit*, ‘einen so kraftlosen Streit habe ich nie gestritten’ (Hirt 1934: 84; Brugmann/Delbrück 1967: 622; Paul/Mitzka 1966: 209). Smatra se da je etimološka figura kao poseban tvorbeno-sintaksički, ali i semantički model u procesima

1 I u našem jeziku postoje frazeologizmi bazirani na etimološkoj figuri: *mučiti muku, živeti život/životom, biti bitku/bitke, trčati trkom, hodati hodom, sagnuti se sagom, stati stadom*. (Deo primera preuzet iz: Mršević-Radović 1987: 55-56.) Za razliku od nemačkog jezika gde se nominalna komponenta u okviru frazeologizama javlja isključivo u akuzativu, u srpskim frazeologizmima je moguć i instrumental.

primarne frazeologizacije bila najproduktivnija upravo u staro- i srednjevisokonemačkom periodu (Naumann 1915: 70) da bi u mlađim jezičkim epohama izgubila na produktivnosti i u uzuelnom smislu do danas ostala očuvana kod veoma malog broja frazeologizama.<sup>2</sup>

Uzroci kojima je motivisano gubljenje ranije nešto produktivnije etimološke figure u nemačkom jeziku nisu poznati, ali se može prepostaviti da ih treba tražiti u redundantnosti ovakvih struktura, što je u koliziji sa principom jezičke ekonomije, njihovom tautološkom i pleonastičkom karakteru, činjenici da je ona u velikom broju slučajeva vezana za podgrupu intranzitivnih glagola koji prototipično ne regiraju objekat u akuzativu (*gehen, kämpfen, schlafen*), ali i činjenici da su se posle srednjevisokonemačke epohe u funkciji unutrašnjeg objekta uz glagole moglo javiti ne samo imenice koje sa glagolom imaju isti koren i kod kojih je očuvana transparentnost etimološke veze, već sve one koje sa njim dele visok stepen semantičke srodnosti (up. i Jung 1990: 80).

### 3. *Figura etymologica* u frazeologiji savremenog nemačkog jezika

S obzirom na neproduktivnost tvorbeno-sintaksičko-semantičkog modela, broj frazeologizama zasnovanih na etimološkoj figuri u savremenom nemačkom jeziku veoma je ograničen. Svi oni se odlikuju svojim specifičnim formalnim i semantičkim obeležjima po kojima se izdvajaju od ostalih kookurenci iz nemačkog frazeoleksikona.

Sa morfosintaksičkog aspekta reč je o unisonoj frazeološkoj supklasi s obzirom na to da se u svom osnovnom obliku bez izuzetka javljaju u formi infinitivske fraze. Infinitivi kao sintaksički nukleusi navedenih frazeologizama pokazuju dodatno morfološku monolitnost jer je reč o infinitivima prezenta aktiva. Iz pragmalingvističke perspektive treba istaći da je verbalna komponenta varijabilna u pogledu gramatičke kategorije tempusa i modusa. Može se uočiti da glagoli kao verbalne komponente potiču iz bazičnog leksičkog fonda, što može biti shvaćeno i kao relativan indikator starosti navedene frazeološke supklase. Uočava se i ravnomerna distribucija tranzitivnih (*sprechen, graben, tun, spielen*) i intranzitivnih glagola (*gehen, kämpfen, leben, schlafen*):

*seinen (alten/gewohnten) Gang gehen  
einen (guten/schweren/harten) Kampf kämpfen/ seine Kämpfe kämpfen  
eine (harte/deutliche) Sprache sprechen  
jmdm. eine Grube graben  
eine gute Tat/viele Taten tun  
ein (angenehmes) Leben leben  
ein Spiel/Spiele spielen  
den Schlaf des Gerechten schlafen  
einen (unruhigen) Schlaf schlafen*

2 Iako se *figura etymologica* kao habitualna jezička figura u okviru frazeoleksikona sa razvojem nemačkog jezika postepeno gasila posle srednjevisokonemačke epohe, kao stilska figura sa originalnim jezičkim rešenjima bila je i dalje negovana, i to posebno u književnosti XVII i XVIII veka: *es schlägt ihr Herz die ersten Schläge. Mit welchem Frieden der Seele denke ich [...] den Gedanken.* ( Paul 1959: 226-227). U navedenim slučajevima reč je o strukturama okazionalnog karaktera koje nisu leksikalizovane i izlaze iz domena frazeologije. I danas je moguće da se okazionalna rešenja na bazi etimološke figure javе u određenim vrstama tekstova (novinski naslovi, tekst reklame, književni tekstovi), što može da nametne lažnu sliku o produktivnosti etimološke figure u habitualnom smislu.

U poređenju sa verbalnom, nominalne komponente u osnovnom obliku frazeologizma pokazuju viši stepen morfološke varijabilnosti, i to po pitanju kategorije broja. Mogućnost alternacije singular: plural po pravilu dovodi do blage modifikacije značenja. Forme i broj obaveznih atributa kod nominalnih komponenata su različiti, ali odmah treba naglasiti da su u osnovnom obliku mogućnosti više nego ograničene jer se kao preponirani atributi javljaju neodređeni ili posesivni determinativ (*ein Spiel spielen, seinen Kampf kämpfen*). Pošto je sinhronijski uočljiva etimološka veza među komponentama, ovakvi frazeologizmi mogu zvučati pleonastički i tautološki, a u cilju otklanjanja semantičke redundantnosti svi oni se na pragmatičkom nivou odlikuju *sekundarnom varijabilnom komponentskom ekspanzijom*, što predstavlja njihovo distinkтивno obeležje u odnosu na ostale frazeologizme. Sekundarna komponentska ekspanzija vezana je takođe za nominalne komponente i podrazumeva popunjavanje njihovog levog polja adjektivskim atributom (*einen guten/schweren/harten Kampf kämpfen, eine harte/deutliche Sprache sprechen*). S obzirom na to da je aktualizacija određenog adjektivskog atributa uslovljena pragmalingvističkim faktorima, oni se za razliku od glagola i imenice smatraju eksternim komponentama kod navedenih frazeologizama. Najređe se javlja postponirani imenički genitivski atribut (*den Schlaf des Gerechten schlafen*). Iako se na nivou upotrebe odlikuju obaveznom interpolacijom adjektiva, svi frazeologizmi sa etimološkom figurom se u svom osnovnom obliku smatraju komponentski apsolutno stabilnim, što predstavlja njihovo dodatno distinkтивno obeležje.

Svi frazeologizmi sa etimološkom figurom prepoznatljivi su po još jednom formalnom obeležju, a to je prisustvo aliteracije (nem. *Stabreim, m./Alliteration, f./ređe Anreim, m./Homoioprophoron, n.*) pod kojom se podrazumeva stara figura ponavljanja identičnih konsosanata u inicijalnoj poziciji toničnih slogova prouzrokovana promenom prirode i pozicije akcenta na prelasku iz indoevropskog u germanski jezik. Aliteracija se smatra jednim od glavnih formalnih principa organizacije starogermanskog stiha (Martini: 1991: 3; von Wilpert 1969: 16; Žmegač/Skreb/Sekulić 1986: 9-10), a može se pretpostaviti da su fiksiranost akcenta i njegov ekspiratorni karakter u nemačkom jeziku bili preduslov da se ona iz književnog prenese i na opšti jezik. Kod navedene frazeološke supklase aliteracija je motivisana transparentošću etimološke veze među komponentama: *eine (harte/deutliche) Sprache sprechen, viele Taten tun, einen (unruhigen) Schlaf schlafen*. Ako se ima u vidu da je *figura etymologica* nasleđena iz indoevropskog jezika, a da je aliteracija suštinsko obeležje staronemačkih tekstova, onda se svi frazeologizmi iz ove podgrupe odlikuju multilateralnom ili dekomponovanom recesivnošću bez tendencija nivelacije prema savremenom jezičkom stanju, ali i fenomenom ulančavanja formalnih recesivnih obeležja (Ивановић 2012: 148-149, 214, 343 i dalje).

Frazeologizmi sa etimološkom figurom nastaju dvama različitim tvorbenim procesima: primarnom i sekundarnom frazeologizacijom. Procesi primarne frazeologizacije su bitno češći kod ove malobrojne supklase i vezuju se za istorijski starije frazeologizme, a svode se na uzuelnu tvorbeno-semantičko-sintaksičku šemu (in)tranzitivni glagol + etimološki srodnna imenica u akuzativu bez predloga koja je u osnovi *figurae etymologicae*. Sekundarna frazeologizacija je bitno redi tvorbeni postupak za nastanak frazeologizama iz ove podgrupe i podrazumeva procese sintaksičke redukcije već postojećeg frazeologizma sa etimološkom figurom i njenu sekundarnu autonomizaciju i leksikalizaciju. Na ovaj način nastao je samo jedan od navedenih frazeologizama koji kao motivnu bazu ima poslovicu sa inkorporisanom etimološkom figurom:

*Wer andern eine Grube gräbt, fällt selbst hinein > jmdm. eine Grube graben*

Način nastanka frazeologizma sa etimološkom figurom u korelaciji je i sa specifičnostima njihove unutrašnje semantike. Oni koji su nastali procesima primarne frazeologizacije odlikuju se izraženom komponentnošću značenja i unilateralnom semantičkom determinacijom među komponentama jer one nejednako participiraju u konstituisanju ukupnog frazeološkog značenja, a time i nižim stepenom idiomatičnosti (parcijalna idiomatičnost), na osnovu čega se svrstavaju u supklasu komponentnih idioma. Verbalna komponenta se bez izuzetka javlja kao semantička baza (nem. *semantische Basis*, f.), tj. kao komponenta koja zadržava svoju endosememsku strukturu, a time i svoju autonomiju i koja se može javiti pri semantičkoj eksplikaciji ukupnog značenja, dok se kao semantički fokus (nem. *Stützwort*, n.), tj. kao komponenta sa frazeološki vezanim, odnosno egzosememskim značenjem koja celom frazeologizmu daje frazeološko i metaforično značenje javlja imenica sa interpoliranim varijabilnim adjektivskim atributom. Funkcije imenica u unutrašnjoj semantičkoj strukturi frazeologizama sa etimološkom figurom sastoje se u dodatnoj kvalifikaciji i intenzifikaciji verbalne komponente, one se pojavljuju kao modifikatori glagola (Мршевић-Радовић 1987: 56), što je očigledno i pri parafrazi značenja: *einen (schweren/harten) Kampf kämpfen* = „sehr hart, mit aller Kraft kämpfen“ ili *ein (angenehmes/gutes) Leben leben* = „sehr gut, angenehm, erfüllt leben“. Specifična semantička uloga nominalnih komponenata kod frazeologizama sa etimološkom figurom reflektuje se i na sintaksu u smislu nepostojanja jedinstvenog stava da li se one javljaju u funkciji dopune ili dodatka glagolu (up. i Duden 2005: 823).

Kod frazeologizama sa etimološkom figurom nastalih procesima sekundarne frazeologizacije može se pretpostaviti viši nivo semantičke monolitnosti, bilateralna determinacija među komponentama, a time i viši stepen idiomatičnosti jer se i imenica i glagol javljaju u svojoj frazeološki vezanoj semantici, dok nijedna od navedenih komponenata ne fungira kao semantička baza, što se može uočiti i pri parafrazi značenja: *jmdm. eine Grube graben* = „es ist möglich, sich selbst zu schaden, wenn man andere hereinlegen oder anderen Schaden zufügen will“. Frazeologizmi sa etimološkom figurom nastali procesima sekundarne frazeologizacije se po pravilu svrstavaju u supklasu globalnih idioma.

#### 4. Zaključak

Iako je reč o veoma starom fenomenu nasleđenom iz indoevropskog jezika, *figura etymologica* je u nemačkoj frazeologiji tradicionalno ostajala zapostavljena i van interesovanja frazeologa, a time i suštinska obeležja frazeologizama zasnovanih na njoj. Navedena figura se u radu definiše kao danas neproduktivan tvorbeno-sintaksičko-semantički model sa glagolom u infinitivu i imenicom u akuzativu bez predloga sa sintaksičkom funkcijom unutrašnjeg objekta uz prepoznatljivu etimološku vezu između glagola i imenice. Do srednjevisokonemačke epohe je navedeni model bio produktivniji nego u kasnijim epohama u istoriji nemačkog jezika, a u savremenom jeziku ostao je očuvan kod veoma malog broja konotativno markiranih komponentnih idioma nastalih procesima primarne frazeologizacije i izuzetno retko kod globalnih idioma nastalih procesima sekundarne frazeologizacije autonomizacijom *figurae etymologicae*. Svi frazeologizmi sa etimološkom figurom se u sistemskom smislu odlikuju morfosintaksičkom unisonošću i

dekomponovanom recesivnošću u strukturi formativa, dok se iz pragmatičke perspektive karakterišu sekundarnom varijabilnom komponentskom ekspanzijom pomoću adjektiva.

## Literatura

- Brugmann, K. und B. Delbrück (1967). *Grundriß der vergleichenden Grammatik der indogermanischen Sprachen*. Zweiter B.: Lehre von den Wortformen und ihrem Gebrauch. Berlin: Walter de Gruyter & Co.
- Burger, H. (2003). *Phraseologie. Eine Einführung am Beispiel des Deutschen*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Burger, H. und H. Jaksche (1973). *Idiomatik des Deutschen*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Bußmann, H. (1990). *Lexikon der Sprachwissenschaft*. Stuttgart: Alfred Kröner Verlag.
- Duden (2005). *Die Grammatik*. Bd. 4. Mannheim – Leipzig – Wien – Zürich: Dudenverlag.
- Glück, H. (2000). Paronomasie. U: *Metzler Lexikon Sprache*. (H. Glück, Hrsg.), Stuttgart-Weimar: Verlag J. B. Metzler, 511.
- Hirt, H. (1934). *Indogermanische Grammatik*. Teil VI: Syntax I. Heidelberg: Carl Winters Universitätsbuchhandlung.
- Ивановић, Б. (2012). *Рецесивна обележја немачких фразеолошких и тенденције нивелације времена савременом језичком стилану* (neobjavljena doktorska disertacija). Beograd: Filološki fakultet.
- Jung, W. (1990). *Deutsche Grammatik*. Mannheim-Leipzig: Bibliographisches Institut.
- Martini, F. (1991). *Deutsche Literaturgeschichte*. Stuttgart: Alfred Kröner Verlag.
- Mettke, H. (2000). *Mittelhochdeutsche Grammatik*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Мршевић-Радовић, Д. (1987). *Фразеолошка глаголско-именичка синтакса у савременом српскохрватском језику*. Београд: Филолошки факултет.
- Naumann, H. (1915). *Kurze historische Syntax der deutschen Sprache*. Straßburg: Trübner Verlag.
- Palm, Chr. (1997). *Phraseologie*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Paul, H. (1959). *Deutsche Grammatik*. Bd. III. Teil IV: Syntax (erste Hälfte). Halle (Saale): VEB Max Niemeyer Verlag.
- Paul, H. und W. Mitzka (1966). *Mittelhochdeutsche Grammatik*. Tübingen: max Niemeyer Verlag.
- Pilz, K. D. (1981). *Phraseologie*. Stuttgart: J. B. Metzlersche Verlagsbuchhandlung und Carl Ernst Poeschel Verlag GmbH.
- Steinhoff, H.-H. (2000). Figura etymologica. U: *Metzler Lexikon Sprache* (H. Glück, Hrsg.), Stuttgart-Weimar: Verlag J. B. Metzler, 208.
- Wilpert, G. von (1969). *Sachwörterbuch der Literatur*. Stuttgart: Alfred Kröner Verlag.
- Žmegač, V., Z. Škreb i Lj. Sekulić (1986). *Njemačka književnost*. Zagreb: SNL.

**Branislav Ivanović**

## *FIGURA ETYMOLOGICA* IN CONTEMPORARY GERMAN PHRASEOLOGY

Despite being an old phenomenon descending from Indo-European, *figura etymologica* is nowadays rarely researched on, and then mainly within the framework of literary theory and stylistics. It has received significantly less attention within synchronic and diachronic German phraseology, phraseo-syntax and phraseo-derivatology, leading to unclear subclassification of both the phraseologisms having *figura etymologica* as a base, as well as of the criterial features that distinguish them from other co-occurrences in the German phraseolexicon. This paper defines *figura etymologica* as an unproductive derivational, syntactic and semantic model, with a infinitival verbal component and a nominal component in the accusative case syntactically functioning as the inner object, with the verb and the noun in a recognizable etymological connection. Until the Middle High German period this model had been more productive than in later periods in the history of the German language, and is extant in contemporary language in a closed/small set of connotatively marked componential idioms occurring through primary phraseologization and rarely through secondary phraseologization by means of autonomization of the *figura etymologica*. All the contemporary phraseologisms are systemically characterized by morphosyntactic unity, while the pragmatic characteristic include secondary variable component expansion in the form of adjective.

**Key words:** *figura etymologica*, phraseologism, inner object, componential idiom, global idiom



**Анка Рађеновић**  
Филолошки факултет

**УЛОГА ПРЕВОЂЕЊА У УЧЕЊУ ГРЧКОГ ЈЕЗИКА КАО СТРАНОГ:  
ШТА МОЖЕМО ДА НАУЧИМО ИЗ ГРЕШАКА?**

**Сажетак:** Рад има за циљ да представи начин на који анализа грешака може да се примени у наставном процесу и усвајању страног језика кроз превођење са грчког на српски и обрнуто међу студентима Катедре за неохеленске студије Филолошког факултета Универзитета у Београду, чији је матерњи језик српски. Анализом грешака различитих језичких структура постоји могућност редуковања грешака у преводу као и могућност да се објасни узрок одређених језичких потешкоћа које се јављају у процесу превођења. Преводилачким вежбама и изложеношћу различитим врстама грешака које се јављају приликом превођења студенти стичу преводилачку компетенцију и вештине потребне за превођење.

**Кључне речи:** настава превођења, грчки, српски, анализа грешака

**Увод**

Многи стручњаци данас покушавају да одвоје превођење како од наставе страног језика, тако и од других језичких вештина. Тако Newmark (1991: 137 у Na 2006: 145) превођење сматра потпуно засебним пољем учења језика и указује на то да је „настава превођења, као и само превођење, нова професија и да ју је потребно одвојити од наставе страног језика“.

Иако превођење има веома важну улогу у мултилингвалној Европи и уопште у глобализованом свету и како се све више наглашава улога учења страних језика у превазилажењу језичких баријера, и даље постоји забринутост у вези са неукупљивањем превођења у језичке тестове и наставу језика (поред традиционалних вештина: слушања, читања, писања и усмене продукције) због његовог везивања за, по мишљењу многих аутора, превазиђени граматичко-преводни метод. Овај традиционални метод, који се осамдесетих година појавио у настави страних језика, оштро је критикован и предност је дата другим методама које су у потпуности искључивале превођење и залагале се за употребу природнијег, комуникативног приступа у усвајању страног језика (Leonardi 2010: 18).

Граматичко-преводни метод био је оспораван, јер су се преводиле изоловане реченице ван контекста, те је због тога овај метод сматрана недовољном и непоузданом са многим ограничењима. Због таквих очигледних недостатака, многи су се противили употреби овог метода у настави страних језика. Malmkjaer (1998: 6

у Leonardi 2010: 22) укратко резимира аргументе противне употребе превођења у настави страних језика:

- a) превођење је независно од осталих језичких вештина: читања, писања, усмене продукције и слушања
- б) превођење је потпуно другачије од осталих језичких вештина
- в) превођење одузима значајан део времена који би се могао искористити за основне четири вештине
- г) превођење је неприродно
- д) превођење доводи студенте до погрешног мишљења да постоје апсолутни еквиваленти у два језика
- ђ) превођење спречава студенте да размишљају на страном језику
- е) превођење ствара интерференцију
- ж) превођење је лош тест језичких вештина
- з) превођење је једино оправдано у случају преводилачке обуке.

Овакво виђење може се сматрати веома радикалним, јер не узима у обзир позитиван утицај превођења у настави и усвајању страног језика. Имајући у виду све горенаведене аспекте, можемо се сложити са тим да се превођење потпуно разликује од четири традиционалне језичке вештине, што пак не значи да је одвојено од њих. Како би се добро преводило, потребно је поседовати све продуктивне и рецептивне вештине заједно са вештином превођења. Такође, уколико се правилно употреби, превођење може бити корисно средство које помаже у развијању осталих језичких вештина, и не би га требало посматрати као активност која одузима време.

Постоје расправе у вези са тим да ли је превођење природно или не и да ли постоји савршен превод. Било како било, то није разлог да се превођење не користи у процесу учења страног језика. Превођење зависи од многих лингвистичких и нелингвистичких фактора, али то не значи да се квалитетном обуком не може доћи до тога да превод буде природан.

Такође је тачно да превођење ствара интерференцију, јер студенти теже да пронађу што адекватнији еквивалент у циљном језику, али то је ипак когнитивни процес који не зависи од употребе превођења као педагошког средства. Може се приметити да и у контексту у ком нема наставе превођења студент покушава да пронађе што адекватнији еквивалент свом матерњем језику у језику који учи.

Стога сматрамо да овакви аргументи против превођења у процесу усвајања страног језика нису сасвим оправдани и управо супротно њима истичемо значај превођења не само у обуци будућих преводилаца, већ као помоћ у процесу усвајања циљног језика, јер се развијањем преводилачке компетенције развијају и аналитичке способности студената, као и креативност и стратегије за решавање језичких проблема.

Leonardi (2010:20) нуди нови приступ употреби превођења у наставној практици. Она сматра превођење делом наставног процеса, које олакшава учење, с обзиром на то да се користи као намерна активност и важно комуникационско средство.

## **Анализа грешака у настави превођења**

Како бисмо увидели значај анализе грешака у настави превођења, поћи ћемо од дефиниције грешке. Наиме, прихватићемо виђење за које се залаже Ellis (1997), а које се односи на јасно разликовање грешке и погрешке<sup>1</sup>. Он наводи да грешке осликавају недостатке у језичком знању и да до њих долази због тога што ученик не зна шта је тачно, док су погрешке случајне и не настају из незнанја, већ су последица непажње или немогућности правилног изражавања у датом тренутку.

Изгледа да је много теже одраслој особи да усвоји систем страног језика који је научен и у матерњем језику. Најчешће одрасли ученик усваја страни језик на већ постојећим значењским принципима наученим у матерњем језику (Carroll, 1964; Albert&Obler, 1978 и Larson-Freeman&Long, 1991). Beebe (1988) указује на то да се у усвајању страног језика J2 ослања на J1 и да тако ученик који нема довољну сигурност у J2 ослонац тражи у матерњем језику, па се тако у циљном језику виде трагови структура преузетих из J1(Bhela 1999: 22,23).

Blum-KulkauLevenston (1983) тврде да сви који уче страни језик почињу тако што запажају да за сваку реч у J1 постоји један преводни еквивалент у J2. Претпоставка о оваквом виду једнакости илити „размишљања на матерњем језику (J1)“ једини је начин на који ученик може да почне да комуницира на страном језику. Исти аутори сматрају да ученици не могу да досегну висок ниво компетенције у страном језику све док се не престану да трагају за преводним еквивалентом. То подразумева поступно напуштање преводног еквивалента, интернализацију синтаксичке структуре у J2 независно од J1 и способност „размишљања на страном језику“ (Bhela 1999: 30,31).

Dodds (1999: 58 уNa 2006: 145) наглашава корисност коришћења грешке као „авторитативне реконструкције“, јер се кроз превођење може показати способност ученика у решавању језичких проблема који се могу избегну у слободној језичкој продукцији. По његовом мишљењу, погрешке у превођењу треба да буду саставни део процеса усвајања језика и да указују на активно покушавање и експериментирање са различитим лингвистичким структурама у страном језику, као што је случај са децом која усвајају свој матерњи језик. У том смислу, погрешка је изузетно важан показатељ напретка ученика.

Преводилачу грешку можемо посматрати и као недостатак преводилачке компетенције. Међутим, оваква тврдња није у потпуности тачна, јер грешке могу бити узроковане многим другим факторима на разним нивоима (језику, pragматици, култури), али и због тога што појмови који се најчешће користе за објашњавање тих грешака немају своје упориште. Најчешће се користи термин „еквиваленција“, који није увек адекватан. Иако би било веома једноставно саставити терминолошки систем различитих типова грешака и потом пронаћи примере који их илуструју, много је боље класификовати грешке које се налазе у преведеним текстовима, где се преплићу разни елементи (Rym 1992: 4).

---

1 error и mistake

## **Превођење као средство и циљ**

Да бисмо објаснили улогу превођења у процесу усвајања страног језика на универзитетском нивоу, потребно је објаснити шта се подразумева под појмом преводилачка компетенција. Рут (1990 у Рут 1992: 3-4) дефинише преводилачку компетенцију као спој две вештине:

- способности за проналажење више од једног решења у циљном језику за извornи текст и

- способности да се из више варијанти брзо и са оправданом самоувереношћу изабере само једна у циљном језику и да се та варијанта понуди као замена извornом тексту узимајући у обзир публику којој је текст намењен.

Ове две вештине заједно чине преводилачку компетенцију у мери у којој се овај спој тиче искључиво превођења и не везују се за лингвистичку компетенцију. Преводиоци морају да поседују знања из различитих области, али је превођење заправо процес у ком преводилац одлучује о најбољој варијанти која верно осликова извornи текст и то би требало да се учи на часовима превођења, а што се разликује од онога што се учи на часовима језика.

На Катедри за неохеленске студије Филолошког факултета Универзитета у Београду превођење се предаје на свим годинама основних академских студија. Ова студија заснива се на резултатима студената прве године и има за циљ да прикаже могући начин импликације анализе грешака у наставном процесу превођења са грчког на српски и обратно.

Реч је о студентима грчког језика којима грчки није матерњи и који се први пут сусрећу са овим језиком. Поред редовних часова Савременог грчког језика, Грчког језика и Практикума из неохеленистике на којима стичу основна језичка знања и развијају четири традиционалне језичке вештине, студенти могу да одаберу као изборни предмет Увод у традуктологију на ком се, поред теоријских знања, развија вештина превођења кроз превођење са грчког на српски језик и обратно.

Природно је да је у процесу превођења на почетном нивоу студентима много лакше да преводе на матерњи језик, док им велику потешкоћу задаје превођење на циљни језик, када се веома често ослањају на конструкције из матерњег језика и трагају за тачним еквивалентима у страном језику.

Иако је лингвистичка компетенција веома слабо развијена на почетном нивоу учења језика, сматрамо да је превођење и стицање преводилачке компетенције веома значајно од самог почетка студија. Наиме, процес стицања преводилачке компетенције заснива се на анализи грешака, која може бити веома корисна за проналажење „ометача“ у учењу. Већина грешака, како ћемо касније приказати, лингвистичке је природе.

И поред тога што се граматичка правила експлицитно предају, јављају се потешкоће у вези са њиховом применом у преводу.

## **Анализа**

Циљ овог истраживања био је да идентификујемо грешке које студенти праве приликом превођења са српског на грчки и да схватимо узрок њиховог настајања

како бисмо побољшали преводилчку компетенцију студената. Како бисмо то учинили, било је потребно дати одговор на следећа питања:

- 1) Која врста лингвистичког трансфера је доминантна: позитивна или негативна?
- 2) Који је најчешћи тип грешака у преводима?
- 3) Који други фактори утичу на настајање грешке у преводу?

У истраживању је учествовало 40 студената прве године студија, који грчки језик уче од почетног нивоа. Анализирани су њихови радови са завршног испита из предмета Увод у традуктологију 1, на ком студенти преводе кратке текстове са српског на грчки.

Како бисмо добили одговор на претходно постављена питања, грешке смо поделили на граматичке (одабир глаголског аспекта, ред речи у реченици, одабир члана, морфологија) и преводилачке (одабир речи у контексту). Полазећи од ове поделе, успели смо да одредимо узроке настајања грешака и потешкоћа које се јављају приликом превођења на почетном нивоу учења, те смо тако добили јасан оквир који нам може помоћи у што ефикаснијем савладавању тих потешкоћа у настави превођења.

Анализом грешака дошли смо до закључка да су најфrekвентније граматичке грешке, било да је реч о основној морфологији или о базичној синтакси на почетном нивоу учења језика. Управо ова врста грешака указује на постојање негативног трансфера, тј. језичке интерференције.

Као што је приказано у примеру (1), језичка интерференција је веома распострањен феномен. Увиђамо тако на пример да падежи, иако постоје као граматичка категорија у српском језику, представљају проблем приликом превођења. У српском језику, у истој ситуацији користи се номинатив, те је стога грешка у преводу на грчки језик очекивана.

Интерференција се исто тако види у слагању придева уз именицу у примеру (2), с тим што је у овом случају проблем морфолошке природе, јер је на основу придева додат наставак за придеве женског рода у српском језику (-а):

- (1) -Πώς σε λένε; - Κώστα. \*Εσύ;  
(Како/ те /зову?) - (Коста (акуз.)/ *Tu*?)
- (2) \*πολλά ωραία μέρα/ μια \*κόκκινα φούστα/ \*καλά ταβέρνα  
(много леп дан/ једна лепа сукња/ добра таверна)

Редослед речи у реченици може такође да узрокује мање проблеме, што се најбоље види у положају присвојних заменица, које су у грчком језику енклитике (3):

- (3) Δεν έχουν \*της νούμερο

Још један од приметних проблема јесте употреба изричног везника *ότι* и партикуле *να*, који говорницима српског језика могу створити забуну, јер имају исти преводни еквивалент *да*, те је неопходно познавати њихову синтаксичку функцију ради јасног разликовања (4):

- (4) αγαπάω \*ότι ταξιδεύω/ συμπεραίνω \*να

Једна од најчешћих грешака, не само на почетном нивоу, односи се избор лексичког аспекта који се најчешће огледа у конјунктиву(5):

- (5) Μου αρέσει να \*ζωγραφίσω

Ипак, најпроблематичнијом категоријом сматрамо члан, који не постоји у српском језику, а чија се употреба не поклапа са употребом члана у другим језицима (6, 7, 8, 9, 10, 11). Примећујемо претерану употребу одређеног члана или његово потпуно изостављање:

- (6) Πέτρος δουλεύει στο μαγαζί.
- (7) Το λένε \*ο Χοσέ.
- (8) Είμαι \*ο δικηγόρος.
- (9) ‘Εχετε \*τα πορτοκάλια;
- (10) Η Άννα έχει \*το πάρτι.
- (11) Σήμερα είναι \*η πολύ ωραία μέρα. И на крају, долазимо до закључка да су преводилачке грешке најмање заступљене. Углавном се примећују у одабиру речи када постоји један преводни еквивалент на српски (12) (13):
- (12) ζητάω/ ψάχνω(тражити)
- (13) αγαπάω/ μουαρέσει(волети)

Догађа се да и поред експлицитних објашњења и анализе грешака студенти веома касно усвоје одређене морфолошке, лексичке и синтаксичке феномене. Могуће је да у тренутку објашњавања и анализирања постоји утисак да је употреба појединих језичких структура јасна, нарочито када се упореди са матерњим језиком студената, али се неретко дешава да је употреба тих структура проблематична. Веома често постоји објашњење за немогућност усвајања појединих граматичких категорија, попут поменуте категорије члана, али понекад употреба појединих облика не може да се објасни ни на који начин. Интересантно је запазити такође да се потешкоће не јављају искључиво у преводима са српског на грчки језик, већ се под утицајем изражене интерференције грешке могу сусрести и у преводима са грчког на српски.

Кључну улогу у оваквом приступу учењу страног језика и стицању преводилачке вештине свакако има наставник, чија је улога да посредује између знања студената из матерњег језика и да их на што бољи начин повеже са новим знањима у страном језику кроз стално контрастирање и упоређивање сличности и разлика.

### **Дидактички приступ превођењу**

Класични дидактички приступ превођењу може се илустровати на следећи начин: студенти припремају текст који треба да се преведе код куће и чита на часу своје предлоге реченицу по реченици. Те предлоге може коментарисати цео разред уз додатне сугестије предавача све док се не прихвати „најбоље решење“ које студенти на крају записују. Овде је основна улога предавача да пренесе своје знање студентима тако што ће коментарисати углавном преводилачке и лингвистичке грешке. Задатак студента у том случају јесте усвајање тог знања, а његова очекивања се своде на то да добију одговор на сопствене недоумице које се јављају приликом превођења. Дијалог међу самим студентима готово је немогућ, нарочито на почетном нивоу учења језика, те је стога улога предавача од кључног значаја за наставу превођења (Stunkel 1998 у Baer et al. 2003).

Овакав приступ је једносмеран и не може довести до развијања преводилачке компетенције. Како би се остварили добри резултати, настава треба да се одвија на

потпуно другачији начин, одузимајући предавачу централно место у процесу учења и стављајући га у улогу искусног посматрача уз чију помоћ се долази до циља.

Процес усвајања језика кроз наставу превођења треба да се одвија кроз активну међусобну интеракцију наставника и ученика са циљем да се ученик што више осамостали, како би сам могао да изводи закључке. Овде се намеће питање у вези са правим тренутком када је ученик зрео да самостално учествује у настави и да од пасивног примаоца знања постане активни учесник у наставном процесу. Овакав поступак је веома дуготрајан и тежак, нарочито када говоримо о студентима који немају довољно развијену лингвистичку компетенцију, али свакако није немогућ. Учење и подучавање од самог почетка усвајања страног језика могу да буду интерактивни и да воде ка постепеном осамосталивању ученика (Kiraly у Baer&Koby 2003: 5).

Један од кључних аргумента у прилог превођењу као оруђу за развијање како лингвистичке, тако и саме преводилачке вештине дају Lyster и Ranta (1997), који сматрају да повратна информација професора попут металингвистичког објашњења, објашњења самог захтева, као и понављање грешке не пружају могоћност за преговарање о правилном облику укључивањем ученика у процес исправљања грешака. Верују чак да су веома ефикасне методе реформулације грешака. Lyster (1998a) је у својој студији указао на корективни след који укључује преговарање о правилном облику; делотворним сматра не давање готових решења и директно исправљање грешака, већ указивање на грешке које студент сам исправља (Panova&Lyster 2002:577).

### **Закључак**

Студенти страног језика поимају структуру циљног језика, али показују несигурност у организовању знања у одговарајуће кохерентне структуре. Чини се да постоји значајна разлика између „гомилања“ знања и његовог организовања. Стога се поставља питање о томе какву заправо врсту знања студенти употребљавају. Када пишу или говоре на страном језику, ослањају се на матерњи језик, а у случају када постоји знатна разлика у структури два језика, тада се очекује велики број грешака у циљном језику, што указује на интерференцију (Dechert, 1983 и Ellis, 1997 у Bhela 1999: 22).

Сматрамо да је код студената од самог почетка стицања лингвистичке компетенције потребно развијати и преводилачку компетенцију. Контрастирањем и упоређивањем циљног језика са матерњим студент не само да истовремено увиђа сличности и разлике, већ усваја и одређене језичке структуре које могу да се избегну у слободној продукцији. На основу анализе грешака насталих у процесу превођења могу се објаснити не само језички феномени, већ и прагматички, културолошки и ванлингвистички елементи неопходни за успешно преношење поруке из једног језика у други.

Овакав приступ свакако не подразумева враћање на граматичко-преводни метод, већ на посебан начин повезује матерњи са циљним језиком, тако да студент паралелно стиче нова лингвистичка и остала неопходна знања увиђајући сличности и разлике у два одвојена система.

## **Литература**

- Baer, B. J. (Editor); Koby, G.S. (Editor) (2003).*Beyond the Ivory Tower. Rethinking translation pedagogy*. Philadelphia, PA, USA: John Benjamins Publishing Company.
- Bhela, B. (1999). Native language interference in learning a second language: Exploratory case studies of native language interference with target language usage. *International Education Journal* 1:1.
- Na Q. P.P. (2006). Applying error analysis into the teaching of Vietnamese- English translation.
- In *Foreign Language Teaching in Tertiary Education: Conference Proceedings*. Εκδόσεις Διονύκος, Athens.
- Leonardi, V. (2010).*The role of Pedagogical Translation in Second language Acquisition: From Theory to Practice*. Peter Lang AG, International Academic Publishers, Bern.
- Panova, I.&Lyster R. (2002). Patterns of Corrective Feedback and Uptake in an Adult ESL Classroom. In *TESOL Quarterly* 36: 4.573-595.
- Pym, A. (1992). Translation Error Analysis and the Interface with Language Teaching. *The Teaching of Translation*, 279-288. Dollerup, C. & Loddegaard, A. (Eds.) Amsterdam: John Benjamins.

## **Anka Rađenović**

### **THE ROLE OF TRANSLATION IN LEARNING MODERN GREEK AS FOREIGN LANGUAGE: WHAT CAN WE LEARN FROM OUR MISTAKES?**

Viewing translation as independent competence, there is a need to incorporate it into tertiary education of the students of foreign languages. Since translation is taught as a separate subject at the Department of Modern Greek Studies at the Faculty of Philology in Belgrade from the first year of undergraduate studies, we find it very useful for language development. By comparing and contrasting different linguistic structures in mother tongue and target language, students become aware of various phenomena. This process depends on clarification of errors and mistakes in translation process, which can be significant to students in order to reduce the interference especially noticeable at the beginners' level. Being taken through translation exercise and exposed to a range of controversial issues and errors as products of non-sufficient language knowledge or language interference, students acquire competence and skills in producing translation.

**Key words:** teaching translation, Greek, Serbian, error analysis

811.133.1'37

811.163.41'37

811.131.1'37

## Ružica Seder

Univerzitet u Novom Sadu  
Filozofski fakultet

# KOORDINIRANE STRUKTURE SA KONCESIVNOM SEMANTIKOM U FRANCUSKOM I ITALIJANSKOM JEZIKU I NJIHOVI EKVIVALENTI U SRPSKOM<sup>1</sup>

**Sažetak:** U ovom radu bavićemo se analizom semantike onih koordiniranih rečenica koje se obično u gramatikama klasificuju kao rečenice sa značenjem *opozicije*. Mi ćemo, međutim, u ovom radu pokušati da izdvojimo one primere u kojima je dominantna koncesivna vrednost, kao i da tu vrednost dokažemo principom transformacije. Takođe ćemo, analizom korpusa ekscerpiranog iz romana Marsela Prusta *Jedna Svanova ljubav* u originalu, i u prevodima na italijanski i srpski jezik, utvrditi stepen formalnog i semantičkog poklapanja ovih konstrukcija u tri posmatrana jezika. Očekujemo da će stepen formalnog poklapanja između dva romanska jezika biti visok, dok će srpski kao slovenski jezik pokazati izvesna odstupanja u strukturisanju iskaza sa naznačenim značenjem, čuvajući pritom istu semantiku.

**Ključne reči:** koncesivnoct, opozicija, koordinirane rečenice, francuski, italijanski

### 1.Uvod

Koncesivna semantika se, osim u zavisnim koncesivnim rečenicama, veoma često nalazi i u koordiniranim sklopovima – kako u sklopovima dve nezavisne (koordinirane) rečenice, povezanim nekim od veznika za koordinaciju (fr. *coordonnantes*), ili adverba koji preuzimaju ulogu takvog veznika (koordinatora)<sup>2</sup>, tako i u rečeničnim delovima, povezanim na isti način. Reč je o veznicima suprotnih (adversativnih) rečenica – fr. *propositions co-ordonnées à valeur adversative*, it. *proposizioni avversative*, koji u nekim slučajevima navljuju „suprotnost koja se ne bi mogla očekivati na osnovu sadržaja prethodne rečenice“ (Terić 2005: 167) – i čija je tada dominantna semantička nijansa upravo *koncesivnost*.

---

<sup>1</sup> Ovaj rad je nastao u okviru projekta Ministarstva za nauku i tehnološki razvoj Srbije : *Jezici i kulture u vremenu i prostoru* (Br. 178002).

<sup>2</sup> Ovaj termin pronašli smo u: Popović – Pecić 2009.

## 2.Opozicija i koncesivnost

Već smo napomenuli da pomenute strukture ne nose uvek koncesivno značenje. Mnogo češće je u sklopovima koji sadrže ove veznike reč o prostoj *opoziciji* ili *restrikciji*. Zbog toga je bitno precizno razgraničiti ovakve slučajeve. Žorž i Rober Le Bidoa (Le Bidois 1971) smatraju da su *koncesija* (fr. *concession*) i *opozicija* (fr. *opposition*), iako teorijski jasno razdvojene, u jezičkoj praksi ponekad toliko bliske da ih teško razlikovati: „Retko se javlja odnos koncesivnosti bez primesa opozicije. I sama opozicija često kao da implicira koncesiju, ili joj se veoma približava.“ (Le Bidois 1971 : 500) G. Može (Mauger 1968), terminološki višom kategorijom smatra *opposition*, razlikujući pri tome njena dva tipa: *concession*, kao takvu opoziciju koja implicira poništen uzrok, uzrok bez posledice (*une cause sans effet, brisée*)<sup>3</sup>, dok opozicijom smatra situaciju kada su dve činjenice *paralelno* suprotstavljene: *Pierre est travailleur; tandis que Paul est paresseux* [Pjer je vredan, dok je Pol lenj.], te je i naziva *opposition parellele* (Mauger 1968 : 335). Najiscrpljnije razmatranje ovih pojmove pronašli smo kod Bešada (Béchade 1993), autora koji pod odrednicom *koncesivna rečenica* prepoznaje tri semantičke vrednosti On, naime, konstataju sledeće: „ Sam naziv koncesivna rečenica (...) mora se nijansirati. Taj naziv je sasvim prikladan smislu ovakve zavisne rečenice onda kada ona izražava činjenicu uprkos kojoj se izvršava radnja iskazana nadređenom rečenicom (*Bien qu'il fasse beau, Pierre reste à la maison.* [Iako je lepo vreme, Pjer ostaje kod kuće.]). Ona se čini mnogo manje prikladnom kada zavisna rečenica izražava samo istovremeno postojanje neke činjenice sa činjenicom iskazanoj u glavnoj rečenici. Tako, kada rečenica uvedena veznicima *alors que, pendant que, tandis que*, itd. sa jedne strane (*Pierre joue alors que Jean travaille.* [Pjer se igra dok Žan radi.]), ili *à moins que, excepté que, sans que*, itd. sa druge strane (*Pierre se porte bien, excepté qu'il est un peu fatigué.* [Pjer se dobro drži, osim što je malo umoran]): reč je više ili o ideji opozicije, ili o ideji restrikcije u odnosu na nadređenu rečenicu, tako da se one mogu nazvati adversativnim ili restriktivnim rečenicama. Upravo u želji da se izbegne stvaranje dodatnih kategorija rečenica, ove različite vrednosti objedinjene su jedinstvenim nazivom koncesivne rečenice.“ (Béchade 1993 : 275) U skladu sa prethodnim konstatacijama, Bešad razlikuje *suprotne koncesivne rečenice* (*concessives à valeur adversative*), *restriktivne koncesivne rečenice* (*concessives à valeur restrictive*) i *prave koncesivne rečenice* (*les concessives vraies*). Iz ovog razmatranja vidimo da autor smatra, a mi se sa takvim stavom slažemo, da samo poslednji (pod)tip koncesivnih rečenica ustvari izražava pravu koncesivnost, koja i jeste predmet ovog rada.

Naime, mi ćemo analizirati primere tipa: *On je bolestan ali (ipak) radi.* [=Iako je bolestan/uprkos tome što je bolestan, on (ipak) radi.], nasuprot primerima tipa *Ovaj džemper je lep, ali je skup.-* gde se ne može govoriti o koncesivnosti već o opoziciji, s obzirom na to da prva rečenica ne sadrži podatak koji bi sadržaj druge rečenice učinio neočekivanim, preciznije, sadržaj druge rečenice ne predstavlja “poništen uzrok” iskazan prvom rečenicom.

Za preciznu analizu ovakvih slučajeva potreban nam je pre svega kontekst, tačnije – upravo kontekst uslovljava njihovo značenje, a realni (transparentniji), dakle - ilustra-

3 Autor ovo ilustruje sledećim primerom : *Malgré ses défauts, je l'aime.* [=Je concède qu'il y a des défauts, **mais** ils sont sans effet sur mon affection]. *Uprkos njegovim manama, ja ga volim.* [=Ja priznajem da on ima mane, ali su one bez uticaja na moju naklonost] (Mauger 1968 : 335)

tivniji) kriterijum provere predstavlja svakako mogućnost transformacije ovakve strukture u pravu koncesivnu strukturu bez uticaja na njen značenje, odnosno bez njegove makar i najmanje, promene.

### 3.Repertoar suprotnih koordinatora u francuskom, italijanskom i srpskom jeziku

U poglavlju koje sledi, daćemo pregled najfrekventnijih veznika, vezničkih izraza, kao i adverba koje gramatičari tradicionalno navode u poglavlјljima posvećenim koordiniranim suprotnim rečenicama, dok ćemo se prilikom analize korpusa (poglavlje 4. ovog rada), ograničiti samo na primere koje nam pruža naš korpus, s obzirom na to da ograničeni obim ovog članka isključuje pretenziju na iscrpnost.

#### 3.1. Francuski jezik

U francuskom jeziku, prema literaturi, najčešće je reč o vezniku *mais (ali)*, ali se koriste i prilozi i priloški izrazi *quand même, tout de même<sup>4</sup>, pourtant, cependant, néanmoins, toutefois* (dva poslednja adverba rezervisana su za pisani jezik), i nešto ređe veznik *or*; kao i priloški izrazi *en revanche, par contre, au contraire, pour autant*. Neki autori navode i primere u kojima i veznik *et* (po definiciji sastavni veznik) može da izrazi kako opoziciju, tako i koncesivnost: *Tu avais promis, et maintenant tu refuses.*<sup>5</sup> (Mauger 1968 : 400).

#### 3.2. Italijanski jezik

I u italijanskom jeziku je veznik *ma (ali)* najčešći i najtipičniji suprotni veznik (Terić 2005). Pored ovog veznika u italijanskom jeziku koriste se i veznici *tuttavia, pure, eppure, nondimeno*, koje odgovara značenju srpskog priloško-vezničkog konektora *pa ipak* (Terić 2005), ili pak njegovih varijanti *a ipak/ ali ipak*.

Era stanco, *tuttavia continuò a lavorare*. (Bio je umoran, *a ipak je nastavio da radi*.)  
[=Benché fosse stanco, *continuò a lavorare*.]

-Mi hai deluso, *pure non ti rimprovero*. (Razočarao si me, *pa ipak ti ne zameram*).  
[=Benché mi abbia deluso, *non ti rimprovero*.]

È calma, *eppure ancora teme il suo ritorno*. – Mirna je, *pa ipak se još plaši nje-govog povratka*.

[=È calma, benché tema *il suo ritorno*.]

Sbiancò, *ma nondimeno era tranquilla*. – Prebledela je, *ali je ipak ostala mirna*.  
[=Benché abbia avesse sbiancato, *era tranquilla*.]

<sup>4</sup> Priloški izrazi *quand même* i *tout de même* pored pomenute semantike mogu i da imaju vrednost *pogačavanja iskaza* (fr. renforcement. Na primer: - *Tu ne veux jamais m'aider! Tu exagères quand même!* [Nikada nećeš da mi pomognes! **Zaista** preteruješ!]) (Delatour et al. 1991 : 283)

<sup>5</sup> Zaista je jasno da se ovaj primer može interpretirati i kao rečenica :*Tu avais promis, mais maintenant tu refuses*, ali i kao: *Bien que tu m'aies promis, maintenant tu refuses*.

Prethodni primeri preuzeti su iz: Terić 2005 : 169, a sadržaj uglastih zagrada (izvršene transformacije) predstavljaju naše potkrepljenje tvrdnje koju je autor izneo, tačnije – ilustraciju prave koncesivne semantike ovih veznika.<sup>6</sup>

Veznici *invece*, *anzi*, kao i prilog *intanto* (uz veznik *e*) nemaju toliko izrazito dopusno-suprotno značenje koliko prethodni niz veznika, ali oni ovakvo značenje ipak postižu pod određenim uslovima, pre svega sintaksičke prirode.<sup>7</sup>

### 3.3. Srpski jezik

U srpskom jeziku ovakve rečenice nazivaju se suprotnim (adverzativnim) rečenicama, a spajaju se veznicima i izrazima *a*, *ali*, *no*<sup>8</sup>, *nego*, *već dok*, *međuti*, *pa ipak* (Stanojčić-Popović 2008; Klajn 2006): *a ipak*, *a opet*, *a ono* itd.

I u našem jeziku veznik *ali* navodi se kao najtipičniji suprotni veznik. Ž. Stanojčić I Lj. Popović navode da se njime izražavaju razni odnosi, ali izdvajaju dva: 1.) *koncessivni odnos*, čije je obeležje veznik *ali* (ili *no*), uz koji može da stoji i rečka *ipak*, ili veznički spoj *pa ipak*. Smatraju da je ovaj odnos blizak sa odnosom koji se izražava zavisnosloženom rečenicom u okviru koje je upotrebljena zavisna koncessivna rečenica” (Stanojčić-Popović 2008 : 360), i pritom navode sledeći primer: *Tanja se nije osećala dobro ali je (ipak) otišla u školu/ pa ipak je otišla u školu.* (Stanojčić-Popović 2008 :359) i 2.) *kompenzativni odnos*, gde se sadržajem druge rečenice ublažava ili neutrališe efekat sadržaja iskazanog prvom rečenicom. Njegovo obeležje je opet veznik *ali* (ili *no*), ali ovaj put uz njega može da stoji primer zato: *Nikola je čekao u redu dva sata, ali je (zato) dobio odlična mesta.* (Stanojčić-Popović 2008 :359) I drugi autori primećuju višezačnost ovog veznika. Tako nailazimo na sledeću konstataciju: „Kontrast je u takvim rečenicama zasnovan na logičkoj suprotnosti ili na značenju dopusnosti (koncessivnosti)“ (Silić-Pranjković 2005 : 325).<sup>9</sup>

## 4. Analiza korpusa

U primerima koji slede, koncessivnom značenju može se suprotstaviti opozitivno, tačnije prevaga koncessivne semantike može biti upitna. Kako bismo objasnili princip koji nas je vodio pri prepoznavanju dominantne koncessivne semantike u određenim primerima, navećemo uvek najpre primere u kojima postoji jedino opozicija ili restrikcija, i nikakva transformacija ne bi mogla da pokaže makar i primesu koncessivnosti, da bismo nakon toga naveli ove primere u kojima mi sugerisemo i mogućnost prepoznavanja koncessivne semantike.

6 Na ovo smo se odlučili kako bismo istakli onaj segment njihovog značenja, koji, uprkos njihovom kategorisanju kao koncessivno-opozitivni, predstavlja snažan izraz koncessivnosti.

7 O ovome u: Terić 2005 : 168

8 Pritom navode primer u kome veznike *ali* i *no* tretiraju kao sinonimne: *Marko je svratio kod Zorana ali ga nije zatekao kod kuće/no nije ga zatekao kod kuće.* (Stanojčić-Popović 2008 : 359) U gramatici Silić-Pranjković našli smo napomenu, sa kojom se slažemo, a to je da je veznik *no* u svaremrenom jeziku redak.

9 Autori skreću pažnju na jedno ograničenje ovih rečenica: naime, ovakve rečenice se ne mogu međusobno zamjenjivati, a da se značenje ne promeni. To ilustruju primerom: *Ima sat, ali ga ne nosi./ Ne nosi sat, ali ga ima.*

## 4.1. Koordinirane rečenice

### 4.1.1. veznik **mais**

Primeri u kojima su koordinirane rečenice u suprotnom odnosu, bez primesa koncesivnosti:

1'. Le jeune pianiste jouait, **mais seulement** si «ça lui chantait», car on ne forçait personne,... (MP :224)

1''. Il giovane pianista sonava, **ma soltanto** se « gli andava di farlo », perché non si forzava la mano a nessuno,... (MP (it.) : 20)

1'''. Mladi pijanista bi svirao, **ali samo** ako bi mu se htelo, jer nikoga nisu ni na šta silili,... (MPŽ : 12)

2'.Le reste du temps on se contentait de jouer des charades, de souper en costumes, **mais** entre soi, en ne mêlant aucun étranger au petit «noyau». (MP :225)

2''. In genere si contentavano di fare il guoco delle sciarade, di pranzare in costume, **ma** tra intimi, senza immettere estranei nella piccola « brigata. (MP (it.) : 21)

2'''. Inače, zadovoljavali su se da igraju pogadajlki, da večeravaju prerašeni u razne kostime, **ali** među sobom i ne mešajući nijednog tuđina u svoje malo „jezgro“. (MPŽ : 6)

Sa druge strane smatramo da u sledećim primerima principom transformacije možemo dokazati da sklop nezavisnih rečenica povezanih veznikom *mais* ima koncesivnu semantiku:

3..... dit-elle [ Mme Verdurin] à Cottard la première année, d'un ton assuré comme si elle ne pouvait douter de la réponse. **Mais elle tremblait** en attendant qu'il l'eût prononcée,...(MP :225)

[=... **dit-elle** à Cottard la première année, **d'un ton assuré** comme si elle ne pouvait douter de la réponse, **bien qu'elle tremblât** en attendant qu'il l'eût prononcée,...]

3'.... [ Mme Verdurin] disse il primo anno a Cottard, con tono di sicurezza, come se non potesse dubitare della risposta. **Ma tremava**, in attesa che fosse pronunziata, ... (MP (it.) : 21)

[=].... [ Mme Verdurin] **disse** il primo anno a Cottard, con tono di sicurezza, come se non potesse dubitare della risposta, **benché tremasse**, in attesa che fosse pronunziata, ...

3''.... - rekla je Kotaru prve godine, samouverenim tonom kao da ne može ni da posumnja u odgovor. **Ali strepela** je čekajući da ga on izgovori,... (MPŽ : 7)

[=.... **rekla je** Kotaru prve godine, samouverenim tonom kao da ne može ni da posumnja u odgovor, **iako je strepela** čekajući da ga on izgovori,... ]

4.... il retrouvait du charme à **cette vie mondaine sur laquelle il s'était blasé**, **mais dont la matière**, pénétrée et colorée chaudement d'une flamme (...), **lui semblait précieuse et belle** depuis qu'il y avait incorporé un nouvel amour. (MP : 231)

[=bien qu'il se fût blasé sur cette vie mondaine, **sa matière**, pénétrée et colorée chaudement d'une flamme (...), **lui semblait précieuse et belle** depuis qu'il y avait incorporé un nouvel amour.]

4”... ritrovava un’attrattiva per quella vita mondana **di cui si era saziato; ma la cui materia**, caldamente penetrata e colorita dal gioco di una fiamma che vi si insinuava, **gli pareva preziosa e bella**, dacché vi aveva incorporato un nuovo amore. (MP (it.) : 27)

[=benché si fosse saziato di quella vita mondana, la sua materia, caldamente penetrata e colorita dal gioco di una fiamma che vi si insinuava, gli pareva preziosa e bella, dacché vi aveva incorporato un nuovo amore.]

4”...on bi ponovo nalazio čari u tome mondenom životu od koga je već bio blaziran, **ali čije mu se tkivo**, prožeto i toplo obojeno tim plamičkom (...), **činilo dragoceno i lepo** otkako je s njim pomešao i svoju novu ljubav. (MPŽ : 12)

[= iako je već bio blaziran zbog tog mondenog života, njegovo tkivo prožeto i toplo obojeno tim plamičkom (...), mu se činilo dragoceno i lepo otkako je s njim pomešao i svoju novu ljubav. ]

5.Elle passait à plis simples et immortels, distribuant ça et là les dons de sa grâce, avec le même ineffable sourire; **mais** Swann y croyait distinguer maintenant du désenchantement. (MP :258)

[=Bien qu’elle passât à plis simples et immortels, distribuant ça et là les dons de sa grâce, avec le même le même ineffable sourire, Swann y croyait distinguer maintenant du désenchantement.]

5.’Passava con inflessioni semplici e immortali, distribuendo qua e là i doni della sua grazia, con lo stesso ineffabile sorriso; **ma** Swann credeva ora di scorgervi un certo disinganno. (MP (it.) : 53)

[=Benché passasse con inflessioni semplici e immortali, distribuendo qua e là i doni della sua grazia, **con lo lo stesso ineffabile sorriso**, Swann credeva ora di scorgervi un certo disinganno. ]

5”.Promicala je u jednostavnim a besmrtnim prevojima, deleći im ovda-onda darove svoje ljupkosti, uz isti, neizrecivi osmejak; **ali** Svanu se činilo da sada u njoj razabira neko razočarenje. (MPŽ : 12)

[=Iako je promicala u jednostavnim a besmrtnim prevojima, deleći im ovda-onda darove svoje ljupkosti, **uz isti, neizrecivi osmejak**, Svanu se činilo da sada u njoj razabira neko razočarenje.]

6.Charlus et des Laumes peuvent avoir tels ou tels défauts, ce sont d’honnêtes gens. Orsan n’en a peut-être pas, **mais** ce n’est pas un honnête homme. (MP : 414)

[=Quoique Orsan n’en a peut-être pas, ce n’est pas un honnête homme.]

6’.Charlus e des Laumes potranno avere tale o talatutto difetto, **ma** sono persone per bene. Orsan forse non ne ha, **ma** non è una persona per bene. (MP (it.) : 207-208)

[=Benché Orsan forse non ne abbia, non è una persona per bene. ]

6”.Šarlis i de Lom mogu imati ove ili one mane, ali to su ljudi česriti. Orsan možda nema tih mana, ali to nije pošten čovek. (MPŽ : 171)

[=Iako Orsan možda nema tih mana, to nije pošten čovek. ]

U primerima (3,4,5,6) nezavisne rečenice su u sva tri jezika povezane su jedino veznikom *mais*, ali smo principom transformacije sugerisali njihovu koncesivnu semantiku.

tiku. U sledećem primeru (7), veznik *mais* (it. *ma*) praćen je adverbom *cependant* (it. *invece*), tako da ovi adverbi imaju ulogu neke vrste intenzifikatora<sup>10</sup> koncesivnog značenja, poput naše rečce *ipak*:

7. Il espérait qu'à cause de l'obscurité on ne s'en rendait pas compte, **mais cependant** Mme Verdurin le fixa d'un regard étonné durant un long moment... (MP : 438)

[=...**malgré l'obscurité**, Mme Verdurin le fixa d'un regard étonné durant un long moment... ]

7'. Sperava che, per via dell'oscurità, nessuno se ne accorgesse, **ma invece** Mme Verdurin lo fissò piuttosto a lungo con uno sguardo stupefatto, (MP (it.) : 230)

[=...**malgrado l'oscurità**, Mme Verdurin lo fissò piuttosto a lungo con uno sguardo stupefatto ]

7''. Nadao se da se to, zbog mraka, neće primetiti, ali g-đa Verdiren ga upravo netremice pogleda iznenadenim pogledom,... (MPŽ : 191-192)

[=...**uprkos mraku**, g-đa Verdiren ga upravo netremice pogleda iznenadenim pogledom,...]<sup>11</sup>

#### 4.1.2. *adverbi pourtant i cependant*<sup>12</sup>

Ova dva veznika analiziramo u istom odeljku, s obzirom na to da smo na takav slučaj nailazili i u literaturi, a da ih i pojedini rečenici navode kao sinonimne (Larousse 2001<sup>13</sup>). Pri tome treba precizirati da se reč *pourtant* analizira kao adverb, a *cependant* je prema pojedinim izvorima u ovom značenju veznik (Larousse 2001), dok ga drugi smatraju adverbom (Mauger 1968).

Pored jasnog značenja opozicije, u literaturi se prepoznaje da se njima se može izraziti i koncesivnost, a mi ćemo navesti jedan takav primer: *La médecine a fait beaucoup de progrès, il y a cependant des maladies qu'on ne peut pas guérir. =Bien que la médecine ait fait beaucoup de progrès, il y a cependant des maladies qu'on ne peut pas guérir.* ( Delatour et al. 1991).

Najpre ćemo navesti primer u kojima je moguće prepoznati jedino značenje opozicije:

8. Quelquefois il allait dans des maisons de rendez-vous, espérant apprendre quelque chose d'elle, sans oser la nommer **cependant**. (MP : 431)

8'. A volte, egli andava in case di appuntamenti, con la speranza di venire a sapere qualcosa di lei, senza **tuttavia** osare di nominarla. ... (MP (it.) : 232)

8''. Ponekad je odlazio u javne kuće, nadajući se da će nešto sazнати o njoj, ne usuđujući se **ipak** da je imenuje. (MPŽ : 109)

Naprotiv, u primerima koji slede moguće je prepoznati i koncesivnost:

10 Termin smo pronašli u članku Miloša Kovačevića (Kovačević 2008).

11 U primeru (7), smatrali smo nepotrebnom transformaciju pomoću prave koncesivne rečenice. Transformaciju pomoću priloške odredbe sa koncesivnim značenjem smatrali smo jednostavnijom ali i ilustrativnijom.

12 Vezano za reč *cependant*, mora se naglasiti da ona u književnom jeziku ima i značenje *pendant ce temps* [ya to vreme, u međuvremenu], što ćemo mi ilustrovati jednim primerom iz korpusa: Cependant le décor qu'il avait sous les yeux vola en poussière, ... (MP : 440) / Frattanto lo scenario ch'egli aveva sotto gli occhi andò in briciole, ... (MP (it.) : 232) / Uto se i dekor što mu je bio pred očima, razlete u prah, ... (MPŽ : 109)

13 *pourtant* „marque une opposition, une restriction ; cependant, toutefois”. cependant (de *ce et pendant*): “Marque une opposition, une restriction ; pourtant, néanmoins.” ( Larousse 2001)

9. Certes, il souffrait de voir cette lumière dans l'atmosphère d'or de laquelle se mouvait derrière le châssis le couple invisible et détesté, (...) **Et pourtant** il était content d'être venu: (MP : 319)

[=Bien qu'il souffrât de voir cette lumière dans l'atmosphère d'or de laquelle se mouvait derrière le châssis le couple invisible et détesté, ... , **il était content d'être venu:**]

9'. Certo, soffriva di vedere quella luce, nella cui atmosfera d'oro, dietro il telaio, si moveva la coppia invisibile e odiata, (...). E **nondimeno** era contento di essere venuto. (MP (it.) : 114)

[=Benché soffrisse di vedere quella luce, nella cui atmosfera d'oro, dietro il telaio, si moveva la coppia invisibile e odiata, (...), **era contento di essere venuto.**] ]

9''. Odista, bolelo ga je što vidi tu svetlost u čijem se zlatnom zraku, iza kapaka, kreću nevidljivi i mrski njih dvoje (...). **Pa ipak**, bilo mu je drago što je došao. (MPŽ : 89)

[=Iako ga je bolelo što vidi tu svetlost u čijem se zlatnom zraku, iza kapaka, kreću nevidljivi i mrski njih dvoje .... **(ipak) mu je bilo dragو što je došao.**]

10. «Je comprends que je ne peux rien faire, moi chétive, à côté de grands savants comme vous autres, lui avait-elle répondu. Je serais comme la grenouille devant l'aréopage. Et pourtant j'aimerais tant m'instruire, savoir, être initiée.... (MP : 234)

[=Bien que comprenne... j'aimerais tant m'instruire, savoir, être initiée... ]

10'. «Capisco che non posso far niente, io meschinella, di fronte a sapientoni come voi», aveva risposto lei. « Sarei come la ranocchia davanti all'areopago. **Eppure** mi piacerebbe tanto di istruirmi, di sapere, di essere iniziata. (MP (it.) : 30)

[=Benché (io) capisca... mi piacerebbe tanto di istruirmi, di sapere, di essere iniziata.]

10'' . „Ja razumem da ne mogu ništa, ja, slabašno stvorene, kraj velikih učenjaka kao što ste vi“, odgovorila mu je ona. „Ja bih bila kao žaba pred areopagom. **Pa ipak**, tako bih volela da se obrazujem, da znam, da budem upućena. (MPŽ : 15)

[=Iako razumem...(ipak) tako bih volela da se obrazujem, da znam, da budem upućena.]

U sledećem primeru imamo slučaj da se adverb *pourtant* nalazi unutar jedne relativne, dakle zavisne rečenice, dajući joj pritom jasno značenje koncesivnosti. Takvo značenje već je preneo i sâm prevodilac, i eksplisirao ga upotreboom zavisne koncesivne rečenice, te transformacija primera (11'') neće biti potrebna.

11.... il (...) inspecterait les salles à manger de tous les hôtels de Compiègne (...) où **pourtant** on n'avait pas vu trace de Verdurin,... (MP : 343)

[=Bien que l'on n'asse pas vu trace de Verdurin, il (...) inspecterait les salles à manger de tous les hôtels de Compiègne (...)]

11'....egli (...), ispezionava le sale da pranzo di tutti gli alberghi di *Compiègne* (...) dove **pure** non aveva scorto traccia dei Verdurin... (MP (it.) : 137)

[=Benché non avesse scorto traccia dei Verdurin, egli (...), ispezionava le sale da pranzo di tutti gli alberghi di *Compiègne*]

11''. ... on, (...) pregleda trpezarije svih hotela u Kompjenju, (...) **iako od Verdirenovih nigde nema ni traga**,... (MPŽ : 109)

## 4.2. Koordinacija rečeničnih konstituenata

Kada je reč o koordinaciji rečeničnih konstituenata pomoću naporednih veznika sa značenjem suprotnosti, najčešće je to koordinacija kvalifikativnih prideva. Takođe smo - uvidom u veći broj primera- primetili da je u ovakvim konstrukcijama (za razliku od koordiniranih rečeničnih delova) mnogo zastupljenija opozicija, nego koncesivnost. Mi ćemo, ipak, pokušati da u nekim primerima skrenemo pažnju i na mogućnost interpretacije ovakvih konstrukcija kao koncesivnih.

### 4.2.1. veznik **mais**

U sledećem primeru veznik *mais* upućuje na paralelno postojanje dve osobine pripisane nekom pojmu, koje, iako međusobno suprotstavljene, nisu suprotstavljene na takav način da bi postojanje prve impliciralo nemogućnost postojanja druge.

12....il allait d'abord dans la rue, où donnait au rez-de-chaussée, entre **les fenêtres toutes pareilles, mais obscures**, des hôtels contigus, la fenêtre, seule éclairée, de sa chambre. (MP : 278)

12'. Cominciava col recarsi nelle via, dove al pianterreno, tra le finestre tutte uguali, ma oscure, degli appartamenti contigui, si affacciava, unica illuminata, quella della camera di lei. (MP (it.) : 137)

12"....otisao bi prvo u ulicu na koju je, u prizemlju, između **istovetnih ali mračnih prozora** susednih vila, gledao, jedini osvetljen, prozor njene sobe. (MPŽ : 109)

13. Avoir du cœur c'est tout, et M. de Charlus en avait. M. d'Orsan n'en manquait pas non plus **et ses relations cordiales mais peu intimes** avec Swann, nées de l'agrément que, pensant de même sur tout, ils avaient à causer ensemble, (MP : 414)

[=...et ses relations, **cordiales quoique<sup>14</sup>(elles fussent) peu intimes** avec Swann...]

13'. L'essenziale è aver cuore, e M. de Charlus ne aveva. Neanche M. d'Orsan ne era privo, e i suoi rapporti cordiali ma non molto intimi con Swann, nati dal piacere che per una generale identità di vedute, provavano a conversare tra loro,... (MP (it.) : 207)

[=e i suoi rapporti **cordiali benché (fossero) non molto intimi** con Swann,]

13". Imati srca, u tome je sve, a g. de Šarlis ga ima. Ni g. d'Orsanu ono ne nedostaje, a **ne i mnogo prisni odnosi** sa Svanom, potekli su u prijatnosti koju su nalazili u međusobnom razgovoru,... (MPŽ : 171)

Kao što vidimo iz primera (13"), i prevodilac je zapazio koncesivnu notu u ovoj konstrukciji, pa se u prevodu odlučio za upotrebu veznika *iako*.

### 1.1.1. adverbi **pourtant i cependant**

Kao i do sada, najpre ćemo navesti primer gde je nesporno da ovi adverbi imaju jedino značenje opozicije:

14 Koncesivni veznik *quoique* dopušta elipsu ličnog slagolskog oblika. Marsel Koen (Cohen 1965), objašnjavajući da se iz ove upotrebe razvila i upotreba veznika *quoique* kao adverba, smatra da u takvoj upotrebi *quoique* postaje ekvivalent za *pourtant, cependant*. Ovo je interesantan argument u prilog našem pokušaju da dokazemo višezačnost suprotnih veznika. I u italijanskom je dozvoljena elipsa ličnog glagolskog oblika posle nekih koncesivnih veznika.

14. Swann restait là, désolé, confus **et pourtant** heureux,... (MP : 330)  
 14'. Swan se ne rimaneva lì, desolato, confuso, **e tuttavia** felice... (MP (it.) : 27)  
 14''. Svan je stajao tako, ucveljen, zbumen, **a ipak** srećan,... (MPŽ : 98)

15. Swann n'avait donc pas tort de croire que la phrase de la sonate existât réellement. Certes, humaine à ce point de vue, elle appartenait **pourtant** à un ordre de créatures surnaturelles et que nous n'avons jamais vues,... (MP : 406)

[=Certes, bien qu'elle fût humaine à ce point de vue, elle appartenait (pourtant) à un ordre de créatures surnaturelles...]

15'. Certo che esse, umane da questo punto di vista, appartengono **tuttavia** a un ordine di creature sovranaturali,... (MP (it.) : 199)

[=Certo che esse, benché fossero umane da questo punto di vista, appartengono (tuttavia) a un ordine di creature sovranaturali,...]

15''. Svan, dakle, nije grešio što je verovao da ta fraza iz sonate stvarno postoji. Doduše, **iako** ljudska sa te tačke gledišta, ona je **ipak** pripadala jednome redu natprirodnih bića, koja mi nikada nismo videli, ... (MPŽ : 164)

Sledeći primer posebno je interesantan, jer je do prepoznavanja koncesivne semantike veznika *pourtant* došlo i u prevodu na italijanski (primer 16'):

16. Cependant tout en redressant sa taille et refroidissant sa mine, inquiète encore **pourtant** de l'état du prince, Mme de Gallardon dit à sa cousine : (MP : 386)

[=Cependant tout en redressant sa taille et **refroidissant sa mine, bien qu'elle fût encore inquiète de l'état du prince**, Mme de Gallardon dit à sa cousine : (MP : 386)

16'. Cionostante, raddrizzandosi sulla persona e raffreddando il cipiglio, ancora inquieta **comunque** sulle condizioni del principe, Mme de Gallardon disse alla cugina : (MP (it.) : 180)

16''. Međutim g-đa de Galardon, ispravljajući se, i opet hladnog izraza lica, **iako** još zabrinutog za prinčevu zdravlje, reče svojoj rođaci : (MPŽ : 148)

Kao i u primerima (11'', 13'', i 15''), i u primeru (16'') i prevodilac je prepoznao i eksplicirao koncesivnu semantiku.

## 5. Zaključci

1. U sva tri posmatrana jezika, koncesivna semantika se može izraziti i koordinacijom dve rečenice ili dva rečenična konstituenti;

2. od veznika (i adverba) za koordinaciju koji se pritom koriste, najfrekventniji u sva tri posmatrana jezika jeste veznik sa značenjem *ali* (fr. *mais*/it. *ma*);

3. od ostalih koordinatora, sinonimnim su se pokazali francuski adverb *pourtant* i italijanski adverb *nondimeno, eppure, tuttavia, pure*, dok je njihov korelat u spskom izraz *pa ipak/a ipak*;

4. suprotno očekivanjima, analiza korpusa je pokazala da francuski adverb *cependant*, baš kao i italijanski veznik *invece*, retko samostalno prenosi značenje koncesivnosti, već samo u sklopu sa veznikom *mais*;

5.u nekim slučajevima već je sam prevodilac prepoznao koncesivnu semantiku te je i u prevodu koristio ili pravu zavisnu koncesivnu rečenicu, ili eliptične strukture uz veznik *iako*.

## Literatura

- Béchade, Hervé-D. (1993), *Syntaxe du français moderne et contemporain*, 3<sup>e</sup> édition revue et augmentée, Paris, PUF.
- Cohen, M. (1965) *Le Subjonctif en français contemporain*, Paris, SEDES.
- Delatour, Y. et al. (1991). *Grammaire du Français (Cours de civilisation française de la Sorbonne)*. Paris: Hachette.
- Grevisse, M. (1969) *Le Bon Usage*, 9e édition revue, Gembloux, Editions J. Duculot, S.A.
- Klajn, I. (2006), *Gramatika srpskog jezika za strance*, Beograd, zavod za udžbenike.
- Kovačević, M. (2008), Značaj intenzifikatora za koncesivnu interpretaciju zavisnih rečenica, u: *Srpski jezik u (kon)tekstu*, knjiga I, odgovorni urednik: prof.dr Miloš Kovačević; Kragujevac, Filološko-umetnički fakultet Kragujevac, Skupština grada Kragujevca.
- Le Bidois, G., Le Bidois, R. (1971) *Syntaxe du français moderne (ses fondements historiques et psychologiques)*, Tom II, Paris, Editions A. et J. Picard.
- Mauger, G. (1968) *Grammaire pratique du français d'aujourd'hui*, 4e édition, Paris, Hachette.
- Popović-Pecić, A., (2009), *Koordinatori i vezni adverbijali kao obeležje veze među rečenicama: prevodenje sa engleskog na srpski*, u: Philologia, Naučno-stručni časopis za jezik, književnost i kulturu, broj 7, Beograd.
- Renzi, Lorenzo ; Salvi, Giampaolo ; Cardinaletti, Anna, (2001) *Grande grammatica italiana di consultazione* (II: I sintagmi verbale, aggettivale, avverbiale. La subordinazione) Mulino, Bologna.
- Seriamni, L. (1988) (con la collaborazione di Alberto Castelvecchi): *Grammatica Italiana* (italiano commune e lingua letteraria), Torino, Utet.
- Silić, J., Pranjković, I. (2005) *Gramatika hrvatskoga jezika (za gimnazije i visoka učilišta)*, Zagreb, Školska knjiga.
- Stanojčić, Ž., Popović, Lj. (2008) *Gramatika srpskoga jezika za gimnazije i srednje škole*, Jedanaesto, prerađeno izdanje, Zavod za udžbenike, Beograd.
- Terić, G. (2005), *Sintaksa italijanskog jezika*, Beograd, Filološki fakultet, Beograd.

## Rečnici

- Dictionnaire Hachette 2006* (2005) sous la responsabilité de Ghislaine Stora, Paris, Hachette livre.
- Garzanti Etimologico* (2000), a cura di Tilio de Mauro e Marco Mancini, Utet S.p.A., Torino.
- Le Petit Larousse 2002* (2001) Larousse, VUEF.
- Putanec V. (1974) *Francusko-hrvatski ili srpski rječnik*, II izdanje, Zagreb, Školska knjiga.

## Skraćenice

- MP**=Marcel Proust, *A la Recherche du Temps Perdu, Tome I: Du Côté de chez Swann, Deuxième partie: Un Amour de Swann*, Paris, Gallimard, 1954. (Collection Folio)
- MP (it.)** = Proust, Marcel, *Un amore di Swann*. [Un Amour de Swann], traduction de Giacomo De Benedetti, Novara : IGDA, 1982.
- ŽMP**=Marsel Prust, *Jedna Svanova Ljubav*, prevod: Živojin Živojinović, Beograd, Habitus, 2004.

**Ružica Seder**

**CONSTRUCTIONS COORDONNÉES À SENS CONCESSIF EN FRANÇAIS ET EN  
ITALIEN ET LEURS ÉQUIVALENTS SERBES**

**Résumé:** Dans le présent article, nous analysons la signification profonde d'une catégorie de propositions coordonnées, celles qui sont, d'habitude, classifiées parmi les propositions exprimant la simple *opposition*. Tout d'abord, nous essayons de faire une nette distinction entre ce qui marque l'opposition et ce qui représente la vraie concession. Ensuite, par transformation syntaxique d'exemples tirés du roman de Marcel Proust *Un amour de Swann*, du texte original et de ses traductions en italien et en serbe, nous essayons de dégager les cas dans lesquels le sens concessif peut être prouvé. Nous nous proposons aussi d'établir le degré de correspondance de ces constructions (formelle et sémantique) dans les trois langues

**Mots-clés:** concession, opposition, propositions coordonnées, français, italien

**Milena P. Ivanović  
Vesna G. Polovina**

Srpska akademija nauka i umetnosti  
Filološki fakultet Univerziteta u Beogradu

## KRITIČKA ANALIZA AKTUELNOG DISKURSA O DOJENJU U SRBIJI

**Sažetak:** Kampanje za promociju dojenja, inspirisane i motivisane kampanjama za promociju dojenja u Evropi i SAD, putem medija promovišu dojenje preko tekstova u kojima se navode i citiraju diskutabilna naučna istraživanja, promoviše majka koja doji kao jedini model dobre majke i šalju poruke zastrašivanja majkama koje svoju decu ne doje.

U radu je iznet pokušaj ukazivanja na manipulaciju naučnim istraživanjima u kojima se iz korelacionih odnosa izvlače odnosi uzroka i posledice. Analiza je pokazala kako se u svrhu pokušaja promene ponašanja odredene ciljne grupe namerno produkuje anksioznost i kako se ciljano radi na provokaciji emocije straha. Prikazano je kako se unutar diskursa o dojenju koriste dezinformacije, stvaraju negativne emocije i često upotrebljavaju glagoli imperativnog sadržaja.

**Ključne reči:** dojenje, kampanje, kritička analiza diskursa, „dobra majka“, manipulacija naučnim istraživanjima

### Uvod

Tokom poslednje decenije dojenje je postalo veoma česta tema u medijima u Srbiji. Dojenje se promoviše u nizu javnih kampanja, od kojih je jedna i *Svetska nedelja dojenja*, kao i u tekstovima koji se mogu naći u svim javnim medijima, pamfletima i brošurama domova zdravlja, porodilišta i drugih zdravstvenih ustanova. Javni diskurs o dojenju deo je globalne svetske akcije za promociju dojenja, koji je, pak, proizašao iz Nacionalne kampanje za podizanje nivoa svesti o značaju dojenja (National Breastfeeding Awareness Campaign, NBAC). Pomenuta kampanja počela je 2004. u SAD na jedan agresivan način preko negativnih primera i raznih vidova zastrašivanja. Takav tip kampanje u velikoj meri oblikuje društvenu svest o ovoj temi i u Srbiji danas. Ovaj rad prvenstveno će se baviti temom dojenja, analizom tekstova o dojenju i formiranjem javnog diskursa – aspektima sa kojih se dojenje sagledava, leksikom koja se koristi, porukama i potporukama koje ovaj javni diskurs sobom nosi. Tumačić će nekoliko bitnih pitanja – manipulacija naučnim istraživanjima u medijima – korelacija iz koje se nasilno izvode uzročno-posledične veze i uopšte verodostojnjost rezultata studija koje dovode u vezu dojenje i bolesti dece, povezanost javnog diskursa o dojenju i kulturološke konstrukcije prirode i prirodnog kao i socijalni diskurs u kome se podržava model roditeljstva fokusiran prvenstveno na dečje potrebe i želje.

## **Analiza diskursa**

Analiza diskursa je višedimenzionalna disciplina. Iako se prvenstveno bavi jezikom i organizacijom teksta i govora, njen krajnji cilj je kako deskripcija konkretnog jezičkog fenomena tako i društvena kritika, pa čak i pokušaj intervencije, odnosno zahtev za društvenom promenom. Termin *diskurs* definiše se na više različitih načina – kao «jezička struktura i značenje iznad nivoa rečenice *jezik u upotrebi*, ali i kao *sistem iskaza koje povezuje zajedničko značenje i vrednosti* (Coates, 2004). Ovako definisan diskurs u sebi sadrži i vrednosnu komponentu – stoga ne postoji neutralni diskurs jer kada god se govori (ili piše), mora se izabrati određeni vrednosni sistem kojim je govornikov diskurs omeđen. Tim izborom određuje se i lični identitet, pozicija u odnosu na postojeće diskurse (tj. sisteme vrednosti) u društvu. Ova mogućnost izbora čini govornike (pisce) aktivnim činiocima promene u društvu; kada god se odabere reprodukovanje dominantnog, vladajućeg diskursa, doprinosi se održavanju postojećeg stanja u društvu, ali kada se jezičkim izborom taj dominantni diskurs dovede u pitanje, doprinosi se njegovoj promeni, a samim tim i promeni sistema vrednosti koji je njime određen (Coates, 2004). U ovom radu analiza diskursa je osnovno sredstvo kojim će biti analizirana diskursna obeležja medicinskih saveta na sajtovima o roditeljstvu. Fokus analize je tema dojenja. Kriterijumi za izbor korpusa bili su medijum kojim se poruka prenosi i tema. Građa za analizu uzeta je sa sajtova o roditeljstvu – tekstovi koji su objavljeni od septembra 2009. do februara 2012. godine.

### **Javni diskurs o dojenju u svetu i kod nas**

Malo je literature u kojoj se kritički posmatra diskurs vezan za dojenje. Za to postoje razlozi koji leže u činjenici da je tokom sedamdesetih i osamdesetih godina u zapadnoj Evropi i u SAD bio dominantan model „medikalizacije reprodukcije, porođaja i brige o deci“ (Wall, 2001) i u tom kontekstu je na tom podneblju dugo vremena prehrana adaptiranim mlekom promovisana kao bolji izbor za ishranu beba. „Reklamiranje dohrane adaptiranim mlekom smatra se glavnim uzrokom smanjenja broja žena koje doje u svetu (World Health Organization (WHO) Unicef 2007, Palmer 2009).

Henderson, Kitzinger i Green (2000) sproveli su studiju o tome na koji način se dojenje predstavlja u britanskim medijima. Naveli su da se prehrana adaptiranim mlekom predstavlja afirmativno i mnogo češće nego dojenje i da se najčešće navodi kao manje problematično u odnosu na dojenje. Henderson (1999) navodi kako se u australijskim medijima takođe dugo godina prehrana adaptiranim mlekom promovisala kao praktičnija i potencijalno manje opasna. Young (1990) u svom radu analizira promenu diskursa o dojenju u SAD od pedesetih do kraja osamdesetih godina i način na koji se aktuelni diskurs menjao i formirao društvene vrednosti vremena u kome je nastajao. Navodi kako je tokom šezdesetih i sedamdesetih godina, sve do polovine osamdesetih prehrana adaptiranim mlekom promovisana kao bolji izbor za prehranu beba (Young, 1990).

Kao odgovor na takvo stanje javne svesti i sve manji broj majki koje doje u SAD je juna 2004. godine plasirana Nacionalna kampanja za podizanje svesti o značaju dojenja (NBAC). Wolf navodi kako NBAC, a naročito poruka zastrašivanja koju ona šalje, zanemaruje fundamentalne etičke principe kada je u pitanju kvalitet dokaza, formulisanja poruke

*i kulturološke osetljivosti u javnim kampanjama koje se tiču zdravstvenih pitanja.* Dalje navodi da je kampanja zasnovana na nekonzistentnim istraživanjima, u kojima nedostaje dovoljno jake povezanosti, i ne odgovara na pitanja mogućih varijabli kao što je uloga roditeljkog ponašanja, uticaja sredine i drugog u različitim zdravstvenim ishodima. Navodi da je kampanja dobila na važnosti nerazumevanjem rizika i procene rizika od strane javnosti oponiranjem sigurnost naspram opasnosti u javnom diskursu (Wolf, 2007).

Naslanjujući se na NBAC kampanju, počelo je i promovisanje dojenja širom Evrope kroz kampanje kao što su *Majčino mleko je najbolje* (*Breast is best*<sup>1</sup>) u Velikoj Britaniji i sličnim kampanjama u drugim Evropskim zemljama. Međutim, u ovdašnjoj sredini, iako su odjeci onoga što je bilo aktuelno u zapadnoj Evropi zasigurno imali uticaja na formiranje svesti majki, kulturna matrica koja dominira je matrica majki koje doje i prehrana adaptiranim mlekom nikada nije promovisana kao ishrana prvog izbora. Stoga „kalkirani“ diskurs iz sredine u kojoj se kroz agresivni pristup želi izmeniti svest žena o tome koja vrsta ishrane beba je najbolja u našoj patrijarhalnoj sredini u kojoj su majke uvek prvo pravile izbor da doje je još neadekvatnija, neprilagođenija i stvara aktivni pritisak na majke. Formira se kulturna matrica u okviru koje je dojenje postalo mera „dobre majke“, što mnoge žene dovodi u poziciju da se u slučaju da nisu uspele da uspostave funkcionalnu laktaciju osećaju nekompetentno, neuspešno i u strahu da su svojim neuspehom značajno ugrozile zdravlje svog deteta.

### **Uticaj medija i koncept „dobre majke“**

Uticaj medija i medijskog diskursa sa godinama je u porastu paralelno sa sve većom zastupljeničću medija u svim aspektima života. Mnoge studije su rađene na tu temu, kao i na temu uticaja medicinskog diskursa promovisanog kroz medije. Tako je Hendersen sproveo studiju u magazinima u Australiji, a proveravao je tačnost informacija o lekovima i uticajima iz okoline na žene koje su u drugom stanju. Zaključio je da su činjenice koje se spominju u medijima u velikoj meri uticale na raspoloženje majki – sa jedne strane pružajući lažan osećaj sigurnosti, a sa druge strane dovodeći do visokog nivoa panike kod drugih (Handerson, 1999). Robinson i Thomson u svojoj studiji o tome na koji način majke formiraju svoje stavove o dojenju zaključili su kako štampa, televizija i knjige o roditeljstvu igraju veliku ulogu (Robinson, Thomson, 1989). Foss i Southwell istraživali su vezu između broja reklama za adaptirano mleko u *Magazinu za roditelje* u SAD i broja dece koja su hranjena adaptiranim mlekom između 1971. i 1999. i zaključili da među njima postoji pozitivna korelacija što dovodi da zaključka da treba prepoznati ulogu medija u formiranju trendova o javnom zdravlju i svesti javnosti (Foss and Southwell, 2006).

Period nakon porođaja, naročito za žene koje prvi put postaju majke, je period kada je žena nesigurna i ranjava. Formiranje slike o majčinstvu i sebi kao majci pod velikim je uticajem kako najbliže okoline – supružnika i porodice, ali i kao što je gore navedeno u velikoj meri i javnog diskursa. Medijski se formira model *dobre majke*. Dojenje je postavljeno kao prvi uslov dobrog majčinstva – nešto čime majka treba da se diči. No, koncept dobre majke implicira i postojanje *loše majke*, marker koji konsekventno označava žene koje nisu uspele da uspostave laktaciju i morale su da pređu na prehranu adaptiranim mlekom.

---

1 Izvorni naziv kampanje je *Breast is Best*

Primer:

*Dojiti svoju bebu - kako to gordo zvuči, zar ne? - Zaista je tako. Kako je to lepo, i sa koliko gordosti, kada majka kaže: «Ja sam dojila svoju bebu godinu dana». A još kada neonatolog značajno doda da je dojenje jedan od najvažnijih faktora zbog kojih njen beba «puca od zdravlja», onda majčinoj sreći nema kraja (<http://www.yumama.com/trudnoca/posle-porodjaja/1416-Dojenje---gordo-ili-gorko-iskustvo.html>).*

Majka koja doji izjednačena je sa prototipom dobre majke koja radi sve za dobrobit svog deteta. Postoji još jedan značajan aspekt u formiranju slike o *dobrom majčinstvu* – dojenje je predstavljeno u tesnoj vezi sa promenom u poimanju toga šta su detetove potrebe i majčinske obaveze. Dojenjem se u aktuelnom diskursu bebama ne obezbeđuje samo zadovoljavanje nutritivnih potreba i zdravstvena dobrobit već se u velikoj meri doprinosi i stvaranju jake veze između majke i deteta i konsekventno „boljoj socijalizaciji deteta i razvijanju boljih socijalni veština“ (Blum, 1999, 6, 33, 59). Stoga *dobra majka koja doji* obezbeđuje svom detetu kako zaštitu od mnogih bolesti tako i visok nivo razvoja socijalnih veština kao i viši stepen inteligencije. Konsekventno, *loša majka* ugrožava šanse svog deteta da razvije socijalni i intelektualni potencijal.

Primeri:

*Odojčad koja su dojena imaju bolji psihomotorni razvoj, emocionalni i socijalni razvoj, a primećeno je da postoji veza i sa višim stepenom inteligencije (<http://www.vodicaroditelje.rs/strana/znacaj-dojenja>).*

*....činom dojenja ujedno razvija i produbljuje bliskost između majke i bebe, podstiče optimalan psihički razvoj deteta, razvija sigurnost i samopouzdanje (<http://www.yumama.com/trudnoca/posle-porodjaja/1996-mamino-mleko-je-najbolje.html>).*

*Dojena deca lakše prolaze kroz proces socijalizacije (<http://www.mojabeba.rs/zdravlje/58-valjanih-razloga-zbog-kojih-ne-smete-odustati-od-dojenja>).*

Postepeno se menja svest o tome što su kako mogućnosti tako i obaveze roditelja. To je koncept koji je tesno u vezi sa konceptom *upravljanja rizicima*. U javnosti se, kroz različite kampanje o javnom zdravlju, stvara slika o tome da je čovekovo zdravlje, dobrobit, pa samim tim i zdravlje i dobrobit njegovog deteta u potpunosti njegova odgovornost – i konsekventno, da je individualni uticaj koji čovek ima u tom *upravljanju rizicima* znatno veći nego što on objektivno jeste. Ispred *dobre majke* je zadatak i mogućnost da podigne dete koje ne samo da *puca od zdravlja*, već je i socijalno potpuno prilagođeno i ima izuzetno visok IQ (što mu je majka obezbedila ne samo dojenjem već i sveobuhvatnom brigom za njegovu inteligenciju zato što je, po današnjim shvatanjima *IQ deteta – briga roditelja* (Rajović, 2009)). Mogućnosti majke da u potpunosti utiče na razvoj deteta počinje još u trudnoći pa se tako trudnicama i porodiljama preporučuje da:

Prilikom odabira namirnica koje će se naći na vašem dnevnom jelovniku uvek imajte na umu da direktno utičete na vaše dete! Ukoliko se vi ne hranite pravilno, istovre-

meno je i ishrana vaše bebe nepravilna (oskudna u nutritivnim sastojcima neophodnim za njen razvoj) ([http://www.bebac.com/index.php?show=category&int\\_catID=255](http://www.bebac.com/index.php?show=category&int_catID=255))

slušaju ozbiljnu muziku jer ona utiče na veći IQ fetusa i bebe i slično.

Wolf u svom radu govori o tome kako je savremeno društvo postalo multidimenzionalno *društvo koje počiva na riziku*<sup>2</sup>, i kako postoji konstantna fiksacija nesigurnom budućnošću, i da stalna produkcija naučnih informacija i dokaza koja je usmerena na kontrolu budućnosti stvara osećaj da svaki rizik, uz odgovarajuću ispravnu kalkulaciju, može da se izbegne (Wolf, 2007).

*Dobra majka* je ta koja, u okviru aktuelnog diskursa, treba da bude upoznata sa svim rizicima koji su svakodnevno prisutni, treba da donosi ispravne odluke vezane za potomstvo o čemu će već savete i uputstava pronaći u medijima – majka je predstavljena kao potrošni subjekt koji mora nepogrešivo da isfiltrira sve negativne uticaje i stvoriti besprekorno potomstvo ili je u suprotnom sva krivica na njoj. U društvu gde je zastrašivanje postalo mera normalnosti, *dobra majka* nosi ogromnu odgovornost.

### **Konstrukcije prirode i prirodnog u diskursu o dojenju**

Termin *prirodno* u medicinskim savetima u poslednjoj deceniji nosi izuzetnu težinu. Zapravo, socijalna konstrukcija prirodnog kao ultimativno najboljeg u svakom pogledu više se ni ne dovodi u pitanje. Kronon piše *privlačnost prirode za one koji žele da utemelje svoje moralne vizije u eksternoj realnosti je ... u njenom kapacitetu da neke diskutabilne vrednosti učini da se čine urođenim, esencijalnim, većim i nesumnjivim* (Cronon, 1995).

I u delu Davida Armstronga govori se o moći – o diskursu i praksama koje proističu iz tog diskursa kroz koje je postavljena granica između čistog i nečistog i kako su ljudi formirali svoj identitet u različitim vremenima u skladu sa tim različitim pogledima na higijenske režime. Prema njemu, trenutna *nova faza javnog zdravlja* je ona u kojoj je postavljena granica između *čiste* prirode i čovekove delatnosti koja zagađuje *čistu* životnu sredinu. Prema njemu, u okviru aktuelnog diskursa o javnom zdravlju priroda je postavljena kao vrhovni autoritet, kao nešto čisto, drevno, mudro i što zaslužuje poštovanje.

U medicinskim savetima koji se mogu naći na internet stranicama o roditeljstvu u velikoj meri se stavlja znak jednakosti između termina *prirodno* i termina *zdravo*, termina koji vlada medicinskim diskursom danas. *Zdravo* je postalo nedostićna mera kojom svi težimo i kojom je počela da se uređuje svakodnevica od broja popijenih čaša vode do broja učinjenih koraka.

U skladu sa konstrukcijom prirodnog stoji i diskurs o dojenju – unutar koga se majčino mleko posmatra kao prirodno, čisto i neprikosnoveno najbolje za bebu.

*Majčino mleko je najbolja moguća hrana za bebu! Svaka majka «stvara» odlično mleko, čiji sastav i količina se prilagođavaju uzrastu bebe, to jest odojceta..... U svakom slučaju, nema lošeg majčinog mleka!* (<http://www.yumama.com/trudnoca/posle-porodjava/1996-mamino-mleko-je-najbolje.html>)

*Znači dojenje, to jest prirodna ishrana je ishrana majčinim mlekom i savršena hrana za bebu i ima sve potrebne hranljive satojke* (<http://www.zdravljelepota.net/zdravlje/beba/345-bebina-prirodna-ishrana>).

*Dojenje je idealan način hranjenja deteta jer majčino mleko je detetova prirodna hrana koja sadrži sve potrebne sastojke u pravim razmerama u prvim mesecima života (<http://www.mamaibeba.rs/dojenje-hranjenje-bebe.html>).*

Ni u jednom od tekstova koji se mogu naći na sajтовima o roditeljstvu ne dovodi se u pitanje da majčino mleko u nekim slučajevima nije *savršena supstanca* i da je ono samo onoliko zdravo koliko i majka koja ga proizvodi (putem majčinog mleka se prenosi sve što majka tokom dojenja unese u organizam – alkohol, nikotin, lekovi, različiti toksini, takođe putem mleka se mogu preneti i različite infekcije koje majka može da ima). Ničim se ne dovodi u pitanje mogućnost da *priroda nije uvek pozitivna sila i da prirodne supstance mogu biti nečiste i nezdrave* (Wall, 2001).

Veliki deo medicinskih saveta u vezi sa dojenjem čini i uveravanje žena da je dojenje prirodno i da skora svaka žena može da ostvari uspešnu laktaciju. Time se trivijalizuju osobenosti, kako fizičke tako i mentalne, svake žene ponosaosob. Dojenje je sa jedne strane predstavljeno kao priyatno iskustvo koje oplemenjuje ženu, stvara vezu sa bebot, prirodan proces koji se uz manje teškoće lako ostvaruje, iako niz kvalitativnih studija koje su analizirale iskustva žena koje doje i u kojima je pokazano kako žene imaju velikih, a ne malih problema u prvima nedeljama i mesecima što je u velikoj suprotnosti sa predstavljanjem dojenja kao nečeg jednostavnog, prirodnog i u čemu svaka žena uživa. Mnoge žene navode da se osećaju izmučeno, umorno, neispavano, sa čestim nesvesticama, nesigurno, uznemireno i slično (Schmied, Barckley, 1999), (Wall, 2001).

Primeri:

Većina majki (95 odsto) ima dovoljno mleka za svoju bebu. U prvima danima posle porođaja, nesigurnost i nespretnost pri dojenju su gotovo pravilo, «normalna situacija». Majka treba da nauči kako da podoji svoju bebu, a beba da nauči da pravilno sisa (<http://www.yumama.com/trudnoca/posle-porodjaja/1996-mamino-mleko-je-najbolje.html>).

Sve žene koje to žele mogu dojiti svoju decu. Sasvim je malo žena koje ne mogu dojiti zbog bolesti kakve su AIDS, tuberkuloza ili druge teške fizičke ili psihičke bolesti([http://www.porodicnilekar.net/index.php?option=com\\_content&view=article&id=54:majino-mleko-je-najbolja-hrana-za-bebe&catid=50:zdravlje-dece&Itemid=54](http://www.porodicnilekar.net/index.php?option=com_content&view=article&id=54:majino-mleko-je-najbolja-hrana-za-bebe&catid=50:zdravlje-dece&Itemid=54))

Sa druge strane, u opoziciji sa slikom o dojenju kao jednostavnom i prijatnom stoji niz tekstova koji se bave konkretnim pitanjima i potencijalnim problemima koji mogu da nastanu tokom perioda uspostavljanja laktacije. Ono što karakteriše tu grupu tekstova su glagoli imperativnog značenja koji poručuju ženama da iako je moguće da se pojavi niz problema, žena *ne sme* da odustane od dojenja. Frekventni su oblici glagola tipa: *treba*, *mora*, *ne sme*.

Pri dojenju je važno pravilno postaviti odojče na grudi, kao i da majka prilikom svakog podoja nudi obe dojke, da doji češće i duže, danju i noću, najmanje 10-12 puta u toku 24 časa. Između podoja, mleko treba izmlazati, a ako je odojče uznemireno, treba mu dati dojku a ne cuclu. Dete treba redovno meriti. Kada se težina bebe popravi, postepeno se smanjuje ishrana adaptiranim mlekom, a nastavlja se samo podoj. Majka treba da se hrani pravilno i da se što više odmara (<http://www.yumama.com/trudnoca/posle-porodjaja/1837-kriza-laktacije-i-kako-je-prevazici.html>).

Majka treba da nauči kako da podoji svoju bebu, a beba da nauči da pravilno sisa. Kada obe savladaju ovu veštinu, ubrzo se prevazilazi i ..... Ako majka ima dilemu da li je beba dovoljno posisala mleka - treba, pre svega, da posmatra bebu kako i koliko sisa (<http://www.yumama.com/trudnoca/posle-porodjaja/1996-mamino-mleko-je-najbolje.html>).

### 58 valjanih razloga zbog kojih ne smete odustati od dojenja!

(<http://www.mojabebe.rs/zdravlje/58-valjanih-razloga-zbog-kojih-ne-smete-odu-stati-od-dojenja>)

Još jedan razlog za prestanak dojenja može biti situacija kada novorođenče odbija da sisa. Razlozi za to su mnogobrojni - od urođenih anomalija usta, jezika ili ždrela, do zapušenog nosa ili zapaljenja ušiju. Tada beba plače, gladna je ali otežano hvata dojku i ubrzo odustaje od sisanja. Međutim, mama je ta koja ne sme da odustane (<http://www.b92.net/mobilni/zdravlje/539002>).

Svaka majka treba da uradi sve što je u njenoj moći kako bi imala dovoljne kolici nemleka([http://www.b92.net/zdravlje/roditeljstvo.php?yyyy=2011&mm=09&nav\\_id=539002](http://www.b92.net/zdravlje/roditeljstvo.php?yyyy=2011&mm=09&nav_id=539002))

Kao reakcija na niz imperativa koji su prisutni unutar dominantnog diskursa često se žene koje nisu uspele da nastave sa dojenjem svoje dece osećaju izolovano i usamljeno i kao da ih je sopstveno telo izdalo i da su neuspješne majke. Takođe, postoji i određeni broj žena koje pod uticajem diskursa koji kategorički propisuje šta se ne sme, dolazi u situaciju da im deca tokom prvih meseci gotovo nikako ne napreduju u težini, neka čak i gube na težini dok se majke osećaju kao da nikako ne smeju da odustanu od dojenja.

### **Majčino mleko – čarobni napitak**

Najfrekventnija u javnom diskursu o dojenju su tumačenja naučnih studija koje govore o različitim benefitima dojenja na zdravlje deteta. Medicinski časopisi preplavljeni su kontradiktornim zaključcima o uticaju dojenja: za svako istraživanje koje povezuje dojenje i zdravstveni boljitet deteta postoji i istraživanje koje govori da je uticaj dojenja na tu istu pojavu nevažan, slabog značaja ili tesno povezan sa drugim faktorima koji ili nisu u tom trenutku uzeti u obzir ili su nemerljivi. Iako su to studije koje većinom govore o korelaciji među pojавama i u najvećem broju njih se čak i jasno naglašava da se iz njih ne može izvući odnos uzroka i posledice, na sajtovima o roditeljstvu može se naći mnoštvo tekstova bombastičnih naslova koji pišu o studijama koje dokazuju kako dojenje uspešno sprečava ili eliminiše mnoge bolesti.

U studijama rađenim o uticaju dojenja na različite bolesti Kramer, Guo, Platt, (2003), Quinley, Kelly, Sacker (2007), Ip, Chung, Raman (2007), Rathenbacher, Weyermann, Beermann (2005)...se bez izuzetka govori o tome da postoji korelacija koja se nikako ne bi smela uopštavati. Takođe, u nekim od navedenih studija napominje se da je pozitivna korelacija evidentna tokom perioda dojenja, a ne i nakon njega. U medijima se prenosi potpuno drugačija slika o rezultatima istraživanja među kojima se mogu prepoznati sledeće karakteristike:

Dojenju se pripisuju magična svojstva – postoji velika opasnost od formiranja ovakvog mišljenja među majkama – kako među onima koje ne doje tako i onima koje doje. Projektuje se slika da bebe koje sisaju zapravo imaju magični štit koji ih u potpunosti štiti od infekcija.

Primeri:

Zbog ovog, a i mnogih drugih razloga - adaptirano mleko, iako naizgled slično po sastavu, verovatno nikada neće moći da zameni ovaj čudotvorni napitak (<http://www.yumama.com/beba/zdravlje-beba/4049-mamino-mleko-hrana-neprolazne-vrednosti.html>).

Mamino mleko i hrana i lek (<http://www.yumama.com/trudnoca/posle-porodanja/1340-mamino-mleko-i-hrana-i-lek.html>).

Projektuje se slika da dojene bebe ne obolevaju od određenih bolesti. Konsekvence ovakvog diskursa su ogromne. Majke koje nisu dojile svoju decu osećaju duboku dugotrajnu grižu savesti ukoliko njihova deca pobolevaju od infekcija dok, sa druge strane, majke koje su dojile imaju sliku o tome da su im deca zasigurno neće ni od čega obolevati.

*Šta beba dobija dojenjem – Kod dojene dece tako sprečavamo pojavu dečijeg dijabetesa, karcinoma, kao i infekcije srednjeg uha, ortodontalnih (razvoj vilice) i dentalnih problema (zdraviji zubi)*

*(<http://www.vodiczaroditelje.rs/strana/znacaj-dojenja> ).*

*Dojenje reguliše krvni pritisak (<http://www.yumama.com/vesti/svet-istrazivanja/3502-dojenje-regulise-krvni-pritisak.html>).*

*Majčino mleko štiti decu od bakterijskog meningitisa (<http://www.mojabeba.rs/zdravlje/58-valjanih-razloga-zbog-kojih-ne-smete-odustati-od-dojenja>).*

*Majčino mleko sprečava astmu (<http://www.yumama.com/vesti/svet-istrazivanja/3720-majcino-mleko-sprecava-astmu.html>).*

*Majčino mleko zaštitnim materijama štiti odojče (naročito u prvim nadejnjama) od crevnih infekcija, nekih infekcija disajnih puteva, od prodiranja bakterija u krv i pojava sepse i drugih infekcija ([http://www.bebac.com/index.php?show=category&int\\_catID=255](http://www.bebac.com/index.php?show=category&int_catID=255)).*

Ono što takođe karakteriše medicinske savete u pisanoj štampi uopšte, a naročito u domenu dojenja je leksika koja podsvesno utiče da povećanje nivoa zastrašenosti kod čitalaca i čitateljki. Leksika koja se koristi u tekstovima koji govore o dojenju obiluje rečima poput: bolest, smrt, smrtnost, obolevanje.

Primeri:

*Četrnaest puta je veća mogućnost da bebe koje su hranjene veštačkim mlekom umru od dijareje i tri puta je veća mogućnost da umru od bolesti respiratornih organa. Dojenje smanjuje mogućnost da beba dobije infekciju urinarnog trakta, što može dovesti*

*do bolesti bubrega ili usnu infekciju koja moze dovesti do gubitka sluha (<http://www.superbeba.com/postavite-pitanje/dojenje/673-da-li-bebe-koje-se-doje-manje-obolevaju>).*

*Naučnici su utvrđili da kada bi 90 odsto žena dojile svoju decu u prvih 6 meseci života u SAD bi godišnje umiralo 900 beba manje nego sada, prenosi taj stručni magazin. Istovremeno, dojenje može da spreči razvoj niza bolesti kod novorođenčadi pa bi zdravstveni sistem u SAD na taj način mogao da uštedi 13 milijardi dolara (<http://www.vesti-online.com/Slobodno-Vreme/Zdravlje/43179/Dojenje-spasava-zivote-beba>).*

*Brojne studije govore da dojenje smanjuje smrtnost beba, štiti od astme i alergija, reguliše krvni pritisak, utiče na razvoj inteligencije i emotivno sazrevanje deteta (<http://www.b92.net/mobilni/zdravlje/539002>).*

*Dojenje beba u prvih šest meseci života smanjuje rizik od umiranja dece, a istovremeno sprečava i razvoj niza bolesti, prenosi časopis "Pediatrics" (<http://www.vesti-online.com/Slobodno-Vreme/Zdravlje/43179/Dojenje-spasava-zivote-beba>).*

Posebnu grupu tekstova čine oni koji tumače rezultate naučnih istraživanja u dočemu dojenja i inteligencije. Tu se ponovo sreće pripisivanje uzročno-posledične veze koreACIONIM vezama, a i evidentno je i preuvećavanje i senzacionalizam u naslovima.

Primeri:

*Deca hranjena majčinim mlekom pametnija su od dece koja nisu dojena. Pametnija su i deca koja su duže i intenzivnije hranjena majčinim mlekom - utvrđeno je na osnovu dosad najveće studije koja je ispitivala uticaj laktacije (dovenja) na inteligenciju (<http://zdravlje.krstarica.com/l/nega/dojenje-povecava-koeficijent-inteligencije-dece>).*

*Ima nekih studija koje pokazuju da čak postoji i značajna razlika izmedu koeficijenta inteligencije one dece koja su sisala i one koja nisu ([http://www.bebac.com/index.php?show=category&int\\_catID=153](http://www.bebac.com/index.php?show=category&int_catID=153)).*

*Dojenje doprinosi inteligenciji dečaka, ali ne i devojcica, pokazalo je novo istraživanje. Studija provedena na desetogodišnjacima potvrdila je da su dečaci koji su duže dojili kao bebe bolji u matematici, čitanju, pisanju i pravopisu od onih koji su bili hranjeni na bočicu, piše "Daily Mail"*

*(<http://www.smedia.rs/ona/vest/3095/dojenje-mleko-bebe-Dojenje-podstice-inteligenciju-decaka-ali-ne-i-devojcica.html>)*

*Ishrana majčinim mlekom u najranijem uzrastu za posledicu ima višu inteligenciju i bolje rezultate u školi, ali ne za oba pola podjednako (<http://www.blic.rs/Slobodno-vreme/Vesti/224916/Muske-bebe-koje-sisaju-pametnije>).*

## Zaključak

Svest o moćnom uticaju medija je prisutna godinama. Naši životi kao i dnevne aktivnosti su u velikoj meri uslovljene načinom na koji koristimo medije, i sadržaj i poruke svesno i nesvesno pristupaju našoj svesti i utiču na formiranje naših stavova o svetu i doživljaju sveta. Stoga treba uzeti u obzir koliko jak uticaj ima diskurs koji eksplisitno povezuje termine *dojenje i smrt, bolest, zdravlje, inteligencija, socijalna prilagođenost, gordost*. U radu su navedeni primeri koji dovode u pitanje tačnost informacija koji se promovišu putem javnog diskursa o dojenju i samim tim dovodi se u pitanje i etičnost same kampanje koja na krajnje agresivan način dovodi do stvaranja nepotrebnog nivoa anksioznosti i panike kod majki. Osnov svake javne kampanje trebalo bi da bude objektivnost i istinitost, a nikako selektivno predstavljanje nedovoljno dokazanih naučnih činjenica koje se osvrću samo na deo kompleksnog pojma kao što je zdravlje deteta. Zasigurno je jasno da boravak u predškolskim grupama u velikoj meri, na primer, utiče na podložnost infekcijama ili sa druge strane, boravak dece ispred televizora u ranom detinjstvu takodje uveliko utiče na socijalni razvoj deteta i da su to samo neki od mnoštva činilaca koje treba uzeti u obzir.

Dojenje je kompleksna pojava, a na uspešnost dojenja, kao i na odluku žene hoće li dojiti ili ne, utiče niz elemenata kako iz spoljašnjeg okruženja tako i onih koje se tiču prvenstvno osećanja i poimanja roditeljstva svake majke ponaosob. Dojenje jeste optimalan vid ishrane novorođenčeta, a ženama koje iz bilo kog razloga donesu odluku da ne doje u društvu u kome je dojenje postavljeno kao „zlatni standard“ majčinstva to zasigurno nije jednostavna odluka. Stoga bi trebalo preispitati da li je opravdana kampanja koja za cilj ima provokaciju negativnih misli i osećanja kod određene ciljne grupe.

Poslednje i ni u kom slučaju najmanje važno pitanje je *da li žena ima pravo izbora?* Čak iako ne postoje objektivne fizičke ili psihičke smetnje, ima li majka pravo na izbor da ne doji? Omeđeno okvirima aktuelnog diskursa o dojenju takvo pitanje u Srbiji je tabu. U kulturnoj matrici unutar koje su u samom centru želje i potrebe deteta i u okviru koje se od majki očekuje da ispune zlatni standard i budu *supermajke* zasigurno ne.

## Literatura

- Bridges Nicole (2010). Breastfeeding in Australian Media. *Public Communication Review*, Vol.1, 2010
- Coates, Jennifer (2004). *Women, Men and Language*. London: Longman, (3<sup>rd</sup> edition)
- Cronon W. (1995). *Introduction: In Search of Nature. In Uncommon Ground: Rethinking the human place in Nature*, edited by W. Cronon. New York: Northon
- Handerson A. (1999). Mixes messages about the meaning of breastfeeding representations in the Australian press and popular magazines, *Midwifery*, 15(1), 24-31.
- Ip S, Chung M, Raman G, et al (2007). *Breastfeeding and Maternal and Infant health Outcomes in Developed countries* (structured abstract). Rockville MD: Agency for healthcare Research and Quality.
- Johnson, S. Williamson, I. Lyttle, S. & Leeming D. (2009). Expressing yourself: A feminist analysis of talk around expressing breast milk. *Social Science and Medicine*, 69(6).pp.900-907

- Kramer MS, Guo T, Platt RW, et al (2003). *Infant Growth and health outcomes associated with 3 compared with 6 months of exclusive breastfeeding*, Am J Clin Nutr. 78(2)291-5
- Quinley MA, Kelly YJ, Sacker A. (2007). *Breastfeeding and hospitalization for diarrheal and respiratory infections in the united Kingdom millennium cohort study* Pediatrics 119(4):e
- Rothenbacher D, Weyermann M, Beermann C, et al, (2005). Breastfeeding, soluble CD14 Concentration in breast milk and risk of atopic dermatitis and asthma in early childhood: birth cohort study. *Clin Exp Allergy* 35(8): 1014-1021.
- Schmied Virginia and Lesley Barclay (1999). *Connection and Pleasure, Disruption and Distress: Women's Experience of Breastfeeding*, J Hum Lact 1999 15:325
- Wall Glenda (2001). Moral Constructions of Motherhood in breastfeeding discourse. *Gender&Society*, Vol 15, No 4.
- Wolf Joan (2007). Is Breast Really Best? Risk and total Motherhood in the National Breastfeeding Awareness Campaign. *Journal of Health and Politics, Policy and Law*, Vol. 32, No.4
- Young K. (1990). American conceptions of infant development from 1955 to 1984: What the experts are telling parents. *Child Development*, 61,17-28

**Milena P. Ivanović  
Vesna G. Polovina**

## CRITICAL ANALYSIS OF CURRENT BREASTFEEDING DISCOURSE IN SERBIA

**Summary:** Breastfeeding has recently become a widely discussed topic in media. Public campaigns like World's Breastfeeding week and similar ones, inspired and motivated by campaigns for Breastfeeding promotion in Europe and the USA (Breast is Best and National Breastfeeding Awareness Campaign) advocate breastfeeding through media. There are texts in which problematic scientific researchers are cited and quoted, glorifying mothers that breastfeed as a model of good mothering and sending the message of fear to mothers that do not breastfeed their babies.

The manipulation with scientific researches was indicated in which the correlation has been confused with the relation cause-consequence, constructions of nature and natural have been analyzed within the breastfeeding discourse and child center parenting model. The work represents critical discourse analysis of texts available on internet pages from 2009 till March 2012.

The analysis has shown that anxiousness has been deliberately produced in order to influence specific target group and that production of fear has also been intentional. Analysis has also shown that within the breastfeeding discourse there is an active use of misinformation, production of negative emotions and frequent use of modal verbs with an imperative meaning. These results show that the ethics of lying behind this public discourse and basis on which the breastfeeding campaign has been built should be reconsidered.

**Key words:** breastfeeding, campaigns, critical discourse analysis, „good mother“, manipulation with scientific research



811.163.41'367.627'366  
811.163.6'367.627'366

**Tamara Poletan**  
Filološki fakultet  
Univerzitet u Beogradu

## KATEGORIZACIJA BROJEVA U SRPSKOM I SLOVENAČKOM JEZIKU

**Sažetak:** Smeštanje priloga, prideva, imenica ili čak zamenica među brojeve zajedničko je većini starijih ali i novijih gramatika. Model opisa latinskog jezika, kakav su preuzeli gramatičari i primenili ga u svojim gramatikama, postao je uzor i srpskim autorima i lingvistima. Vidljivo je da sve gramatike imaju slične pristupe, da nose tragove uticaja latinske gramatike u podeli na podvrste, i da neke detaljnije a druge manje detaljno obrađuju ovu vrstu reči. Neslaganja i razilaženja u pogledu brojnih imenica ili barem toga što bi se pod njima podrazumevalo, brojnih prideva, zbirnih brojeva privlače pažnju autora i u savremenim gramatikama. Najuočljivija razlika između pristupa brojevima kao vrsti reči u srpskim i slovenačkim gramatikama jeste to što se u srpskim gramatikama brojevi analiziraju kao posebna grupa reči, dok su u slovenačkim gramatikama predstavljeni u okviru pridevskih reči. Za razliku od slovenačkih, savremene normativne gramatike srpskog jezika nisu napravile iskorak iz tradicionalnog gramatičkog opisa.

**Ključne reči:** brojevi, srpska gramatika, slovenačka gramatika

Srpski i slovenački jezik spadaju u grupu južnoslovenskih jezika i strukturno su veoma bliski. Uprkos tome, u srpskim i slovenačkim normativnim gramatikama, jezičkim priručnicima i raspravama postoje određena razilaženja i neslaganja u definisanju kriterijuma za podelu u vrste reči, a to je posebno upadljivo kod kategorizacije brojeva. Cilj ovog rada je da se ukaže na širinu problematike ipotrebu za daljim proučavanjem ovog pitanja.

Jezici su na prvi pogled i na osnovu opšte prihvaćenog stava različiti. Međutim, Noam Chomsky od 1957. godine nadalje gradi teoriju na hipotezi da su svi jezici izgrađeni na zajedničkoj osnovi, tačnije 'univerzalnoj gramatici' (N. Chomsky: 1967). Prema toj teoriji, na jednoj strani postoje 'načela' zajednička svim jezicima, koja su nepromenljiva, a na drugoj strani 'parametri' koji su kao prekidači, i u nekim jezicima prisutni, dok ih u nekima nema. Prema pomenutoj hipotezi Noama Čomskog svi jezici imaju neki tip podele na vrstu reči. Na svetu postoji preko 6.000 jezika i upravo je posedovanje broja, kao najpreciznijeg načina izražavanja količine u jeziku zajedničko svim jezičkim zajednicama, ne isključivo samo indoevropskim.

Svi brojevi pripadaju kvantifikatorima – rečima kojima se izriče količina, i svi oni imaju jednaku prirodu problema: nedovoljno precizno definisane kriterijume za raspodelu na vrste reči, ili nedosledno sleđenje kriterijuma. Složenosti kategorizacije doprinose

i različita stanovišta lingvista po ovom pitanju. Brojevi predstavljaju heterogenu vrstu reči koju odlikuje specifičan kompleks gramatičkih i semantičkih karakteristika. Usled nepostojanja utvrđenih kriterijuma šta se pod brojevima podrazumeva možemo uočiti da različiti autori svrstavaju brojeve pod različite kategorije. U gramatikama srpskog jezika brojevi se najčešće definišu na osnovu semantičkih karakteristika, dok se njihove morfološke i sintakšiške osobine ne navode (Stanojčić, Popvić 2002; Klajn 2006; Piper 2009). Nešto drugačiji pristup razumevanju brojeva je dat u gramatici slovenačkog jezika J. Toporišića (Toporišić 2000), koji deli brojeve i prema morfološkom kriterijumu.

Kako navodi Goran Zeljić (Zeljić: 2014:42), u udžbenicima srpskog jezika za niže razrede osnovne škole dominira tradicionalna klasifikacija koja deli brojeve na osnovne, redne i zbirne, dok se u gramatikama za više razrede pojavljuje nova klasifikacija sa dve vrste brojeva (osnovni i redni) i više podvrsta u okviru jedne (glavni sa osnovnim i zbirnim brojevima, brojnim imenicama na –ica i brojnim pridevima). Na osnovu semantičkog kriterijuma brojevi kao vrsta reči se grupišu oko značenja količine i redosleda. Broj se shvata u apstraktном smislu kao oznaka i ističe se njegov pridevski karakter – slaganje u rodu, broju, padežu, što je odlika rednih brojeva koji se ponašaju kao pridevi određenog vida, dok se kod osnovnih to odnosi isključivo na broj *jedan*, *jedna*, *jedno* i takozvanu malu množinu– broj *dva*, *dve*.

Autori gramatike srpskog jezika, Ž. Stanojčić i Lj. Popović, brojeve definišu kao nesamostalne, odredbene reči koje označavaju koliko ima onoga što znači imenica uz koju stoje ili u kojem se redu među drugim pojmovima nalazi taj pojam (Stanojčić, Popović 2002:93). Pomenuti autori brojeve dele na osnovne, redne i zbirne. U svom pregledu srpske gramatike P. Piper navodi da brojevi u širem smislu obuhvataju reči sa brojevnim značenjem kao zajedničkim i nekim specifičnim kategorijalnim značenjem kao posebnim, up. *peti*, *petoro*, *patina* itd. uključujući i brojne imenice. Brojevi u užem smislu obuhvataju reči sa brojevnom semantikom koje se morfološki razlikuju od imeničkih i pridevskih paradigma. (Piper 2009: 456). Autor smatra da su za lingvistiku brojevi zanimljivi kao lekseme sa specifičnim značenjima, a često i sa karakterističnim oblicima i načinima upotrebe. P. Piper, vodeći se gramatičkim i semantičkim kriterijumima, brojeve deli na: (1) osnovne, npr. *pet*; (2) redne, npr. *peti*; (3) zbirne, npr. *petoro*; (4) brojeve složenih celina (zastarelo), npr. *petori*; (5) muškolični, npr. *petorica*; (6) razlomački, npr. *petina*; (7) aproksimativni, npr. *desetak* (Piper 2009: 457).

I. Klajn u svojoj gramatici navodi podelu brojeva na *osnovne*, *redne i zbirne* brojeve uz poseban dodatak *brojnih prideva* (Klajn 2006: 95). Zanimljivo je uočiti da su aproksimativni, razlomački i muškolični brojevi, kako ih je definisao P. Piper, u gramatici I. Klajna uvršteni u posebnu kategoriju brojnih imenica, dok su u gramatici Stanojčić/Popović spomenuti samo aproksimativni to kao brojne imenice na –ica, u službi osnovnih brojeva od 2 do 99.

U kontekstu paradigmе promenljivosti, osnovni brojevi *jedan*, *dva*, *tri*, *četiri* kao i višečlani brojevi koji se njima završavaju, imaju gramatičku kategoriju padeža. Paradigma kategorije roda je prisutna samo kod brojeva *jedan*, *jedna*, *jedno* (mn. *jedni*, *jedne*, *jedna*), *dva* (muškii srednji rod) / *dve* (ženski rod), kao i kod dvočlanih i višečlanih brojeva koji se njima završavaju (*hiljadu jedna*, *hiljadu dve* i slično). U pogledu kategorije broja, osnovni brojevi *dva*, *tri*, *četiri* se ponašaju selektivno, tj. imenica uz njih stoji u paukalu, npr. *Dva*, *tri*, *četiri* čoveka / *Dve*, *tri*, *četiri* žene. Ukoliko osnovni broj hiljada

pogledamo sa morfološkog stanovišta uočićemo da se u konstrukcijama sa kongruentnim atributom ponaša kao imenica, npr: *jedna hiljada, ta hiljada*, a u konstrukcijama sa nazivima mernih jedinica upotrebljava se nepromenljivi oblik *hiljadu*, npr: *hiljadu dinara*. Takođe, kada se promenljivi osnovni brojevi (osim broja *jedan*) upotrebljavaju sa predlozima, mogu biti nepromenljivii koristiti se samo u obliku nominativa, npr: *sa dve žene, od tri tetke*.

Redni brojevi u pogledu morfološke paradigmatske i sintaksičkih funkcija pripadaju pridevima, a u tvorbenom pogledu su, osim malobrojnih supletivizama (*jedan – prvi, dva – drugi, tri – treći, četiri – četvrti*), izvedeni iz osnovnih brojeva. Menjaju se po rodu, broju i padežu, a u gramatikama i jezičkim priručnicima srpskog i slovenačkog jezika obrađeni su i predstavljeni na veoma sličan način.

Kategorija zbirnih brojeva privlači pažnju gramatičara i leksikografa, jer je njihova upotreba raznovrsna. Zbirni brojevi se u srpskom jeziku koriste: a) uz zbirne imenice, koje posle zbirnih brojeva stoje u genitivu: *troje dece; b) za nabranje ljudskih bića različitog pola, ispred imenice u genitivu (*dvanaestoro ljudi*) i c) ponekad u apstraktnom smislu, npr. *Treba znati dvoje* (= dve stvari).*

Kako navodi P. Piper, u administrativnom i naučnom stilu, kada je reč o licima sa višim društvenim statusom, umesto kvantifikacije zbirnim brojevima prednost daje osnovnim brojevima, npr. *Skupu je prisustvovalo pet dekana* (ne *petoro dekana*) (Piper 2009: 462). Brojeve *dvoje, troje* odlikuje padežna paradigmata i imaju sufiks *-oj-*, za razliku od ostalih zbirnih brojeva koji se grade dodavanjem nastavka *-or-* i nemaju padežnu paradigmata. I. Klajn u svojoj gramatici (Klajn 2006: 102) u podvrstu brojnih prideva uključuje brojeve *dvoji, dvoje, dvoja; troji, -e, -a; četvori, -e, -a; petori, -e, -a* itd. Zanimljivo je uočiti da P. Piper iste brojeve uključuje u kategoriju zbirnih brojeva. Brojevi složenih celina predstavljaju posebnu kategoriju, koja se u savremenom srpskom književnom jeziku retko sreće, a od zbirnih brojeva se razlikuju samo po tome što imaju paradigmata roda, npr. *troje čarape, troja vrata*.

Najveće razlike mogu se uočiti po pitanju predstavljanja kategorija brojnih imenica i brojnih prideva. Brojne imenice se dakle svrstavaju u kategoriju imenica, a imaju značenje brojnosti. I. Klajn pomenuto problematiku uvodi u svoju gramatiku, pa primere tipa *dvojica, četvorica, petoro* itd. svrstava pod kategoriju brojnih imenica, a pod brojne prideve svrstava reči *dvoji, dvoje, dvoja, troji, četvori, petori* (Klajn 2006: 102). Dakle, pod kategorijom brojnih imenica u spomenutoj gramatici se nalaze:

- imenice sa značenjem približnog broja, a koje se grade dodavanjem sufiksa -ak na kardinalnu osnovu brojeva *deset, petnaest, dvadeset* te većih desetica i do broja 1000, npr. *desetak, dvanestak, dvadesetak*.
- nazivi za razlomke, koji se grade sufiksom -ina od rednog broja (osim reči *polovina*); *trećina, četvrtina, petina* i tako dalje. Ne postoje za brojeve s poslednjom cifrom 1 ili 2, kao ni za *hiljadu, million, milijardu*, gde se mora upotrebiti redni broj s imenicom *deo*.
- imenice sa sufiksom -ica, koje označavaju isključivo muškarce, ne mogu se odnositi na skup muškaraca i žena, za žene, niti za nežive pojmove. P. Piper ih u svojoj kategorizaciji naziva muškoličnim brojevima.

U slovenačkim gramatikama su brojevi, kada govorimo o podeli na vrstu reči, predstavljeni u okviru pridevskih reči, dok su u srpskom jeziku predstavljeni kao samostalna grupa

reči. Jože Toporišič (Toporišič: 2000) u svojoj gramatici slovenačkog jezika navodi da se brojevi kao količinski pridevi dele na: 1) *glavne*, 2) *redne*, 3) *distributivne i multiplikativne*.

Iz glavnih brojeva su izvedeni: *redni, distributivni, multiplikativni*, kao i neodređeni brojevi poput: *dosti, (pre)več, mnogo* koji su po svom poreklu prilozi, ali mogu preuzeti ulogu broja. U pogledu kategorije roda prva četiri broja *en, dva tri, štiri* imaju različite oblike za muški, ženskii srednji rod, dok ostali brojevi za sva tri roda imaju samo jedan oblik, što predstavlja značajnu razliku u odnosu prema srpskom jeziku. Redni, distributivni i multiplikativni brojevi imaju zajedničku osobinu da razlikuju sva tri roda. Svi brojevi poznaju kategoriju promenljivosti i menjaju se po padežima, dok paradigmu kategorije broja poznaju nekoličinski brojevi, redni, distributivni multiplikativni brojevi. Dalje, u vezi sa kategorijom određenosti J. Toporišič (Toporišič: 2000) navodi da je količinski i redni brojevi ne poznaju.

Jedna od osobnosti broja jedan u slovenačkom jeziku (*eden, ena, eno*) je da u muškom rodu ima imenski oblik *eden* čije se značenje prepiće sa značenjem neodređene zamenice neko: *En fant je prišel : Eden je prišel*. Kako u svojoj studiji o zameničkim rečima u srpskom i slovenačkom jeziku navodi M. Đukanović, sa brojem *en/eden* alterniraju neodređena zamenica *nekdo* i lična zamenica 3. lica. Na srpski se prevodi zamenicom *neko*, koja pokriva isto semantičko polje kao i u slovenačkom (Đukanović 2009:105).

Uz broj dva se koristi dvojina, od tri nadalje množina. *Trije, tri, tri i štirje, štiri,* imaju posebne oblike za muški rod i dekliniraju se po zameničkom uzorku, 2 se menja po uzorku pokazne zamenice *ta* u dvojini (*dva/dve, dveh, dveh, dvema, dva/dve, dveh, dvema*), broj 3 po uzorku pokazne zamenice *ta* u množini (*trije/tri, treh, trem, trije/tri, treh, tremi*). Za brojeve od pet se koristi genitiv množine, npr. *Dva fanta, Dve punci, Dve okni. Trije možje, Tri ulice, Tri pisma. Pet/sto, milijon golobov. Pet/sto/milijon deklic. Pet/sto/milijon vprašanj.*

Autori M. Đukanović i Ž. Marković u gramatici slovenačkog jezika slede podelu koju navodi J. Toporišič, te brojeve dele na *glavne, redne, distributivne, multiplikativne*. (Đukanović, Marković: 2005). Brojeve je na isti način klasifikovala Mateja Gomboc u maloj gramatici slovenačkog jezika (Gomboc: 2008). Na sličan način brojeve posmatra Franc Žagar, koji kada govori o brojevima naziva ih brojnim pridevima (brojevima) i deli ih prema obliku i prema značenju (Žagar 2010:147). Prema obliku ih deli na: *glavne, distributivne multiplikativne, redne, i neodređene*, a prema značenju na *količinske i druge*. Pod količinskim brojevima podrazumeva one koji nam govore koliko ima nečega, predmeta. Na osnovu te vrste kategorizacije količinski brojevi su *glavni, distributivni, neodređeni*. Pod kategorijom drugi brojevi su dati *redni distributivni (troj -a -e,), multiplikativni(trojen -jna -o) i redni (treći -a -e)*.

Kako piše M. Đukanović, distributivni brojevi mogu imati isto značenje kao i glavni broj i imenica koja označava vrstu, grupu, par. Dalje navodi da se mogu upotrebljavati u slučajevima kada se upućuje na predmete koji čine celinu ili kada se želi izbegavanje nekih imenica uopštenog značenja (reč, stvar, par, ljudje i sl.) (Đukanović, Marković 2005:50). U pomenutoj gramatici multiplikativni brojevi se definišu kao kategorija koja izražava umnoženost ili ponovljenost, odnosno onoliku umnoženost, kolika je izražena samim brojem (*Trojno gibanje morske vode: valovanje, morski tokovi, plimovanje*).

Iz navedenog možemo zaključiti da se autori slovenačkih gramatika ne razilaze po pitanju klasifikacije brojeva i da slede jednu podelu, za razliku od autora srpskih gra-

matika, gde se mogu uočiti veće nedoslednosti. Najveća razmimoilaženja su prisutna kod kategorije zbirnih brojeva, brojnih imenica i brojnih prideva (*dvoji, dvoje, dvoja, troji, četvori, petori*), kako ih neki autori nazivaju u srpskim gramatikama, priručnicima. Zbog semantičke i tvorbene sličnosti s brojevima, brojne imenice i brojni pridevi su svrstani pod brojeve. Oni bi u prvom redu morali biti podvrsta onoga što zaista jesu – imenice i pridevi, te skladno tome i obrađeni pod poglavljima koja obrađuju imenice i prideve. Pomenuti brojevi su u slovenačkim gramatikama uvršteni u grupu distributivnih brojeva, dok kategoriju multiplikativnih brojeva srpski jezik ne poznaje.

Nakon opisane i date kategorizacije možemo zaključiti da nedoslednostii različita tumačenja autora po pitanju klasifikacije brojevnih reči neposredno utiču na stvaranje nedoumica kod pojedinaca prilikom usvajanja jezika, čime se problematika produbljuje. Nesumnjivo je potrebno pristupiti ponovnom razmatranju brojeva sa stanovišta svrstavanja u vrste reči, počevši od utvrđivanja čine li brojevi posebnu vrstu reči, po kojim kriterijumima ih razlikujemo od imenica, prideva i zamenica ipo kojim kriterijumima se određene rečimogu nazvati brojevima. Ova saznanja bi doprinela jasnijoj slici koja bi našla svoju primenu u udžbenicima i priručnicima srpskog i slovenačkog jezika.

## Citirana literatura

- Chomsky, N. (1965), *Aspects of the Theory of Syntax*, MiT Press.
- Đukanović M.(2009),*Uporedna semantička analiza zameničkih reči u slovenačkom i srpskom jeziku*, Filološki fakultet, Beograd.
- Đukanović M. i Marković Ž. (2005), Osnovi gramatike slovenačkog jezika, Beograd: Filološki fakultet; drugo izdanje.
- Gomboc, M. (2009), *Mala slovница slovenskega jezika: priročnik za šolo in vsakdanjo rabe*, Ljubljana: DZS.
- Klajn, i. (2006), Gramatika srpskog jezika za strance, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva
- Maldžijeva, V., Topolinska, Z., Đukanović, M., Piper, P., (u redakciji Piper, P.) (2009): *Južnoslovenski jezici: gramatičke strukture i funkcije*, Beogradska knjiga, Beograd.
- Stanojčić, Ž., Popović, Lj. (2002), *Gramatika srpskog jezika*, Beograd: Zavod za udžbenike Stevanović, M. (1975), *Savremeni srpskohrvatski jezik*, Beograd: Naučna knjiga
- Toporišić, J. (2000), *Slovenska slovница*, Maribor: Založba obzorja
- Žagar, F. (2010), *Slovenska slovница za vsak dan*, Celje: Celjska Mohorjeva družba.
- Zeljić, G. (2014), *Brojevi kao vrsta reči u gramatičkim udžbenicima za osnovnu školu*. inovacije u nastavi – časopis za savremenu nastavu 27,(1): 42-54

## **Tamara Poletan**

### **CLASSIFICATION OF NUMBERS IN SERBIAN AND SLOVENIAN GRAMMARS**

**Summary:** Placing adverbs, adjectives, nouns and even pronouns among the category of numbers is a common feature to the most older or newer grammarians. Description model of Latin language, which grammarians took over and applied in the grammars, became role model to the latter Serbian linguists and authors. It is evident that all grammars have similar approaches, which are bearing traces of the influence of Latin grammar in the division on subclasses. Disagreements and differences in terms of *brojne imenice* or at least what could have been considered as them, adjective of number, collective numbers even in the modern grammars occupy the attention of the authors. Most visible difference between approaches in Serbian and Slovenian grammars is in the fact that in Serbian grammars, numbers are being analyzed as special word class, whereas in Slovenian grammars they are presented in the context of adjective words. Unlike Slovenian, modern normative grammars of Serbian language did not go beyond traditional description.

**Key words:** numbers, Slovenian, Serbian, grammar

070.41:811.163.41(497.11)"1974/1979"

070.41:811.163.6(497.12)"1974/1979"

## Jelena Budimirović

Univerzitet u Novoj Gorici – student magistarskih studija

# EKSPLICITNOST I EUFEMIZAM KAO SREDSTVA BIROKRATSKOG STILA U VREME SOCIJALIZMA U SRBIJI I SLOVENIJI

**Sažetak:** Glavna svrha birokratskog stila nije komunikativna, već ritualno-ideološka. Takav jezik služi kao sredstvo jezičke manipulacije i birokratama obezbeđuje monopol u političkom odlučivanju. Birokratski stil u srpskom jeziku doživljjava procvat tokom socijalizma, a u slovenačkom jeziku se razvija pod uticajem srpskog. U ovom radu analiziramo eksplisitnost i eufemizam kao sredstva birokratskog stila u periodu 1974–1979 u Srbiji i Sloveniji. Kao adekvatno gradivo za takvu analizu izabrali smo srpske novine »Borba« i slovenačko »Delo«. Analiza opisuje gramatička i leksička sredstva birokratizacije i objašnjava njihove efekte u sociolingvističkom kontekstu.

**Ključne reči:** birokratski stil, manipulacija, eksplisitnost, eufemizam, Borba, Delo, socijalizam

### Pojam i poreklo birokratskog stila

Birokratski stil možemo definisati kao poseban funkcionalni stil, kod kog se različita gramatička i leksička sredstva, koja u drugim stilovima imaju svoju komunikativnu i praktičnu funkciju, koriste s ciljem prikrivanja ili menjanja informacija i manipulacije publikom. Kao suštinsku karakteristiku ovog stila možemo izdvojiti činjenicu da njegova svrha nije komunikativna, već ritualno-ideološka (Klajn 1991: 165). Lingvisti koji su se ovom temom bavili primetili su da jezik birokratije služi samo kao pokazatelj gornjikove ideološke pripadnosti (Ivas 1984), te da je on »sredstvo za prikrivanje istine i zavođenje naivnih« (Simić 1996: 203). »Tako se uz upotrebu na izgled svima razumljivog jezika, primenom određenih semantičkih pomaka iz komunikacije isključuje deo potencijalnog auditorijuma, dok se posvećeni itekako međusobno razumeju« (Bugarski 1994: 34). Prema Toporišiću, taj jezik je »neretko nejasan i bez potrebe previše komplikovan, tako da ponekad otežava razumevanje«. (Toporišić 1976: 29). Tako dobijamo »veštački, bezizrazan, do krajnosti umrtvljen jezik« (Klajn 1991: 172); on se sastoji od okamenjenih, bezbojnih, istrošenih sintagmi, od jezičkih šablonata (Vuković 1997). Milovan Danojlić primećuje da je birokratski stil »ružan i nerazumljiv, pun nasilničkih obrta i divljih nelogičnosti, ali se taj jezik ne može popraviti. Jedino takav on je funkcionalan. Njegovi korisnici nemaju izbora: lažno misle, naopako deluju, pa tako i govore« (Danojlić 1982: 253).

Ovakav jezik može se lako koristiti kao sredstvo manipulacije ljudima. »Verbalna inflacija isuviše često služi kao dimna zavesa koja prikriva odsustvo stvarne aktivnosti i istinskog angažovanja, podstičući nerad i karijerizam i služeći kao moćan bedem u odbrani privilegija« (Bugarski 1986: 81-82). Takav jezik kao posledicu ima »karakterističnu otuđenost i pasivizaciju recipijenata« (Herman, B. in dr. 1983: 25). Političar namerno oblikuje poruku tako da ona bude teško razumljiva, čime »iz političke komunikacije isključuje šire slojeve stanovništva, što mu obezbeđuje monopol u političkom odlučivanju« (Ratković 1988: 241).

Prema Duški Klikovac (2001: 86–87), birokratski stil u srpskoj sredini potiče još iz obrenovićevskih i austrougarskih kancelarija, a procvat doživljava nakon Drugog svetskog rata, kao jezik političke birokratije u okolnostima jednopartijskog sistema. Naročiti podstrek dali su mu Ustav iz 1974. i Zakon o udruženom radu iz 1976. godine, posle kojih sledi »normativizacija svih oblasti života, umnožavanje administracije i poplava raznih zakonskih akata, kojih je samo do 1980. napisano više od milion i po« (Klajn 1991: 164). Zakon o udruženom radu predstavlja ne samo zakonsku osnovu birokratizacije društva, već i prototip birokratskog stila: njegove prve tri rečenice sastoje se od 145 reči, izražavajući smisao koji je mogao stati u svega 14 reči (Klajn 1991: 167). Klajn navodi da je, po tom zakonu, *zanatlja postao radni čovek koji obavlja delatnost ličnim radom sredstvima rada u svojini građana, a rukovodilac – radnik koji radi na poslovima odnosno radnim zadacima na kojima ima posebna ovlašćenja i odgovornosti.* (1991: 172). Janko Moder navodi istraživanje po kome »bismo ovaj naš temeljni i programski tekst mogli koristiti i kada bi imao deset puta manje reči. To znači da bismo ga mogli naštampati na samo 30 strana brošure, a ne na 300 strana, na koliko su ga zapravo odštampali« (Moder 1984: 262). Tako je nastao zakon koji prosečan čovek nije mogao razumeti, iako bi njegov jezik »morao biti upravo izraz i volja nas samih, ako bi samoupravljanje zaista trebalo da se oslanja na ljude, na narod« (*ibidem*, 263).

Uticaj ovih zakonskih akata naravno »nužno prelazi u sve govore, na sve forme, na sve sednice, u sve novine, listove i časopise, na radio i televiziju« (Moder 1984: 264). Kao razlog za ovakav uticaj birokratskog stila na jezik medija Janez Dular navodi činjenicu da »novinari ponekad pišu više po 'zvaničnoj dužnosti' nego iz lične zainteresovanosti; ostaju previše 'verni' i 'objektivni', tako da se ni ne trude da širem krugu prosečno obrazovnih čitalaca, odnosno slušalaca na jasan i razumljiv način prenesu sadržaj raznih stručnih sastanaka ili sednica društveno-političkih tela« (Dular 1974: 43). Tako jezik medija od početka socijalističkog perioda postaje sve više birokratizovan.

Prema mišljenju slovenačkih lingvista, birokratski stil je u slovenački jezik došao pod uticajem srpskog, odnosno srpskohrvatskog. Naime, prema Ustavu SFRJ, jezici naroda (srpskohrvatski, slovenački i makedonski) bili su potpuno ravnopravni na celoj teritoriji Jugoslavije; međutim, u praksi je ta ravnopravnost bila ograničena. Toporišić navodi područja u kojima slovenački jezik nije (potpuno) ravnopravan sa srpskohrvatskim (Jugoslovenska narodna armija, Savezna skupština, jezik službenih glasnika na saveznom nivou, školstvo) (1991: 155-161). Oblik neravnopravnosti koji nas ovde najviše zanima jeste neravnopravnost pri pisanju zakonodavnih akata, jer se birokratski stil upravo u njima razvijao. Slovenački politički jezik je »veoma dugo nastajao prevođenjem, najpre sa latinskog i nemačkog, a kasnije sa srpskohrvatskog jezika« (Herman, B. i drugi 1983: 25). U navedenom članku autori takođe navode da je »od NOB obezbeđena ravnopravnost nacionalnih jezika, mada

je jezik političkog života u glavnom gradu Federacije, na kome su pretežno formulisani i savezni dokumenti, uticao i na slovenačku jezičku praksu u političkom životu« (*ibidem*, 28). Ustav iz 1974. i Zakon o udruženom radu nisu napisani na slovenačkom jeziku, već su sa srpskohrvatskog prevedeni na slovenački, što je bilo »protivno načelu ustava SFRJ, koji jezicima naroda i narodnosti garantuje prava prvih jezika« (*ibidem*, 30).

I jezik slovenačkog novinarstva bio je pod uticajem srpskog, jer su novinari vesti često prevodili sa srpskog jezika. »Tesni odnosi između jugoslovenskih republika, prilična jednostrana zavisnost slovenačkih masovnih medija od prevodenja sa Tanjuga, otvorenost naših državnih granica i opšta povezanost današnjeg sveta široko su otvorili vrata neslovenačkim jezičkim uticajima, pre svega srpskohrvatskom i angloameričkom« (Dular – Fras 1983: 86). I Toporišić primećuje da je u vreme socijalizma jezik »koji najviše pritiska slovenački – srpskohrvatski. U našem novinarstvu nastaju u velikoj meri neoriginalni tekstovi, jer se mnogo prevodi, prilagođava već formulisano. Uglavnom se prevode i politički i ekonomski koncepti, koji većinom nastaju na srpskohrvatskoj teritoriji na srpskohrvatskom jeziku« (Toporišić 1991: 202).

### Materijal i metoda analize

Cilj ovog rada je analiza eksplicitnosti i eufemizma kao sredstava birokratskog stila u vreme socijalizma u srpskim i slovenačkim novinama. Pod ovim sredstvima podrazumevamo dve od sedam osobina koje navodi Duška Klikovac u članku *O birokratizaciji srpskog jezika* (Klikovac 2001).<sup>1</sup> Tekstove ćemo analizirati s obzirom na rečeno u prethodnom poglavljju – da je birokratski stil na području Jugoslavije najpre nastao u srpskom jeziku, koji je zatim uticao i na birokratizaciju slovenačkog jezika. Kao adekvatan materijal za takvu analizu smo za srpski jezik odabrali dnevne novine *Borba*, zato što je to bilo medijsko sredstvo Komunističke partije Jugoslavije. Što se tiče slovenačkog jezika, za analizu smo koristili novine *Delo*, koje su nastale 1959. godine udruživanjem novina *Ljudska pravica* i *Slovenski poročevalec*. Odabrali smo tekstove iz perioda 1974–1979. Izbor perioda je motivisan već pomenutom činjenicom da su poseban podsticaj razvoju birokratskog stila dali Ustav iz 1974. godine i Zakon o udruženom radu iz 1976. godine, te stoga smatramo da je ovaj period najreprezentativniji i najzanimljiviji za potrebe ovog rada. Činjenice da su slovenački i srpski srođni jezici, kao i da se slovenački birokratski stil razvijao pod uticajem srpskog, omogućuju nam da pomenetu klasifikaciju, koja je nastala za potrebe analize srpskog jezika, upotrebimo i pri analizi tekstova iz slovenačkog *Dela*. Radi ekonomičnosti, pri navođenju primera ćemo izostaviti irelevantne delove rečenica, važne reči i izraze ćemo označiti podebljanim slovima, a neke primere ćemo komentarisati u zagradi u nastavku.

### Eksplicitnost

Prema Duški Klikovac (2001: 100), »na prvi pogled, ova osobina je suprotna neodređenosti, jer je svrha eksplicitnosti upravo veća jasnoća i nedvosmislenost. U jeziku birokratije, međutim, eksplicitnost najčešće znači redundantnost«. Naime, birokrati često imenuju i ono što je jasno iz konteksta ili značenja već upotrebljene reči, ili pak ponavljaju istu, već navedenu informaciju.

1 Ostale osobine koje u svom članku navodi Duška Klikovac jesu: nominalnost, opštost, neodređenost, višak reči te kvazinaučnost i upotreba reči stranog porekla i pomodnih reči (2001: 87).

Najpre navodimo primere iz *Borbe*:

*Organi državne uprave dužni su da svojim radom radnim ljudima, OOUR i drugim samoupravnim zajednicama obezbeđuju efikasno ostvarivanje njihovih prava i interesa i stvaraju uslove za što brže i potpunije ostvarivanje tih prava i interesa* (Ista informacija izneta dva puta.)

*Dogovorom o sprovodenju politike cena u 1976. godini predviđene su odgovarajuće mere i akcije za uspešno ostvarivanje politike cena* (Šta bi drugo moglo biti cilj takvog dokumenta?)

*To će, po oceni Veća, zahtevati od svih društvenih činilaca da stvaraju uslove i preduzimaju odgovarajuće mere za dalje jačanje našeg izvoza* (Upotrebljena dva opšta izraza sa skoro istim značenjem.)

Zapadni novinari u Lobitu **potvrdili su da je tačna** reportaža britanske televizije (Umesto: *potvrdili su reportažu ili rekli su da je tačna*.)

Slede primjeri iz slovenačkog *Dela*:

*V številnih pripombah je bilo čutiti enotno prizadevanje, da ne bi prezrli nekaterih pozitivnih dosežkov v tej sfери ustvarjanja.* (Da li postignuća (*dosežki*) mogu biti i negativni?)

*Družbenopolitične organizacije se morajo s svojo dejavnostjo odgovorno vključiti v uresničevanje naloga, ki so nujne ob prehodu v novo ustavno stanje za uresničevanje vsebine nove ustave* (Ista informacija izneta dva puta.)

*Menili so, da je smoteno, da zakon drugače kod sedanja zveza in republiška zakonodaja, združuje predpise o zakonski zvezi, razmerjih v zakonski zvezi in družini ter med starši in otroki.* (Jednostavnije: *predpise o zakonski zvezi in družini*.)

*Ne bi pa se smel omejevati zgolj na družinska razmerja, temveč bi moral bolj poglobljeno poudariti tudi interes družbe za razvijanje zdravih odnosov v družini. Družbeni interes za pomoč družini pri vzreji in vzgoji otrok se bo moral močneje izražati, če izhajamo iz samoupravnih odnosov, zato je potrebno v družinski zakonodaji jasneje opredeliti odnos družba – družina.* (Ista informacija izneta tri puta.)

Zanimljiv način postizanja »eksplicitnosti« je i razdvajanje jedne radnje na dve radnje koje se podrazumevaju, obično na početak i samu realizaciju neke radnje (Klikovac 2001: 101). Pogledajmo primere iz *Borbe*:

*Na kraju jučerašnje sednice Savet je odlučio da oformi radnu grupu koja će započeti i koordinirati posao na izradi republičkog programa stabilizacije*

*Veće je naglasilo potrebu većeg angažovanja organa za pokretanje i vođenje postupka i veće saradnje i koordiniranja rada pojedinih komisija*

I u *Delu* nalazimo primere koji ilustruju ovu pojavu:

*Predlog novega zakona podaja osnovne sistemske okvire, ki omogočajo in spodbujajo uveljavljanje medsebojnih samoupravnih odnosov na području cen.*

*Vsi ti v sistemu družbene samozaščite kot najširšega temelja varnosti družbe ukrepajo in aktivno pomagajo pri odkrivanju in preprečevanju dejavnosti, ki ogroža neodvisnost, ozemeljsko nedeljivost in obrambno sposobnost države.*

Dakle, birokratski stil eksplisira i »ono što se podrazumeva, tako da veća eksplicitnost ne povlači za sobom i veću jasnoću poruke. Takva poruka je čak i manje jasna jer je duža« (2001: 101). Na taj način, tvrdi D. Klikovac, čitalac stiče utisak da duži govor znači i informativniji i sadržajniji govor, te tako autor izgleda pametniji i obrazovaniji. Osim toga, govornik tako pokušava i da ostavi utisak »da ništa ne prepusta slučaju, da se stvari moraju dosledno razjasniti« i na taj način se »reklamira ne samo kao pametan nego i kao prilježan i odgovoran« (*ibidem*). Ili, kako je to formulisao Vuković (1997: 24), »te beskrajne govorancije svodile su se, zapravo, na ovo: pričati što duže a ne reći ništa i zbuniti slušaoca zasipajući ga nejasnim jezičkim šablonima«.

## Eufemizam

Eufemizam je mehanizam pomoću kog izraz koji označava neku neprijatnu pojavu zamjenjujemo drugim, blažim i lakše prihvatljivim. U okviru ove tačke analiziramo neke izraze koji su u navedenim primerima upotrebljeni sa ciljem ublažavanja naziva nekih neprijatnih pojava.

*Predstavnik Odbora za društveno-ekonomske odnose rekao je da se donošenjem ovog Zakona imalo za cilj da se konstituiše sistem plaćanja koji će trajno onemogućiti reproducovanje nekih neprihvatljivih pojava kao što su **neovlašćeno raspologanje tuđim dohotkom** (krađa?), širenje **anticipirane i nepokrivene potrošnje na osnovu fiktivnog dohotka** (neopravdano trošenje nezaradenog novca), široko rasprostranjenu **pojavu nelikvidnosti** (nemogućnost plaćanja dugova) sa svim njenim poznatim posledicama, **finansijsku nedisciplinu u zasnivanju i razrešavanju dužničko-poverilačkih odnosa** (nesavesno pozajmljivanje novca za koji ne znamo da li ga možemo vratiti) i drugo.*

*u SIZ u nedovoljnoj meri dolazi do izražaja neposredni interes radnih ljudi i građana iz osnovnih cilja društva (Jednostavnije rečeno: SIZ ne brine o interesima radnika i građana.)*

*Jedan broj osnovnih organizacija udruženog rada, naime, nije u stanju da redovno izmiruje svoje obaveze (Ili: ne može da plaća svoje troškove na vreme.)*

To su bili primeri iz Borbe, a slede primjeri iz Dela:

*Osnutek zakona predvideva obveznost delavcev in tozdih s področja gospodarstva, da prispevajo svoj delež v občinske in v republiški rezervni sklad. (Odnosno: da dajejo denar.)*

*... analize kažejo, da tiči vzrok za izgube prav v **neuskrajeni delitvi dohodka z ustvarjenim dohodkom**. Pri tem gre za **prevelika vlaganja sredstev v osebne dohodke**. (Jednostavnije rečeno: zaposleni vzamejo več denarja, kot si zaslužijo.)*

Neke od neprijatnih pojava su i poskupljenja, porezi i dugovi, koji se radi ublažavanja imenuju različitim eufemizmima:

*Zaključeno je da nadležni savezni organi hitno razmotre kretanja cena i utvrde da li su **korekcije cena** u skladu sa društvenim dogovorom o sprovođenju politike cena. (Birokrati nam poručuju da cene nisu bile dobre, pa su ih zato popravili, odnosno »korigovali«.)*

*Na žalost, još ne postoji neke bitne pretpostavke za funkcionisanje društvenih delatnosti, pa se stoga javljaju i određeni problemi oko njihovog **finansiranja koje se bazira na razrezivanju određenih procenata izdvajanja koja treba da posluže za izdržavanje njihovog aparata**. (Ili jednostavnije: finansiranje koje se zasniva na porezima)*

Osim u Borbi, i u Delu nalazimo slične primere:

*Pristojni organi za cene bodo pri oceni predloženih cen upoštevali, ali so OZD pri oblikovanju cen proizvodov in storitev izhajale iz kvalitativnih faktorjev gospodarjenja. (Bolje: ali so OZD cene oblikovale v skladu s kvalitetom?)*

*Neuresničevanje ciljev kreditno-monetaryne politike pa nadalje pomeni, da bi se lahko povečali tudi **pritiski na cene** in stopnja inflacije. (Ili: podražitve)*

I pošto često može biti prilično neprijatno govoriti o *novcu*, lakše ga je nazvati nekim opštijim izrazom – i u slovenačkim i u srpskim primerima često nailazimo na reč *sredstva* u značenju *novca*, a u Borbi smo naišli i na izraz *materijalne osnove*. Izdvajamo najpre primere iz Borbe:

*banke nedovoljno usmeravaju **sredstva** ka nerazvijenim područjima (Jasnije rečeno: banke ne daju novac nerazvijenim područjima.)*

*Utvrđiti izvore **sredstava** i način njihovog korišćenja (Ili jasnije: Gde naći novac i kako ga upotrebiti.)*

*On je posebno ukazao na to da se obezbeđivanje **materijalne osnove** samoupravljanja u mesnoj zajednici ne može tretirati odvojeno od planiranja. (Odnosno: obezbeđivanje novca za samoupravljanje.)*

Iz *Dela* navodimo sledeći primer:

*V zvezni in republiških resolucijah o družbenoekonomskem razvoju za leto 1974 smo določili, da bodo sredstva za splošno porabo naraščala počasneje kot družbeni proizvod republike. Sklenili smo uresničiti tudi ustavno načelo o zbiranju sredstev – davki naj predstavljajo vir sredstev za pokrivanje stroškov skupne porabe, prispevki občanov iz delovnega razmerja pa za financiranje samoupravnih interesnih skupnosti. ... Predvsem pa naj sklenejo dogovor o oblikovanju sredstev za skupno in splošno porabo.*

Kao sredstvo za ublažavanje istine može se koristiti i potencijal:

*Međutim, ne bi se moglo reći da je problem nelikvidnosti takav da bismo mu danas posvećivali manje pažnje nego do sad. (Odnosno: nelikvidnost se nije smanjila.)*

*Vsekakor bi morali jugoslovanski premogovniki delati intenzivneje.* (Umesto: morajo delati.)

Najzad, eufemizam se može postići i upotrebom reči stranog porekla, kao i stručnih termina koje prosečan čitalac ne može razumeti. Dobar primer na srpskom jeziku za to predstavlja duži odlomak naveden na početku ove tačke (*anticipirana i nepokrivena potrošnja na osnovu fiktivnog dohotka, pojava nelikvidnosti, finansijska nedisciplina*), a za slovenački navodimo sledeće primere:

*Pri idejnopolitičnem usposabljanju novinarjev v naši republikli še vedno imamo opraviti s precejšnjo neorganiziranostjo, neusklajenostjo in konceptualnimi improvizacijami.*

*Buržoazni pluralizem, anarholiberализem, birokratski etatizem ter ultralevičarstvo imajo tudi v Sloveniji nekaj simpatizerjev in protagonistov.*

*Slovenija je zaradi svoje geografske lege izpostavljena subverzivni dejavnosti celote jugoslovanske ekstremne politične emigracije, ki vztrajno poiskuša prenesti svoje subverzivno delovanje na ozemlje Jugoslavije.*

Eufemizam je, dakle, jezičko sredstvo koje deluje kao »šećerni omotač gorke pilule ... Pojave koje bi, imenovane pravim rečima, navele slušaoca da burno reaguje, ublažene prolaze mnogo manje zapaženo« (Klikovac 2001: 103).

### Zaključak

Na osnovu analize jezika *Borbe* i *Dela* iz perioda 1974–1979 možemo doći do zaključka da je novinarski jezik u Srbiji i Sloveniji u to vreme bio pod snažnim uticajem birokratskog načina izražavanja. Do toga je došlo zbog prilično nepovoljne političko-ekonomske situacije pred kraj socijalizma u SFRJ, jer jedino u takvoj situaciji predstavnici vlasti imaju potrebu za korišćenjem sredstava birokratskog načina izražavanja, koji im omogućuju manipulaciju čitaocima. U ovom radu govorili smo o dvema od sedam osobina birokratskog stila koje je klasifikovala Duška Klikovac. Uz pomoć eksplisitnosti, birokratski stil eksplisira i ono što se podrazumeva, te na taj način čitalac stiće utisak da autor ništa ne prepusta slučaju i da uvek objašnjava stvari, čak i kada postoji i najmanja naznaka da bi ih neko mogao nedovoljno dobro ili pogrešno razumeti. Pored toga, eksplisitnost teksta čini dužim, a kako duži obično znači i informativniji tekst, na taj se način autor predstavlja kao pametniji i obrazovaniji nego što zaista jeste. Korišćenje eufemizama birokratama omogućava okolišno imenovanje neprijatnih i nepoželjnih pojava – informacije koje bi čitaoci navele na burne reakcije dobijaju ublažen ili manje primetan oblik.

## Literatura

- Bugarski, Ranko (1986). Bugarski. Jezik u društvu. Beograd: Prosveta
- Bugarski, Ranko (1994). Jezik od mira do rata. Beograd: Beogradski krug.
- Danojlić , Milovan (1982). Pisac i jezik, v: *Aktuelna pitanja naše jezičke kulture* [zbornik], Beograd: Prosvetni pregled, str. 253–259.
- Dular, Janez (1974). Zvrstnost slovenskega publicističnega jezika, v: *X. seminar slovenskega jezika, literature in kulture 1.–13. julija 1974. Predavanja*, Ljubljana: Univerza v Ljubljani – Filozofska fakulteta – Oddelek za slovanske jezike in književnost, str. 41–52.
- Dular, Janez i Fras, Slavko (1983). Poročilo delovne skupine Slovenščina v množičnih občilih, v: *Slovenščina v javnosti. Posvetovanje o slovenskem jeziku*. Ljubljana: Republiška konferenca SZDL Slovenije, Slavistično društvo Slovenije.
- Herman, Bogdana – Jogan, Savin – Pogorelec, Breda (1983). Slovenski jezik v političnem življenju, v zakonodaji, upravi in sodstvu, v: *Slovenščina v javnosti. Posvetovanje o slovenskem jeziku*. Ljubljana: Republiška konferenca SZDL Slovenije, Slavistično društvo Slovenije.
- Klajn, Ivan (1991). Izbor reči i obrta; Značenje reči, v: *Jezički priručnik* [zbornik], Beograd: Radio-televizija Beograd, str. 145–184, 185–199.
- Klajn, Ivan (2007). *Ispeci pa reci*. Novi Sad: Prometej.
- Klikovac, Duška (2001). O birokratizaciji srpskog jezika, v: *Naš jezik* knj. XXXIV, br. 1–2, Beograd, str. 85–110.
- Moder, Janko (1984). *Jezikovno razsodišče 1980–1982*. Trst: Založništvo tržaškega tiska.
- Ratković, Marina (1988). *Lingvistička analiza političkog jezika (u dokumentima 13. kongresa SKJ)*. Neobjavljena magistrska naloga, Filološki fakultet, Beograd.
- Simić, Radoje (1996). *Politički diskurs (inflacija reči u samoupravnom društvu SFRJ i jezička prifilaksa)*. Beograd: MX »Aktuel«.
- Toporišč, Jože (1991). *Družbenost slovenskega jezika. Sociolinguistična razpravljanja*, Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Toporišč, Jože (1976). *Slovenska slovnica*, Maribor: Obzorja.
- Vuković, Branko (1997). *Naše jezičke boljke*. Podgorica: Pokret dd.

**Jelena Budimirović**

## EXPLICITNESS AND EUPHEMISMS AS THE MEANS OF BUREAUCRATIC LANGUAGE DURING THE SOCIALIST PERIOD IN SERBIA AND SLOVENIA

**Summary:** The main purpose of bureaucratic language is not the one of communication, but of ritualistic ideology. This language serves as a means of linguistic manipulation and it provides monopoly to bureaucrats in political decision-making. The bureaucratic style flourished in Serbian language during the Yugoslavian socialism, and in turn influenced the Slovenian bureaucratic style of the time. This paper discusses the use of explicitness and euphemisms as the means of bureaucratic language in the period between 1974 and 1979 in Serbia and Slovenia. For this analysis, we have chosen two newspapers representative of Serbia and Slovenia, "Borba" and "Delo", respectively. This analysis depicts the grammatical and lexical tools of bureaucratic language and interprets their effects in the social-linguistic context.

**Key words:** euphemisms, bureaucratic language, Serbia, Slovenia.



**Đorđe Božović**  
Univerzitet u Beogradu

**JEZIK I SEKSUALNOST: KONSTRUKCIJE I DEKONSTRUKCIJA  
RODNIH IDENTITETA U SOCIOLINGVISTIČKIM  
I ANTROPOLOŠKIM ISTRAŽIVANJIMA**

**Sažetak:** U radu se kritički prikazuju dosadašnja proučavanja odnosa jezika i seksualnosti. Od tradicionalnih socioolingvističkih istraživanja jezičkih i diskurzivnih praksi neheteroseksualnih grupa, preko opisa „gej slenga“ i sociofonetskih analiza „feminiziranog“ govora, do pristupa koji se samonazivaju „ružičastom lingvistikom“ (engl. *lavender linguistics*), pratimo razvojni put interesovanja nauke o jeziku za teme koje se tiču izražavanja različitih rodnih identiteta i konstrukcije odgovarajućih lingvističkih praksi. U završnom delu rada uvode se osnove *queer* lingvistike, koja za cilj pak ima dekonstrukciju i redefinisanje dosadašnjih (socio)lingvističkih i antropoloških teorijskih praksi. Ideološka analiza zasnovana na politikama identiteta, uz to, dopunjuje se u radu elementima klasne analize, tako što se jezik i identitet ne posmatraju kao isključivo diskurzivni fenomeni, već i kao odraz strukturnih društvenih odnosa eksploracije i alienacije.

**Ključne reči:** diskurs, identitet, rod, seksualnost, *ružičasta* lingvistika, *queer* teorija.

**1. Uvod: dva ružičasta pitanja za lingvistiku**

U poslednjoj polovini veka, simultano se na više polja zapadne humanistike i kritičke teorije, uključujući i (socio)lingvistiku, otvaraju pitanja društvene konstrukcije i diskurzivnih praksi jezika i identiteta, roda i seksualnosti. Jezik i diskurs postaju glavni predmet mišljenja francuske škole poststrukturalizma i njenog pristupa saznanju i moći, identitetu i seksualnosti (Fuko 1978–88; 1998), društvena konstrukcija roda predstavlja pojmovni temelj tzv. drugog talasa feminističke teorije (Millett 1981), najavljena u filozofiji egzistencijalizma seminalnim esejom *de Beauvoir* (de Bovoar 1982), i obratno, u (socio)lingvistici društvena stratifikacija i varijacionistički pristup (Labov 1966) ulaze u skoro sva nečomskijanska proučavanja jezičke strukture, a ubrzo se javljaju i kritičke socioolingvističke metode (cf. Filipović 2009).

Iako u manjoj meri, i nešto skorijeg datuma,<sup>1</sup> ne izostaju ni istraživanja seksualnosti u jeziku u savremenoj (socio)lingvistici i srodnim disciplinama. U eseju o, kako ih naziva, „dva ružičasta pitanja“ za lingvistiku (engl. *Two Lavender Issues for Linguists*), Zwicky primećuje da „određena pitanja o seksualnoj orijentaciji čine sastavni deo života profesionalnih lingvista i lingvistkinja – u opštoj lingvistici, fonetici, socioolingvistici,

---

<sup>1</sup> Za pregled istraživanja nakon 2000. godine, v. Motschenbacher (2012).

psiholingvistici, analizi diskursa i antropološkoj lingvistici, na primer“ (Zwicky 1997: 21), a ovim disciplinama treba svakako priključiti i forenzičku lingvistiku i fonetiku, primjenjenu lingvistiku, obrazovnu lingvistiku i teoriju pismenosti, istoriju i kritiku teksta i filologiju, i sl. Zwicky ističe dva takva pitanja, na koja je lingvistika „prirodno“ pozvana da ponudi odgovore; prvo pitanje tiče se leksike kojom se imenuju različite seksualne orientacije i prakse, kao i osobe različitih rodnih i seksualnih identiteta i afilijacija; drugo *ružičasto* pitanje „tiče se razlika u jeziku i govoru ljudi različitih orijentacija“ (ibid.). Međutim, mada im razumljivo pripada u deo da se bave ovim pitanjima, lingvisti i lingvistkinje su ih, kako navodi Zwicky, uglavnom razmatrali tek usputno i laički, tek u najskorije vreme počinjući da se koriste onim analitičkim aparatom koji lingvistika kao nauka poseduje i inače ima da ponudi. Između ostalog, i zbog toga je, još i danas, „izuzetno teško da se dobiju odgovori“ (ibid.) na dva nezgodna, *ružičasta* pitanja o jeziku.

Prateći razvojni put interesovanja nauke o jeziku za pitanja koja se tiču seksualnosti u jeziku i diskursu, u ovome radu je reč o konstrukcijama neheteroseksualnih identiteta koje se uspostavljaju putem sociolingvističkih i srodnih istraživanja jezika i seksualnosti (Bucholtz & Hall 2004; Cameron & Kulick 2003). Takođe se iznose i osnove queer lingvistike, kao nove kritičke lingvističke discipline, čija teorijska praksa deluje „iza identiteta“, razotk(vi)rivajući performativne aspekte odnosa moći i isključivanja u jeziku, putem dekonstrukcije koncepata stabilnih identiteta i rodnih razlika (cf. Motzenbacher 2010).

## 2. Seksualnost u svom jeziku

Najočigledniji aspekt konstrukcije različitih rodnih i seksualnih identiteta u jeziku tiče se imenovanja pojedinki i pojedinaca i društvenih grupa definisanih odgovarajućim rodnim i seksualnim praksama. Kao i same društvene uloge i prakse o kojima je reč, i leksika kojom se označavaju odgovarajuće identitetske kategorije, međutim, izrazito je nejednoznačna, difuzna i semantički i upotreбno varijabilna. Pre svega, problem predstavlja identitet onih koji govore o različitim seksualnim orijentacijama i praksama; najpre je reč o razlici između identifikacije i samoidentifikacije, te o razlikama u samoidentifikaciji različitih pojedinki i pojedinaca, kao i društvenih grupa koje govore o svom rodnom i seksualnom identitetu. Drugim rečima, jezik kojim se govorи o neheteronormativnim identitetima i praksama i sâm izmiče normativnosti i društvenojezičkoj homogenizaciji, što svakako predstavlja izazov i za kanonsku leksikologiju i semantiku. Zwicky (op. cit.: 22–25), tako, navodi pitanja upotrebe i značenja termina poput *homoseksualac* prema *gej*, *lezbika* prema *dyke*, *gej* kao pridev prema *gej* kao imenica, *queer*, *gej* kao opšti naziv za neheteroseksualne osobe, *butch* prema *fem(me)*, *stud* prema *queen*, itd. Jedno od pitanja usko povezanih s izborom odgovarajuće leksike jeste i reappropriacija ranije negativnih epiteta za pozitivnu samoidentifikaciju (ibid.: 22), kakav je slučaj s većinom ovde pomenutih. U vezi s tim, primećujući da su još podeljene reakcije na pokušaj reapproprijacije izraza *faggot* ‘peder’, Zwicky ističe da se za sve slučajeve otvara pitanje „za koje govornike i govornice, u kojim kontekstima, i u kojim upotreбama reč biva reappropriрана“ (ibid.).

Pored toga, dodatnu „konstelaciju problema“ za istraživanja kako ove, tako i drugih identitetskih leksika „gde su društvena diverzifikacija i promena reflektovane i

realizovane u leksičkoj promeni“ (ibid.: 24–25), predstavlja, kako je već istaknuto, nje-na nejednoznačnost i nejednakoznačnost, tj. difuznost i promenljivost u zavisnosti od konteksta. Zwicky navodi da je, između ostalog, upotreba svakog od ovih termina, nalik slengu, promenljiva usled rapidnih promena u odgovarajućim lokalnim kontekstima, lokalnim zajednicama, između generacija i sl., te da kao lični i politički čin uvek podleže različitim konceptualizacijama, poput i drugih etničkih i rasnih naziva, naziva jezika, tipova ličnosti, ili podgrupa unutar manjih društvenih grupa i sl., da teži idealtipskoj kategorizaciji i klasifikaciji koja je neodgovarajuća u najvećem broju individualnih slučajeva, budući da su i granice između takvih kategorija uvek nejasne i kontinuirane, nediskretne, i u najvećoj meri zavise od konteksta i konkretne situacije u kojoj se ovi termini upotrebljavaju (ibid.: 25). U tome, međutim, treba videti refleksiju društvenog statusa i konstrukcije identiteta ovih zajednica kao neheteronormativnih i „drugih“, na sličan način na koji je društvenim kontekstom interpelirana upotreba naziva *Rom* prema *Ciganin* u srpskohrvatskom, ili *Šiptar* prema albanskom *shqiptar*, *nigger* kao neformalni naziv u AAVE s pozitivnom samoidentifikacijom, ali kao pejorativni i rasistički naziv u drugim kontekstima, i sl. I kao i kod drugih nenormativnih i isključenih zajednica, nikada nije njihova „drugost“, i u jeziku i diskursu, tek ideološka i identitetska, kako to uglavnom sugerišu sociolinguistička istraživanja koja se zasnivaju na ideološkoj analizi i politikama identiteta, već je uvek prožeta i materijalnim okolnostima njihove ekonomske zavisnosti i klasne eksploracije. U nazivima *Ciganin* i *nigger* je, osim rasizma, sadržana i njihova klasna pozicija; u nazivu *Šiptar* su, osim nacionalizma, sadržane i „imperialističke težnje srpske buržoazije“ prema jugu (cf. Tucović 2011); i u nazivu *peder* je jednako, pored identitetske, implicirana i ekonomska distanca, za razliku od klasno privilegovanog, urbanog i srednjoklasnog *gej* identiteta (cf. Valocchi 1999). Utoliko je i identitetska leksika povezana sa seksualnošću zanimljiviji slučaj, budući da je na višestruke i neočekivane načine interpelirana s klasno određenim konstrukcijama identiteta u razvijenom kapitalizmu.

### 3. Dve dogme esencijalizma

Drugo ružičasto pitanje koje se postavlja pred lingvistiku, kako navodi i Zwicky (op. cit.: 26–32), tiče se jezika kojim govore osobe različitih seksualnih orientacija. Ono se može postaviti na dva povezana načina: da li neheteroseksualne osobe deo svog identiteta iskazuju i kroz jezik, diskurs i konverzacione stilove, i ako da, kojim lingvističkim sredstvima; te ako je to tačno, mogu li se identifikovati neheteroseksualne osobe na osnovu svog govora, kao dela njihovog društvenog ponašanja, kako to tvrdi i popularno uverenje, i ako da, na osnovu kojih lingvističkih obeležja?

Podložnost jezika u upotrebi društvenoj stratifikaciji i društveno uslovljenoj varijaciji, shodno okvirima epistemološke paradigmne tradicionalne sociolinguistike, manifestuje se tako što različite društvene grupe i zajednice u savremenom društvu konstruišu vlastiti društveni identitet i putem jezika; najpre u domenu leksike koja im je zajednička, čime nastaju žargoni, slengovi i argoi različitih društvenih grupa (cf. Bugarski 2003). Tako bi i neheteroseksualne zajednice delile zajednički vokabular, najpre u domenu koji se tiče njihove kulturne prakse, a koji ne poznaju osobe koje nisu deo te zajednice i ne učestvuju u njoj (Kulick 2000: 247–250 daje pregled tako orijentisanih istraživanja, do-

minirajućih do osamdesetih godina XX veka). Međutim, osim termina za (samo)identifikaciju, o kojima je bilo reči iznad, pitanje je postoji li zaista i „homoseksualni sleng“ koji bi zajednica aktivno izgrađivala kao primarno obeležje svog seksualnog identiteta, ako se imaju u vidu širi kontekst i društvene specifičnosti, poput nestabilnosti i heterogenosti rodnih i seksualnih identitetskih praksi, problema *izlaska* (engl. *outing*), itd. U romološkoj literaturi se, recimo, navodi zanimljiv slučaj slenga gej zajednice i seksualnih radnika i radnika u Istanbulu, koji se u značajnoj meri koristi leksikom iz romskog jezika, tipično s upotrebom u domenu seksualnosti (Kyuchukov & Bakker 1999). Na izvestan način, dakle, specifična leksika je i tu pre svega u funkciji izgradnje seksualnog identiteta, ali je nejasna kulturološka motivacija koja romsku leksiku povezuje sa seksualnošću (ibid.: 98). Nju, dakle, i ne treba tražiti u identitetskim i kulturnim praksama, već prvenstveno u klasnoj poziciji ekonomski deprivegovanih neheteronormativnih zajednica i romske zajednice. I gej sleng Istambula je, prema tome, tek sekundarno obeležje rodne i seksualne, a primarno klasne identifikacije. Slično se može utvrditi i za poznatiji slučaj supkulturnog „gej jezika“ polarija (Baker 2002), tradicionalnog tajnog jezika i slenga gej zajednice, ali i inače deprivegovanih društvenih klasa i marginalizovanih profesija u Velikoj Britaniji, od kojih i potiče.

Nije sporno da se određeni aspekti rodnog i seksualnog identiteta svakako konstruišu i performiraju i putem jezika; međutim, da se različite neheteroseksualne zajednice identitetски afiliraju posebnim slengom zasnovanim na njihovoj seksualnoj orijentaciji predstavlja dogmu esencijalizma u sociolingvističkim istraživanjima.<sup>2</sup> Tim pre što je „gej zajednica“ heterogen, pa i fiktivan koncept, „biti gej“ nije nedvosmislena osobina svih pojedinki i pojedinaca, ona uključuje izrazit stepen varijabilnosti i proglašena je različitim drugim socijalnim varijablama, pa ima smisla govoriti jedino o posebnim delatnim zajednicama u odgovarajućim kontekstima, povezanim zajedničkim jezičkim i kulturnim praksama (Zwicky, op. cit.: 26–27). Istraživanja „homoseksualnog slenga“ koja je sprovela Penelope (Stanley [Penelope] 1970) pokazala su, štaviše, da ne postoji takav kulturni leksikon koji je poznat svim gej osobama, da su njegovi osnovni termini, poput naziva *gay*, *dyke* i *queer*, o kojima je bilo reči iznad, poznati i u široj heteroseksualnoj zajednici, odakle, uostalom, u pravilu i potiču – heteroseksualno okruženje ih inicijalno i proizvodi, a „gej sleng“ naknadno reappropriira – te da su, zapravo, mnogi izrazi koje ranija istraživanja beleže kao deo „gej slenga“ ako ne izmišljeni, onda nikada nisu bili u široj upotrebi unutar homoseksualnih zajednica, i sl. (cf. i Kulick, op. cit.: 250–254). Takođe, „gej sleng“ je prepoznat i kao politički problematičan koncept, prema Penelopu, „seksistički, klasistički i rasistički“, budući da je u osnovi konceptualizovan tako da je „najvećim delom rečnika [...] preokupiran seksualnom objektifikacijom i društvenom stratifikacijom, jednako klasnom kao i rasnom, što su osobine tipične za odnose u širem, heteroseksualnom društvu“ (Stanley [Penelope] 1974: 385–386; cit. i u Kulick, op. cit.: 253). Kao takav, on je i isključivo muški sleng; prema Penelope, lezbijke poznaju tek neznatan deo izraza iz gej leksikona, i to najpre one izraze koji su i popularizovani gej aktivizmom (Stanley [Penelope], ibid.).

2 Za istraživanja „homoseksualnog slenga i argoa“ u domenu leksike, cf. i Simes (2005), te literaturu cit. u Leap & Motschenbacher (2012: 1–2), koji takođe navode da je, umesto kao o stabilnom registru ili kodu, o različitim jezičkim praksama povezanim sa seksualnošću bolje govoriti kao o promenljivim i neprejudiciranim „stilovima“ i „stilizacijama“ (cf. Coupland 2007).

Izvesnije su, dakle, pragmatičke i diskurzivne strategije i konverzacioni stilovi kojima se konstруише i komunicira rodni i seksualni identitet u odgovarajućim delatnim zajednicama. One predstavljaju i najveći deo istraživanja u oblasti tzv. *ružičaste* lingvistike (engl. *lavender linguistics*) i danas, inicirane Leapovim otklonom od istraživanja „homoseksualnog slenga“ i njegove leksike (Leap 1995). Zwicky (op. cit.: 28), recimo, navodi diskurzivne i pragmatičke osobine muškog gej govora i pisana koje se najčešće ističu u istraživanjima; neke od njih su, prema Zwickyju, stereotipično maskuline, neke važe za stereotipično feminine, neke ukazuju na odsustvo moći i marginalizovanost, a neke na skriveni ili stigmatizovani identitet. Ali sve one su, ujedno, i opšte mesto postmodernog diskursa, kako primećuje Zwicky, i „teško da su direktno povezane s rodom, seksualnošću, marginalizovanošću ili stigmom“ (ibid.). Slično se može zaključiti i za istraživanja kempa kao odlike neheteroseksualnog diskursa (Kulick, op. cit: 254–257). Stoga su i većina istraživanja u oblasti *ružičaste* lingvistike danas usmerena ka kontekstualizaciji jezičkih i diskurzivnih praksi rodnog i seksualnog identiteta, imajući u vidu šire društvene, političke i kulturne okolnosti njihove stilizacije.<sup>3</sup> Među njima se ističu studije globalizacije (cf. Leap & Boellstorff 2004) i raznovrsna postkolonijalna istraživanja.

Pomalo paradoksalno, dakle, upravo su ova istraživanja jezika i seksualnosti „drugog talasa“, zasnovana na analizi diskursa, analizi konverzacije i filozofskoj tradiciji Austinovog pragmatičkog pristupa jeziku kao delatnosti (Ostin 1994), iako nastaju u kritičkoj reakciji na sociolingvistiku labovljevske orientacije, zapravo utemeljila „gej zajednicu“ i njen jezik kao reifikovane identitetske konstrukte (Kulick, op. cit.: 265). Seksualni identitet je ovde shvaćen, istina, diskurzivno i dinamički, fluentnije i varijabilnije nego u sociolingvistici labovljevskog tipa, koja je operisala statičkim i stabilnim konceptom „homoseksualnog slenga“, ali upravo je ovde taj identitet postao sublimiran i intrinzičan u svakoj jezičkoj praksi, što je kulminiralo i pojmom *ružičaste* lingvistike i istraživanja jezika i (nehetero)seksualnosti koja je utemeljio Leap; ne bez kritičkih primedbi njegovoj metodologiji i teorijskoj praksi (cf. ibid.: 258–265, gde daje i potpuniji pregled istraživanja od osamdesetih s kritičkim komentarom). Kako je to još početkom osamdesetih u jednoj kritici istakao Darsey (1981, cit. i u ibid.: 259–260), to što se (neke) gej osobe koriste određenim izrazom, stilom ili diskurzivnom strategijom ne znači i da je to „gej izraz“, „gej stil“ ili „gej diskurs“. Reč je, dakle, o još jednoj dogmi esencijalizma u sociolingvističkim i antropolinguističkim istraživanjima.

#### 4. Seksualnost kao (para)lingvističko obeležje

Kako, onda, govore neheteroseksualne pojedinke i pojedinci? Može li se, kako to tvrdi i popularno uverenje (u engl. tzv. *gaydar*), prepoznati homoseksualnost u jeziku, i ako da, na osnovu kojih obeležja? Za srpskohrvatski i druge jezike potrebna su (i poželjna) u toj oblasti dodatna istraživanja; glavnina postojećih fonetskih istraživanja tiču se engleskog jezika.

Prema popularnom uverenju, barem u anglofonim društвima, homoseksualne osobe se i prepoznaju u govoru tako što „zvuče gej“ (v. Gaudio 1994, kao i tamo navedenu

3 V. i istraživanja cit. u Leap & Motschenbacher (op. cit.: 2 sqq.); u domaćoj literaturi mi je poznato istraživanje Stanković (2013).

literaturu; Jacobs 1996, s kritičkim komentarom; Kulick, op. cit.: 260–262; Zwicky, op. cit.: 29), a to u slučaju gej muškaraca obično znači „feminizirano“, tj. stereotipični gej govornik odlikuje se, navodno, višim i većim rasponom frekvencije osnovnog tona, kao i drugim karakterističnim obeležjima „ženskog“ govora (prema Lakoff 1975). Gaudio je sproveo istraživanje u kome je testirao sposobnost procene seksualne orijentacije osmoriće govornika koji su čitali isti tekst, od kojih su četvorica bili homoseksualni, a četvorica heteroseksualni. Ispitanice i ispitanici su u većini slučajeva ispravno procenjivali seksualnost govornika, dosledno i statistički značajno rangirajući homoseksualne glasove kao „više gej“ od heteroseksualnih (Gaudio, op. cit.: 46–49 sqq.). Međutim, fonetskom analizom intonacije pokazalo se da nema statistički značajnih razlika, iako postoje određene blage tendencije, u rasponu frekvencije i visini osnovnog tona između heteroseksualnih i homoseksualnih glasova (*ibid.*: 49–54), pa je, suprotno popularnog uverenja, ostalo nejasno i pomoću kojih fonetskih obeležja su ispitanice i ispitanici uspeli da ispravno procene seksualnost govornika, ako je uopšte i reč o fonetskim obeležjima (Kulick, *ibid.*). Ujedno, pokazalo se da govor gej muškaraca nema zajedničkih intonacionih osobina sa govorom žena, makar u smislu onih prozodijskih karakteristika za koje se inače smatra da su polno i rodno diferencirane (Zwicky, *ibid.*).

U ranijem sličnom istraživanju Moonwomon (1997) s lezbijskim glasovima, međutim, procene seksualnosti na osnovu govora kod žena bile su značajno manje uspešne. Za razliku od gej muškaraca, ispostavlja se da su lezbjike, prema Moonwomon, i „nečujne“ jednako kao što su i nevidljive u diskursu (Kulick, *ibid.*; Zwicky, *ibid.*). Međutim, kako primećuje Kulick (*ibid.*: 262), kritika koju upućuje Moonwomon zasniva se na uverenju da zaista postoji jedan „lezbijski glas“, čije se prisustvo u diskursu nerado prihvata, a koji je za nju „očigledan samo zato što zna da su neke od njenih govornica lezbjike“ (*ibid.*). Moguće je, dakle, da se lezbijski identitet uopšte i ne iskazuje u jeziku, osim elemenata identitetskog slenga o kome je bilo reči (cf. i Ashley 1982), već drugim sredstvima.

Više uspeha u identifikaciji fonetskih obeležja gej i „feminiziranog“ govora imala su istraživanja akustičkih karakteristika sibilanata, naročito trajanja, kao obeležja seksualnosti u percepciji govora gej muškaraca u engleskome, takođe oličenog u popularnom stereotipu „gej šuškanja“ (Levon 2007: 534, v. i tamo citiranu literaturu). Istraživanje percepcije seksualnosti i rodnog identiteta u govoru muškaraca koje sprovodi Levon pokazalo je kako se variranjem frekvencije i trajanja sibilanata mogu dobiti statistički značajni efekti u percepciji seksualnog i rodnog identiteta govornika, ali i da je reč o dva međusobno povezana i zavisna faktora koji, na različite načine u različitim kontekstima, simultano i pojedinačno utiču na stereotipiziranu percepciju gej identiteta (Levon, op. cit.). Kako ističe i Zwicky (op. cit.: 31), teško je odrediti koja su fonetska obeležja gej govora primarnija od drugih, više njih se može izdvojiti, i sva su verovatno distinkтивna, ali u zavisnosti od konkretnog govornika, konteksta i situacije.

Zwicky (op. cit.: 29–30) iznosi mišljenje da uzroke razlika u gej i lezbijskom govoru u odnosu na heteronormativne jezičke prakse treba tražiti u različitim načinima usvajanja jezika kod heteroseksualnih žena i kod muškaraca, kod gej muškaraca i kod lezbjika. Prema njemu, primarni mehanizam usvajanja L1 kod gej muškaraca jeste distanciranje od heteroseksualne maskuline norme, zbog čega i ne postoji jedan mogući način konstrukcije sociolingvističkog gej identiteta. Za gej identitet je „dovoljno tek toliko da

se razlikuje od maskulinih normi, na bilo koji način uopšte, ne nužno na načine isključivo povezane sa ženama“ (ibid.: 30). Sve što nije u skladu s maskuliniim normama, međutim, biva i kulturno proglašeno femininim, i otuda potiče, po Zwickyju, i popularno uverenje da je svako gej ponašanje „feminizirano“. S druge strane, gej identitetske prakse, uključujući jezik, nemaju nikakva esencijalna obeležja po sebi, već je njihovo ključno obeležje razlika u odnosu na heteroseksualnu maskulinu normu, a ona se može realizovati na mnoge načine.

## 5. Umesto zaključka: od ružičaste ka queer lingvistici

Time dolazimo i do *queer* lingvistike, koja se pod uticajem *queer* teorije (Batler 2010) i antistrukturalističke tradicije u lingvistici (Bahtin 1980; prema Kulick, op. cit.: 266) formira kao novo kritičko polje istraživanja jezika i seksualnosti (cf. Koch 2008, kao i tamo navedenu literaturu). Polazeći od „jezički devijantnih“, a to su pre svega bile žene, ali i „svi govornici i govornice koje su na neki način nereprezentovane u institucionalizovanim muškim odnosima moći“ (ibid.: 7), *queer* lingvistika razotkriva upravo te performativne mehanizme isključenja, moći, represije i hegemonije u jeziku uopšte, ne oslanjajući se pri tome na politike identiteta, već ih dekonstruišući. Jedan od takvih konstrukata, čiju je performativnost potrebno uočiti, kako primećuje Barrett (1997), jeste upravo koncept „gej i lezbijske (govorne) zajednice“, ali i „jezičke zajednice“ uopšte (Kulick, ibid.). Naime, „biti *queer*“, ili bolje, „činiti *queer*“, i u jeziku ne predstavlja poseban identitet, niti poseban jezički kôd, već „simultano pojavljivanje jezički nekongruentnih i društveno kontradiktornih oblika i registara u istom diskursu, poput hiperkorektne dikcije dok se izgovaraju opscenosti“ (ibid.). *Queer*, tako, predstavlja ne samo ne(hetero)normativnost, već i subverzivno delovanje prema normi, njeno razotk(vi)rivanje do eksplicitnih mesta represije, nejednakosti i eksploracije, uključujući tu i sâm identitet.

Primer je takvog istraživanja Barrett (1995), koji primenjuje *queer* lingvističku teoriju u analizi performativnog govora afroameričkih transvestita zaposlenih u barovima u Teksasu, kroz prizmu političke ekonomije.<sup>4</sup> No, iako potiče iz studija seksualnosti, ne treba, međutim, *queer* razumeti i isključivo kao seksualnu kulturnu praksu. Koch (op. cit.) se, recimo, kritički suprotstavlja pristupima utemeljenim isključivo na seksualnoj želji/žudnji, jer smatra da su i sami u osnovi identitetski.

Ne moraju se, dakle, nužno izgovarati opscenosti da bi jezička praksa samim time bila *queer*. I „shizofrenični govor“ (Ponzio 1978) jeste *queer* i *crip* (cf. McRuer 2006), utoliko što predstavlja vid jezičkog otuđenja. Svaka jezička proizvodnja koja je otuđena (cf. Rosi-Landi 1981) jeste i *queer*, bilo da se odupire normi ili, još i više, onda kada je u potpunom saglasju s njom, kada je hiperkorektna i ako se ne izgovaraju opscenosti, jer su u njoj uvek već sadržane društvene kontradiktornosti, simbolički odnosi moći i isključenja, eksploracije i alienacije u jeziku i putem jezika, utemeljeni u materijalnim okolnostima njegove upotrebe i proizvodnje (Bourdieu 1992). Tako i *queer* lingvistika postaje sinonim za lingvistiku uopšte.

4 V. i literaturu cit. u Kulick (op. cit.: 266–277), gde se iznosi i autorov pogled na moguće pravce istraživanja želje/žudnje u jeziku, iz perspektive *queer* teorije.

## Literatura

- Ashley, L. (1982). Dyke diction: The language of lesbians. *Maledicta* 6: 123–162.
- Bahtin, M. (1980). *Marksizam i filozofija jezika* (R. Matijašević, prev.). Beograd: Nolit.
- Baker, P. (2002). *Polari: The Lost Language of Gay Men*. London: Routledge.
- Barrett, R. (1995). Supermodels of the world unite! Political economy and the language of performance among African-American drag queens. In: *Beyond the Lavender Lexicon: Authenticity, Imagination and Appropriation in Lesbian and Gay Languages* (W. Leap, ed.). Buffalo, NY: Gordon & Breach, 207–226.
- Barrett, R. (1997). The “homo-genius” speech community. In: *Queerly Phrased: Language, Gender, and Sexuality* (A. Livia & K. Hall, eds.). Oxford: OUP, 181–201.
- Butler, Dž. (2010). *Nevolja s rodom: feminizam i subverzija identitetata* (A. Zaharijević, prev.). Lozniča: Karpos.
- Bourdieu, P. (1992). *Što znači govoriti: ekonomija jezičnih razmjena* (A. Škiljan & M. Škiljan, prev.). Zagreb: Naprijed.
- Bucholtz, M. & K. Hall (2004). Theorizing identity in language and sexuality research. *Language in Society* 33: 501–547.
- Bugarski, R. (2003). *Žargon: lingvistička studija*. Beograd: XX vek.
- Cameron, D. & D. Kulick (2003). *Language and Sexuality*. Cambridge: CUP.
- Coupland, N. (2007). *Style: Language Variation and Identity*. Cambridge: CUP.
- Darsey, J. (1981). “Gayspeak”: A response. In: *Gayspeak: Gay Male and Lesbian Communication* (Chesebro, J., ed.). New York: Pilgrim, 58–67.
- de Bovoar, S. (1982). *Drugi pol* (Z. Milosavljević & M. Vukmirović, prev.). Beograd: BIGZ.
- Filipović, J. (2009). *Moć reći: ogledi iz kritičke sociolingvistike*. Beograd: Zadužbina Andrejević.
- Fuko, M. (1978–88). *Istorijska seksualnost* (J. Stakić et al., prev.). Beograd: Prosveta.
- Fuko, M. (1998). *Arheologija znanja* (M. Kozomara, prev.). Beograd: Plato.
- Gaudio, R. (1994). Sounding gay: Pitch properties in the speech of gay and straight men. *American Speech* 69(1): 30–57.
- Jacobs, G. (1996). Lesbian and gay male language use: A critical review. *American Speech* 71(1): 49–71.
- Koch, M. (2008). *Language and Gender Research from a Queer Linguistic Perspective: A Critical Evaluation*. Saarbrücken: VDM Publishing.
- Kulick, D. (2000). Gay and lesbian language. *Annual Review of Anthropology* 29: 243–285.
- Kyuchukov, H. & P. Bakker (1999). A note on Romani words in the gay slang of Istanbul. *Grazer Linguistische Studien* 51: 95–99.
- Labov, W. (1966). *The Social Stratification of English in New York City*. Washington: Center for Applied Linguistics.
- Lakoff, R. (1975). *Language and Woman's Place*. New York: Harper & Row.
- Leap, W. & H. Motschenbacher (2012). Launching a new phase in language and sexuality studies. *Journal of Language and Sexuality* 1(1): 1–14.
- Leap, W. & T. Boellstorff, eds. (2004). *Speaking in Queer Tongues: Globalization and Gay Language*. Chicago: University of Illinois Press.
- Leap, W., ed. (1995). *Beyond the Lavender Lexicon: Authenticity, Imagination and Appropriation in Lesbian and Gay Languages*. Buffalo, NY: Gordon & Breach.
- Levon, E. (2007). Sexuality in context: variation and the sociolinguistic perception of identity. *Language in Society* 36: 533–554.
- McRuer, R. (2006). *Crip Theory: Cultural Signs of Queerness and Disability*. New York and London: New York University Press.
- Millett, K. (1981). Teorija politike polova (D. Lj., prev.). *Marksizam u svetu* 8/9: 168–184.
- Moonwoman[-Baird], B. ([1985] 1997). Toward a study of lesbian speech. In: *Queerly*

- Phrased: Language, Gender, and Sexuality* (A. Livia & K. Hall, eds.). Oxford: OUP, 202–213.
- Motschenbacher, H. (2010). *Language, Gender, and Sexual Identity: Poststructuralist Perspectives*. Amsterdam: John Benjamins.
- Motschenbacher, H. (2012). *An Interdisciplinary Bibliography on Language, Gender, and Sexuality (2000–2011)*. Amsterdam: John Benjamins.
- Ostin, Dž. (1994). *Kako delovati rečima: predavanja na Harvardu 1955. godine* (M. Radovanović, prev.). Novi Sad: Matica srpska.
- Ponzio, A. (1978). *Jezična proizvodnja i društvena ideologija* (J. Šentija, prev.). Zagreb: Školska knjiga.
- Rosi-Landi, F. (1981). *Jezik kao rad i kao tržište* (S. Musić & G. Terić, prev.). Beograd: Rad.
- Simes, G. (2005). Gay slang lexicography: A brief history and a commentary on the first two gay glossaries. *Dictionaries* 26: 1–159.
- Stanković, B. (2013). Jezik, rod i seksualna orijentacija – rodne specifičnosti diskurzivnih stilova homoseksualnih korisnika internet foruma. *Sociologija* 55(1): 115–140.
- Stanley [Penelope], J. (1970). Homosexual slang. *American Speech* 45(1/2): 45–59.
- Stanley [Penelope], J. (1974). When we say “out of the closets”. *College English* 36(3): 385–391.
- Tucović, D. ([1914] 2011). *Srbija i Arbanija: jedan prilog kritici zavojevačke politike srpske buržoazije*. Zemun: Most art.
- Valocchi, S. (1999). The class-inflected nature of gay identity. *Social Problems* 46: 207–224.
- Zwickly, A. (1997). Two lavender issues for linguists. In: *Queerly Phrased: Language, Gender, and Sexuality* (A. Livia & K. Hall, eds.). Oxford: OUP, 21–34.

## Dorđe Božović

### LANGUAGE AND SEXUALITY: CONSTRUCTING AND DECONSTRUCTING GENDER IDENTITIES IN SOCIOLINGUISTIC AND ANTHROPOLOGICAL RESEARCH

**Summary:** The paper presents a critical review of the previous research into the relationship of language and sexuality. Starting with the traditional sociolinguistic research of linguistic and discursive practices of the non-heterosexual groups, followed by the descriptions of the “gay slang” and the sociophonetic analyses of the “feminized” speech, ending with the approaches conjoined under the umbrella term of *lavender linguistics*, we look into the development path of the interest of linguistics for the aspects of the expression of different gender identities and the construction of the appropriate linguistic practices. The final part of the paper outlines the foundations of the *queer* linguistics, whose aim is to deconstruct and to redefine the previous (socio)linguistic and anthropological theoretical practices. The ideological analysis, based on the identity politics, is supplemented in this paper by the elements of a class analysis, in such a way that language and identity are understood as not exclusively discursive phenomena, but as the reflections of structural social relations of exploitation and alienation.

**Key words:** discourse, identity, gender, sexuality, lavender linguistics, queer theory.



**Laura Fekonja**  
Filozofski fakultet  
Univerzitet u Ljubljani

## ULOGA SLOVENAČKOG JEZIKA U OBRAZOVANJU U REPUBLICI SLOVENIJI I VAN NJENIH GRANICA

**Sažetak:** U radu je predstavljena uloga slovenačkog jezika u obrazovnom sistemu u Republici Sloveniji i van nje. Naglasak je pre svega stavljen na predstavljanje slovenačkog jezika kao prvog i drugog u slovenačkom okruženju i predstavljanju slovenačkog jezika kao prvog i drugog jezika u inostranstvu. Pomenute su i teškoće sa kojima se suočavaju govornici slovenačkog jezika kao estranog i u Sloveniji i u inostranstvu.

**Ključne reči:** uloga slovenačkog jezika u Sloveniji, uloga slovenačkog jezika u inostranstvu, slovenački jezik kao prvi, drugi i strani jezik

### 1. Uloga slovenačkog jezika u obrazovanju u Republici Sloveniji

Prilikom definisanja uloge slovenačkog jezika u školama sa slovenačkim jezikom kao jezikom nastave, obično uzimamo u obzir sledeće:

- a) slovenački kao prvi jezik,
- b) slovenački kao drugi jezik odnosno jezik okruženja,
- c) slovenački kao jezik nastave i
- d) slovenački kao centralni jezički nastavni predmet (Vogel 2008: 111).

Za većinu učenika koji pohađaju škole u Republici Sloveniji, slovenački je prvi odnosno maternji jezik. Za učenike kojima slovenački nije prvi jezik, slovenački predstavlja drugi jezik ili jezik okruženja. Kada govorimo o slovenačkom kao drugom jeziku, obično mislimo na učenike koji pripadaju zvanično priznatim nacionalnim manjinama i pohađaju dvojezične škole u Prekmurju ili italijanske škole u delovima Primorske. Međutim, učenici koji pripadaju italijanskoj i mađarskoj manjini nisu jedini za koje je slovenački drugi jezik ili jezik okruženja. Nataša Pirih Svetina navodi da je »problematika uključivanja dece-migranata u slovenački školski sistem veoma aktuelna i da će upravo u ovoj oblasti biti neophodna primena najsmelijih poteza u jezičkoj politici – čak i izmena zakonodavstva i školskih pravilnika – ukoliko Slovenija želi da obezbedi socijalni mir i da spreči mogućnost da slovenački školski sistem bilo koga izdvoji zbog neznanja slovenačkog jezika« (Pirih Svetina 2008: 147–148).

I pored niza dokumenata koji zvanično (formalno) omogućavaju učenicima-imigrantima normalno uključivanje u slovenačke škole (Bela knjiga, Nastavni plan za tečaj slovenačkog jezika za strance, Smernice za uključivanje dece-imigranata u obdaništa i škole, Strategija uključivanja dece-migranata osnovnoškolskog i srednjoškolskog uzrasta u vaspitno-obrazovni sistem u Republici Sloveniji<sup>1</sup>), Slovenija je u oblasti obrazovanja dece i odraslih imigrantana u *Indeksu politike integracije migranata* (MIPEX III) svrstana na 24. mesto od 31 države obuhvaćene analizom (Knez 2012: 47–48). Navedena činjenica predstavlja jasan pokazatelj neophodnosti uređivanja pomenute oblasti. S obzirom na to da se u Sloveniji područje nastave za imigrante tek uređuje (Knez 2012: 54), sada se pružila prilika, a istovremeno je stvorena i moralna obaveza da ovo pitanje bude uređeno na način da bude funkcionalno i da omogući učenicima-imigrantima, a i njihovim roditeljima, puno i ravnopravno uključivanje u slovenačko društvo.

Kako bi se ovo omogućilo, potrebni su – pored već pomenutih dokumenata koji predstavljaju zakonski osnov za uređivanje ovog pitanja – i obrazovni programi koji će omogućiti formiranje ospozobljenih nastavnika slovenačkog jezika, ali i nastavnika drugih predmeta, koji će imati svest o postojanju slovenačkog jezika kao drugog i što je još važnije, koji će biti ospozobljeni za rad sa učenicima osnovnoškolskog i srednjoškolskog uzrasta za koje slovenački jezik nije prvi jezik.

Mihaela Knez navodi da su za izvođenje nastave neophodni obrazovani nastavnici, a oni sada većinom nisu ospozobljeni za nastavu slovenačkog jezika kao drugog, jer u studijskim planovima i programima za nastavnike slovenačkog jezika ili razredne nastave (naravno ni kod drugih studijskih usmerenja) nema predmeta kao što je didaktika nastave slovenačkog jezika kao drugog. Stoga predlaže da se ovakvi sadržaji uvrste u studijske programe (tj. da se nastavnicima koji već rade omogući dodatno obrazovanje u ovoj oblasti) (Knez 2008: 162). Ova problematika se trenutno rešava tako što Centar za slovenački jezik kao drugi i strani, koji deluje pod okriljem Katedre za slovenistiku Filozofskog fakulteta u Ljubljani, nudi kraća usavršavanja za nastavnike, u cilju podizanja svesti o postojanju dece i mladih čiji prvi jezik nije slovenački, a učesnici ovih usavršavanja istovremeno stiču konkretna znanja u vezi sa metodama rada primerenim za rad sa ovakvim grupama učenika. Nastavnici za sada dolaze na ova usavršavanja u slučajevima kada smatraju da će im ovakvo znanje koristiti, međutim ubuduće će biti neophodna sistemska rešenja pomenute problematike (kao što smo ranije pomenuli – dodavanje u redovne studijske programe za sve nastavnike).

Jezik nastave definisemo kao jezik na kojem se odvija pedagoški obrazovni proces; u školama u Sloveniji jezik nastave je obično slovenački, ali postoje i škole sa italijanskim i mađarskim jezikom, kao i međunarodne škole u kojima su nastavni jezici i engleski i francuski. Pri definisanju pojma jezik nastave važno je i saznanje da se jezičko obrazovanje odvija u okviru svih predmeta, ne samo jezičkih, bilo da smo toga svesni ili ne (Vollmer 2008: 28).

---

<sup>1</sup> U dokumentu je detaljnije definisan pojam deteta-imigranta, i to: 1. nekadašnji imigrant (druga i treća generacija imigranata) najčešće iz bivših jugoslovenskih republika, 2. novodoseljena deca ekonomskih imigranata (i oni su iz bivših jugoslovenskih republika), 3. deca državljana EU koja mogu da se školuju u međunarodnim školama (i na taj način izbegavaju učenje slovenačkog jezika), 4. deca slovenačkih iseljenika koja su se vratila u domovinu (Knez 2008: 157–158).

Upravo činjenica što se usvajanje jezika i razvijanje jezičke kompetencije spora-zumevanja nalazi u domenu svih predmeta, predstavlja razlog što su u nekim državama Evropske unije u nastavni plan stručnih predmeta uključeni i jezički obrazovni ciljevi. Tako npr. u norveškom nastavnom planu za prirodne nauke za niže razrede osnovne škole nalazimo formulacije, kao što su: »Učenik treba da bude sposoban da: - opiše strukturu životinjskih celija; - diskutuje i prepričava teškoće u vezi sa ...« (Vollmer 2008: 29). Slične formulacije se mogu naći i u slovenačkim nastavnim planovima, ali se postavlja pitanje u kojoj meri su nastavnici nejezičkih predmeta svesni ovog pitanja.

U Programu jezičke politike za period 2007–2011. u 10. cilju (Za utvrđivanje slovenač-kog jezika u slovenačkom visokom školstvu i nauci) navodi se: »potvrda i postepeno uvođenje studijskog predmeta »stručno-naučni žanr slovenačkog književnog jezika» u visokošolske stu-dijske programe (studijski predmet na većini fakulteta i akademija)«, koji bi trebalo da se predaje na slovenačkim univerzitetima. Međutim do sada nije došlo do realizacije ove inicijative.

Slovenački jezik je u slovenačkim školama centralni jezički nastavni predmet, u okviru kojeg učenici postepeno i celovito razvijaju jezičku kompetenciju sporazumevanja u najširem značenju te reči. Upravo zbog navedene činjenice bilo bi nepohodno da se sa poznavanjem problematike slovenačkog jezika kao drugog jezika i njegove didaktike upoznaju svi nastavnici u osnovnim i srednjim školama, jer će samo tako moći da prepoznaju teškoće koje se pojavljuju na njihovom predmetu kod učenika čiji prvi jezik nije slovenački i umeti da im pomognu pri njihovom uklanjanju.

## **2.Uloga slovenačkog jezika u obrazovanju van granica Republike Slovenije**

Prilikom razmatranja uloge koju slovenački jezik ima van granica Republike Slo-venije, treba razlikovati dva konteksta: ulogu koju ima slovenački jezik u zemljama sa kojima se graniči i uloga koju slovenački jezik ima u drugim zemljama.

### **2.1 Uloga slovenačkog jezika u zemljama sa kojima se Slovenija graniči**

Kada govorimo o definisanju uloge koju slovenački jezik ima u državama sa ko-jima se graniči,<sup>2</sup> treba imati u vidu tri okruženja u kojima slovenački jezik ima status manjinskog jezika. Slovenačka jezička realnost u državama sa kojima se graniči je za sada takva da postoji suživot pripadnika manjinske zajednice sa većinskim narodom, ali ovaj suživot se iskazuje u vidu pasivnog znanja manjinskog jezika tj. njegovog tolerisanja od strane većinskih govornika (Bernjak 2011: 45). To u praksi znači da je uspostavljena jednosmerna dvojezičnost.

#### **2.1.1 Uloga slovenačkog jezika u obrazovanju kod slovenačke manjine u Italiji**

U Italiji postoji dug kontinuitet nastave slovenačkog jezika. Sa koliko-toliko redov-nom nastavom se u okolini Trsta i Gorice započelo krajem 18. veka, a sredinom 19. veka

---

<sup>2</sup> U rečniku slovenačkog književnog jezika pojам *zamejstvo* je definisan kao »teritorija iza državne granice sa Austrijom, Italijom, Madarskom, gde žive predstavnici slovenačke nacionalne zajednice«.

je na teritoriji današnjih oblasti Trsta i Gorice delovalo 18 slovenačkih osnovnih škola (Bo-gatec, Bufon 1996: 11). Slovenački jezik je u Italiji u slovenačkim školama nastavni jezik i nastavni predmet. U Italiji mrežu vaspitno-obrazovnih institucija čine tri različita nivoa škola: didaktičke institucije sa slovenačkim jezikom nastave, koje spajaju obdanište i petogodišnju osnovnu školu, trogodišnje niže srednje škole sa slovenačkim nastavnim jezikom i petogodišnje više srednje škole sa slovenačkim nastavnim jezikom (Kern 2009: 193). U okolini Trsta, Gorice i Udina nastava se odvija prema dva različita modela: u oblasti Trsta i Gorice reč je o školama sa slovenačkim jezikom nastave, a u oblasti Udina radi dvojezična škola, u kojoj je primenjen model dvojezične nastave po principu jedan čovek – jedan jezik (učenici imaju pre podne nastavu na jednom jeziku, a popodne na drugom) (Kern 2009: 194). U Italiji se učenici koji bi hteli da nastave svoje obrazovanje na slovenačkom jeziku, upisuju u šest srednjih škola (u Italiji se one zovu višim srednjim školama), u kojima slovenački jezik (delimično ili u celini) postoji i kao jezik nastave i kao nastavni predmet.

### *2.1.2 Uloga slovenačkog jezika u obrazovanju kod slovenačke manjine u Austriji*

**2.1.3** U Koruškoj pored škola sa nemačkim nastavnim jezikom postoje i dvojezične škole u koima se nastava održava na nemačkom i na slovenačkom. Na sajtu *Dvojezično školstvo u Koruškoj*, koji održava Odjeljenje za manjinsko školstvo pri Regionalnom školskom savetu za Korušku, navodi se da je ovo »regionalna obrazovna ponuda austrijskog školstva i namenjena je pre svega slovenačkoj nacionalnoj zajednici u Koruškoj<sup>3</sup>«. Nastava je organizovana tako što je na predškolskom nivou i u tzv. narodnim školama dvojezična, dakle odvija se u istom obimu na slovenačkom i na nemačkom jeziku. Nastavu izvode predavači koji imaju dodatnu kvalifikaciju za dvojezičnu nastavu. Pored dvojezičnih postoje i tzv. integrisani razredi, u kojima su zajedno i učenici koji su se prijavili za dvojezičnu nastavu i oni koji to nisu učinili. U ovakvim razredima predaju nastavnici sa dodatnom kvalifikacijom za dvojezičnu nastavu kao i nastavnici sa dodatnom kvalifikacijom za timskog nastavnika. Pomenute kvalifikacije se mogu stići na Koruškoj pedagoškoj visokoj školi (*Pedagogische Hochschule Kärnten*). Tzv. narodne škole (tj. osnovne škole razredne nastave) odlučuju se za različite mogućnosti nastave slovenačkog jezika: nastava slovenačkog jezika se odvija svakog dana za manje grupe, a deca dnevno uče oba jezika; privatna škola Mohorjevog društva u Klagenfurtu dnevno menja jezik nastave (dakle jezik na kojem se odvija nastava), pa tako jednog dana nastavnici predaju na nemačkom, a narednog dana na slovenačkom jeziku; javna dvojezična narodna škola 24 iz Klagenfurta nudi »nedeljnju jezičku kupku« (Kernjak 2011: 244). Na predmetnom nivou (tj. u nekadašnjim glavnim školama tj. u novoj srednjoj školi) predviđena je nastava slovenačkog jezika u obimu od četiri časa nedeljno, a modeli su sledeći: slovenački jezik je dodatni obavezni predmet; slovenački jezik je strani jezik (učenici mogu da biraju između engleskog, slovenačkog i drugog stranog jezika); slovenački je slobodan izborni predmet. Slovenačka gimnazija u Klagenfurtu predstavlja izuzetak, jer je slovenački jezik nastavni jezik za sve predmete (Kernjak 2011: 245). Koruški nastavni sistem dakle prepusta odluku o konkretnom izvođenju dvojezične nastave samim školama, koje su u odlučivanju autonomne. U Koruškoj u vezi sa dvojezičnim školstvom dolazi do dve

---

<sup>3</sup> Izvor: [http://www.2sprachigebildung.at/index\\_slo.htm](http://www.2sprachigebildung.at/index_slo.htm). Pristup 10. 2. 2016.

pojave: dosta budućih i postojećih nastavnika (bez obzira na nacionalnost ili njihov prvi jezik) želi da stekne pomenutu kvalifikaciju za dvojezičnu nastavu, jer sa tim imaju mnogo bolje mogućnosti za dobijanje zaposlenja. Druga pojava je povezana sa upisivanjem u dvojezična odeljenja, naime dosta roditelja čiji je prvi jezik nemački odlučuje se za upis deteta u dvojezično odeljenje. Razlog je sasvim pragmatičan: ovakva odeljenja su manja, a pošto to ima pozitivan efekat na kvalitet nastave, oni se odlučuju za ovakav korak. Slovenski je tako u austrijskoj pokrajini Koruška jezik nastave, nastavni predmet i drugi jezik, odnosno jezik okruženja za pripadnike slovenačke manjine.

#### *2.1.4 Uloga slovenačkog jezika u obrazovanju kod slovenačke manjine u Mađarskoj*

Slovenci koji žive u Porablju dobili su svoju prvu školu još u 16. veku, ali njihov maternji jezik je bio zastupljen pretežno samo kao nastavni predmet (Perger 2011: 148). U Porablju se nalaze tri nacionalne škole i pet obdaništa koje pohađaju deca slovenačke nacionalnosti. Za obdanište je karakteristično da samo 5 % dece pasivno vlada slovenačkim jezikom koji je za njih maternji, a svi ostali nemaju znanje slovenačkog jezika. Valerija Perger navodi da je »slovenačka jezička kompetencija vaspitačica dosta skromna i da se može govoriti o potpunom odsustvu slovenačkih jezičkih navika u obdaništima« (Perger 2011: 144). U obdaništima dakle slovenački jezik ima minimalnu ulogu. U tri nacionalne škole situacija je sledeća: u dvojezičnoj osnovnoj školi »Jožef Košič« u Gornjem Seniku se, pored 5 časova nedeljno namenjenih slovenačkom jeziku, svi predmeti predaju delimično dvojezično, a po istom principu se odvija nastava u dvojezičnoj osnovnoj školi »Štefanovci«. Dakle u navedenim školama je slovenački jezik i nastavni predmet i jezik nastave. U osnovnoj školi »Ištvana Seheni« u Monošteru, slovenački jezik se predaje fakultativno, sa 1 do 2 časa nedeljno (Perger 2011: 148–149). Slovenački jezik se predaje kao izborni predmet, kao obavezni nastavni predmet ili se koristi u proširenoj ulozi, a nastavni jezik kod svih ostalih predmeta je većinom mađarski. Od školske 2005/06. godine nacionalne škole su izmenile metod nastave i postepeno prelaze na dvojezični manjinski model (Perger 2011: 144). Slovenački jezik u Porablju nastavni predmet, jezik nastave (iako prevladava mađarski) i jezik okruženja odnosno drugi jezik. Uprokos tome što se uloga slovenačkog jezika može uporediti sa onom u Koruškoj, za slovenački jezik u Porablju je karakteristično da pokazuje manju vitalnost nego u Koruškoj.

### **2.2 Uloga slovenačkog jezika u obrazovanju u inostranstvu**

Tradicionalni i klasični nazivi za Slovence koji ne žive unutar granica Republike Slovenije, su *zamejec*, *zdomec* i *izseljenec*. *Zamejci* su osobe koje su autohtonii stanovnici jedne pokrajine i koji su ostali van granica kad su se one izmenile. *Zdomci* su osobe koje privremeno žive i rade u inostranstvu, dok su *izseljenici* ljudi koji stalno žive u inostranstvu. Savremeni globalizovani svet je još više nego u prošlosti sklon migracijama – stalnim i privremenim – stoga su ove definicije veoma uopštene, a njihov smisao se može staviti pod znak pitanja<sup>4</sup>. Ali pošto je reč o ustaljenim nazivima, navodimo ih i u ovom radu.

Slovenački jezik u državama koje se ne graniče sa Slovenijom ima dvostruku ulogu: za decu slovenačkih iseljenika (*zdomci*) koji pohađaju nastavu slovenačkog jezika, slovenački jezik može biti prvi, drugi i strani jezik.

4 Primereniji je izraz Slovenci u Nemačkoj, Argentini, Šedskoj, Srbiji ... jer ne obuhvata »stalnost«.

### *2.2.1 Uloga slovenačkog jezika u obrazovanju za slovenačku dijasporu*

Uloga koju slovenački jezik ima u obrazovnom procesu dece Slovenaca koji žive u inostranstvu, zavisi od toga da li i u kojoj meri slovenačkim jezikom vladaju roditelji dece koji su obuhvaćeni programima namenjenim slovenačkoj dijaspori (*zamejci, zdomci, izseljenici*). Programi koji se bave razvojem jezičke kompetencije sporazumevanja na slovenačkom jeziku su: dopunska nastava slovenačkog jezika, slovenački jezik u tzv. »Evropskim školama« i tzv. subotnje škole.

Počeci dopunske nastave slovenačkog jezika u zapadnoevropskim državama sežu u 1962. godinu, kad je ovakav vid nastave osnovan u Velikoj Britaniji. Godine 1966. sa dopunskom nastavom se počelo u Belgiji, a između 1966. i 1973. se ovakav vid nastave razvio u Francuskoj, Danskoj, Saveznoj Republici Nemačkoj, Švajcarskoj, Luksemburgu, Švedskoj i Holandiji. Dopunska nastava slovenačkog jezika i kulture se najčešće zasniva na međunarodnim ugovorima (Steiner 2001: 33). Danas se dopunska nastava slovenačkog jezika odvija u Austriji, Belgiji, Bosni i Hercegovini, Češkoj, Francuskoj, Hrvatskoj, Lihtenštajnu, Makedoniji, Nemačkoj, Holandiji, Srbiji, Švajcarskoj i Velikoj Britaniji. Pohađanje nastave je dobrovoljno, odvija se u popodnevним satima jednom nedeljno.<sup>5</sup> Slovenački je za decu koja pohađaju dopunsку nastavu ujedno i jezik nastave i nastavni predmet, mada se može reći da je ovo drugo u nešto manjoj meri: zbog činjenice što je nastava fakultativna i odvija se u popodnevnim časovima ili vikendom, tome je priлагoden i sadržaj. Deci koja pohađaju dopunsку nastavu u evropskim državama predaju nastavnici upućeni iz Slovenije, koji su po obrazovanju ili profesori slovenačkog jezika ili profesori razredne nastave. Cilj dopunske nastave je pre svega očuvanje kontakta sa Slovenijom i slovenačkim jezikom, a naravno – koliko je to sa dva časa nedeljno uopšte moguće – razvijanje jezičkih kompetencija za slovenački jezik. Dopunska nastavu slovenačkog jezika organizuje i finansira Ministerstvo Republike Slovenije za obrazovanje, nauku, kulturu i sport, u saradnji sa Zavodom Republike Slovenije za školstvo.

»Subotnje škole« su namenjene dijaspori u Severnoj i Južnoj Americi, kao i u Australiji. Nastava slovenačkog jezika se kod njih - u Argentini, Urugvaju, SAD, Kanadi i Australiji - odvija u okviru slovenačkih udruženja ili crkve. Slovenija snabdeva Slovence u ovim državama udžbenicima i drugim materijalom, a poslednjih godina organizuje i stručna usavršavanja za nastavnike slovenačkog jezika i drugih predmeta na slovenačkom jeziku u Sloveniji.<sup>6</sup> Dakle u »subotnjim školama« – za razliku od dopunske nastave slovenačkog jezika – predaju nastavnici koji stalno žive u državi u kojoj predaju.

Za slovenačke *zdomce* i *izseljence* slovenački jezik ima važnu identifikacijsku ulogu, jer ga uče ona deca i mladi koji su po svom poreklu povezani sa Slovenijom.

### *2.2.2 Uloga slovenačkog jezika u inostranstvu*

Van granica Slovenije trenutno postoji 57 lektorata slovenačkog jezika, među kojima na 25 univerziteta slovenistika ima status diplomskih studija, a na mnogima od tih univerziteta odvijaju se i magistrske i doktorske studije. Na lektoratima i u okviru studija

5 Izvor: <http://www.zrss.si/slovenscina/dopolnilni.htm>. Pristup 10. 2. 2016.

6 Izvor: <http://www.zrss.si/slovenscina/sobotne.htm>. Pristup 10. 2. 2016.

slovenačkog jezika trenutno slovenački jezik uči odnosno studira ga više od 2.500 studenata.<sup>7</sup> Za studente koji uče ili studiraju slovenački jezik u inostranstvu, slovenački jezik je najčešće strani jezik. Za studente, koji uče slovenački jezik na jednom od fakulteta u pograničnim oblastima (npr. u Trstu, Klagenfurtu ili Gracu), slovenački jezik može biti i prvi ili drugi jezik, nastavni predmet i jezik nastave. Za razliku od slovenačkog kao drugog jezika ili jezika okruženja, za slovenački kao strani jezik je karakteristično da je prisutan skoro isključivo na visokoškolskom nivou, dakle može se učiti samo na univerzitetima.

## Zaključak

Julijana Vučo (2012: 19–20) navodi: »**Životna snaga jezika se potvrđuje pre svega kod onih jezika iza kojih stoje /.../ nesumnjive strategije promocije inostranstvu i podrška nastavi tog jezika kao drugog (J2) uzimajući u obzir svetski priznate standarde certifikacije i evaluacije, razradenu jezičku politiku koja se tiče pripadnika etničkih i nacionalnih zajednica itd.«**

U ovom radu su predstavljene različite uloge koje ima slovenački jezik u obrazovnom sistemu u Sloveniji i van njenih granica. Njegova »životna snaga« je jasno vidljiva i na području Republike Slovenije, kao i van nje, jer, kako je rečeno, iza njega stoje i strategije za promociju u inostranstvu i podrška nastavni slovenačkog jezika kao drugog. Uprkos izvesnim teškoćama u vezi sa didaktikom slovenačkog jezika kao stranog, može se zaključiti da je slovenački – takođe odnosno pre svega zbog mnogih uloga koje ima kod kuće, u zemljama sa kojima se Slovenija graniči i po svetu – vitalan i perspektivan jezik.

## Literatura

- Bernjak, E. (2011). Učinkovitost dvosmernega dvojezičnega izobraževanja v Prekmurju. Kranjc, S. (ur.): *Meddisciplinarnost v slovenistiki. Obdobja 30.* Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za slovenistiko, Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik. 45–51.
- Bogatec, N., Bufon, M. (1996). *Slovenske šole v tržaški in goriški pokrajini. Vrtci in osnovne šole.* Trst: Slovenski raziskovalni inštitut.
- Kern, D. (2009). Slovenski jezik v vzgojno-izobraževalnih ustanovah v manjšinskem prostoru. Stabej, M. (ur.): *Infrastruktura slovenščine in slovenistike. Obdobja 28:* zbornik predavanj. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik. 191–197.
- Kernjak, M. (2011). Organizacija izvedbe dvojezičnega pouka na avstrijskem Koroškem. Strani, P. (ur.): *Šola na obrodnih slovenščine. Metodološki in didaktični vidiki poučevanja slovenščine kot drugega ali tujega jezika v Furlaniji Julijski krajini.* Trst: Državna agencija za razvoj šolske avtonomije (A.N.S.A.S.).
- Knez, M. (2012). Za koliko slovenščin(e) je prostora v naši šoli? *Jezik in slovstvo*, 57, 3–4. 47–62.
- Perger, V. (2011). Model narodnostnega šolstva Slovencev v Porabju na Madžarskem: na poti v dvojezično izobraževanje. *Uporabno jezikoslovje*, št. 9–10. 144–157.
- Pirih, S. (2008). Slovenščina v mobilnosti, mobilnost v slovenščini (slovenščina kot J1,

<sup>7</sup> Izvor: Godišnji izveštaj 2014. Centra za slovenački kao strani i drugi jezik jezik. [http://centerslo.si/wp-content/uploads/2015/10/LP\\_2014.pdf](http://centerslo.si/wp-content/uploads/2015/10/LP_2014.pdf). Pristup 10. 2. 2016.

J2 in TJ). Ivšek, I. (ur.): *Jezik v izobraževanju*. Zbornik prispevkov konference. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. 141–150.

Steiner, M. (2001). Slovenci zunaj meja Republike Slovenije. Veljič, I. (ur.): *Slovenščina in slovenska kultura v zdomstvu*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. 29–41.

Vogel, J. (2008). Slovenščina kot učni jezik in učni predmet v šolah s slovenskim učnim jezikom v RS. Ivšek, I. (ur.): *Jezik v izobraževanju*. Zbornik prispevkov konference. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. 117–128.

Vollmer, H. J. (2008). Language Across the Curriculum. Ivšek, I. (ur.): *Jezik v izobraževanju*. Zbornik prispevkov konference. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. 27–39.

Vučo, J. (2012). *O učenju jezikov. Pogled v zgodovino glotodidaktike*: od pradavnine do druge svetovne vojne. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete univerze v Ljubljani.

### **Spletni viri**

[http://www.2sprachigebildung.at/index\\_slo.htm](http://www.2sprachigebildung.at/index_slo.htm). Pristup 10. 2. 2016.

<http://www.zrss.si/slovenscina/dopolnilni.htm>. Pristup 10. 2. 2016.

[http://centerslo.si/wp-content/uploads/2015/10/LP\\_2014.pdf](http://centerslo.si/wp-content/uploads/2015/10/LP_2014.pdf). Pristup 10. 2. 2016.

## **Laura Fekonja**

### **THE ROLE OF SLOVENE IN EDUCATION IN THE REPUBLIC OF SLOVENIA AND BEYOND THE BORDERS OF THE REPUBLIC OF SLOVENIA**

**Summary:** In the article, the various roles of Slovene inside and outside of the Slovene educational system are presented. For the Slovenian population, Slovene is thus a first language (mother tongue) or a second language (language of the environment). At schools, Slovene is a main language course as well as a course of instruction; whereas for pupils, Slovene is a first or a second language. For the Slovene minority in the neighbouring countries, Slovene can be a first or a second language. At Carinthian primary schools in Austria (in some parts), Slovene is both, a course and a language of instruction. Many children are usually enrolled in such schools, including those children whose first language is not Slovene. In Porabje in Hungary, at certain schools Slovene is a course as well as a language of instruction; however, it is typical for this kind of schools and kindergartens that the majority of the children enrolled have absolutely no knowledge of Slovene. Besides, poor language skills are also a difficulty faced by the teachers in kindergartens and schools of Porabje. Slovene is both, a course and a language of instruction in Italy as well (in the Region of Friuli-Venezia Giulia, where the pupils have options to enrol in a few high schools in which they are taught in Slovene).

**Key words:** Slovenian language, educational system, first language, second language, minority

**Vesna Polovina  
Jasmina Moskovljević Popović\***

Filološki fakultet  
Univerzitet u Beogradu

**REČNIK KAO DEO UDŽBENIKA  
U NASTAVI MATERNJEG JEZIKA**

**Sažetak:** Rad je posvećen razmatranju nekih apsekata rečnika koji se javljaju kao sastavni deo udžbenika i priručnika za osnovnu školu. U prvom delu rada prikazana su neka opšta, teorijska pitanja vezana za obim i stepen usvojenosti (dubinu) vokabulara, kao i za značaj veličine vokabulara za dalje akademsko napredovanje. Zatim su izdvojeni neki, u osnovi lingvistički, odnosno leksikološki i leksikografski aspekti proučavanja usvajanja vokabulara na mlađem osnovnoškolskom uzrastu. Poslednji deo rada posvećen je detaljnoj analizi odbira i načina tumačenja reči u jednom udžbeniku – čitanci za srpski jezik.

**Ključne reči:** vokabular, tipovi reči, lingvistička obeležja, osnovna škola

Cilj ovog rada je da se iznova razmotre i ispitaju neka saznanja o tome kako se vokabular usvaja i uči na predškolskom i mlađem osnovnoškolskom uzrastu da bi se razumelo kako pomoći učenicima, pre svega u osnovnoj školi, da se snađu sa novim ili malo poznatim rečima.

Značaj vokabulara počiva na dvema činjenicama koje su i očite i relativno dobro poznate: to je, s jedne strane, da se reči uče tokom čitavog života pojedinca, s tim što je prisutno mnogo više interesovanja, pa i fascinacije, kada je reč o deci koja tek usvajaju jezik kao i o onoj na predškolskom i ranom mlađem osnovnoškolskom uzrastu, nego kada je reč o odraslima, dok se, s druge strane, kada je u pitanju škola i obrazovanje, bogatstvo rečnika, njegov opseg i razvijenost kod učenika smatraju jednim od najpouzdanijih prediktora školskog uspeha. Kako se ovaj segment znanja i učenja ispituje, kako podučavati i podsticati bogaćenje vokabulara i koji sve faktori utiču, ili mogu uticati na njegovo bogaćenje – pitanja su koja stalno zaokupljuju pažnju istraživača.

**Obim vokabulara.** Iako su statistički podaci uvek neka vrsta aproksimacije, ipak su takvi podaci indikativni za neke aspekte usvajanja i učenja vokabulara. Smatra se da rast vokabulara u maternjem jeziku ide otprilike sledećim (brojčanim) fazama. U proseku, dete na kraju prve godine zna oko desetak reči, sa godinu i po taj broj se kreće

---

\* Rad drugog autora ovog članka podržan je u okviru projekta „Standardni srpski jezik: sintaksička, semantička i pragmatička istraživanja“ (178004), koji finansira Ministarstvo prosvete i nauke Republike Srbije

negde između 50 i 100, nakon čega, tokom druge i treće godine, dolazi do tzv. "eksplozivokabulara", tj. dete počinje da uči jednu do dve reči dnevno, da bi u periodu od druge do šeste godine u proseku usvajalo po desetak reči dnevno, tako da oko šeste godine zna oko 14000 reči.

Međutim, dok se smatra da se tokom ovog, predškolskog perioda, reči maternjeg jezika u principu usvajaju spontano, period polaska u školu karakteriše se kao prelazak sa "spontanih" na "naučne" pojmove, što je prilično uopšteno rečeno, ali odgovara pozatoj terminološkoj distinkciji na "usvajanje jezika" i "učenje jezika", koja je takođe doista uopštena, te je razumno prepostaviti da postoje prelazni oblici između tako oštro postavljenih razlika.

Pored drugih brojnih novina koje donosi polazak u školu, situacija se takođe menjala i u pogledu vokabulara. Kako kaže Harmon (2005, 263) u toku jednog "tipičnog dana u školi učenici su bombardovani" nizom novih pojmoveva i novih reči iz raznih oblasti. To se sve dešava u kontekstu učenja novih konvencija usmene komunikacije i pisanog jezika, novog načina usmene komunikacije u institucionalnom okruženju, novih i sve raznovrsnijih tipova ili žanrova tekstova, koji i sami po sebi predstavljaju neku vrstu apstrakcije. U takvom kontekstu, učenici se susreću sa novim rečima koje treba da prepoznaju, da uoče i „pogode“ njihovo značenje iz konteksta, da ih „analiziraju“, ili da razumeju objašnjenja koja su im ponuđena u udžbenicima ili im ih kažu njihovi učitelji. Od šeste godine, tokom osnovnog i srednjeg obrazovanja, prosečan učenik usvoji oko 45000 reči (maksimum se kreće i do 80000), što znači oko 3750 reči godišnje (sa rasponom koji se kreće od 1000 do 5000 reči). Rast vokabulara posebno je uočljiv nakon trećeg razreda (uzrast 8 – 9 godina). Deca, očito, usvajaju veliki broj reči, ali koliko dobro?

**Dubina znanja.** Znanje vokabulara (tj. njegove dimenzije) može biti okarakterisano kao "receptivno" ili „prodiktivno“, odnosno „pasivno“ i „aktivno“. Samo poznavanje, **usvojenost reči** nije moguće okarakterisati preko binarne opozicije (*znam* ili *ne znam datu reč*). Pre se radi o kontinuumu sa više različitih nivoa. Veličina (obim) vokabulara samo je jedan od pokazatelja leksičkog razvoja; drugi je "dubina", odnosno stepen usvojenosti leksema.

U ispitivanju poznavanja vokabulara kod nekog pojedinca ili grupe ljudi obično se traži odgovor na pitanje: *Da li znate sledeću reč?* (Ili u obliku zahteva: *Podvucite reč koje ne znate*), sa mogućim odgovorima počev od: "Ne znam tu reč, prvi put se susrećem s njom sada", preko: "Čuo sam je, ali ne znam šta znači", "znam otprilike, nešto u vezi s tim i tim", do: "Znam šta znači, ali nikad je ne koristim" i "Znam šta znači i koristim je" (Dajemo ove odgovore u malo izmenjenoj i dopunjenoj formi prema Nagy, 1984, 120). S obzirom da se ova pitanja najčešće daju u upitnicima brojnim ispitanicima čiji se vokabular "meri", ona su najčešće svedena, pa i uprošćena.

Nivo znanja neke reči bitan je ne samo zbog testiranja tog znanja, već i zato što razumevanje pročitanog teksta u velikoj meri zavisi od poznavanja značenja reči. Neka istraživanja pokazuju da je prag adekvatnog razumevanja teksta poznavanje 95% reči koje se u njemu javljaju. Čak i delimično poznavanje neke reči (npr. "Čavka je neka vrsta ptice, ali ne znam kako izgleda...") ne mora nužno da predstavlja problem za razumevanje teksta, pogotovo ako se referent reči ne nalazi u tekstualnom fokusu.

Citljivost teksta može imati i svoje različite (uključujući i kvantitativne) pokazatelje. Jedan od najjednostavnijih jeste složenost reči – ako su nove, dugačke, apstrak-

tne – biće teže za razumevanje, ali su za shvatanje smisla teksta, naravno, bitni i drugi faktori, kao što su dužina i složenost teksta, kompleksnost gramatičkih struktura koje ga sačinjavaju, kao i njegova ukupna organizacija, odnosno kohezija i koherencija teksta (Polovina, 1987).

Navešćemo s tim u vezi procenu R. Carvera (1994, 413) koja se tiče odnosa težine odlomka koji se čita i broja nepoznatih reči. On je utvrdio da kada je tekst relativno lak, u njemu će biti jedva iznad 0% nepoznatih reči, ako je tekst relativno težak biće oko 2 ili više procenata nepoznatih reči, dok će, ako je tekst na nivou prosečne razumljivosti (u odnosu na sposobnost čitaoca) nepoznatih reči biti oko 1%.<sup>1</sup> S obzirom na činjenicu da su ove procene bazirane na odlomcima od oko stotinak reči (vrlo raznovrsnim), a nemamo uzorak tekstova na osnovu kojih je ispitivanje izvršeno, rezultate navodimo samo kao jedan od pokazatelja povezanosti poznавања вокабулара са успесношћу у разумевању текста.

**Uzrasne razlike.** Dalje, smatra se da mentalni leksikon, ne samo po obimu i stepenu (dubini) usvojenosti reči, već i po svom ustrojstvu doživljava promene. Tako na uzrastu između 6 i 8 godina dolazi do tzv. „*sintagmatsko-paradigmatsog preokreta*”, odnosno do suštinske reorganizacije leksičко-semantičkih mreža. Znači, negde između 6 i 8. godine hijerarhizovane, paradigmatske relacije postaju osnovni modus organizacije mentalnog leksikona.

Međutim u periodu koji prethodi ovom, kako navodi O’Grady, na delu su drugačije strategije (O’Grady, 1985, 230). Istraživači su procenili da odrasli u komunikaciji sa decom koriste samo oko 10% iskaza od jedne reči, dok je u ostalim slučajevima reč o višečlanim iskazima. Dakle, deca se suočavaju sa problemom segmentacije iskaza jer ciljne reči nisu ni dominantne, niti na bilo koji drugi način specijalno obeležene, te ih deca ne čuju svaku ponaosob. Malo dete otuda mora naučiti da segmentira iskaze iz govora odraslih i da izdvaja pojedinačne reči (a pri tom nema grafičku pomoć „belina“ kojima se reč odvaja u pisanim jezicima). Da ono to uspešno čini pokazuju, između ostalog, i pogrešne segmentacije, pa tako iskaz „Dajmeko“ može da bude naziv za „mleko“, sve dok ne čuje, više puta, i iskaze poput: „Očeš li mleka?“, „Evo ga mleko“, „Stiže mleko“, i ne iskoristi jednu od „strategija prepoznavanja“ dela iskaza i nesvesnog zaključivanja da ono što se u istovetnom obliku ponavlja u različitim kontekstima mora biti jedna reč. Istraživači takođe navode, na osnovu eksperimenata i ospervacija, da deca koriste i druge strategije: recimo, uočavanje prozodijskih i fonotaktičkih obeležja granice reči, i sl. Kako pokazuju eksperimenti, ovakve strategije koriste i sasvim male bebe (8-9 meseci).

Eksperimenti sa malo starijom decom pokazali su kako ona koriste kontekst da brzo nauče („mapiraju“) značenje reči: u jednom od tih eksperimenata eksperimentator bi pokazao rukom na dva predmeta od kojih je jedan trougao, a drugi šestougao i uputio dečetu zahtev: „Donesi mi šestougao, a ne trougao“. Dete od 3-4 godine bi odmah postupilo ispravno i donelo šestougao – kako već ima usvojenu reč (a i pojam) „trougao“, dete bi razumelo da ispitivač traži nov predmet, nazvan novom rečju. I bilo je u stanju da tu novu reč i ponovi ako je to bilo od njega zatraženo. Deca takođe često pitaju i odrasle šta neka reč znači, te nove reči uče i na taj način.

<sup>1</sup> Iz ovoga autor zaključuje da: “These findings do not support the theory that free reading results in large vocabulary growth because free reading is likely to involve relatively easy material that contains few, if any, unknown words” Carver, str. 413, s čime se ne slažemo, jer se deo reči svakako može naučiti iz konteksta.

Za razliku od predškolskog deteta, koje pojmove i nove reči usvaja mahom spontano, dete koje polazi u školu suočava se sa sasvim novim oblicima komunikacije – pored usmenog, usvaja i pisani jezički kod, čitanje i pisanje. Uz to, susreće se i sa mnogim novim oblastima saznanja koje bivaju uvedene na nov, formalan način, a koje prate i mnoge nove reči. Ako je kao malo dete dimenzije uočavalo spontano, sada uči njihova formalna obeležja – kako se meri dužina nečega, šta je *metar* i sl.

Kako u svom radu navode Nagy & Anderson (1984, 318), a nemamo razloga da verujemo da bi u našim školama to bilo iole drugačije, školsko dete se u američkim školama od 3. do 9. razreda susretne sa oko 243000 reči, što odgovara obimu jednog velikog rečnika. Ova procena izvedena je iz ispitivanja korpusa koji je obuhvatio kako udžbenike, priručnike i radne sveske, tako i romane, pripovetke, novele, odnosno celokupnu „lektiru“, kao i informativne tekstove i sve drugo sa čime se učenik susreće tokom školovanja, tj. „sve obavezne i preporučene tekstove“. Od tog ukupnog broja reči, otprilike polovina njih javlja se samo jednom (*ibid.*, 306). A u toku samo jedne nedelje, učenik viših razreda srednje škole susretne se sa oko milion reči, što u usmenom diskursu, što u pisanim tekstovima.

**Tipovi reči u vokabularu.** Od navedenog obilja reči koje se koriste u toku školovanja, mnogo ih je koje se odnose na nove, apstraktne koncepte. Vezane su za razne domene, te vokabular i znanja o tim različitim domenima počinju da se prepliću i međusobno dovode u vezu na brojne i raznovrsne načine. Otuda postaje veoma važno razlikovati (pod)tipove leksičke koja se, obično, funkcionalno razvrstava u nekolike kategorije: *opšta, stručna i polustručna leksika*. Kako će učenik ovladati nekim domenom znanja, npr. biologijom, zavisiće i od njegovog vladanja stručnim terminima, i obrnuto, ukoliko dobro poznaje određeni domen znanja lakše će razumeti i „umrežiti“ nove reči i izraze koji se unutar njega javljaju.

U mnogim istraživanjima vokabulara na školskom uzrastu istraživači se susreću sa problemom određenja šta je to uposte reč, a posebno šta je to opšta, a šta stručna reč, te šta bi bilo „ono nešto između“. Za leksikologiju i semantiku to može biti, istina ključni, ali ipak samo teorijski i analitički problem, ali je za leksikografe i istraživače vokabulara on sasvim konkretan i praktičan. Naime, smatra se da je (pre)veliki broj stručnih reči/termina, ili velika količina domen-specifične leksičke sa kojom se susreću vrlo često uzrok akademskog neuspeha učenika. Pošto nisu u dovoljnoj meri ospozobljeni da samostalno upotrebljavaju strategije za otkrivanje ili utvrđivanje značenja novih reči i stručnih termina, učenici pribegavaju učenju napamet, bez rezumevanja, što ne samo da zahteva veći kognitivni napor i vremenski je zahtevnije, već, u nekom trenutku, neminovno vodi u čorsokak jer gradivo postaje preobimno da bi se savladalo na taj način. Otuda je važno da se bar unutar stručne javnosti postigne konsenzus oko toga koji su to domeni leksičke koji su zbilja važni i kritični za uspešan nastavak školovanja, kao i oko toga kako da se obezbedi da što veći procenat učeničke populacije uspešno ovlađa tim leksičkim domenima.

A ovakvog konsenzusa nema i autori istraživanja se vrlo često razlikuju u tome što smatraju relevantnim leksičkim domenima. Tako, na primer, u inače vrlo značajnom radu Lazarević i Šefer (2009, 424) nalazimo da autorke prilikom svog istraživanja nisu izuzele arhaične reči iz domena vokabulara čije su poznавање ispitivale, jer bi to, po njihovim rečima, vodilo „osiromašenju srpskog jezika“. Pri tom se, očito, ne pravi preko

potrebna razlika između ukupnog leksičkog bogatstva jednog jezika (prezentovanog u velikim rečnicima čiji se obim može kretati i do nekoliko stotina hiljada različitih reči) i rečnika pojedinca – govornika tog jezika (čiji se rečnik, ukoliko je visokoobrazovan, obično procenjuje na oko 80000 hiljada reči, tj. od 50000 do 100000 reči). Pri čemu svaki govornik usvaja i zna upravo one reči koje su mu potrebne da bi uspešno komunicirao. Ne uzimajući u obzir ovu relevantnu lingvističku distinkciju Lazarević i Šefer otuda, smatramo netačno, zaključuju da „učenici ne poznaju obične reči poput: *predilica*, *suknarstvo*, *iglar*, *ograđivanje*, *svilarstvo* i sl.“ A očigledno je da se radi o leksici specifičnog domena koja se odnosi na stare zanate o kojima učenici ne znaju mnogo jer i nisu bili u prilici da se sa njima susretnu, kao što ni drugi, visokoobrazovani i kompetentni govornici srpskog jezika vrlo često ne znaju reči koje su van domena njihovog interesovanja i struke. Pri tome je nesumnjivo da učenici mogu razumeti reč *ograđivanje* u njenom opštem, svakodnevnom kontekstu upotrebe, iako ovu reč ne poznaju nužno i kao termin u istorijskom tekstu (što se od njih u ovom istraživanju očekivalo). Isto tako je verovatno da i mnogi odrasli obrazovani govornici ne znaju šta se u lingvistici podrazumeva pod terminom „diskursna ograda“, iako je reč o važnom terminu iz savremene lingvističke pragmatike. Jer, kako ističe Gortan-Premk (1997: 116) u svim ovakvim slučajevima radi se, zapravo, „o (različitim) pojmovnim vrednostima istoga termina koji se javlja u različitim terminološkim sistemima“. Otuda bi imalo smisla da se iz ispitivanja obima opšteg vokabulara, ma o kom uzrastu je reč, isključi leksika specifična za pojedine domene.

Ovo takođe znači da ima puno razloga da se određivanju kom tipu leksike pripada neka reč – opštoj, stručnoj, proceduralnoj, akademskoj, specifičnoj za neki domen i sl. – mora ozbiljno pristupiti i to sa lingvističkog stanovišta. Većina istraživača koje u radu navodimo ipak se slaže da se, recimo, vlastita imena, kao i matematički, hemijski i slični simboli, brojevi i skraćenice moraju na neki način izdvojiti kao posebne grupe leksema. Da ni to nije sasvim trivijalan i bezazlen problem ilustruje jedan interesantan primer: Nagy & Anderson (*ibid.*, 316) navode da je u jednom istraživanju leksema *eagle* tretirana kao „opšta reč“, a *Megaloceros* kao vlastito ime, iako i jedna i druga označavaju vrstu ptice.

Postoje još neki lingvistički kriteriji koji se odnose na jezička obeležja reči, a mogu biti značajni kako u dizajniranju istraživanja, tako i u radu sa učenicima na novom vokabularu. Činjenica je da se većina reči javlja u različitim flektivnim i tvorbenim oblicima. U nekim slučajevima legitimno je izdvojiti i posebno prikazati odnos, na primer, između infinitiva i prezenta, kao kod glagola poput *žnjeti-žanjem*, *mneti – mnem*, koji ne spadaju u frekventne reči i mnogi govornici srpskog jezika ne poznaju nužno sve oblike ovih reči. Ali flektivne oblike svakako nije nužno uvek uvoditi kao posebne jedinice. Nasuprot tome, za razliku od fleksije koja je u većini slučajeva nešto što govornici jezika prepoznaju bez dodatnih instrukcija, derivacioni i kompozicioni procesi formiranja reči (kako opštih, tako i stručnih) često mogu biti znatno komplikovани i netransparentni, pa im se otuda mora poklanjati i mnogo više pažnje. U leksikografiji je naime dobro poznato da je u mnogim slučajevima semantički transparentan i razumljiv odnos između motivacione reči i afiksa (*crno- crnilo- pocroneo*, *kopati-kopač-kopačica*). Međutim, isto tako je poznato i da u mnogim slučajevima dolazi do pomeranja značenja, pa iz sastavnih delova nije uvek nužno lako protumačiti značenje celine: *orlovi nokti* – može biti sintagma ili naziv biljke. A još teže je pri prvom susretu ne pogrešiti prilikom tumačenja, na primer, parova *kontradiktoran* i *diktat*, ili, *unijaćenje* i *unija* i sl.

Odnosi denotacije i konotacije, homonimije, polisemije, hiponimije, mogućnosti komponentne analize značenja jedne lekseme, te leksička i pojmovna mreža odnosa u koje ona stupa sa drugim rečima takođe predstavljaju pitanja od značaja za analizu rečnika kako u jeziku uopšte, tako i u jeziku pojedinca. A poseban problem predstavlja uspostavljanje ove mreže odnosa u jeziku udžbenika.

**Analiza rečnika u jednom udžbeniku.** Identifikacija semantičkih sadržaja tako postaje bitna komponenta posla onih koji su na različite načine vezani za rad u školi, u prvom redu nastavnika, ali i pisaca kurikuluma i udžbenika. Značaj ovih poslednjih za razvoj vokabulara teško je preuveći s obzirom na broj dece koja su svakodnevno upućena na upotrebu udžbenika. Moskovljević i Krstić (2007) su, ističući značaj udžbenika za proces leksičko-semantičkog strukturiranja i restrukturiranja, kao i za podsticanju leksičkog razvoja uopšte, postavile pitanje da li i u kojoj meri udžbenici ispunjavaju ovu svoju ulogu. Na korpusu od 25 udžbenika i priručnika za srpski jezik različitih autora i izdavača utvrđile su veoma različit odnos prema uključivanju "rečnika" kao posebnog dela teksta u udžbenicima za maternji jezik u prva tri razreda osnovne škole. Među analiziranim udžbenicima i priručnicima sa rečnikom ih je bilo ukupno dvanaest, znači nešto manje od polovine. Mada je reč o deci mlađeg osnovnoškolskog uzrasta, rečnik dat uz tekst nalazio se samo u jednom udžbeniku. Rečnici (samo) na kraju knjige nalazili su se u šest udžbenika i priručnika, rečnici uz tekst i na kraju knjige u dva udžbenika, rečnici na marginama takođe u dva, rečnik na marginama (slikovni) i na kraju knjige u jednom udžbeniku, i pravopisni rečnik u dva udžbenika.

Što se broja reči u rečnicima tiče, on je, kako Moskovljević i Krstić (*ibid.*) navode „varirao, čini se relativno proizvoljno, od 50 do 500 odrednica“. Autorke u svom radu navode i primere ponuđenih objašnjenja i definicija za pojedine reči. Neke od njihovih primera ponovićemo i u ovom radu (sa oznakom MK), ali je osnovni cilj naše dalje analize da detaljnije ilustrujemo kako se reči određuju u odeljcima jednog drugog udžbenika – *Čitanke za IV razred osnovne škole*, autora Opačić-Nikolić i Pantović (2006), u daljem tekstu (*Čitanke*), kako bismo ponudili jednu nešto širu i dublju analizu rečnika kakav se javlja u udžbenicima, a imajući u vidu značaj, kao i posebne probleme koji se javljaju prilikom specifičnog leksikografskog posla koji na sebe preuzima autor udžbenika (ili autor rečnika u udžbeniku, ukoliko nije reč o istoj osobi).

U *Čitanici*, koja ima oko 200 000 tekućih reči (pojavnica), u kratkim spiskovima reči „rečnika“ koji se nalaze posle pojedinih tekstova, ima oko 150 odrednica. Ove aproksimativne cifre date su kao takve zato što nam cilj nije bio da statistički obradujemo udžbenički materijal, već da na osnovu analize jednog primera pokušamo da odredimo principe kojima se vode pisci u kreiranju rečničkih segmenata udžbenika: kako odabiraju reči, kako ih objašnjavaju i koliko takvi rečnici mogu pomoći učenicima, a sve na osnovu prethodno navedenih istraživanja o usvajanju vokabulara.

Za početak navodimo pitanje pozicioniranja rečnika unutar strukture teksta. Rečnik se uglavnom nalazi na dnu strane, označen je posebnom bojom, ali je i jedini segment teksta koji se nalazi na nivou broja stranice (osim naravno ilustracija koje često prekrivaju celu stranu od vrha do dna). Iako, uopšteno uzevši, rečnik jeste pomoćno sredstvo, i uslovljen je prirodom teksta koji mu prethodi, čini se da mu se moglo naći neko malo bolje, istaknutije i učeničkoj pažnji dostupnije mesto (na marginama teksta, na primer).

Kada je pak o saržaju rečnika reč, nalazimo nekoliko primera gde su grafički obeležene i objašnjene na način koji se navodi sledeće reči:

**Zec** – mesečeva životinja; spava otvorenih očiju. U pričama često označava dugovečnost, budnost, plašljivost, plodnost; **Martovski Kunić** (na engleskom jeziku – mad as March hare - biti lud kao kunić u martu) znači biti sumanut, bezglav. **Planinka** – žena koja je bila zadužena za mužu, spremanje mleka i pravljenje mlečnih proizvoda. Ona je jedina imala pristup u posebnu prostoriju u kojoj se čuvalo mleko i pripremali mlečni proizvodi. Ova drvena kućica u seoskom domaćinstvu naziva se mlekar.

Kao što se može videti iz objašnjenja, reč je o sasvim specifičnim, novim značenjima reči koja se javljaju u konkretnim književnim delima i/ili se odnose na likove iz tih književnih dela, te su ove reči mogле (i morale) biti izdvojene u posebnu grupu, a ne da budu uvrštene među ostale. Posle *Planinke*, na primer, slede reči opšteg vokabulara: *bulka, medenica, at*, i sl. Slično je i sa sledeća dva primera:

**gazda** – čovek koji ne drži reč jer je obećao Folku da će konj biti njegov i to nije ispoštovao; **pasoš** – potvrda o vlasništvu i zdravlju stoke/životinja.

Iako možda tačno definisane u kontekstu tekstova iz kojih su ekscerpirane, teško da bi se ova određenja reči *gazda* i *pasoš* mogla uzeti kao tačna u kontekstu opšteg vokabulara. U najboljem slučaju, reč je o specifičnim značenjima, vezanim za prethodne tekstove, te ih možemo smatrati preuskim, važnim samo za objašnjenje datog književnog teksta.

U rečnicima nakon tekstova takođe nalazimo dosta VLASTITIH IMENA: *Adam, Stefan Nemanja, Ana, Vukan*, i sl. Uglavnom su to imena vezana za religiju i/ili istoriju srpskog naroda. Interesantnije je i kako se objašnjavaju neki toponimi:

**Bodensko jezero** – nalazi se u Švajcarskoj; **Ras** – mesto kod Novog Pazara, u XII veku centar srpske države; **Erdut** – mesto u Sremu,

ali zato **Lijevno** (u pesmi o Starom Vujadinu) nije posebno određeno, iako je teško prepostaviti da deca ovog uzrasta imaju bilo kakvu predstavu o tome gde bi se ovo mesto moglo nalaziti.

Geografska imena se javljaju u grupi i poput sledeće:

**Mlečni put, Mlečna staza** – skup zvezda poznat i kao Kumova slama; **Kasiopeja** - sazvežde na severnom nebu; **Orion** - u grčkoj mitologiji divovski lovac, vanredno lep i jak čovek koji je posle smrti bio pretvoren u sazvežde, najlepše na severnom nebu. Pojedine zvezde ovog sazvežđa su i nekoliko hiljada puta sjajnije od našeg Sunca; **Veliki medved, Velika kola** – jedno od najvećih sazvežđa na severnom nebu.

Kakva je tačno razlika između *sazvežđa* i *skupa zvezda* nije sasvim jasno, a još manje zašto je *Orionu* posvećena veća pažnja nego *Kasiopeji*, koja je takođe poznata u grčkoj mitologiji i za koju takođe postoji odgovarajući mit.

Lekseme koje imenuju životinje i biljke, ZOONIMI I FITONIMI takođe imaju svoje mesto u rečnicima nakon tekstova. Tako se u MK navodi primer:

*golub* – domaća i divlja ptica, ako ima noge obrasle perjem, onda se naziva *gaćan*, kada ima veliku gušu zove se *gušan*, kada se u letu prevrće, naziva se *prevrtač* (MK);

*labud* – ptica svetlosti i lepote, označava eleganciju, plemenitost; *jagnje* — u hrišćanstvu često predstavlja Hrista; *at* – konj (*Čitanka*, 98); *at* - arapski konj (*ibid.*, 106); *kormoran* - morska ptica širokih krila; *kuja* - kučka; pogrdno, uvredljivo obraćanje; *krava* - donosi obilje i bogatstvo i u verovanju starih naroda označava majku hraniteljku. Žene su kod nekih naroda nosile delić njenog roga ili su je prinosili kao žrtvu bogovima da bi imali rodnu godinu.

Sasvim je legitimno navesti osnovno i prenesena značenja i konotacije koje neka reč za životinje označava, ali je manje jasno zašto se ista reč objašnjava različito na dva mesta (*at*), zbog čega se za neke vrste detaljnije daju podvrste, dok se u nekim slučajevima ne pominje nikakva fizička posebnost vrste, već samo njena simbolika (*labud*). Teško da bi ovakve definicije različitih nivoa opštosti i unutrašnje semantičke strukture mogle da budu od pomoći deci pri formirajuju jasnog, koherentnog i dobro umreženog sistema pojmovra.

POREKLO POZAJMLJENICA, koje može biti interesantno i deci kao što je interesantno i mnogim odraslima, navedeno je samo u par primera. Za *martovskog kunića* (gorenavedeni primer) i *strip* dato je poreklo reči i značenje u engleskom, kao što je i za reč *akrep* navedeno da je to „turska reč za škorpiju (narodno ime je *štipavac*); mršava, ružna osoba“. Ima se utisak, kada se pogledaju ovi primeri, da je samim autorima u nekim slučajevima naprosto bila simpatična etimologija, pa su je i dali, ukratko ili malo šir. Međutim, da je bilo doslednosti, mogle su se učenicima predstaviti i neke druge etimologije – učenik bi se tako upoznao i sa činjenicom da su mnoge reči našeg, kao uostalom i drugih jezika, pozajmljenice, kako iz turskog, tako i iz drugih jezika, nemačkog, francuskog i ruskog, na primer.

U analiziranoj *Čitanci* posebno se postavlja pitanje smisla uvrštavanja u rečnik reči koje spadaju u kategoriju semantički i kontekstualno transparentnih reči, nastalih različitim tvorebnim procesima.

**miomiris** - opojan, privlačan miris; srcoliko – u obliku srca; **blagosiljati** – dati blagoslov; **carević** – plemić, carev sin; **knežević** – knežev sin, **ražana slamka** - slamka napravljena od stabljike biljke raži; **sporečkati se** - posvađati se; **pokoškati se** - posvađati se.

Neki od ovih primera vrlo lako se mogu kontekstualno i jezički analizirati, kao izvedenice ili složenice sa jasnom motivacionom osnovom, tim pre što su u tekstovima iz kojih su preuzeti imali jasne, nedvosmislene kontekste: npr. U miomirisu/ Cvetnoga grmlja / Hiljadu pčela / Istu reč mrmlja, za miomiris ili npr: Sporečkaše se i pokoškaše

kao oko carske stolice i oboriše sa police i šerpicu i još dve flaše..., za podvučene glagole. Upravo zbog svoje semantičke transparentnosti i/ili nedvosmislenog konteksta u kome su upotrebljene, reči poput ovih moguće su da budu one na kojima bi se učenici oprobali i vežbali u samostalnom iznalaženju njihovog značenja.

Jedan vid leksičke specifičnosti koje bi opravdalo unošenje reči u udžbeničke rečnike mogao bi da bude postojanje DIJALEKATSKE, VARIJANTNE, ili ŽANROVSKIE obeleženosti. Takvi primeri su: *prijazar*, *čarne*, *prijan*, *komšika* i sl. Ovakve reči obično su objašnjene odgovarajućim sinonimima iz književnog jezika: *prijatan*, *crne*, *prijatelj*, *susetka*, *komšinica*.

Poseban problem u udžbeničkim rečnicima predstavlja to što su u njima za mnoge odrednice dati SINONIMI za koje autor samo prepostavlja da su deci poznate, iako to nikako ne mora i biti slučaj. Navećemo neke primere:

*klanac – klisura; amajlja – talisman, zapis...; pastorka – poćerka; štrufne – podvezice; itd.*

Na kraju se valja osvrnuti i na DEFINICIJE – iskaze koji bi trebalo da učenicima jasno i nedvosmisleno objasne datu reč, ali to često ne čine. Navodimo samo neke od primera:

**asfalt** – crna, sjajna smolasta masa koja se upotrebljava za izradu puteva; gornji sloj asfaltirane ulice (MK); **žarač** – gvozdena šipka kojom se razgreva vatra u ognjištu tako što se razgrne vrelo; **trice** – sitno mlevene mekinje, označavaju sitnice, nešto nevažno; **guvno, gumno** - mesto na kojem se vrše, veje ili mlati žito; **podrljati** – usitniti zemlju drljačom posle oranja ili za vreme setve.

Da bi se objašnjenje razumelo moramo biti sigurni da je ono samo sačinjeno od reči koje deca razumeju: teško da će se razumeti ovako definisana reč *asfalt* ako nemamo jasan pojam *smole*, ili bar *gornjeg sloja asfaltirane ulice*, ili šta je *žarač* ako ne znamo šta je *ognjište i vrelo*, šta su *trice* ako ne znamo šta su *mekinje*, ili šta je *gувно* i *podrljati* ako ne znamo šta znači *vršiti, vejati i mlatiti žito*, i *drljača*.

Naposletku valja napomenuti i da je u ovoj *Čitanci* nekoliko strana posvećeno Vuku Karadžiću i njegovom leksikografskom radu. Pošto se radi o specifičnom predstavljanju ove discipline u okviru čitanke, dato je i nekoliko primera njegovih odrednica, kao i domaći zadatak da se pronađu neke neobične reči u njegovom rečniku.

Analiza predstavljena u ovom radu svakako nije obuhvatila sve moguće aspekte analize rečničkih segmenata u udžbenicima i priručnicima. U prvom redu po strani je ostalo bliže razmatranje stručne i domen-specifične leksike i načina njenog određenja. Međutim, s obzirom da je predmet analize bila čitanka namenjena mlađem osnovnoškolskom uzrastu, sa pretežno književnoumetničkim tekstovima, stručne terminologije jedva da je i bilo u rečnicima na kraju tekstova. Osim kad se, u rednim slučajevima, potkrala terminologija vezana za nauku o književnosti, koja je i posebno izdvojena. O definisanju stručnih termina, što svakako predstavlja poseban problem o kome se ima puno toga reći, biće reči u nekom budućem radu. Ovde nam je osnovni cilj bio da skrenemo pažnju na neophodnost lingvističkog i leksikografskog utemeljenja pri kreiranju rečničkih segmenata udžbenika, kao i da pokažemo da se pažljivim odabirom reči i izraza koji se u

ove rečnike uvrštavaju, te njihovim adekvatnim i uzrastu primerenim definisanjem može značajno pomoći učeniku da bolje razume tekst koji čita. Isto kao što se neuključivanjem jasno tvorbeno ili semantički motivisanih reči, kao i onih čije je značenje moguće nedvosmisleno dokučiti iz konteksta, učenik može podstaći da aktivira svoje implicitno (meta)lingvističko znanje i samostalno se upusti u tumačenje značenja nepoznatih reči.

### Literatura:

- Carver, Ronald P. (1994): "Percentage of unknown vocabulary words in text as a function of the relative difficulty of the text: implications for instruction", *Journal of Reading Behavior*, 26/ 4, 413-436.
- Gortan-Premk, Darinka (1997): *Polisemija i organizacija leksičkog sistema u srpskom jeziku*. Beograd: Institut za srpski jezik SANU.
- Harmon, Janis and Wanda B. Hedrick (2005): "Research on vocabulary instruction in the content areas: implications for struggling readers", *Reading & Writing Quarterly*, 21: 261–280,
- Harmon, Janis, Wanda B. Hedrick, Elizabeth A. Fox (2000): "A Content Analysis of Vocabulary Instruction in Social Studies Textbooks for Grades 4-8", *The Elementary School Journal*, 300/3, 253-271.
- Nagy, William E. and Richard C. Anderson (1984): "How Many Words Are There in Printed School English?" *Reading Research Quarterly*, 19/3, 304-330
- Nation, Paul (1993): "Vocabulary size, growth, and use", Iz: Schreuder, Robert and Bert Weltens (eds.), *The Bilingual Lexicon*. Amsterdam: John Benjamins, 115-135.
- Opačić-Nikolić, Zorana i Danica Pantović (2006): *Priča bez kraj – čitanka za četvrti razred osnovne škole*. Beograd: ZUNS.
- Polovina, Vesna (1987): *Leksičko semantička kohezija u razgovornom jeziku*. Beograd: Filološki fakultet.
- Shuang Song (2015): "Tracing children's vocabulary development from preschool through the school-age years: an 8-year longitudinal study", *Developmental Science* 18/1, 119–131.
- Московљевић, Јасмина & Крстић, Ксенија (2007): „Језички уџбеници и приручници за прва три разреда основне школе – анализа структуре и садржаја“. Из: Плут, Д. (ур.), *Квалитет уџбеника за млађи школски узрасци*. Београд: Институт за психологију Филозофског факултета, 95-129.
- O'Grady, William (2005): *How Children Learn Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Лазаревић, Емилија и Јасмина Шефер (2009): „Језик уџбеника наративних предмета: разумевање речи у седмом разреду основне школе“, *Зборник Институтија за једајошка исхрани*, 41/2, 418-436.

**Vesna Polovina  
Jasmina Mosković Popović**

## DICTIONARY AS A COMPONENT OF TEXTBOOKS IN L1 TEACHING

**Summary:** A structure of specific part of a textbook – small dictionaries following teaching units in L1 textbooks, opens variety of questions, both theoretical and practical, about possibilities for improving the knowledge of vocabulary in schooling. In this paper, we first reviewed relevant studies on the size and growth of L1 vocabulary, as well as the questions of the level (depth) of knowledge of words. We consider linguistic and lexicological criteria for much of the work to be done by authors of textbooks, especially for subject such as mother tongue, to be the most important. The analysis of a textbook revealed that much more must be done not only in raising the awareness of students to use some strategies for improving their vocabulary, but more importantly, by those providing materials for teaching, authors of textbooks, to apply linguistic, semantic and lexicological criteria and knowledge when writing small dictionaries within their textbooks.

**Key words:** vocabulary, words, lexical features, textbook dictionary



ПРИМЕЊЕНА ЛИНГВИСТИКА  
LINGUISTIQUE APPLIQUÉE

Издавач:

Друштво за примењену лингвистику Србије, Нови Сад, др Зорана Ђинђића 2

Тел/факс: +381 21 458688, електронска пошта: [yala\\_jdpl@unsff.ns.ac.rs](mailto:yala_jdpl@unsff.ns.ac.rs)

Edit. resp:

Association de linguistique appliquée de Serbie, Novi sad, Dr Zorana Đindića 2

Tél/fax: +381 21 458688, E-mail: [yala\\_jdpl@unsff.ns.ac.rs](mailto:yala_jdpl@unsff.ns.ac.rs)

Главни и одговорни уредник:

Весна Половина

Rédactuer publiée:

Vesna Polovina

Излази једном годишње у тиражу од 300 примерака.

Périodique publiée une fois par an à 300 exemplaires.

2000, књ. 1

2000, vol. 1

Штампа:

Белпак, Београд, - 24 цм

Imprimerie:

Belpak, Beograd, - 24 cm

CIP - Каталогизација у публикацији  
Народна библиотека Србије, Београд

81'33

ПРИМЕЊЕНА лингвистика = Linguistique  
appliquée / главни и одговорни уредник Весна  
Половина. - 2000, бр. 1- . - Нови Сад :

Друштво за примењену лингвистику Србије,  
2000- (Београд : Белпак). - 24 см

Годишње. - Текст на срп. и енгл. језику.

ISSN 1451-7124 = Примењена лингвистика

COBISS.SR-ID 110835980





