

UDK 81'33

ISSN 1451-7124

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

Примењена лингвистика

Linguistique appliquée

24

Београд - Нови Сад
2023

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: проф. др Наталија Панић Церовски

Чланови Уредништва:

проф. др Наташа Бакић Мирић
проф. др Татјана Пауновић
проф. др Ружица Седер

Уређивачки одбор часописа:

др Давиде Астори, редовни професор, Универзитет у Парми
др Јагода Гранић, редовни професор, Универзитет у Сплиту
др Ксенија Ђорђевић Леонар, редовни професор, Универзитет у Монпелјеу
др Јованка Лазаревска Станчевска, редовни професор, Универзитет у Скопљу
др Игор Лакић, редовни професор, Универзитет Црне Горе
др Мета Лах, редовни професор, Универзитет у Љубљани
др Тјаша Миклич, редовни професор, Универзитет у Љубљани
др Маја Миличевић Петровић, ванредни професор, Универзитет у Болоњи
др Октавија Неделку, редовни професор, Универзитет у Букурешту
др Биљана Радић Бојанић, редовни професор, Универзитет у Новом Саду
др Надежда Силашки, редовни професор, Универзитет у Београду
др Миљана-Радмила Ускату, доцент, Западни универзитет у Темишвару
др Нермина Ченгић, ванредни професор, Универзитет у Сарајеву

Секретар Уредништва: Ана Арсић

Рецензенти:

др Ана Вујовић, редовни професор, Учитељски факултет у Београду
др Весна Половина, редовни професор, Филолошки факултет у Београду
др Гордана Јелић, професор струковних студија, Академија техничко-уметничких струковних студија Београд
др Ђунићи Тојота, редовни професор, Градски универзитет у Осаки
др Жарко Бошњаковић, редовни професор, Филозофски факултет у Новом Саду
др Зорка Кашић, редовни професор, Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију у Београду
др Ивана Трбојевић Милошевић, ванредни професор, Филолошки факултет у Београду
др Игор Лакић, редовни професор, Универзитет Црне Горе
др Јасмина Московљевић Поповић, редовни професор, Филолошки факултет у Београду
др Јулијана Вучо, редовни професор, Филолошки факултет у Београду
др Маја Ђукановић, редовни професор, Филолошки факултет у Београду
др Маја Миличевић Петровић, ванредни професор, Универзитет у Болоњи
др Марија Панић, доцент, Филолошко-уметнички факултет у Крагујевцу
др Милица Динић Маринковић, доцент, Филолошки факултет у Београду
др Наталија Панић Церовски, ванредни професор, Филолошки факултет у Београду
др Мелина Николић, ванредни професор, Алфа БК Универзитет
др Милица Мирић, ванредни професор, Филозофски факултет у Београду
др Снежана Гудурић, редовни професор, Филозофски факултет у Новом Саду
др Тамара Јеврић, доцент, Филозофски факултет у Приштини

САДРЖАЈ

Jelena V. Grubor

ENGLISH LANGUAGE TEACHERS IN THE MAKING: ELT
MICROTEACHING THROUGH PRE-SERVICE TEACHERS' LENSES 7

Snežana Gudurić, Dragana Drobnjak

LINGVOKULTUROLOŠKI ELEMENTI U UDŽBENICIMA
FRANCUSKOG KAO STRANOG JEZIKA 23

Јелена П. Стојановић

УЧЕНИЧКА САМОПРОЦЕНА ВЕШТИНЕ ИЗГОВОРА 35

Milica Kočović Pajević

STRATEGIJE USMENOG IZRAŽAVANJA NA ENGLISKOM JEZIKU... 55

Nina Ilić, Tamara Verežan

ZNAČAJ PODUČAVANJA KOGNATA 71

Јелена Јаћовић

ВРЕДНОСТИ ФУТУРСКИХ ОБЛИКА У ФРАНЦУСКОМ И СРПСКОМ
ЈЕЗИКУ ЕКОНОМИЈЕ 89

Tamara Tošić

PREDLOG MERNOG INSTRUMENTA ZA ISTRAŽIVANJE ODNOSA
NASTAVE ENGLISKOG JEZIKA I IDENTITETA UČENIKA U
SREDNJOŠKOLSKOM OKRUŽENJU 107

Tijana Gaši

JEZIČKA POLITIKA I UNIVERZITETSKI STUDIJSKI PROGRAMI ZA
INICIJALNO OBRAZOVANJE NASTAVNIKA STRANIH JEZIKA U
REPUBLICI SRBIJI 121

Ana Arsić

DISKURSI O UVOĐENJU SRPSKOG JEZIKA KAO OBAVEZNOG
PREDMETA NA FAKULTETE 147

Silva M. Kostić

STILSKE FIGURE U DISKURSU REKLAMNIH PORUKA 163

Ljubica Vlahović

LA CORRELATION COMPARATIVE EN FRANÇAIS ET EN SERBE ... 183

Gordana Jelić

PRILOZI *MALO*, *MNOGO*, *PUNO* U SMS PORUKAMA 199

Milena S. Oprarnica	
PRIMARNA MOTIVISANOST UPOTREBE DEMINUTIVA	217
Матија Нешовић	
ГОВОР СЕЛА ШЕХОВЦИ (опис фонолошког система и један синтаксички куриозитет)	231
Марија Ђ. Симовић, Тијана В. Ашић	
УНУТРАШЊА ФОКАЛИЗАЦИЈА У РОМАНИМА ГОРДАНЕ КУИЋ	251
Prikaz / Review	
Snežana Gudurić	
PRIMENJENA LINGVISTIKA U ČAST VESNI BERIĆ-ĐUKIĆ – <i>O JEZIKU SA RAZNIH ASPEKATA</i>	271
IN MEMORIAM	
Prof. dr Dušanka Тоџанас-Миливојев (1936–2023).....	285
PROPOZICIJE ZA PRIPREMU RADA	289
Model rada	290

<https://doi.org/10.18485/primling.2023.24.1>

UDC 371.3::811.111

UDC 378.147:811.111(497.11 Нови Пазар)

Оригинални научни рад

Примљен: 19. 10. 2022.

Прихваћен: 20. 11. 2022.

Jelena V. Grubor¹

State University of Novi Pazar

Department of Philology

ENGLISH LANGUAGE TEACHERS IN THE MAKING: ELT MICROTEACHING THROUGH PRE-SERVICE TEACHERS' LENSES

Abstract: Microteaching, as a teacher training technique that can effectuate personal and professional development in pre-service teachers, is part of the participatory paradigm, where learning is believed to occur naturally when students are immersed in contextual and authentic real-life activities. The study included 18 Year-Three English Language and Literature students, aged 21–26, who attended ELT classes at the State University of Novi Pazar in 2020/2021. The main objective was to determine how the pre-service English teachers from the sample perceive microteaching sessions. The employed research instrument was the *Microteaching questionnaire*, whose aim was to determine the perceived effectiveness of microteaching and giving/receiving feedback. The results show that microteaching had a positive effect on classroom management and self-confidence, with the consistent underlying idea that practice makes them better. These prospective teachers found the feedback received from their professor very helpful for being sincere and tactful. They also found the feedback given to and received from their peers useful since it came from someone being level with them. Judging from the participants' accounts, it would be therefore beneficial to investigate whether microteaching sessions bring benefits to lesson delivery and to what extent the type of personality shapes future teachers' perceptions of microteaching.

Key words: English language teaching (ELT), feedback, pre-service English language teachers, pre-service microteaching.

¹ bram.english@yahoo.co.uk

1. Microteaching as a teacher training technique within the participatory approach paradigm

One of the main preconditions for successful education nowadays, which is in line with modern teaching practices, is to meet students' both professional and practical needs by offering them a meaningful framework within which the process of learning is constantly taking place. With that in mind, the process rather than end-product is being increasingly emphasised in the literature within a wide range of educational fields. Within the open education paradigm, for instance, besides equity, access, and quality, there are other additional critical factors for successful education, such as student engagement and involvement, teacher training, quality standards, learning, and content design (cf. Ossiannilsson et al., 2016). The said factors are also relevant to the subject matter of our study in that that these factors influence the process of shaping teachers-to-be, as well as their beliefs and feelings about their teaching skills and their future job.

Since a plethora of research within teacher education assumes both student training in theory as well as practice-oriented knowledge and skills, microteaching sessions are conceived as an efficient technique for providing a wide array of learning opportunities for novice teachers with the aim of creating qualified, productive teachers. If we consider the fact that nowadays the concept of knowledge is believed to be created by flexible, collaborative networks in dynamic environments (Sangra, 2015 as cited in Ossiannilsson et al., 2016, p. 163), along with the fact that procedural rather than declarative knowledge is appreciated, accompanied by skills and competencies (Grubor, *in press*; Lave & Wenger, 2011), microteaching sessions enable pre-service teachers to plunge into the teaching profession via active participation within their ELT community of practice and implementation of the learning-by-doing principle.² Participation as learning can be found in a social practice theory of learning, in situated learning approaches, where learning is believed to occur naturally when students are immersed in contextual, cultural, and authentic real-life activities (Lave & Wenger, 2011). According to the situated-learning perspective, learning is largely seen as “a process of enculturation wherein students learn to use tools as practitioners” (Fernández, 2010, p. 352), which is closely related to the sample of this study (i.e. future practitioners, teachers).

² It is essential to underline that we do not take communities of practice in the context of situated learning as a way of reference to minority groups, as is quite often the case (cf. Pease-Alvarez, & Schecter, 2005), but in a broader sociolinguistic sense of their conceptualisation (cf. Grubor, 2021a).

In a similar vein, within the teacher cognition research, which stresses the importance of teachers' professional ELT knowledge (e.g. Freeman, 2016), one of the central issues is to investigate how teacher education, continuing professional development and wider educational and sociocultural contexts can reinforce meaningful student learning (Kubanyiova & Feryok, 2015, p. 435). This research paradigm distinguishes between content knowledge (knowledge of the specific subject), pedagogical content knowledge (subject-related knowledge for the purpose of teaching), and general pedagogical knowledge (König et al., 2017, p. 110). In the context of the present study, content knowledge and pedagogical content knowledge are included in the evaluation criteria of pre-service teachers' teaching, but the results pertain mainly to the pedagogical content knowledge. More specifically, König et al. (2017) found that the academic cluster Teaching Language (content), and categories of Teaching, Lesson Planning, Reflecting on Practice (EFL teaching practice categories) were significant predictors of pedagogical content knowledge. With this in view, the current study subsumes all of the predictors belonging to the EFL teaching practice. Lesson planning was included via the activity sheets the participants had to write prior to their microteaching sessions (lesson plans at a micro level), but were not elaborated on by the participants in the questionnaire.

As is the case with second language acquisition (SLA) research, where it has been consistently underlined that learning a foreign language (L2) is far different from any other school subject (e.g. Dörnyei, 1994; Gardner, 2007; Grubor, 2021b; Grubor, 2015), in teacher education studies, there is a wide range of variables that are at work regarding L2 teachers in contrast to other subject teachers (cf. König et al., 2017). In line with functional and interactional views on language (Richards & Rodgers, 2015), which place the conveyance of functional meaning and maintaining social relations via meaningful communication as crucial, L2 teachers are also expected to employ teaching approaches providing students with different opportunities to learn (Freeman, 2016), but also to develop language awareness, language learning awareness and intercultural competencies (König et al., 2017, p. 111). Therefore, not only is the mastery of target language required but also knowledge of and competencies in professional knowledge for teaching (cf. König et al., 2017).

Since today's teachers-to-be are expected to be "implementers of expert-driven prescribed classroom routines" and thus "reflective enough to take informed professional decisions in the classroom" (Coşkun, 2021, p. 363), a teacher training technique that has been long in use as an effective training technique (Đorđević, *in press*), which can prepare future teachers for real-life

scenarios, is microteaching. It normally entails “teach[ing] a lesson to the peers in order to gain experience with lesson planning and delivery” (Bell, 2007, p. 24). Typically, it relates to delivering lessons, although in our study it refers to short teaching sessions (i.e. five-minute and ten-minute microteaching sessions). Therefore, we may define it as a teacher training technique by which pre- or in-service teachers deliver (part of) a lesson to their peers and/or teacher trainers in a simulation of real-life teaching.

There are many benefits speaking in favour of the employment of this technique in different teacher training settings. One of the reported advantages is the fact that it aids professional development (Lander, 2015) and provides trainees with many opportunities to scale down the general teaching skill into smaller parts, enabling them to try themselves out in controlled settings (Shi, 2020, p. 168). It is also useful because it enables a clear focus and informative feedback (Đorđević, *in press*) and (self-)reflection (Fernández, 2010; Peters, 2012). Furthermore, besides improving the practical skills of teaching, such as enhancing teacher efficacy, it also assists novice teachers in building self-confidence and overcoming stage fright over time by reducing anxiety (Adnyana & Citrawathi, 2019).

Accordingly, the main research question of the current study is as follows:

RQ: How do the pre-service English teachers from the sample perceive microteaching sessions?

2. Methodology

The study was conducted in the academic year 2020/2021 with the Year-Three English Language and Literature students who attended the English Language Teaching 1 and 2 courses (ELT1 and ELT2) at the State University of Novi Pazar (SUNP). The idea behind the study emerged as the result of the ELT professor’s own experience as a licenced teacher trainer, on the one hand, and university students’ reactions to microteaching sessions in the previous years, on the other. Hands-on experience of the ELT professor and students’ development as teachers throughout the ELT1 and ELT2 courses in the past years gave rise to the idea that this format of teacher training may prove to be highly beneficial to in- and pre-service teachers for a number of reasons (tricks of the trade given by trainer trainers and/or teacher trainers can be put into practice immediately, raising awareness of many crucial teaching aspects such

as managing the classroom, building up self-confidence, and so on, all with the aim of improving their own teaching).

Therefore, we have set an aim to determine the participants' perception of microteaching as part of their pre-service training in order to generate some insights that may shed light on the employment of this teacher training technique in university settings.

2.1. Sample

The sample recruited for the study included N=18 female English Language and Literature students, aged 21–26 (M=20.33), who attended ELT classes at the English Language and Literature Study Programme, Department of Philology in the academic year 2020/2021. Out of 18 students, only 2 passed the ELT1 exam at the time of the study, which was conducted after the ELT2 course was completed.

As part of their microteaching experience, English Language and Literature students at the SUNP are involved in volunteer microteaching sessions (a wide range of activities that are provided within the input they receive within different teaching methods/approaches or teaching of the language system and skills) and end-of-the-term coursework microteaching (i.e. 5-minute activities by Ur & Wright in ELT1) and volunteer microteaching sessions of their own choice and coursework microteaching (i.e. 5-minute activities for teaching young learners by Guse & McKay and 10-minute activities for teaching grammar creatively by Gerngross, Puchta & Thornbury in ELT2). In the ELT2 course, students also get additional teaching experience through group work microteaching of *Tools, techniques, activities* (Learning teaching by J. Scrivener), where they are required to demonstrate some of the activities, and have a 30-minute lesson to deliver upon completion of the student training in state schools. Finally, for every microteaching activity they had to prepare an activity sheet (lesson plans at a micro level), which was part of coursework, and for the entire lessons they prepared lesson plans, which was part of their exam lesson.

2.2. Study design

The test battery for this qualitative study included a sociodemographic questionnaire (to determine the participants' age, gender, year of study) with one item testing their perception of course-attendance (in ELT1, ELT2), and the Microteaching questionnaire, specifically designed for the research (to determine the perceived frequency and effectiveness of volunteer and

coursework microteaching, as well as effectiveness of giving/receiving feedback).

The format of the test battery was dependent on the type of data we aimed to collect. Thus, it included self-reports (a five-point Likert-type scale for quantitative data, such as class attendance, degree of agreement: e.g. *How often did you volunteer to take part in microteaching suggested by your ELT professor?*) and open cloze items (narratives: e.g. *Did previous volunteer microteaching help you improve personally and/or professionally? Why (not)? NB State what exactly you found helpful and why!*). The former type of data was analysed quantitatively and the latter qualitatively, by employing content analysis (the participants' narratives were coded for categories and then more thoroughly analysed for specific instantiations).

3. Results and discussion

The participants expressed their perceived ELT1 and ELT2 class attendance on a five-point scale (1 *very irregular*, 2 *not very regular*, 3 *neither irregular nor regular*, 4 *quite regular*, 5 *very regular*). Overall, the attendance was reported as quite regular (ELT1: $M=4.11$; ELT2: $M=4.22$). Upon close inspection into their attendance records, it was determined via a correlation analysis that the participants were quite realistic about their attendance in the ELT courses (perceived v. actual attendance in ELT1: $r=.784$, $p=.021$; ELT2: $r=.716$, $p=.046$).

Regarding volunteer microteaching, the situation was quite different (1 *never*, 2 *rarely*, 3 *not very often*, 4 *often*, 5 *very often*) – they rarely volunteered to microteach when they did not have to ($M=2.33$). When they did, they felt nervous at first, but then overcame stage fright and found it beneficial (e.g. for giving instructions, self-confidence and self-awareness). However, as we can see in Table 1, the majority of the participants did not take volunteer microteaching at all or not so often. The predominant opinions on whether they found such a choice wise (at the moment when the study was conducted) are given in Table 1 below.

answer	N	predominant reasons
never	8	not a wise choice because they were unaware at that point that they could have gained valuable experience
rarely	2	not wise because teaching is very demanding (involves effort, research, adjustments in line with learners' age), but at the same time challenging and exciting
not very often	2	at that time, skipping was easy but in the long run they realised that they lacked experience now
often	6	wise because practice makes them better, more prepared, more aware, more skilful (cf. realisation of the planned things), more self-confident (overcoming stage fright); hands-on experience

Table 1 Participants' opinions on whether it was a good choice (not) to take part in volunteer microteaching

When it comes to the benefits, the participants who experienced it emphasised that volunteer microteaching had helped them develop both personally and professionally, and those who did not, regretted it. Personally, it helped them reduce stress of public performance and develop self-confidence because they realised that practice made them better. Professionally, the participants who took volunteer microteaching believed it improved their classroom management skills in the first place (e.g. setting up activities, voice projection, body language), but also raised their awareness of the importance of lesson planning in terms of preparedness and having a framework the teacher can rely on.

“It has helped me professionally and personally. Professionally, it helped me with the management of the classroom, giving clearer instructions, and louder voice projection. Personally, it improved my confidence”;

“As for my personal side, it helped me to feel more confident and freer, even in everyday communication with people”;

“Microteaching is extremely important since it highlights the things we are good at and the things we find a bit challenging. Doing microteaching repeatedly proves to be an effective way to change these things”.

Concerning coursework microteaching, as it is mandatory, all the participants took part in it. In terms of the benefits, they were all uniform in that that it helped them improve both personally and professionally, as a large body of research suggests (e.g. Adnyana & Citrawathi, 2019; Fernández, 2010;

Mergler & Tangen, 2010; Peker, 2009). In their responses they recorded that microteaching was beneficial in terms of time management and bringing their focus on learner centeredness, outcomes, it helped them improve their classroom management skills, prepared them for anticipating problems and providing solutions, triggered their creativity (making activities more creative and appealing to students), as crucial for their professional development, and self-confidence, self-realisation, overcoming stage fright as important for their personal development.

“It helped me in the way that I often thought ‘I can do this’, although I thought I couldn’t. It is a huge step towards progress”;
“It is amazing how in a 5-minute teaching activity you can predict potential problems and solve them before you have stepped foot in a real classroom as a teacher!”.

There was a student who underlined both dimensions of a public performance of this kind, i.e. fear of losing face in front of their professor and peers, but also realisation that practice makes them better, which may lead to self- and professional development. In other words, although microteaching may be discomforting in terms of exposure, it also serves the function of overcoming stage fright and working towards self-confidence and composure.

“It forced me out of my comfort zone, but it helped me build my self-confidence and I got to know myself as a future teacher better.”

Since in- and pre-service teachers can gain valuable insights into the teaching skills through peers’ and professor’s feedback, which is the key part of the learning process via the microteaching technique, we included the participants’ perception of its usefulness as well. The participants were asked to what extent the feedback they received (from their peers and professor) was helpful and useful for their self-improvement on a 1–5 scale (1 *not helpful at all*, 2 *a bit helpful*, 3 *helpful*, 4 *quite helpful*, 5 *very helpful*). They found the feedback they received from their professor very helpful (M=4.77) because it was sincere and focused, including good points and things to work on.

“[*very helpful*] It helped me improve my skills and change the way I approach students”;

“[*very helpful*] I learned how to overcome nervousness and that I need to plan everything well, as well as to learn to react according to the situation”;

“[*very helpful*] It is always helpful to hear opinion of a professional. We cannot see or hear ourselves when we are doing something. I listened carefully and tried to improve some things and accept pieces of advice from my professor. Sometimes, the good things I did seemed to me wrong, but it was the opposite, which gave me confidence”;

“[*very helpful*] It was honest and precise, mentioning the good things and things to work on. Being framed like that, we did not focus only on what we should avoid but also what things were beneficial and should be repeated. It was very empathic and sincere”;

“[*quite helpful*] The professor’s pointing out both the good things and the things I should improve motivated me, and gave me a reason to show everyone that I can actually improve and get better in everything”.

As for feedback coming from their peers, they also found it helpful (M=3.77) because it came from someone being at the same level as they were.

“[*very helpful*] It gives a nice feeling when someone who is on the same level as you liked what you did”;

“[*quite helpful*] You pay attention more on what to improve, what to change, and what is already good. When they understand your instructions and teaching, it means you are on the right track”;

“[*quite helpful*] They helped me see myself from a different perspective”;

“[*helpful*] They had seen a lot of microteachings by then and they could compare it with some of the best works”;

“[*helpful*] The students [*peers*] were supportive and in general, they influenced my self-esteem in a positive way”.

With regard to the effectiveness of their giving feedback to their peers, they also found it helpful (M=3.66). Very interestingly 17 participants underlined the fact that giving feedback to the others was challenging for them, being under pressure either because they cared for other people’s feelings (the vast majority of them) or because they felt incompetent (a couple of them).

“*[quite helpful]* As much as it was interesting, it was challenging at the same time. I patiently waited to see how everything turns out, sometimes good and sometimes not so good. I commented politely and was cautious when talking about things to work on because at this time we should focus more on the good things and then lead into some things that need to be better”;

“*[helpful]* I found it responsible. I tried my best to point out the things they should improve without insulting them or in any way demotivating them”;

“*[a bit helpful]* I did not feel like I was competent enough to give such feedback, and I felt like my feedback had to be partial and I was not helping, especially when I mentioned things my peers should work on, because I was not sure I could work on them myself, and I was worried I was being harsh”.

Besides the feelings of uneasiness for having to point to the things that need brushing up that some participants mentioned, possibly because they found it difficult to verbalise their criticism in an indirect, polite way, one participant recorded they were aware they were still learning, while another explicitly reported they realised its effects on the teaching profession in general.

“*[very helpful]* I was really determined to see all the good sides and to avoid criticising, I have a really good relationship with all of them and I know them, so I was aware of their capabilities even if they failed to show them during their teaching. Various factors can influence their moves, and I was aware of the fact that we all were yet learning how to teach”;

“*[quite helpful]* It was quite interesting to be in the role of a teacher. It is not easy at all. You have to find balance, to have understanding and provide all your criticism with valid arguments”.

Finally, when they were asked to elaborate on whether giving feedback to the others was helpful and useful to themselves and their self-development, one-third of the participants reflected purely on themselves and their own teaching. The rest of the participants reported that they were aware they could learn from each other. Seeing someone else do certain things made them aware of those things and thus led them to implement them in their own teaching.

“[*very helpful*] It was very useful and helpful. You can see yourself through the lenses of others and vice versa. It helps you realize not every critique is a bad one, but rather helpful”;

“[*quite helpful*] All of us made similar mistakes. That is why I watched their microteaching closely to see how we got to the same mistake and why”;

“[*quite helpful*] I had to learn first what good or bad teaching looks like, so that I could give feedback, it helped me to apply everything to my own microteaching”;

“[*helpful*] While watching the others perform, I noticed the things I need to change about my teaching”.

As feedback is not meant to be perceived as “a tool to punctuate assessment” but rather as “an on-going evaluation that is provided continuously” (Shi, 2020, p. 170), it seems that the majority of these teachers-to-be did not feel quite at ease to comment on other people’s performance. However, since reflection is a useful instrument to encourage pre-service teachers to use and develop their critical skills (König et al., 2017), both receiving and giving feedback were recognised as beneficial, regardless of whether they felt comfortable with it or not. Some studies within the MLS format (microteaching lesson study) in the field of mathematics, showed that reflecting and deliberating on MLS lessons were found to be valuable because novice teachers get opportunities to learn, especially in the sense of “the knowledgeable advisor” from the study who had to draw the participants’ attention to the learners and learner-centred classes away from teachers (Fernández, 2010), as was the case with the teacher trainer in this study. A study conducted with pre-service teachers being trained at university and those going to schools for internship also indicates that their teaching skills definitely improve by practice (König et al., 2017), as our participants noted. Furthermore, the said study (König et al., 2017) also revealed that the more they studied the key teaching topics and conducted activities in practical settings, the higher they scored in pedagogical content knowledge, which gives further support to the idea that microteaching, as a teacher training teaching, is by far beneficial (Đorđević, *in press*).

4. A look further ahead

Many authors underline the importance of pre-service training and emphasise that future teachers need to get involved in opportunities to

experiment and learn from their experiences (Clift & Brady, 2005; Grossman & McDonald, 2008). The concept of participation as learning can be found in the SLA research (e.g. Grubor, 2020; Zappa-Hollman & Duff, 2015), but it is directly applicable to teacher education, particularly in the context of microteaching.

The current study aimed at determining how pre-service English teachers perceive the use of microteaching with regard to their professional and self-development, along with the effectiveness of giving and/or receiving feedback. The method was qualitative due to the sample size, and the main objective was to gain some insights into these prospective teachers' perception of their employment and efficacy. The results indicate that both volunteer and coursework microteaching had a positive effect on classroom management and self-confidence, with the consistent underlying idea that practice can only bring benefits to the trainees. In addition, the idea of employing feedback as a useful tool for learning (to teach in this respect) is significant in teacher education since "fostering reflection as part of planning and implementing lessons would seemingly be deemed a valuable feature of situated experiences and authentic tasks for prospective teachers" (Fernández, 2010, p. 352). These teachers-to-be found the feedback received from their professor very useful and they seemed to appreciate the professor's sincerity and tact most. They also found the feedback given to and received from their peers useful. They felt comfortable because it came from someone being level with them, and they realised they could learn from one another and thus apply the addressed points to their teaching. Very interestingly, not one participant reflected on the fact that they were preparing for giving or trained to give useful feedback to future students, but they were rather self-oriented towards their own teaching.

This micro-level study can provide valuable insights into the employment of microteaching as a teacher training technique and feedback as a learning tool (particularly in the context of awareness-raising) at the tertiary level. What further research might pursue is the effect of microteaching session on delivering lessons. Finally, since individual accounts showed, as expected, mixed feelings towards microteaching accompanied by feedback, we believe that it will be significant to investigate whether teacher personality type (e.g. openness to experience) shape pre-service teachers' perception of and beliefs about the role that microteaching and feedback may play in their personal and/or professional development.

References

- Adnyana, P.B. & Citrawathi, D.M. (2019). The effectiveness of microteaching with OMTA model. *Journal of Physics: Conference Series (International Conference on Education, Science and Technology 2019)*, 1387. <https://iopscience.iop.org/article/10.1088/1742-6596/1387/1/012060>
- Bell, N.D. (2007). Microteaching: What is going on here? *Linguistics and Education*, 18(1), 24-40.
- Clift, R.T., & Brady, P. (2005). Research on methods courses and field experiences. In M. Cochran-Smith & K. M. Zeichner (Eds.), *Studying teacher education. The report of the AERA Panel on Research and Teacher Education* (pp. 309–424). Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Coşkun, A. (2021). Microteaching lesson study for prospective English language teachers: Designing a research lesson. *Psycho-Educational Research Reviews*, 10(3), 362–376.
- Dörnyei, Z. (1994). Motivation and motivating in the foreign language classroom. *Modern Language Journal*, 78(3), 273–284.
- Dorđević, A. (*in press*). What makes for an effective grammar presentation: Peer, self- and teacher trainer evaluation of micro-teaching. *Folia Linguistica et Litteraria*.
- Fernández, M.L. (2010). Investigating how and what prospective teachers learn through microteaching lesson study. *Teaching and Teacher Education*, 26(2), 351–362.
- Freeman, D. (2016). *Educating second language teachers: 'The same things done differently'*. Oxford: Oxford University Press.
- Gardner, R.C. (2007). Motivation and second language acquisition. *Porta Linguarium*, 8, 9–20.
- Grossman, P., & McDonald, M. (2008). Back to the future: Directions for research in teaching and teacher education. *American Educational Research Journal*, 45, 184–205.
- Grubor, J. (*in press*). Kooperativno učenje u nastavi jezika i književnosti. *Folia Linguistica et Litteraria*.
- Grubor, J. (2021a). The context of learning English as a foreign language (AL₂LC scale). *Folia Linguistica et Litteraria*, 36, 291–308.
- Grubor, J. (2021b). The 'cultural' dimension of SLA: Attitudes of philological and non-philological learners to English language speakers. *Issues in Ethnology and Anthropology*, 16(4), 1207–1227.
- Grubor, J. (2020). Beyond teaching English: EFL students' accounts of learning outcomes in a cooperative class. *Naučne publikacije Državnog univerziteta u Novom Pazaru: Društvene & humanističke nauke*, 3(2), 80–95.
- Grubor, J. (2015). Ispitivanje L2 stavova. *Inovacije u nastavi*, 28(1), 140–148.
- Gerngross, G., Puchta, H., & Thornbury, S. (2007). *Teaching grammar creatively*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Guse, J., & McKay, P. (2007). *Five-minute activities for young learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- König, J., Tachtsoglou, S., Lammerding, S., Strauß, S., Nold, G., & Rohde, A. (2017). The role of opportunities to learn in teacher preparation for EFL teachers' pedagogical content knowledge. *Modern Language Journal*, 101(1), pp. 109–127.
- Kubanyiova, M., Feryok, A. (2015). Language teacher cognition in applied linguistics research: Revisiting the territory, redrawing the boundaries, reclaiming the relevance. *Modern Language Journal*, 99(3), 435–449.
- Lander, B. (2015). Lesson study at the foreign language university level in Japan: Blended learning, raising awareness of technology in the classroom. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 4(4), 362–382.
- Lave, J., & Wenger, E. (2011). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.
- Mergler, A.G., & Tangen, D. (2010). Using microteaching to enhance teacher efficacy in pre-service teachers. *Teaching Education*, 21(2), 199–210.
- Ossiannilsson, E., Altinay, Z., & Altinay, F. (2016). Transformation of teaching and learning in higher education towards open learning arenas: A question of quality. In P. Blessinger & T. Bliss (Eds.), *Open education: International perspectives in higher education* (pp. 159–177). Open Book Publishers. <http://www.jstor.org/stable/j.ctt1sq5v9n>
- Pease-Alvarez, L., & Schecter, S.R. (Eds.). (2005). *Learning, teaching, and community: Contributions of situated and participatory approaches to educational innovation*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Peker, M. (2009). The use of expanded microteaching for reducing pre-service teachers teaching anxiety about mathematics. *Scientific Research and Essays*, 4(9), 872–80.
- Peters, J. (2012). Are they ready? Final year pre-service teachers' learning about managing student behavior. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(9), 18–42.
- Richards, C.R., & Rodgers, T.S. (2015). *Approaches and methods in language teaching* (3rd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Scrivener, J. (2011). *Learning teaching* (3rd ed.). Oxford: Macmillan Education.
- Shi, Jing (2020). A critical analysis of the assessment for micro-teaching program for English language teachers in the secondary education in Mainland China. *Theory and Practice in Language Studies*, 10(2), 168–75.
- Ur, P., & Wright, A. (1992). *Five-minute activities: A resource book of short activities*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Zappa-Hollman, S., & Duff, P. (2015). Academic English socialization through individual networks of practice. *TESOL Quarterly*, 49(2), 333–368.

Jelena Grubor

**NASTAVNICI ENGLESKOG JEZIKA U NASTAJANJU: MIKRONASTAVA
KROZ PRIZMU STUDENATA METODIKE NASTAVE ENGLESKOG JEZIKA**

Rezime: Mikro nastava, kao tehnika za obuku nastavnika kojom se može ostvariti njihov lični i profesionalni razvoj, pripada participatornoj paradigmi, prema kojoj se učenje javlja prirodno kada su učenici uključeni u kontekstualne i autentične aktivnosti. Istraživanje je uključivalo 18 studenata treće godine Engleskog jezika i književnosti, starosti od 21 do 26 godina, koji su odslušali predmete Metodika nastave engleskog jezika 1 i 2 na Državnom univerzitetu u Novom Pazaru u školskoj 2020/2021. Osnovni cilj istraživanja je utvrditi kako budući nastavnici engleskog jezika iz uzorka percipiraju sesije mikronastave. Primenjen istraživački instrument bio je *Upitnik o mikronastavi*, čija je glavna svrha da utvrdi percipiranu efikasnost mikronastave, kao i dobijenih i datih povratnih informacija (fidbeka). Rezultati pokazuju da mikronastava ima pozitivan efekat na upravljanje učionicom i samopouzdanje, i prožima se ideja da je u osnovi svega vežba kojom postaju sve bolji. Ovi budući nastavnici smatraju da je fidbek profesorke veoma koristan, zbog iskrenosti i taktičnosti. Takođe smatraju da je fidbek koji su dali drugim studentima kao i fidbek koji su dobili od njih koristan jer su na istom nivou kao oni. Na osnovu opisa ispitanika, zaključuje se da bi bilo korisno ispitati da li sesije mikronastave mogu imati pozitivan učinak na održavanje nastavnog časa, kao i u kojoj meri tip ličnosti oblikuje način na koji budući nastavnici poimaju mikronastavu.

Ključne reči: fidbek, mikronastava, nastava engleskog jezika, studenti Metodike nastave engleskog jezika.

Snežana Gudurić¹
Dragana Drobnjak²

Univerzitet u Novom Sadu
Filozofski fakultet

LINGVOKULTUROLOŠKI ELEMENTI U UDŽBENICIMA FRANCUSKOG KAO STRANOG JEZIKA

Sažetak: Krajem XX i početkom XXI veka lingvokulturološka istraživanja dobijaju na zamahu, a sama lingvokulturologija konstituiše se kao zasebna disciplina, sa jasno definisanim predmetom, ciljevima i metodama istraživanja. Ovaj interdisciplinarni i antropocentrični pravac istraživanja bavi se odnosom jezika i kulture, te mu je osnovni cilj da proučavajući jezički izraz jedne društveno-jezičke zajednice otkriva osobenosti njenog kolektivnog mentaliteta i kulturnih obrazaca. Analizom kolokacija, frazema, poslovice, metafora, ksenizama, simbola izraženih jezičkim sredstvom (ne samo slikom) i sličnih jezičkih jedinica lingvokulturologija upućuje na trenutno stanje, ali i restaurira delove istorijskog pamćenja jednog društva.

U nastavnim planovima i programima obrazovnih sistema velikog broja zemalja predviđeno je učenje dva strana jezika, a susret sa stranim jezikom ujedno je i susret sa drugačijim mentalitetom i kulturom. U radu ćemo prikazati lingvokulturološke elemente u nekolikim udžbenicima francuskog jezika za osnovnu i srednju školu objavljenim početkom XXI veka u Srbiji.

Ključne reči: lingvokulturologija, lingvokulturema, udžbenik francuskog jezika kao stranog

¹ snezana.guduric@ff.uns.ac.rs

² dragana.drobnjak@ff.uns.ac.rs

1. Uvod

Krajem XX i početkom XXI veka lingvokulturološka istraživanja dobijaju na zamahu, a sama lingvokulturologija konstituise se kao zasebna disciplina, sa jasno definisanim predmetom, ciljevima i metodama istraživanja.

Jezik je ogledalo načina na koji mislimo (Dragičević 2015: 2). Učeći jezik, čovek uz leksiku i gramatiku usvaja i pravila kombinovanja, način kategorizovanja stvarnosti i konceptualizovanja pojmova. Budući da su procesi konceptualizacije univerzalni, govornici različitih jezika često apstraktne pojmove poimaju na istovetan način i izražavaju ih odgovarajućim konceptualnim metaforama (npr. EMOCIJE SU MATERIJ, ŽIVOT JE PUTOVANJE, RASPRAVA JE RAT). Nastala na temeljima kognitivne lingvistike, lingvokulturologija teži da otkrije univerzalije u jeziku koje su uslovljene univerzalijama u mišljenju. Ovakav globalistički pristup odgovara vremenu globalizacije s kraja XX veka, ali već početkom XXI veka uočavaju se određene specifičnosti pojedinačnih tradicija i kultura oličenih u odgovarajućim jezičkim izrazima, te lingvokulturologija proučava i odnos između jezika i nacionalne kulture. Tako odnos jezik–čovek prerasta u odnos jezik–čovek–saznanje (kognitivna paradigma), odnosno u odnos jezik–čovek–saznanje–kultura (lingvokulturološka paradigma) (Svetonosova 2007).

Lingvokulturema je osnovna jezička jedinica lingvokulturologije u kojoj se odražava kultura jednog naroda. To može biti leksema, kolokacija, duži sintagmatski sklop u vidu frazema, kao i čitava rečenica (izreke i poslovice).

U širem proučavanju kulture³ jedne zajednice osnovna jedinica posmatranja jeste *kulturema* koja se može podudarati sa lingvokulturemom, ali može predstavljati i poseban izraz odgovarajuće kulture. Ovde prevashodno mislimo na *simbole* koji se često javljaju kao stereotipizirani predstavnici kulture i koji su, u načelu, nacionalno specifični (npr. *coq gaulois*, *tour Eiffel*, *baguette* u francuskoj kulturi ili *opanak* i *šajkača* u srpskoj). Pojedini simboli imaju i svoj jedinstven jezički izraz (*baguette*, *šajkača*, *opanak*) i po tome se svrstavaju u lingvokultureme. S druge strane, postoje i oni koji se prvenstveno vezuju za vizuelni sadržaj (npr. nacionalna zastava, amblem, logo, pojedine građevine, galski petao (simbol visprenog, kočopernog i energičnog Gala)), kao i za pojedine ličnosti (npr. Žerar Depardje, Žilijet Binoš, Žo-Vilfrid Conga, Napoleon).

³ O elementima kulture u udžbenicima francuskog kao stranog jezika videti naročito radove Ane Vujović i doktorsku disertaciju Vanje Manić-Matić.

Dosadašnja lingvokulturološka istraživanja udžbenika francuskog jezika kao stranog odnosila su se prevashodno na pristup frazeološkim jedinicama u nastavi jezika. O teorijskim i pedagoškim postavkama frazeoloških izraza u nastavi bavio se De Serres (2011), dok su o mestu frazema u udžbenicima pisali Gerber i Luste-Chaâ (2013). Didaktizaciji frazema najviše je doprineo Gonzales Rey (2007) osmislivši *frazeodidaktiku*⁴ kao novu didaktičku oblasti zalažući se za sistematično i kontinuirano sticanje frazeološke kompetencije kao važnog segmenta, kako jezičke u užem smislu, tako i sociolingvističke kompetencije (Gonzales Rey 2016). Posebnim pristupom metaforičkim okamenjenim izrazima u nastavi francuskog jezika kao stranog, i to iz prevodilačke i poredbene perspektive, bavili su se Ti Hoa i Armand (2014).

Na našim prostorima, mestom frazema u udžbenicima francuskog jezika bavio se I. Jovanović (2017) koji je analizirao prisustvo i metodološku obradu frazema u tri udžbenika francuskog jezika kao stranog nivoa B1 i odgovarajućih radnih svesaka, publikovanih u Francuskoj (*Agenda 3* (2012), *Belleville 3* (2005) i *Echo 3* (2009)). Istom problematikom, ali u udžbenicima francuskog jezika francuskih izdavača prisutnim na teritoriji Crne Gore, bavile su se S. Špadijer i C. Darompre (*Belleville 2*, *Belleville 3*, *Panorama2*, *Junior plus 2*, *Junior 4*, *Campus 2*, *Campus 4*, *Echo Junior A2*, *Echo Junior B1*, *Reflets 1*, *Alter Ego 1*, *Alter Ego + 3 – B1*, *Alter Ego 4 – B2*, *Alter ego 5 – C1/C2*, *Le français des relations européennes et internationales A1/A2*).

U regionu jugoistočne Evrope Sara Košutar (2018) najpotpunije je u svom diplomskom radu istražila didaktizaciju francuskih frazema u nastavi francuskog jezika kao stranog među izvornim hrvatskim govornicima.

U ovom radu pažnju ćemo prevashodno usmeriti ka lingvokulturološkim elementima u najužem smislu, od strukturno najjednostavnijih (leksema) do najsloženijih (rečenica) u nekolikim udžbenicima francuskog jezika domaćih autora objavljenim početkom XXI veka. Metafore kao svojevrсни jezički izrazi kolektivne svesti jezičke zajednice takođe su predmet našeg interesovanja, ali ne i vizuelni simboli i znamenite ličnosti.

Za potrebe našeg istraživanja odabrale smo udžbenike autorke prof. dr Dušanke Točanac *Le Français pour nous* za peti razred, *Le Français pour nous* za šesti razred, *Francuski jezik za sedmi* i *Francuski jezik za osmi razred osnovne škole*. Od srednjoškolskih udžbenika odabrale smo *Le français... J'aime! 1* i *Le français... J'aime! 2* za prvi i drugi razred srednje škole autorki

⁴ Sam naziv skovao je nemački lingvista P. Kühn (*Phraseodidactik*).

prof. dr S. Gudurić, Ž. Baratović i A. Topoljske. Navedeni udžbenici prate nastavu francuskog jezika od početnog nivoa A2.2 na uzrastu od 11-12 godina do druge godine srednje škole, odnosno do nivoa B1 na uzrastu od 16-17 godina.

2. Lingvokulturološki elementi u udžbenicima francuskog jezika kao stranog

Savremeni udžbenici stranih jezika oslanjaju se, s jedne strane, na dostignuća iz oblasti didaktike stranih jezika sabrana u Zajedničkom evropskom referentnom okviru za žive jezike (ZEROJ), a sa druge na odgovarajuća zakonska akta koja regulišu nastavni proces u svakoj državi i kojima se propisuju planovi i programi za sve predmete koji se izučavaju u državnim školama, te predviđaju usvajanje određenog broja gramatičkih struktura, leksičkih jedinica, kolokacija, izraza, kao i odgovarajućih elemenata kulture ciljnog jezika, u skladu sa jezičkim nivoom i uzrastom učenika.

Iako se lingvokulturološki elementi ne pominju ni u jednom zakonskom aktu iz oblasti regulisanja nastave, niti se o njima posebno govori u ZEROJ-u, to ne znači da takvi elementi ne postoje u udžbenicima – naprotiv, od početnice (A2) do najvišeg jezičkog nivoa (C2) na različite načine se učenicima pružaju jezički elementi u kojima se, u većoj ili manjoj meri, prepoznaju kulturni obrasci jezičke zajednice čiji se jezik uči. Ovde imamo u vidu najširi dijapazon lingvokulturoloških elemenata, od strukturno najjednostavnijih – prostih leksema, preko nešto složenijih – složenica, do kolokacija, ustaljenih sintagmatskih sklopova⁵, frazema, poslovice, izreka, kao i pojedinih simbola.

2.1. Lingvokulturološki elementi u udžbenicima francuskog jezika za osnovnu školu

U udžbeniku *Le Français pour nous* za peti razred osnovne škole (početni nivo, uzrast 11-12 godina) nije izdvojena nijedna leksička lingvokulturema, ali je pronađen značajan broj sintagmatskih sklopova karakterističnih za francuski jezički izraz. Većina se odnosi na izraze sa glagolom *faire* (*faire des achats / ses bagages / du ski / faire de la luge / une*

⁵ Na primer, mreža faktitivnih konstrukcija uz glagole *faire* i *laisser* u francuskom jeziku upućuje na prisustvo drugog aktera u odvijanju nekog proces (npr. *je me suis fait couper les cheveux*), činjenicu koja u nekom drugom jeziku, na primer u srpskom, i nije toliko važna kod prenosa informacije (npr. *ošišala sam se*).

boum, se faire bronzer, il fait beau) i *avoir (avoir mal à la tête / au ventre, avoir faim / soif)*, dok se jednom sreću izrazi sa glagolima *prendre (sa douche), se rendre (au bazar)* i *laisser* sa faktitivnom vrednošću (*laisse-moi dormir*). Ovakav rezultat je delimično očekivan budući da je reč o prvim koracima kojima učenici uranjaju u novi jezik i novu kulturu, koji im ni geografski, ni tipološki ni kulturološki nisu naročito bliski. Iznenađenje je, ipak, predstavljalo odsustvo svakodnevnih leksičkih lingvokulturema tipa *baguette* ili *soupe*.

Udžbenik *Le Français pour nous* za šesti razred, za razliku od prethodnog nivoa, donosi obilje lingvokulturoloških elemenata svih vrsta. Od leksičkih lingvokulturema izdvojile smo *tarte* koja je data u autentičnom dokumentu u vidu recepta, dok su se *buffet, baguette* i *soupe* našle u okvirima pojedinih lekcija.

U ovom udžbeniku uvode se nove sintagmatske strukture sa glagolima *faire (faire la connaissance / ses besoins / la grasse matinée / la toilette; faire du sport / de la danse / de la peinture / de la gymnastique; se faire mal)*, *avoir (faim / soif / froid / chaud / sommeil; avoir marre de, en avoir assez de), prendre (la rue)*.

Utvrđuju se i konstrukcije sa faktitivnim glagolima *laisser (laisse-moi travailler)* i *faire (la musique fait chanter les hommes / fait souffrir/ fait pleurer / fait crier* (u autentičnom dokumentu – Michel Sardou, *La maladie d'amour*)), a pojavljuje se i ustaljeni izraz *plein(e) à craquer*.

U okviru jednog autentičnog dokumenta (Enrico Macias, *On dit... On ne dit pas*) učenicima se nudi niz poredbenih frazema (*rusé comme un renard, bavard comme une pie, boiteux comme un canard, grignoter comme une souris, sauter comme un cabri, frisé comme un mouton, joyeux comme un pinson, vilain comme un crapaud, heureux comme un poisson dans l'eau, noir comme un corbeau, curieux comme une fouine, serrés comme des sardines, léger comme une libellule, courir comme un lapin, fidèle comme un bon chien*), kao i izraz *des larmes de crocodile*.

Udžbenik donosi i tri poslovice, od kojih se samo jedna (*Plus on est sage, moins on parle*) nalazi u okviru autentičnog dokumenta, dok su dve (*Une hirondelle ne fait pas le printemps* i *On ne peut pas faire la fortune en dormant*) inkorporirane u tekst lekcije. Podudarnost francuske poslovice *une hirondelle ne fait pas le printemps* sa srpskom – *jedna lasta ne čini proleće* – omogućava učeniku pozitivan transfer iz maternjeg u strani jezik, što u procesu učenja stranih jezika nije toliko čest slučaj.

U okviru autentičnog dokumenta (Michel Sardou, *La maladie d'amour*) našle su se i dve metafore – *les cheveux blonds* i *les cheveux gris*, kojima se upućuje na mlade (*cheveux blonds*) i stare (*cheveux gris*) osobe.

S obzirom na obilje lingvokulturoloških elemenata izdvojenih u drugoj godini učenja, očekivale smo da se ovaj broj ustali, ako ne i blago poveća, u narednim godinama. Treća godina učenja francuskog jezika, obuhvaćena udžbenikom *Francuski jezik za sedmi razred osnovne škole*, ispunjena je, međutim, svim vrstama simbola koji upućuju na francusku kulturu (građevine, umetnost, ličnosti, književna dela), ali je oskudna kada je u pitanju zastupljenost lingvokulturema. U tekstu udžbenika se čak ne ponavljaju ni elementarne leksičke lingvokultureme (*baguette, soupe, tarte*), niti jedan poredbeni frazem, ponuđeni u udžbeniku za prethodnu godinu, što upućuje na to da je izostala etapa stabilizacije usvojenih leksema i struktura.

S druge strane, utvrđuju se ranije naučeni izrazi sa glagolom *faire (faire la grasse matinée)*, ali se njihov dijapazon i širi (*faire le guet, ça fait garçon, ça fait bien*). Uvodi se i novi izraz sa glagolom *être (être à son aise)*, a u okviru ponuđenih autentičnih dokumenata pronalazimo i izraze *la loi du plus fort* i *la loi du silence*, kao i jedan broj poslovice (*Tout est possible, il faut oser; Sans respect, rien ne se fait; L'union fait la force; Rien ne sert d'apprendre vite, il faut comprendre à point*).

Francuski jezik za osmi razred osnovne škole zaokružuje nastavu francuskog kao drugog stranog jezika u osnovnoj školi. U udžbeniku se nalazi značajan broj autentičnih tekstova različitih žanrova – književnih, publicističkih, naučno-popularnih. U delu posvećenom knjizi milenijuma, Sent-Egziperiјevom *Malom princu*, kroz tekst o susretu malog princa i lisice dat je niz izreka koje su vremenom postale kultne ne samo u francuskom jeziku, već i u prevodima na niz drugih jezika – *On ne connaît que les choses que l'on a apprivoisées* i *Comme il n'existe point de marchands d'amis, les hommes n'ont plus d'amis*.

Stabilizuju se ranije usvojeni izrazi sa glagolom *faire (faire du sport / de la gymnastique / de la natation / de la musculation)*, a uvodi se faktitivna konstrukcija *se faire pardonner*. Proširuju se komunikativne veštine učenika izrazima sa glagolima *avoir (j'ai beau faire un effort)* i *mettre (mettre fin à)*. Zabeležile smo i jednu kolokaciju (*l'oreille collée à l'écouteur*) i jednu maksimu koja se odnosi na Olimpijske igre – *Toujours plus loin, toujours plus vite*.

U delu u kojem su prikazane značajne ličnosti iz francuske istorije data je i čuvena rečenica Luja IV – *L'État c'est moi!* koja je tokom vremena našla svoju upotrebu u različitim kontekstima.

Za razliku od stabilizacije usvojenih kolokacija i ustaljenih glagolskih izraza koja se proteže kroz celu nastavnu godinu, kod frazema i poslovice ona izostaje. Izuzetak bi, eventualno, predstavljala izreka *Une âme saine dans un corps sain* koju učenici obično mogu da čuju na maternjem jeziku (*U zdravom*

telu zdrav duh) na časovima fizičkog vaspitanja, te da je usvoje zahvaljujući pozitivnom međujezičkom transferu.

2.2. Lingvokulturološki elementi u udžbenicima francuskog jezika za prva dva razreda srednje škole (šesta/osma godina učenja⁶)

Udžbenici *Le français... J'aime! 1* i *Le français... J'aime! 2* za prvi i drugi razred srednje škole autorki prof. dr S. Gudurić, Ž. Baratović i A. Topoljske namenjeni su srednjoškolcima koji nastavljaju da uče francuski jezik, zasnovani su na komunikativnoj metodi i na svakodnevnom, često familijarnom, francuskom jeziku.

Udžbenik za prvu godinu obiluje lingvokulturemama, od najjednostavnijih leksičkih (*champagne, mousse (au chocolat), cognac*), preko svojevrsnih složenica (*Mardi Gras, foie gras, bûche de Noël, l'été indien, le poisson d'avril, partie remise*), do raznolikih jezičkih realizacija (*se mettre à, qui plus est, ça te dirait (de faire quelque chose), ils nous en voudront, être au courant de, se foutre de, mettre un élève au piquet, ne pas croire ses yeux/ses oreilles, (s'habiller) comme il faut, Quelle mouche t'a piqué? Fiche-moi la paix!*), frazema (*avoir la tête sur les épaules, être à bout de nerfs, tenir le coup, se sentir comme une sardine (dans le bus), bleu comme la bille, se prendre une droite dans la gueule*), poslovice (*les goûts et les couleurs, ça ne se discute pas; mieux vaut prévenir que guérir; mieux vaut tard que jamais*).

I u ovom udžbeniku najbrojnije su konstrukcije sa glagolom *faire*, bilo da je reč o stabilizaciji stečenih saznanja (*faire la connaissance de*) ili o usvajanju novih struktura (*faire une belle carrière, faire un régime, faire les magasins, ne t'en fais pas, ça fait rien*). Produbljuju se saznanja o faktivnoj vrednosti glagola *laisser* (*se laisser convaincre, laisser quelqu'un sortir*) i *faire* (*se faire marcher sur les pieds*), a daje se i niz karakterističnih kolokacija sa glagolskim jezgrom (*subvenir à ses besoins, gagner sa vie, avoir des frissons, dire haut et fort, toucher au plus profond de quelqu'un, jeter des sorts, prendre en charge, prendre ses responsabilités, prendre le grand air, rendre quelqu'un fou, Qu'est-ce qui te prend?*).

U ovom udžbeniku se ponavljaju ranije usvojeni izrazi za izražavanje nezadovoljstva – *j'en ai assez, j'en ai marre, j'en ai ras le bol*.

Kao i u prethodnim udžbenicima, i u udžbeniku za drugi razred srednje škole najviše prostora je posvećeno kolokacijama i ustaljenim izrazima sa

⁶ Udžbenik je predviđen za rad i sa malobrojnim učenicima koji su učili francuski jezik od prvog razreda, budući da se u većini škola u Srbiji od prvog razreda uči engleski jezik.

glagolskim jezgrom (*rouler en fou, coller au cul, donner le coup, ça vaut la peine, regarder dans le vide, être à portée de, tirer à sa fin, piquer sa crise, parler au(x) mur(s), en vouloir à quelqu'un, aller de pire en pire, l'un va avec l'autre*), pri čemu su opet najbrojnije kombinacije sa glagolima *faire* i *prendre*, bilo da je reč o ponavljanju poznatih (uglavnom faktitivnih konstrukcija tipa *ça me fait rêver*) ili o usvajanju novih (*faire confiance, faire partie de, faire plaisir / fortune / peur, faire la vaisselle / un calcul / un dessin / une promenade, prendre des responsabilités, prendre garde*). Proširuje se inventar već usvojenih izraza sa glagolom *avoir* (*avoir mal aux yeux, avoir beau faire quelque chose*). Izdvojile smo i jedan broj kolokacija sa imenskim jezgrom – *une erreur de la nature, un regard de travers, à tour de rôle*, kao i izraz *coup de foudre*.

Novinu u ovom udžbeniku predstavljaju lingvokultureme svojstvene kanadskom francuskom (*tuque, kanuk, tabarnak, cheddar*⁷), ali i one specifične za francusku kuhinju, koja sama po sebi predstavlja osobenu lingvokulturološku odrednicu (*cuisine française, pain d'épice, ragoût, croissant, camembert, cidre, calvados, quiche lorraine*). Autorke ovih udžbenika posebno ukazuju na kulturološke razlike usvojenih i stabilizovanih leksema (*dîner, souper, déjeuner, salle de bain*) u dva međusobno udaljena frankofona entiteta.

Pojedine lekseme (*soupe, foie gras, tarte*) ponavljaju se iz prethodnih godina, što je i najbolji način da se one stabilizuju u vokabularu učenika. Autorke su ponudile i reči potekle iz drugih jezika (*gin, kouglof*), koje takođe spadaju u opšti inventar lingvokulturema.

Jedan tekst u drugom dosijeu posvećen je galskom petlu (*le coq gaulois*) kao simbolu francuske fudbalske reprezentacije, ali i kao vrsti kojoj preči izumiranje.

U ovom udžbeniku pronašle smo i najveći broj metafora – *être dans les nuages, être ivre de vie / d'amour / de vent; tenir les rênes du temps; réveiller la ville aux yeux lourds* (u autentičnom dokumentu).

U udžbenicima se ponavljaju poslovice ponuđene na ranijim nivoima učenja, date su bilo u sklopu didaktiziranih dijaloga (*En commençant trop tôt, on se fatiguera vite; Mieux vaut tard que jamais; Chacun a son point faible*) bilo u okviru autentičnih dokumenata (*Tout change avec le temps; Être tous dans le même bateau*). Novinu predstavljaju nekolike maksime poznatih književnika, umetnika i naučnika, koje su se vremenom, po upotrebi i statusu u jeziku, gotovo izjednačile sa poslovicama (*N'importe quelle publicité est une bonne publicité* (Endi Vorhol), *Science sans conscience n'est qu'une ruine de*

⁷ Reč je o engleskoj vrsti sira, prisutnoj u ishrani stanovnika Kvebeka.

l'âme (Rable), *Une femme sans parfum est une femme sans avenir* (Koko Šanel).

Posebno bismo izdvojile čuvenu rečenicu Emila Zole *J'accuse...*! koja je tokom vremena našla primenu u svim situacijama u kojima treba iskazati neslaganje i očigledan bunt protiv nekoga.

3. Zaključak

Ovo kratko istraživanje lingvokulturoloških elemenata u nekolikim udžbenicima francuskog jezika za osnovnu i srednju školu pokazalo je da su oni prisutni na svim nivoima učenja osim na početnom (*Le français pour nous* za peti razred osnovne škole).

U dosadašnjim istraživanjima analizirani su francuski udžbenici stranih izdavača nivoa B1 i istraživači su se usmerili isključivo na mesto i način obrade frazema koje su smatrali tipičnim lingvokulturološkim reprezentima i za koje su pretpostavili, oslanjajući se na smernice date u ZEROJ-u, da će ih naći na višim nivoima učenja. Ipak, ukoliko se ponuđena literatura pažljivo analizira, uočavaju se svojevrzne kontradiktornosti. Tako, na primer, S. Košutar (2018: 4) navodi nekoliko citata iz ZEROJ-a koji upućuju na izbegavanje frazema / idioma čak i na nivou B2:

Frazemi se izravno spominju tek na C1 i C2 stupnju. Primjerice, učenik na C1 stupnju dobro vlada idiomatskim izrazima i kolokvijalizmima, dok na C2 stupnju ne samo da vlada bogatim vokabularom već pokazuje da je svjestan razine semantičkih konotacija frazema (Zeroj 2005: 115)⁸. Međutim, frazemi se u *Okviru* potpuno zanemaruju na ostalim jezičnim stupnjevima. Štoviše, preporučuje se izbegavanje frazema na B2 stupnju jer njihovo korištenje može otežati stranomu učeniku razumijevanje govora (Zeroj 2005: 67). S druge strane, u dijelu u kojem se opisuju učenikove sposobnosti razumijevanja pisanoga teksta stoji da učenik na B2 stupnju može imati teškoća u čitanju ako se susretne s « rijetko korištenim idiomima » (Zeroj 2005: 71). Iz navedenoga proizlazi da bi učenik na B2 stupnju ipak trebao poznavati određene frazeme, barem one česte, ali ovladanost frazemimana tome se jezičnom stupnju uopće ne spominje.

S druge strane, u radu I. Jovanovića (Jovanović 2017: 2–3) nalazimo sledeće:

⁸ Autorka je koristila drugo izdanje ZEROJ-a, a mi podgoričko izdanje iz 2003.

Cristelle Cavalla souligne que l'on consacre beaucoup d'attention à l'apprentissage des expressions idiomatiques (EI) chez les locuteurs non natifs (LNN) et que le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) propose leur acquisition même au niveau débutant (Cavalla 2009).

Činjenica je da postoje različite definicije frazema, ali i da je ZEROJ po tom pitanju nejasan. Usvajanje frazema eksplicitno se preporučuje na višim nivoima (C1 i C2), ali se pojedine formulacije vezane za niže jezičke nivoe (posebno za B2) mogu protumačiti kao „otškrinuta vrata“ za njihovo uvođenje čak i na nivoima nižim od B2.

Uprkos prisutnoj konfuziji, domaći autori udžbenika za francuski jezik pokazali su da je moguće uvoditi lingvokulturološke elemente u svim njihovim pojavnim oblicima praktično na svim nivoima, pri čemu se kod njihovog odabira mora voditi računa o jezičkom nivou i uzrastu učenika. A da frazemi, poslovice i izreke imaju svoje mesto u učenju stranog jezika, posebno francuskog, od početnog do najvišeg nivoa, kao i svi drugi tipovi lingvokulturema, najbolje pokazuju upravo rezultati ovog malog istraživanja.

Izvori:

- Gudurić S, Ž. Baratović, A. Topoljski (2007). *Le français... j'aime!* Francuski jezik za I razred srednje škole. Beograd: Zavod za udžbenike.
- Gudurić S, Ž. Baratović, A. Topoljski (2009). *Le français... j'aime!* Francuski jezik za II razred srednje škole. Beograd: Zavod za udžbenike.
- Točanac-Milivojev, D. (2006). *Le Français pour nous 1*, Francuski jezik za 5. razred osnovne škole. Beograd: Zavod za udžbenike.
- Točanac-Milivojev, D. (2008). *Le Français pour nous 2*, Francuski jezik za 6. razred osnovne škole. Beograd: Zavod za udžbenike.
- Točanac-Milivojev, D. (2009). *Le Français pour nous 3*, Francuski jezik za 7. razred osnovne škole. Beograd: Zavod za udžbenike.
- Točanac-Milivojev, D. (2010). *Le Français pour nous 4*, Francuski jezik za 8. razred osnovne škole. Beograd: Zavod za udžbenike.

Literatura

- Bogojević, D. (prir.), Backović, S. (ur.). (2003). *Zajednički evropski okvir za žive jezike: učenje, nastava, ocjenjivanje*. Podgorica: Ministarstvo prosvete i nauke.
- De Serres, L. (2011). Tendances en enseignement des expressions idiomatiques en langue seconde : de la théorie à la pédagogie, *Revue canadienne de linguistique appliquée*, 14/2: 129-155.
- Dragičević, R. Ukrštanje kognitivne lingvistike i lingvokulturologije, *Speech and Language 2015*, 5th International Conference on Fundamental and Applied Aspects of Speech and Language, 17–18 october 2015.
- Dostupno na <https://pdfcoffee.com/01kognitivna-lingvistika-i-lingvokulturologija-pdf-free.html> (ćir.). Pristupljeno 25. maja 2022.
- Gerber, N. i O. Luste-Chaâ (2013). Traitement du figement dans les manuels d'enseignement / apprentissage de FLE pour adultes, *Pratiques*, 159/160: 228-246.
- González Rey, I. (2007). *La didactique du français idiomatique*, Paris: Editions Modulaires Européennes InterCommunication SPRL.
- González Rey, I. (2016). Une approche analogique à la compétence phraséologique : une double compétence, intégrale ou intégrée, *Language Design Special: Journal of Theoretical and Experimental Linguistics*, 18: 165-188.
- Jovanović, I. (2017). Le traitement des expressions idiomatiques dans certains manuels de FLE, *Revue de CEES* 6. <http://etudesslaves.edel.univ-poitiers.fr/index.php?id=1125>. Pristupljeno 17.5.2022.
- Košutar, S. (2018). *Ovladavanje francuskim frazemima izvornih hrvatskih govornika*, diplomski rad. Mentorica prof. dr. sc. Zrinka Jelaska, komentorica dr. sc. Darja Damić Bohač, viša lektorica. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Odsjek za kroatistiku, Katedra za hrvatski standardni jezik/Odsjek za romanistiku, Katedra za francuski jezik.
- Dostupno na
<http://darhiv.ffzg.unizg.hr/id/eprint/10030/1/Diplomski%20rad%20%28Sara%20Ko%C5%A1utar%29.pdf>. Pristupljeno 26. 5. 2022.
- Spadijer, S., C. Darompré (2015). Expressions idiomatiques et l'enseignement du français langue étrangère: problématique et perspectives, *Slavonic Pedagogical Studies Journal – The scientific educational journal*, 4: 89-107.
- Svetonosova, T. A. (2007). Т.А. Светоносова: „Когнитивная лингвистика и лингвокультуроология: черты и различия“, *Филологические науки в МГИМО: сборник науч. трудов* 27 (42), Москва: МГИМО, 39–46.
- Thi Hoa L., F. Armand (2014). Enseigner des expressions figées métaphoriques françaises avec l'approche de traduction/comparaison, *Revue canadienne de linguistique appliquée*, 12/ 2: 23-44.

**Snežana Gudurić
Dragana Drobnjak**

LES ELEMENTS LINGUO-CULTURELS DANS LES MANUELS DE FLE

Résumé: À la fin du 20^e et au début du 21^e siècle la linguo-culturologie s'est constituée comme une discipline clairement définie, interdisciplinaire et anthropocentrique, portant sur la relation entre la langue et la culture. Dans cet article nous avons présenté les éléments linguo-culturels dans six manuels de FLE pour les élèves entre 11 et 17 ans, depuis le niveau débutant jusqu'au niveau B1, publiés au début du XXI^e siècle en Serbie.

Les résultats de notre analyse montrent qu'il est possible d'introduire des éléments linguo-culturels sous toutes leurs formes pratiquement à tous les niveaux d'apprentissage du FLE, alors que les auteurs, dans la sélection des unités concrètes, doivent tenir compte du niveau de langue et de l'âge des élèves.

Mots clés : linguo-culturologie, linguoculturème, manuels, manuels de FLE.

<https://doi.org/10.18485/primling.2023.24.3>

UDC 371.3::811.133.1

UDC 811.133.1'344

Оригинални научни рад

Примљен: 30. 11. 2022.

Прихваћен: 10. 12. 2022.

Јелена П. Стојановић¹

Универзитет у Београду

Филолошки факултет

УЧЕНИЧКА САМОПРОЦЕНА ВЕШТИНЕ ИЗГОВОРА У НЕКИМ УЏБЕНИЦИМА ФРАНЦУСКОГ КАО СТРАНОГ ЈЕЗИКА²

Сажетак:Тема нашег рада биће начин на који рецентни уџбеници француског као страног језика иницирају ученичку аутоевалуацију фонолошке компетенције. Потреба за оваквом врстом дескриптивно-експликативног истраживања је двојака. С једне стране, савремени глотодидактичари сматрају да је фонолошки аспект у великој мери занемарен у процесу учења/наставе. С друге стране, проблематика ученичке самопроцене све више постаје предмет промишљања и полемика у више научних области (докимологији, педагогији, глотодидактици и општој дидактици). Наше истраживање обухвата савремене уџбеничке комплете за учење француског као страног језика на нивоу А1 намењене различитим узрасним групама (млађим и старијим адолесцентима, као и одраслим полазницима). Почетни ниво је одабран имајући у виду препоруке стручњака да ученици треба да се најраније могуће оспособе за самопроцену знања, умења и напретка. Наше истраживање указује на улогу коју у том процесу има уџбеник као основно и незаобилазно средство за учење/наставу. Први део нашег рада чини теоријско-појмовни оквир у којем се дефинишу ученичка самопроцена и њени исходи. Такође, потцртавају се значај и место фонолошке компетенције у савременој наставној пракси. Други део нашег рада чини анализа корпуса која обухвата: опис структуре уочених инструмената за самопроцену вештине изговора; њихово место и заступљеност унутар уџбеничке апаратуре; начин на који уџбеници праве корелацију између самопроцене и потоњег кориговања изговора.

¹ jelena.stojanovic93@outlook.com

² Рад је представљен на првој научној конференцији за младе истраживаче и докторанде *Савремени шокови у изучавању језика, књижевности и културе* на Филолошком факултету Универзитета у Београду маја 2022. године.

Кључне речи: самопроцена, фонолошка компетенција, уџбеници, француски као страни језик

Увод

Први део нашег рада чиниће преглед литературе из две области – ученичке самопроцене и фонодидактике. Осврнућемо се на кључна питања и мишљења савремених аутора у вези са ученичком аутоевалуацијом. Ова тема је последњих деценија све више у жижи интересовања бројних истраживача. Указаћемо на њене потенцијалне позитивне исходе у савременој наставној пракси. Друга област чију проблематику ћемо представити кроз призму савремених глотодидактичких теоријских доприноса јесте фонолошка компетенција. Ослонићемо се на истраживања домаћих и страних аутора који упозоравају на кризу у настави и учењу изговора, која се у уџбеницима страних језика огледа у неадекватно обрађеним фонетским садржајима, упркос чињеници да савремени уџбенички комплекти имају пратећи звучни или видео материјал у којем се могу чути изворни говорници.

Средишњи део нашег рада чиниће квалитативно истраживање корпуса сачињеног од осам уџбеничких комплеката за различите узрастне групе чији је исход А1 ниво француског као страног језика. Наша анализа одговориће на питање колики језначај који ове методе придају ученичкој самопроцени изговора. Да бисмо дошли до тог одговора, посматраћемо различите аспекте аутоевалуације унутар уџбеничке апаратуре: структуру и садржај инструмената за самопроцену тачности изговора, степен у којем су они интегрисани у аутоевалуациону архитектонику, начин на који се ученик подстиче на корекцију, учесталост спровођења самопроцене изговора.

У закључном делу рада, на основу добијених резултата, приказаћемо биланс тренутног стања самопроцене изговора и даћемо предлоге за унапређење квалитета уџбеничких аутоевалуационих компоненти.

Ученичка самопроцена

У домаћој литератури за „аутоевалуацију“ користе се термини попут „самооцењивања“ или „самопроцене“³. Ученичка самопроцена дефинише се као ситуација у којој је ученикевалуатор сопственог рада (Petitjean 1984: 15). Од времена када је Б. Петижан забележила ову дефиницију самопроцене, интересовање стручњака за ову област је све више расло, тако да су се појавиле бројне дефиниције које укључују различите аспекте овог концепта. Л. Сен-Пјер наглашава да се ради о процењивању које је квалитативног, а не нумеричког карактера (St-Pierre 2004: 34), о чему такође пише Х. Андраде (Andrade 2019: 2). Неки аутори сматрају да је постојање експлицитних критеријума или стандарда постигнућа предуслов за реализацију самопроцене (Andrade, Valtcheva 2009: 13; Yan, Brown 2016: 6). У педагошкој литератури самопроцена се помиње као „чиницац ученичке партиципације“ (Митровић 2014: 182) и носилац нове парадигме на којој почиваувођење плодносних промена у школску праксу (Stančić 2020: 57). У глотодидактици појам ученичке самопроцене везује се за радове А. Олека о ученичкој аутономији. „Унутрашња евалуација“, како је Олек (Holec 1990a) назива⁴, преставља један од чинилаца комплексне компетенције коју наставник мора освестити и развити у ученику – научити како се учи (Holec 1990b: 82).

Уврежена је подела на два типа самопроцене. Ј. Батлер и Џ. Ли говоре о деконтекстуализованој самопроцени када се она односи на неку ученикову општу компетенцију. Контекстуализован тип односи се на самопроцену која следи након обављања неког конкретног задатка (Butler, Lee 2006: 508). У истом смислу Браун и Херис праве разлику између глобалне и специфичне самопроцене (Brown, Harris 2013: 370). Плодносном самопроценом сматра се она која се односи на одређени сегмент градива. Андраде упозорава да су холистичке процене попут: „Добро/лоше ми иде математика“ бескорисне јер не указују на то шта ученик треба да предузме да би променио тренутни резултат. Наиме, ова ауторка брани тезу да ученичка самопроцена не постоји у правом смислууколико јој не следи фаза корекције у којој ученик усмерава снагу на исправљање конкретногкогнитивног дефицита(Andrade 2019: 4).

Природно се намеће питање у ком узрасту и на ком нивоу учења језика треба почети са самопроценом. Већина савремених стручњака слаже се да ученике треба што пре обучити да је спроводе и да је то вештина која се, као и свака друга, учи постепено (Вујовић 2009: 103).

³ О термилошким разликама писали смо у једном ранијем раду (в. Stojanović 2019: 260–261).

⁴ Сви преводи у овом раду су наши, осим ако није друкчије назначено.

Познат је пример скандинавских земаља где се од самог почетка школовања ученици подстичу на самопроцену и уче се да реално и искрено сагледају свој напредак (Kasanen, Rätty 2002: 313). Г. Браун и Л. Херис, утицајни истраживачи у области педагошке психологије, карактеришу ученичку самопроцену као кључну компетенцију која може да се тренира и коју би требало развијати у оквиру школског програма (Brown, Harris 2014: 22–27). Ови аутори такође запажају да је ученичка самопроцена компонента која је понекад присутна у школским уџбеницима, али да је обрађена на неадекватан начин (*ibid.*, 24).

Када је реч о дидактици француског као страног језика, спроведен је мали број анализа на тему ученичке самопроцене као уџбеничке компоненте. А. Вујовић проучавала је уџбенике за ученике у нижим разредима основне школе и њени резултати се придружују онима које су истакли Браун и Херис. Ова ауторка такође је уочила дискрепанцу између уџбеника страних и домаћих издавача у погледу значаја који дају ученичкој самопроцени – страни уџбеници показали су се се квалитетнијим јер од самог почетка учења језика омогућавају аутоевалуацију прилагођену датом узрасту (Вујовић 2016: 349). У једном ранијем раду анализирали смо корпус од три уџбеника француског као страног језика, од којих је само један пружао ученику могућност аутоевалуације (Stojanović 2019: 273–275).

Премда у литератури не постоји консензус око тога да ли овај начин оцењивања заиста помаже ученицима да боље уче и напредују у савладавању градива (в. Panadero, Brown et al. 2014: 5; Wanner, Palmer 2018: 10–12), могу се наћи бројни примери позитивних ефеката. Ф. Бозкурт наводи двоструко преимућство, будући да се изнова прелази градиво и у исти мах вежба се сама способност самопроцењивања (Bozkurt 2020: 52). Када је реч о домену фонологије, навешћемо рецентно истраживање које су спровели Бранен, Розалес и сарадници. Наиме, њихов експеримент показао је да су испитаници побољшали изговор неких гласова након интензивног тренинга који је укључивао рефлексije о самопроцени (Brannen, Rosales et al. 2021: 1).

Фонолошка компетенција

Према *Заједничком европском оквиру*, фонолошка компетенција заједно са лексичком, граматичком, семантичком и правописном лингвистичку компетенцију, која у комбинацији са социолингвистичком и прагматичком компетенцијом подразумева способност комуникације на страном језику (ЗЕОЈ 2002: 114). С. Гудурић објашњава да су фонетика и

фонологија у литератури често синонимне, али да се фонетика усредсређује на акустичку и перцептивну димензију гласовних низова (Гудурић 2009: 11). С друге стране, Б. Ракић подвлачи да је фонологија, наука о прозодијским карактеристикама језика, млађа научна дисциплина од фонетике, која се бави правилним изговором (Ракић 2014: 1). ЗЕОЈ дефинише фонолошку компетенцију као способност опажања и продукције фонема, фонетских и прозодијских елемената (2002: 121). Другим речима, настава и учење изговора тичу се гласова, гласовних промена и супрасегменталних елемената попут интонације, ритма говора или акцента слогова, речи и реченица (Дурбаба 2011: 160–161).

Савремени глотодидактичари слажу се око тога да је развијање фонолошке компетенције у великој мери запостављено у наставној пракси. Ж.-П. Кик и И. Грика запажају да и наставници и ученици сматрају вежбе изговора заморним (Сиџ, Груса 2017: 168). Осим тога, њихова комплексност може бити узрочник стреса и фрустрација за ученике (в. Ваган-Љуцарз 2011). Ж. Соваж и М. Билијер говоре о „кризи“ у настави фонетике и фонологије (Sauvage, Billières 2019: 1), коју илуструјемо примерима које наводи О. Дурбаба:

[У] многим комуникативно оријентисаним уџбеницима сасвим недостају или се, пак веома ретко срећу конкретна, експлицитна упутства у вези с изговором, док изговорних вежбања има занемарљиво мало. Поред тога, већина наставника се и сама осећа несигурним у погледу коректности изговора будући да нису изворни говорници страног језика који предају, а током примарног филолошког образовања углавном нису добијали прилику да се упознају с употребљивим дидактичким упутствима везаним за наставу изговора (Дурбаба 2011: 158–159).

Модалитети обраде изговора у уџбеницима страних језика чест су предмет научних истраживања. Б. Ракић анализирао је објашњења у вези са артикулисањем самогласника [у] у неким методама француског као страног језика, уз закључак да су фонетске вежбе које оне нуде оскудне и репетитивне (Ракић 2021: 168). Нарочито ћемо се осврнути на резултате истраживања о заступљености свих типова фонетских вежби које је спровела Н. Радусин Бардић. Њена анализа показала је да савремени уџбеници француског као страног језика у неједнакој мери пружају могућност за развијање фонолошке компетенције (Radusin Bardić 2019: 512). Аналогна истраживања са готово идентичним закључцима спроведена су на корпусу уџбеника неких других страних језика на нивоу А1: грчком (Стојичић, Костић 2021: 339) и руском (Гинић 2018: 85). Могуће објашњење за занемаривање правилног изговора Радусин Бардић

налази у чињеници да у ЗЕОЈ-у нису били елаборисани дескриптори ове компетенције и да су његове опште препоруке биле подложне различитим тумачењима, због чега су аутори метода француског као страног језика различито дефинисали приоритетне садржаје (Radusin Bardić 2019: 516–517).

Ново издање ЗЕОЈ-а уређује ову област помоћу прерађених дескриптора (2018: 49, 180) и нових⁵ елемената дефиниције фонолошке компетенције (*ibid.*, 141). Фонодидактичари слажу се у оцени да је почетни ниво учења језика основа за стицање добрих навика, чиме се смањује могућност фосилизације грешака у изговору (Ракић 2021: 162–163). Такође, Ј. Брајовић наглашава да би рад на изговору у почетној фази учења језика требало да има прворазредни значај из више разлога: „[З]ато што је управо усвајање изговора најтеже ученицима, нарочито одраслим, зато што изговор оставља први утисак на саговорника“ (Брајовић 2021: 215).

Истраживање које су спровели Дласка и Крекелер показало је да процењивање тачности изговора представља изазов како за наставнике (Dlaska, Krekeler 2008: 510), тако и за ученике, без обзира на њихов ниво познавања језика (*ibid.*, 506). Један од начина на који ученици могу да процене тачност свог изговора описао је Н. Димитријевић још крајем прошлог века, уз опаску о потешкоћама и изазовима који неминовно прате овакав вид рада:

Od učenika se često zahteva da snimaju svoj izgovor i da ga porede sa onim koji čuju sa trake. Ovde se pretpostavlja da svaki učenik može da oceni svoj izgovor, da može da ga poredi sa originalnim izgovorom. Poznato je, međutim, koliko veliku obučenosť zahteva ova vrsta evaluacije. Ako nismo sasvim sigurni da li je učenik u stanju da vrši ovakva poređenja, smatramo da je bolje da to ne čini, jer se lako može desiti da se uvežbava pogrešan izgovor (Dimitrijević 1984: 36).

Аудио или видео записи ученичких продукција ипак могу бити од велике користи. Експеримент о пројекту питореског назива „Selfie@ssessment“ (Таккаџ Тулгар 2017) и рад о тзв. „усменом портфолију“, односно, о збирци снимљених ученичких усмених продукција и интеракција (Woll, Raquet 2016) доказују да материјал ове

⁵ За више података о новим увидима у вези са дескрипторима фонолошке компетенције в. извештај Е. Пикардо (Piccardo 2016).

врсте може имати више функција, будући да се на њему могу вежбати самопроцена и уочавање језичких неправилности.

Субјективност самопроцене такође представља један од изазова. Наиме, у једном експерименту испитаници су као примере лошег изговора наводили оне аспекте које њихови наставници уопште не би сматрали проблематичним (Lappin-Fortin, Rye 2014: 307). Грантам О'Брајен наводи да је за превазилажење овог неспоразумључна адекватна перцепција, због чега би требало из корена променити наставу изговора и обучавати ученике како да разликују правилан изговор од неправилног, уз јачање способности самопроцене (Grantham O'Brien 2019: 13).

Анализа корпуса

Како бисмо испитали присутност аутоевалуационих садржаја из домена фонолошке компетенције на самом почетку учења језика, определили смо се за анализу уџбеника француског као страног језика на А1 нивоу за различите узрасте. Наш корпус чине уџбенички комплети⁶ намењени узрасту који одговара петом разреду основне школе: *Le monde de Léa et Lucas 1* (LL), *Club @dos 1* (C@), *Nouveau Pixel 1* (NP) и *Et toi 1* (ET). Такође, анализираћемо методукоју могу користити старији тинејџери –#*LaClasse A1* (LC) – као и оне подједнако предвиђене за адолесценте и одрасле: *Belleville 1* (BV), *Version originale A1* (VO) и *Édito A1* (ÉD).

Сви наведени уџбенички комплети обрађују фонетске садржаје, чиме је испуњен предуслов за постојање самопроцене у тој области. Свакако да постоје разлике у обради тих садржаја, алионе нису релевантне за предмет нашег истраживања. Да бисмо илустровали разлике између уџбеника, навешћемо податак из већ поменутог рада Н. Радусин Бардић, будући да је у њему анализирандео нашег корпуса. Наиме, најмањи број фонетских вежби – десет – уочен је у VO, док је на врху листе BV са педесет (Radusin Bardić 2019: 512). У уџбеничким комплетима које смо анализирали уочили смо следеће тенденције:

- присутност ученичке самопроцене фонолошке компетенције у експлицитном виду, тј. у оквирууџбеничког сегмента посвећеном аутоевалуацији

⁶ У загради дајемо сигле које ћемо користити у овом раду. За потпуне библиографске податке о наведеним уџбеничким комплетима в. Изворе корпуса на крају рада.

- присутност ученичке самопроцене фонолошке компетенције у имплицитном виду, тј. у оквиру уџбеничког сегмента који није *per se* посвећен аутоевалуацији
- присутност фазе корекције након спроведене ученичке самопроцене фонолошке компетенције
- одсуство ученичке самопроцене фонолошке компетенције

Њихова расподела објашњена је у табели (в. Прилог 1). У наставку ћемо изложити резултате и тумачења за сваку од наведених тенденција.

Присутност ученичке самопроцене фонолошке компетенције Експлицитни вид

Ученичка самопроцена присутна је у облику рубрике која се понавља на крају сваког модула у LC и C@ или након одређеног броја пређених модула у случају VO. Ова рубрика покрива бројне садржаје, нпр. граматику, лексику, културу итд. У оквиру ње експлицитно је заступљена самопроцена изговора. У LC носи ознаку „фонетике“, док је уC@ инкорпорирана у категорију итема „разумевање одслушаног“. За сваки од наведених садржаја ученик треба да означи меру у којој их је савладао, за шта служи трипартитна скала (варијанта Ликертове) чији се степени своде на „да, савладао сам/нисам у потпуности савладао/нисам још“. У оба случаја сегмент посвећен ученичкој самопроцени налази се у радној свесци (C@ 2018: 17, 31, 45, 59, 73, 87; LC 2018: 23, 39, 55, 71, 89, 107). Самопроцена је специфична (тј. градиво на које се односи подељено је у мање целине, нпр. појединачне фонеме) и доследно прати уџбеничку прогрессију. Илустроваћемо је кроз два примера:

Могу да препознам глас [ã] у речима *vacances* и *dent*. [...] Могу да изговорим глас [ã] из речи *vacances* и *dent* (C@ 2018: 59).

Разликујем гласове [i],[u],[y]. [...] Могу да правилно изговорим гласове [i],[u],[y] (LC 2018: 55).

Самопроцена изговора у VO није испарцелисана на мање фрагменте, за разлику од уџбеника чије примере смо навели у претходном пасусу. На пример, од ученика се тражи да на скали обележи колико добро изговара придеве у женском роду (VO 2011: 90), али нема анализе појединачних фонема. Самопроцена изговора у овом уџбенику (VO 2011: 34–35, 62–63, 90–91, 118–119) има карактер специфичне, али не занемарује ни глобалну компоненту. У првом делу рубрике за

самопроцену ученик може да процени свој изговор на основу задатог итема који је у одређеној мери специфичан (као у поменутом примеру са придевима). Други део аутоевалуационог материјала посвећен је билансу тренутног стања. Тако се од ученика тражи да на четворостепеној скали оцени у којој мери су добри његов изговор и познавање правописа (VO 2011: 35, 63, 91, 119), захваљујући чему може да контролише свој глобални напредак у редовним временским размацама.

Као што је приказано у табели (в. Прилог 1), три уџбеничка комплекта од укупно осам посвећују пажњу самопроцени фонолошке компетенције у експлицитном виду. Један наслов намењен је ученицима петог разреда (C@), док су остала два намењена старијим тинејџерима (LC, VO). Такође, Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије одобрило је C@ за употребу у основној школи и VO у средњој школи⁷.

Присутност ученичке самопроцене фонолошке компетенције Имплицитни вид

Ученичка самопроцена која је у имплицитном облику присутна унутар уџбеничке архитектонике заправо није инкорпорирана у аутоевалуациони материјал, већ се спорадично појављује у оквиру неких налога. По важности којој даје самопроцени изговораи учесталости коју она заузима очевидно се издваја LC. Као што смо навели у претходном одељку, ова методасадржи издиференциран сегмент посвећен искључиво самопроцени изговора. Такође, у налозима у оквиру фонетских вежбиврло често се иницира ученичка самопроцена, мада у овом случају за њу нису дати ни скала ни критеријуми, нити се ученику децидно указује на то да се ради о самопроцени.

Сада прочитајте реченице и снимите се. Обратите пажњу на гласове [i][u][y]. Затим слушајте и упоредите (LC 2018: 52).

Овај захтев није доследно присутан, тј. не јавља се нужно у вежбама за сваки модул (в. радну свеску LC 2018: 36, 52, 68, 86). Реч је о поређењу ученичке продукције са моделом забележеним на пропратном аудио материјалу. Сличан принцип употребљен је у радној свесци ЁД са налозима за фонетске вежбе који су аналогни горепоменутиим у LC. Међутим, такав случају ЁД само је епизодног карактера, будући да овај

⁷ В. радну свеску C@ (2018: 2) и уџбеник са радном свеском VO (2011: 240).

уџбенички комплет не поседује апаратуру за самопроцену. Навешћемо два примера из радне свеске:

Слушајте и одаберите тачан одговор. Прочитајте транскрипт на 125. страни да бисте проверили своје одговоре. [...] Подвучите примере везивања. Прочитајте реченице наглас и слушајте да бисте проверили своје одговоре (ЉД 2016: 40).

Б. Ракић такође скреће пажњу на примере овог типа у уџбенику ЉД (2016: 80). Према њему, налози за слушањем, провером и понављањем илуструју вежбање перципирања и правилног идентификовања гласова, чиме се припрема правилна продукција (Ракић 2021: 167).

Фаза корекције

Фаза корекције уочена је само у једној јединици корпуса (VO 2011: 35, 63, 91, 119). Као што се може видети у Прилогу 2, конципирана је у виду сталне рубрике у коју ученик треба да упише све оно што мисли да му може помоћи да побољша изговор и познавање правописа. Списак је подељен на идеје које може остварити када је на часу и оне које може реализовати ван школског контекста. Осим тога, процес корекције укључује дискусију са вршњацима.

Имајући у виду значај овог конструкцијског решења, оно се могло наћи у саставу осталих уџбеничких комплета из нашег корпуса. Рецимо, потенцијал LC (и у експлицитном и у имплицитном облику) могао је још више бити искоришћен кроз рефлексију о начинима побољшања изговора. Најједноставнији пример повезивања налога за поређење са звучним моделом и потоњег кориговања нашли смо у упитнику који су Бранен, Розалес и сарадници користили приликом интервјуисања испитаника након фонетског теста: „Дајте конкретне примере тога шта сте правилно изговорили и где сте погрешили“ (Brannen, Rosales et al. 2021: 4).

Одсуство ученичке самопроцене фонолошке компетенције

Четири уџбеничка комплета из нашег корпуса не дају могућност ученичке самопроцене изговора ни у једном облику. Напомињемо да их је Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије

одобрило за употребу у петом разреду основне школе⁸ и у првој и другој години средње школе⁹. Ово одсуство могло би се тумачити у светлу чињеница и мишљења које смо навели на почетку овог рада – да је аутоевалуација изговора веома комплексна, да је ученик не може спровести на адекватан начин, да препоруке ЗЕОЈ-а у вези са фонолошком компетенцијом нису биле правовремено усклађене. С друге стране, ако аутоевалуациона апаратура уџбеника није предвиђена за фонолошку компетенцију, ученици је могу протумачити као мање важну у односу на неке друге аспекте учења страног језика. Рецимо, ученичка самопроцена у уџбенику BV обухвата: разумевање одслушаног, разумевање писаног текста, писану и усмену продукцију и интеракцију и познавање франкофоне културе (2007: 135–137). Самопроцена изговора могла је да се нађе унутар дела посвећеног рецепцији, као способност разликовања појединачних фонема или разумевања одређених прозодијских елемената, али и у усменом сегменту, као способност њиховог продуковања, што је конструкцијско решење које смо учили у уџбенику C@.

Упркос веома богатом и разноврсном аутоевалуационом материјалу, NP се не бави самопроценом изговора. Гранични случај који можемо узети у обзир јесте следећи:

Сада разумем! Могу да препознам када чујем неку француску реч, када неко говори француски (Портфолио NP 2013: 5).

Премда се овај итем дотиче фонологије, уникатног је карактера. Јавља се у тзв. нултом (иницијалном) модулу и нема одјека у другим сегментима самопроцене. Уџбеник ET садржи веома богат репертоар додатних фонетских вежби које прате прогресију садржаја обрађеног у модулима (2014: 85–87). У налозима ових вежби од ученика се тражи да

⁸ LL је одобрен решењем број 650-02-00041/2018-07 од 24.4.2018. NP: 650-02-00055/2018-07 од 26. 4. 2018. ET: 650-02-00021/2018-07 од 27.4.2018. За више података в. каталог одобрених уџбеника на сајту Министарства просвете, науке и технолошког развоја:

<https://mpn.gov.rs/wp-content/uploads/2021/11/KATALOG-ODOBRENIH-UDZBENIKA-1.-i-5.-razred-2018-2019-.pdf>

16. 09. 2022.

⁹ BV је одобрен решењем број 650-02-839/2010-06 од 07. 02. 2011. https://mpn.gov.rs/wp-content/uploads/2021/11/katalog-udzbenika-Gimnazije_i_srednje_strucne_sk_-_opsteobraz_predm_com-1-2012-2013.pdf 16. 09. 2022.

слуша аудио запис и уради оно што је задато или да слуша и потом гласно понови. Аутоевалуациона димензија могла је бити присутна у оном облику који смо описали у одељку о имплицитном приступу – поређење са моделом, снимање и потоња процена изговора, проверавање помоћу транскрипта.

Закључак

Наше истраживање показује да три уџбеничка комплекта (од укупно осам који чине наш корпус) имају инструмент за ученичку самопроцену фонолошке компетенције инкорпориран у уџбенички сегмент који има аутоевалуациону функцију. Овај резултат подудара се санализима неких прошлих истраживања, као и са мишљењем савремених фонодидактичара – да је фонолошка компетенција неправедно занемарена у процесу учења/наставе. Осим тога, наше истраживање илуструје у којој мери је ученичка самопроцена изговора запостављена. Ако направимо паралелу са већ поменутиим истраживањем Н. Радусин Бардић (2019: 512), ВV показује очигледан јаз између количине фонетског материјала којим се располаже на нивоу А1 и прилика за самопроцену успеха у прелажењу тог градива.

Поред потпуног присуства или одсуства ове компоненте у корпусу уочили смо спорадичне примере ученичке самопроцене имплицитног карактера. Реч је о иницијативи за самопроцену која није инкорпорирана у аутоевалуациони материјал, већ је расута и чини епизоду у уџбеничкој архитектоници. У наложима те врсте од ученика се тражи да направи аудио запис док изговара задате речи или реченице и да потом упореди свој продукт са моделом са диска који чини део уџбеничког комплекта. Премда се у традиционалној литератури наводе мањкавости оваквог приступа (в. Dimitrijević 1984: 36), бројна савремена истраживања сведоче о аутоевалуационом потенцијалу ученичког продукта и паралеле коју прави са задатим моделом.

Наша анализа такође показује да би требало побољшати оне уџбеничке сегменте који се тичу корекције у случају констатованог лошег резултата по реализованој самопроцени. Упркос препорукама стручњака који наглашавају важност процеса корекције, само један наслов из нашег корпуса (VO) пружа прилику за ову врстурефлексије.

Као закључак, ученицима треба помоћи да се развију у свим областима које описује ЗЕОЈ, нарочито када је реч о изговору, као и у домену самопроцене. Савремени уџбеници страног језика могу имати важну улогу за све актере процеса учења/наставе, првенствено тако што

ће обезбедити структурисану аутоевалуациону апаратуру која ће дотицати све компоненте комуникативне компетенције.

Литература

- Брајовић, Ј. (2012). *Комуникативно-акциони модел наставе француског као страног језика*. Београд: Филолошки факултет (Београд: Чигоја штампа).
- Вујовић, А. (2009). Евалуација и самоевалуација у настави страног језика. *Иновације у настави*, XXII, 2009/3, 99–106, http://www.inovacijeunastavi.rs/wp-content/uploads/arhiva/2009/Inovacije_03_09.pdf, 20. 3. 2022.
- Вујовић, А. (2016). Самоевалуација у уџбеницима француског језика у првом циклусу основног образовања, у: Кашић, З. (ур.). *О језику и језицима – применјена лингвистика и част Душанки Тоџанас*. Нови Сад – Београд: Друштво за применјену лингвистiku Србије, 337–351, http://dpls-alias.rs/pdf/Zbornik%20D_Tocanac.pdf, 20. 3. 2022.
- Гинић, Ј. (2018). Фонетски стереотип и уџбеници руског језика у Србији, у: Бајић, Љ., Гинић, Ј., Станковић Шошо Н. (ур.), *Актуелни теорисјко-методолошки проблеми проучавања и наставе словесних језика, књижевности и култура: зборник радова са Међународне научне конференције Комисије за наставу словенских језика и књижевности Међународног комитета слависта, Београд, 2017*. Београд: Филолошки факултет, 70–90, http://doi.fil.bg.ac.rs/pdf/eb_book/2018/mks_knsjkk/mks_knsjkk-2017-ch5.pdf, 28. 9. 2022.
- Гудурић, С. (2009). *Основи фонетике с фонологијом француског језика*. Београд: Завод за уџбенике (Београд: Colorgrafx).
- Дурбаба, О. (2011). *Теорија и пракса учења и наставе страних језика*. Београд: Завод за уџбенике.
- Митровић, М. (2014). Промена парадигме оцењивања у настави као елеменат стратегије квалитета образовања, у: Хебиб, Е. (ур.). *Настава и васпитање, год., бр. 2*. Београд: Педагошко друштво Србије, 175–188, <http://reff.f.bg.ac.rs/bitstream/handle/123456789/1847/1844.pdf?sequence=1&isAllowed=y>, 20. 3. 2022.
- Ракић, Б. М. (2021). Вежбе изговора француског самогласника [у] у савременим методама за учење француског језика до нивоа А2: могућности примене у настави са србофоним субјектима. *Анали Филолошког факултета XXXIII (1)*, 159–176, <https://anali.fil.bg.ac.rs/index.php/anali/article/download/analiff-2021-33-1-9/230/247>, 25. 5. 2022.

- Стојичић, В. Б., Костић, А. В. (2021). Улога приручника у развијању фонолошке компетенције код србофоних говорника модерног грчког као страног језика. *Књижевност и језик*, LXVIII/2, 331–342, <http://doi.fil.bg.ac.rs/pdf/journals/kij/2021/kij-2021-68-2-6.pdf>, 28. 9. 2022.
- Andrade, H. L. (2019). A Critical Review of Research on Student Self-Assessment. *Front. Educ.* 4:87, 1–13. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/feduc.2019.00087/full>, 24. 2. 2022.
- Andrade, H., Valtcheva, A. (2009). Promoting Learning and Achievement Through Self-Assessment. *Theory into Practice*, 48:1, 12–19, <https://ssrslite.files.wordpress.com/2018/02/andrade-valtcheva-2009-promoting-lrn-achv-through-self-assess.pdf>, 24. 2. 2022.
- Baran-Łucarz, M. (2011). The relationship between language anxiety and the actual and perceived levels of foreign language pronunciation. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, Vol. 1, no. 4, Dec. 2011, 491–514, <https://pressto.amu.edu.pl/index.php/ssllt/article/view/5057/5137>, 20. 3. 2022.
- Bozkurt, F. (2020). Teacher Candidates' Views on Self and Peer Assessment As a Tool for Student Development. *Australian Journal of Teacher Education*, volume 45(1), 47–60, <https://ro.ecu.edu.au/ajte/vol45/iss1/4/>, 24. 2. 2022.
- Brannen, K., Rosales, E., Wouters, I. and John, P. (2021). Using Self-assessment in ESL Pronunciation Classes. *International Conference Innovation in Language Learning, Edition 14*, [1–4] https://conference.pixel-online.net/library_scheda.php?id_abs=5294, 27. 9. 2022.
- Brown, G. T. L., Harris, L. R. (2013). Student Self-Assessment, u: McMillan, J. H. (ed.), *The SAGE handbook of research on classroom assessment*. Thousand Oaks, CA: SAGE, 367–393.
- Butler, Y. G., Lee, J. (2006). On-Task Versus Off-Task Self-Assessments Among Korean Elementary School Students Studying English. *The Modern Language Journal*, 90, iv, 506–518, <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1540-4781.2006.00463.x>, 10. 4. 2019.
- Conseil de l'Europe. (2018). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*, <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5>, 8. 8. 2022. [3EOJ 2018]
- Cuq, J.-P., Gruca, I. (2017). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde. 4^e édition*, Presses universitaires de Grenoble.
- Dimitrijević, N. (1984). *Zabluda u nastavi stranih jezika, II – prerađeno i dopunjeno izdanje*. Sarajevo: „Svjetlost“ – OOUR Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Dlaska, A., Christian Krekeler, C. (2008). Self-assessment of pronunciation. *System* (36), 506–516, 27. 9. 2022.
- Grantham O'Brien, M. (2019). Attending to second language lexical stress: exploring the roles of metalinguistic awareness and self-assessment. *Language Awareness, Volume 28, Issue 4*, 1–19 [310–328],

- <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09658416.2019.1625912>, 28. 9. 2022.
- Holec, H. (1990a). Autonomie et apprentissage autodirigé. *Les Cahiers de l'ASDIFLE*, n° 2 « Les auto-apprentissages», [1–9], http://fle.asso.free.fr/asdifle/Cahiers/Asdifle_Cahier2_Holec.pdf, 20. 3. 2022.
- Holec, H. (1990b). Qu'est-ce qu'apprendre à apprendre, *Mélanges pédagogiques*, 75–87, <https://www.atilf.fr/wp-content/uploads/publications/MelangesCrapel/file-20-6-2.pdf>, 20. 3. 2022.
- Kasanen, K., Rätty, H. (2002). “You be Sure Now to be Honest in Your Assessment”: Teaching and Learning Self-Assessment. *Social Psychology of Education* 5, 313–328, <https://link.springer.com/article/10.1023/A:1020993427849>, 20. 3. 2022.
- Lappin-Fortin, K., Rye, B. J. (2014). The Use of Pre-/Posttest and Self-Assessment Tools in a French Pronunciation Course. *Foreign Language Annals*, 47, 300–320, <https://fr.art1lib.org/ireader/32938790>, 20. 3. 2022.
- Panadero, E., Brown, G. and Courtney, M. (2014). Teachers' reasons for using self-assessment: A survey self-report of Spanish teachers. *Assessment in Education Principles Policy and Practice*, 21(3), 1–37 [365–383]. https://www.academia.edu/28603458/Teachers_reasons_for_using_self_assessment_a_survey_self_report_of_Spanish_teachers, 20. 3. 2022.
- Petitjean, B. (1984). Formes et fonctions des différents types d'évaluation. *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, no 44. *L'évaluation*, 5–20, https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_1984_num_44_1_2459, 20. 3. 2022.
- Piccardo, E. (2016). *Common european framework of reference for languages: learning, teaching, assessment. Phonological scale revision process report*. Council of Europe, <https://rm.coe.int/phonological-scale-revision-process-report-cefr/168073fff9>, 8. 8. 2022.
- Radusin Bardić, N. (2019). Fonetske vežbe u savremenim metodama za učenje francuskog kao stranog jezika, u: Гудурић, С. & Радић-Бојанић, Б. (ур.), *Језици и културе у времену и простору*, VIII/2. Нови Сад: Филозофски факултет, <https://digitalna.ff.uns.ac.rs/sadrzaj/2019/978-86-6065-543-3>, 25. 5. 2022.
- Rakić, B. M. (2014). *Ritam i intonacija u francuskom jeziku. Predlog modela za korigovanje grešaka na polju prozodije francuskog jezika kod srbofonih studenata* (neobjavljena doktorska disertacija). Beograd: Filološki fakultet Univerziteta u Beogradu, <https://nardus.mpn.gov.rs/handle/123456789/4972>, 28. 9. 2022.
- Sauvage, J., Billières, M. (2019). Enseigner la phonétique d'une langue étrangère. *Recherches en didactique des langues et des cultures*16-1, 1–3, <http://journals.openedition.org/rdlc/4234>, 25. 5. 2022.
- Savet Evrope. (2002). *Zajednički evropski okvir za učenje, nastavu i ocjenjivanje jezika*. Podgorica: Ministarstvo prosvjete i nauke. [3EOJ 2002]

- Stančić, M. S. (2020). Participacija učenika u odlučivanju o ocenjivanju: zašto i kako? u: Радловић, Л., Милин, В. & Љујић, Б. (ур.), *Национални научни скуп Сусрети педагога. Партиципација у образовању – педагошки (н)огледи*. Београд: Филозофски факултет, Институт за педагогију и андрагогију: Педагошко друштво Србије, 55–63, http://147.91.75.9/manage/shares/Quality_of_education/Susreti-pedagoga-2020-Zbornik-radova.pdf, 20. 3. 2022.
- Stojanović, J. P. (2019). Modaliteti samoprocene u udžbenicima francuskog kao stranog jezika na nivou A1. *Анали Филолошког факултета*, Vol. 31, No. 2, 259–279, <https://anali.fil.bg.ac.rs/index.php/anali/article/view/analiff-2019-31-2-13>, 27. 9. 2022.
- St-Pierre, L. (2004). L’habileté d’autoévaluation : pourquoi et comment la développer ?. *Pédagogie collégiale*, vol. 18, no. 1, 33–38, <https://eduq.info/xmlui/handle/11515/21540>, 20. 3. 2022.
- Takkaç Tulgar, A. (2017). Selfie@ssessment as an alternative form of self-assessment at undergraduate level in higher education. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 13(1), 321–335, https://www.researchgate.net/profile/Ayseguel-Takkaç-Tulgar/publication/316991011_Selfiessessment_as_an_alternative_form_of_self-assessment_at_undergraduate_level_in_higher_education/links/591c56a00f7e9b7727da09fc/Selfiessessment-as-an-alternative-form-of-self-assessment-at-undergraduate-level-in-higher-education.pdf?origin=publication_detail, 20. 3. 2022.
- Wanner, Th., Palmer, E. (2018). Formative self and peer assessment for improved student learning: the crucial factors of design, teacher participation and feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(3), 1–16 [1032–1047], https://www.researchgate.net/publication/322597136_Formative_self-and_peer_assessment_for_improved_student_learning_the_crucial_factors_of_design_teacher_participation_and_feedback, 20. 3. 2022.
- Woll, N., Paquet, P.-L. (2016). Oral portfolio and self-evaluation: Encouraging metalinguistic reflection in university-level learners of Spanish, u: Demperio, J., Dewart R. et al. (eds.), *MELT/REFL, 5th annual meeting on language teaching : Proceedings of the Fifth Annual Meeting on English Language Teaching*, UQAM, 88–105, https://www.academia.edu/34893436/Oral_portfolio_and_self_evaluation_Encouraging_metalinguistic_reflection_in_university_level_learners_of_Spanish, 8. 8. 2022.
- Yan, Z., Brown, G. T. L. (2016). A cyclical self-assessment process: towards a model of how students engage in self-assessment. *Assessment & Evaluation in Higher education*, 42(8), 1–16 [1247–126],

https://www.researchgate.net/profile/Zi-Yan-4/publication/320032876_A_cyclical_self_assessment_process_Towards_a_model_of_how_students_engage_in_self_assessment/data/59c9c53245851556e97a79a5/A-cyclical-self-assessment-process-Towards-a-model-of-how-students-engage-in-self-assessment.pdf, 20. 3. 2022.

Извори корпуса

[LL]

Милошевић, Д., Милановић, М. (2019). *Le monde de Léa et Lucas 1. Француски језик за 5. разред основне школе, прва година учења*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Милошевић, Д., Милановић, М. (2019). *Le monde de Léa et Lucas 1 - радна свеска. Француски језик за 5. разред основне школе, прва година учења*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

[C@]

Combrinat, A., Katia Coppola, K. (2018). *Club @dos 1. Француски језик за прву годину учења. Уџбеник за пети разред основне школе*, аутор адаптације: Јанковић, Д. Београд: Klett (Београд : Службени гласник), Éditions Maison des langues.

Combrinat, A., Katia Coppola, K. (2018). *Club @dos 1. Француски језик за прву годину учења. Радна свеска за пети разред основне школе*. Аутор адаптације: Јанковић, Д. Београд : Klett (Београд : Службени гласник). Éditions Maison des langues.

Club @dos 1 (2018). *Guide du professeur*, Santillana Educación, S. L., Éditions Maison des langues.

[NP]

Favret, F. (2016). *Nouveau Pixel 1 A1. Livre de l'élève*. CLÉ International/SEJER.

Favret, F., Schmitt, S. (2016). *Nouveau Pixel 1 A1. Cahier d'activités*. CLÉ International/SEJER.

Silva, H. (2016). *Nouveau Pixel 1 A1. Guide pédagogique*. CLÉ International/SEJER.

Pixel 1 portfolio (2013). *Portfolio*,

<https://pixel.cle-international.com/9782090387582/assets/portfolio-7/download>, 5. 4. 2022.

[ET]

Лопез, М. Ж., ле Буњек, Ж. Т. (2015). *Et toi ? Француски језик за 5. разред основне школе. Уџбеник за прву годину учења*. Београд: Klett (Paris : Les Éditions Didier).

Лопез, М. Ж., ле Буњек, Ж. Т. (2015). *Et toi ? Француски језик за 5. разред основне школе. Радна свеска за прву годину учења*. Београд: Klett (Paris : Les Éditions Didier).

Lopes, M. J., Le Bougnec, J. T., Maout, C. (2007). *Et toi ? Guide pédagogique*, Paris : Les Éditions Didier,

<https://medias.hachette-livre.fr/media/contenuNumerique/007/2397969898.pdf>, 25. 3. 2022.

[LC]

Jegou, D., Vial, C. (2019). #*LaClasse A1, méthode de français*. CLÉ International.

Chanéac-Knight, L. (2018). #*LaClasse A1, cahier d'activités*, CLÉ International/SEJER.

Jegou, D., Vial, C. (2019). #*LaClasse A1, livre du professeur*. CLÉ International.

[BV]

Cuny, F., Johnson, A.-M. (2007). *Belleville 1. Méthode de français*. CLÉ International/SEJER.

Ndata, A., Lair, S. (2004). *Belleville 1. Cahier d'exercices*. CLÉ International/SEJER.

Ndata, A., Veillon-Leroux, A. (2004). *Belleville 1. Livre du professeur*. CLÉ International/SEJER.

[VO]

Denyer, M., Garmendia, A., Lions-Olivieri, M.-L. (2020). *Version originale rouge. Уџбеник и радна свеска за први разред гимназије (пета година учења), друго издање, аутори адаптације: Николић, Б., Манчић, В. & Мијаговић Стојиновић, С. Београд: Klett. (Београд: Службени гласник).*

Version originale 1 (2010) *Guide pédagogique*, Paris : Éditions Maison des langues.

[ÉD]

Alcaraz, M., Braud, C., Calvez, A., Cornuau, G., Jacob, A., Pinson, C. and Vidal, S. (2016). *Édito A1 : méthode de français*. Paris : Éditions Didier.

Campopiano, S., Bayloq Sassoubre, M.-P., Brénaud, S., Cheilan, C., Dambrine, E. and Pinson C. (2016). *Édito A1 : cahier d'activités*. Paris : Éditions Didier.

Braud, C. (2016). *Édito A1 : guide pédagogique*. Paris : Éditions Didier.

Jelena P. Stojanović

STUDENT SELF-ASSESSMENT OF PRONUNCIATION SKILLS IN SOME TEXTBOOKS OF FRENCH AS A FOREIGN LANGUAGE

Summary: This study targets the way in which recently published French L2 textbooks initiate student self-assessment of phonological competence. There are two reasons for this type of descriptive-explanatory research. On the one hand, contemporary L2 didacticians believe that the phonological aspect is greatly neglected in the teaching/learning process. On the other hand, student self-assessment issues gradually become a subject of analysis and discussion in several scientific fields (docimology, pedagogy, L2 didactics, and general didactics). Our research comprises recently published French L2 textbook sets at A1 level intended for diverse age groups (young adolescents, older adolescents, as well as adults). The beginner level is chosen keeping in mind experts' recommendations that students should be trained as early as possible for self-assessment of knowledge, skills and progress. Our study points to the important role of textbooks as a basic and indispensable work material for learning/teaching. Firstly, the definition of student self-assessment and its consequences are discussed falling within the contemporary theoretical framework. We also discuss the importance and the place

occupied by phonological competence in contemporary teaching practice. The second section of this paper consists of corpus analysis, which includes: description of the structure of observed instruments for self-assessment of pronunciation skills; its place and representation within the textbook apparatus; the way textbooks make a correlation between self-assessment and subsequent correction of pronunciation.

Key words: self-assessment, phonological competence, textbooks, French as a foreign language

Прилог 1

Тенденције уочене у корпусу





	експлицитна самопроцена изговора	имплицитна самопроцена изговора	фаза корекције
LL			
C@	x		
NP			
ET			
LC	x	x	
BV			
VO	x		x
ÉD		x	





Прилог 2

Пример фазе корекције из уџбеника VO

Unités 1 et 2

BILAN

Mon usage actuel du français				
quand je lis				
quand j'écoute				
quand je parle				
quand j'écris				
quand je réalise les tâches				

Ma connaissance actuelle				
de la grammaire				
du vocabulaire				
de la prononciation et de l'orthographe				
de la culture				

À ce stade, mes points forts sont :

.....

À ce stade, mes difficultés sont :

.....

Des idées pour améliorer	en classe	à l'extérieur (chez moi, dans la rue...)
mon vocabulaire
ma grammaire
ma prononciation et mon orthographe
ma pratique de la lecture
ma pratique de l'écoute
mes productions orales
mes productions écrites

Si vous le souhaitez, discutez-en avec vos camarades.

<https://doi.org/10.18485/primling.2023.24.4>

UDC 371.3::811.111

UDC 811.111'243

Оригинални научни рад

Примљен: 19. 10. 2022.

Прихваћен: 20. 11. 2022.

Milica Kočović Pajević¹

Državni univerzitet u Novom Pazaru

Departman za filološke nauke

STRATEGIJE USMENOG IZRAŽAVANJA NA ENGLLESKOM JEZIKU KOD UČENIKA SREDNJIH STRUČNIH ŠKOLA KOJI UČE ENGLLESKI KAO JEZIK STRUKE

Apstrakt: U savremenom podučavanju jezika, akcenat nastave leži na razvijanju kompetencija i autonomije učenika, za razliku od tradicionalnog pristupa gde je akcenat na prenošenju znanja. Cilj ovog rada jeste analiziranje socijalno-afektivnih strategija koje učenici koriste prilikom komunikacije na engleskom jeziku, preciznije, u usmenom izražavanju. Strategije usmenog izražavanja i njihovo korišćenje omogućavaju učeniku da aktivira znanja i postojeće kompetencije, a samim tim i da se snađe u konkretnoj situaciji. Stoga je strateška kompetencija (tj. kompetencija korišćenja konkretne strategije) imperativ savremene nastave i učenja. Konkretne strategije koje su predmet ovog istraživanja su socijalno-afektivne, kao jedne od najbitnijih u komunikaciji na stranom jeziku u školskom okruženju. Istraživanje je sprovedeno u dve srednje stručne škole, na konačnom uzorku od 38 učenika. U svrhu prikupljanja podataka, korišćen je upitnik o strategijama učenja, odnosno Inventar strategija za učenje jezika. Dobijeni rezultati ukazuju da učenici nedovoljno koriste strategije učenja, kao i da je veliki broj učenika neinformisan o postojanju strategija kao sredstva za podršku prilikom učenja engleskog jezika. Ukazana je potreba za podučavanjem strategija učenja na svim nivoima obrazovanja, a samim time i razvijanjem motivacije i pozitivnih stavova prema jeziku kojise uči, kao i samostalnosti u procesu učenja.

Ključne reči: engleski kao jezik struke, Inventar strategija učenja jezika, ISUJ, komunikacijske strategije, strategije za učenje jezika.

¹ mkocovicpajevic@np.ac.rs

1. Uvod

Sposobnost usmenog izražavanja na engleskom jeziku i razvijanje komunikativnih kompetencija učenika i/ili studenata predstavlja cilj nastave stranog jezika na svim nivoima obrazovanja. Naš rad će se skoncentrisati na strategije koje učenici koriste prilikom usmenog izlaganja i upotrebe jezika, a posebno ćemo se osvrnuti na socijalno-afektivne strategije, koje se smatraju ključnim za razvoj jezičke veštine usmenog izražavanja. Analiziraćemo i poteškoće koje učenici imaju kada se usmeno izražavaju na engleskom jeziku. Odabrana je upravo ova veština jer rezultati istraživanja iz domena analize potreba ukazuju na to da, iako joj je oduvek pridavan poseban akcenat, veština usmenog izražavanja ostaje nešto što veliki deo učenika želi da unapredi (Jerković, 2016; Marković & Maroš, 2011).

Strategije su bile predmet istraživanja u proteklih nekoliko decenija, i mnogi autori su došli do sličnog zaključka: učenici koriste strategije na svim nivoima obrazovanja, prilikom čega te strategije imaju pozitivan uticaj na usvajanje i upotrebu jezika, a samo učenje jezika postaje efikasnije (Cohen, 1998; O'Malley & Chamot, 1990; Oxford & Nyikos, 1989, Oxford & Crookall, 1989; Wenden & Rubin, 1987, i dr). Shodno tome, i rezultati našeg istraživanja ukazuju na povećanu potrebu za korišćenjem afektivnih strategija učenja od strane učenika, kao i na neophodnost reorganizacije nastavnog plana i programa za časove engleskog jezika u srednjim stručnim školama od strane nastavnika, koji ne podrazumeva dovoljan broj časova na kojima bi se razvijala komunikativna sposobnost učenika. Cilj rada je zapravo ispitati kako i koliko se učenici koriste pomenutim strategijama, a sve u cilju identifikovanja faktora koji utiču na poboljšanje sposobnosti usmenog izražavanja i eventualno predloga strategija za njeno unapređivanje.

2. Strategije učenja jezika i usmenog izražavanja

Kada govorimo o strategijama učenja jezika, one se definišu kao „svesne aktivnosti koje učenici, odnosno studenti koriste prilikom učenja i usvajanja određenog stranog jezika kako bi poboljšali pamćenje, skladištenje, a samim tim i upotrebu zapamćenih informacija“ (Cohen, 1998, str. 4). Blagojević definiše pojam strateške kompetencije kao „sposobnost pojedinca da poznaje strategije učenja, kao i da ih aktivno koristi, radi boljeg usvajanja jezika, odnosno da bi bio što uspešniji u procesu učenja“ (Blagojević, 2012, str. 723).

Strategije učenja jezika pospešuju autonomiju i nezavisnost učenika, što je od ključnog značaja za polaznike u odrasloj dobi, imajući u vidu da odrasli

polaznici nemaju mogućnost konstantnog prisustva predavača ili nastavnika, već moraju i samostalno da razvijaju svoje kompetencije, odnosno da nauče kako da ih poboljšaju. Proces učenja i usvajanja jezika postaje produktivniji onda kada i sami učenici shvate značaj sopstvene odgovornosti za učenje, što pozitivno utiče i na sam proces, ne samo učenja jezika, već i podučavanja, kako za učenika, tako i za nastavnika (Ćirković Miladinović, 2019). Autonomija u učenju je tendencija novijih pristupa koji se tiču kako nastave jezika, tako i procesa razvijanja materijala za nastavu, stoga je od izuzetnog značaja da i sami učenici imaju osećaj da su oni ti koji imaju glavnu ulogu u učenju stranog jezika, a materijali za nastavu i učenje treba to da omoguće i potpomognu proces učenja.

O'Mali i Šamo (O'Malley & Chamot, 1990, str. 167), kao najeminentniji autori iz oblasti proučavanja strategija učenja, definišu same strategije kao „mentalne procese koji su nevidljivi“, a metode i tehnike učenja kao njihove manifestacije, odnosno ponašanje koje je vidljivo jer podrazumeva pisanje, čitanje, konsultovanje različitih izvora, vođenje dnevnika, klasifikaciju beleški i slično. Upravo ove tehnike pomažu ostvarivanju pomenutih strategija. Iako su O'Mali i Šamo fokusirani na strategije učenja u opštem smislu, svakako su se najviše ispitivale strategije za učenje jezika, te su one i najprisutnije u literaturi.

Najzad, Oksford definiše strategije kao sredstvo za aktivno i samousmereno učenje, koje direktno utiče na razvoj komunikativnih kompetencija kod učenika. Preciznije, strategije učenja su “posebne aktivnosti, ponašanje i koraci koje učenici koriste kako bi poboljšali svoje učenje jezika i komunikaciju (kao što je traženje partnera za razgovor ili samoohrabivanje za razgovor na stranom jeziku) (Scarcella & Oxford, 1992, str. 63).

2.1. Klasifikacija strategija učenja

Kao što postoji više načina za definisanje strategija učenja, isto tako postoji i više načina za njihovu kategorizaciju. Pomenućemo neke od najčešće korišćenih kategorizacija:

- Venden i Rubin (Wenden & Rubin, 1987) dele strategije učenja u dve grupe: kognitivne i metakognitivne strategije, i komunikacijsko-socijalne strategije. Od kognitivnih strategija, pomenuti autori navode ponavljanje, korišćenje izvora, grupisanje, hvatanje beležaka, dedukciju, supstituciju, elaboraciju, sumiranje, prevođenje, transfer i izvođenje zaključaka. Što se tiče metakognitivnih strategija, korišćene tehnike su planiranje, usmerena pažnja, selektivna pažnja,

samoupravljanje, samonadgledanje, identifikacija problema i samoevaluacija.

- Koen (Cohen, 1998) klasifikuje strategije učenja na one koje se odnose na učenje jezika i strategije koje se odnose na samu upotrebu stranog jezika, i pritom ističe bitnu karakteristiku svih strategija, naime da sve strategije predstavljaju lični izbor govornika, odnosno da učenici moraju dobrovoljno da ih koriste (Gojkov-Rajić et al., 2022).
- Oksford (Oxford, 1990) deli strategije na direktne i indirektne strategije. Direktne strategije se tiču specifičnih zadatah aktivnosti na časovima stranih jezika, dok se indirektne strategije odnose na organizovanje procesa učenja, a to su metakognitivne, afektivne i socijalne strategije.
- Šamo (Chamot, 2005) deli strategije učenja jezika u tri grupe: metakognitivne, kognitivne, i socijalno-afektivne strategije. Metakognitivne strategije podrazumevaju samoupravljanje, funkcionalno planiranje, samonadgledanje, odloženu produkciju i samovrednovanje. Kognitivne strategije podrazumevaju direktnu analizu i odnose se na korake koji se koriste u rešavanju problema, dok socijalno-afektivne strategije podrazumevaju ili interakciju sa drugom osobom ili kontrolu nad afektom kako bi se ispunio zadatak, a to su kooperacija, postavljanje potpitanja (dodatna pitanja kojima sebi razjašnjavaju određene pojmove i koncepte) i samoohrabrivanje.

Važno je istaći da Koen (Cohen, 1998) smatra da učenici koji su naučeni da koriste strategije u usmenom izražavanju bolje realizuju komunikaciju na engleskom jeziku, i preciznije i delotvornije koriste ostale strategije. To je još jedan argument zašto bi podučavanje strategija odnosno učenje učenika da uče bilo od suštinskog značaja za unapređivanje nastave engleskog jezika.

Korišćenje strategija podrazumeva i saradnju između učenika u nastavnom procesu. Kako se sve više u modernom svetu potencira timski i partnerski rad, kooperativno učenje je postalo više neophodnost nego opcija. Benefiti kooperativnog učenja su mnogobrojni, a neke od najznačajnijih prednosti ovog tipa učenja su te da se na ovaj način poboljšava usvajanje ne samo stranog jezika, već i opšteg znanja i životnih veština uopšte (Grubor, 2020, str. 82). Na časovima jezika imamo priliku da simuliramo okolnosti i situacije koje podrazumevaju saradnju i timski rad, tako da i mnogi autori iz ove oblasti preporučuju da fokus bude na usvajanju strategija koje podrazumevaju ili rad u parovima ili rad u grupama (Blagojević, 2012, str. 730). Na ovaj način, afektivni filter kod učenika je znatno manji, što ima veliki

uticaj na učenje, povećava se kooperativnost, kao i međusobno uvažavanje i tolerancija (Blagojević, 2012, str. 730). Takođe, prilikom kooperativnog učenja, svaki učenik ima određenu dozu nezavisnosti kao član grupe ili para, a shodno tome i odgovornosti, što pozitivno utiče na njihovo samopouzdanje (Grubor, 2020, str. 90). Način rada, atmosfera i uopšte društveni kontekst u učionici mogu da pomažu u učenju ili da ga inhibiraju, stoga je veoma važno implementirati metode koje će omogućiti razvijanje i upotrebu socijalnih strategija, a samim tim i pozitivno uticati na samouverenost učenika.

Kada govorimo o komunikacijskim strategijama, najbitnije su svakako „kompenzacijske strategije“. Ovaj tip strategija pomaže učenicima u njihovom „snalaženju“ u komunikaciji, u slučajevima kada nisu najsigurniji u svoje znanje ili kada njihov jezički nivo nije zadovoljavajući. Kako tvrdi Blagojević (2012), postoje tehnike koje u značajnoj meri mogu pomoći da se informacije sagovornika na uspešan način prenose međusobno, u slučajevima kada nekom od njih engleski jezik nije maternji:

- objašnjavanje neverbalnim putem, umesto upotrebe date reči na ciljnom jeziku;
- opisivanje određenih osobina ili delova nekog predmeta ili pojave, umesto upotrebe same reči na datom jeziku (engl. *circumlocution*);
- parafraziranje, odnosno korišćenje reči koje su im poznate i njihova kombinacija, kako bi se nešto objasnilo (na primer *the thing you change channels with*, umesto *remote control*)
- upotreba novokreiranih kovanica ili reči i izraza koji zapravo ne postoje da bismo objasnili neku reč ili pojavu, kao što je npr. *mobile computer* umesto *laptop* (Blagojević, 2012, str. 731).

Svakako, kojoj god strategiji da se pribegne, suština ostaje ista. Osnovna ideja korišćenja strategija je da se izbegava maternji jezik i da se insistira na izražavanju ideja na stranom jeziku jer pribegavanje različitim strategijama doprinosi njihovom razvoju, zajedno sa usavršavanjem komunikativnih veština.

Kako se u radu bavimo analizom upotrebe afektivnih strategija, zajedno sa socijalnim strategijama, na osnovu zadate klasifikacije (Oxford, 1990), predstavicemo najbitnije odlike pomenutih strategija koje Oksford izdvaja, budući da njen rad iz ove oblasti predstavlja i teorijski okvir našeg rada i osnovu za empirijsko istraživanje.

Sam pojam afektivnih strategija podrazumeva kontrolisanje emocija, ovladavanje negativnim osećanjima i stvaranje prijatnijih okolnosti za učenje

jezika (Oxford, 1990, str. 140). Afektivne strategije su odabrane za analizu jer pomažu jačanju samopouzdanja i istrajnosti kod učenika svih nivoa, posebno kada je u pitanju usmeno izlaganje i učestvovanje u govornim vežbama na časovima, a na taj način se i poboljšavaju njihove komunikativne sposobnosti na engleskom jeziku (Oxford, 1990, str. 8). Međutim, kako Oksford tvrdi, tek svaki dvadeseti učenik vlada afektivnim strategijama, iako su one izuzetno važne za samostalnost i samopouzdanje, kao jednog od primarnih afektivnih elemenata prilikom učenja jezika (Oxford, 1990, str. 143).

Socijalne strategije, s druge strane, podrazumevaju interakciju sa drugima i pomoć i podršku ostalih učenika u procesu učenja jezika i usmenog izlaganja. Iako su veoma prisutne kod učenika mlađih uzrasta, gde veliki procent njih koristi socijalne strategije (Blagojević, 2012), nema dovoljno istraživanja koja se bave upotrebom socijalnih strategija kod adolescenata ili kod odraslih učenika. To je jedan od razloga zašto smo odabrali upravo socijalne strategije kao predmet naše analize. Pored toga, socijalne strategije pospešuju kooperativno učenje, što dalje pozitivno utiče na usvajanje jezika, pa su od izuzetnog značaja za unapređivanje jezičkih veština.

2.2. Usmeno izlaganje

Što se tiče jezičke veštine usmenog izlaganja, možemo je podeliti na učešće u diskusiji (razgovor ili interakcija) i usmeno izlaganje (monolog bez interakcije) (Ćirković Miladinović, 2019, str. 41). Ono što moramo imati u vidu prilikom usmenog izlaganja učenika na engleskom jeziku jeste afektivni aspekt. Naime, Krašenova hipoteza (Krashen, 1982) afektivnog filtera svojim se najvećim delom odnosi upravo na usmeno izražavanje učenika koji uče engleski jezik kao strani. Shodno tome, nastavnik ima ulogu i da „spusti“ afektivni filter, a to čini pozitivnim komentarima, ohrabriranjem učenika u toku izlaganja, pohvalama i fokusiranjem na ono što je bilo dobro u toku izlaganja. Naravno, govoreći o strategijama koje učenici koriste, samoohrabrivanje je veoma bitna strategija koja se koristi u toku samog izlaganja, kao i smanjenje anksioznosti i straha, kao strategija koje se koriste pre početka izlaganja.

Međutim, pitanje učinkovitosti strategija za poboljšanje jezičkih veština je od početka izazivalo podeljena mišljenja. Pa tako Hozenfeld (Hosenfeld, 1984) tvrdi da podučavanje strategija učenja nema bitan značaj za poboljšanje kvaliteta jezičkih veština. Ovo je jedan od izolovanijih slučajeva jer pregledom literature možemo da zaključimo da nema puno autora koji se protive upotrebi strategija učenja i usmenog izražavanja. O'Mali i Šamo smatraju da su one ključne, a u svom istraživanju su to i pokazali (O'Malley & Chamot, 1990). U

pomenutom istraživanju je eksperimentalna grupa, koja je imala prilike da uči o načinima korišćenja strategija učenja stranog jezika, najviše i napredovala u samom učenju jezika i komunikativna kompetencija učenika iz ove grupe je znatno poboljšana u odnosu na kontrolnu grupu (ibid.) Slične rezultate pokazuje i istraživanje sprovedeno među učenicima francuskog kao stranog jezika, u kome su učenici pokazali razvijenije veštine slušanja i poboljšanu autonomiju i samoeфикаsnost jer su prethodno obučeni da koriste odgovarajuće strategije (Graham & Macaro, 2008).

I druga istraživanja su pokazala značaj podučavanja učenika i studenata strategijama učenja jezika jer im strategije pružaju sigurnost ne samo u toku usmenog izlaganja, već i neposredno pre samog izlaganja (Dörnyei, 1995, str. 80). Takođe, učenici koji imaju znanje o strategijama učenja engleskog jezika nemaju tipičan strah od grešaka, što je čest slučaj kod odraslih polaznika, a samim tim učenici i imaju tendenciju da nastavni predmet pozitivnije doživljavaju, kao i nastavnika koji taj predmet podučava (Ćirković Miladinović, 2012, str. 77). Ukoliko učenici imaju pozitivan stav prema svim aspektima koji čine nastavni proces, i njihov afektivni filter će biti manji, što dodatno pospešuje proces učenja.

Mnogi istraživači (Cohen, Weaver & Li, 1996, citirano u Cohen, 1998, str. 201) smatraju da je veština izlaganja veoma značajna, ali da joj je najmanje pažnje posvećeno u dosadašnjim istraživanjima, i da upravo ovu veštinu treba najviše unaprediti. Shodno tome, naše istraživanje ima za glavni cilj da uključi ovu veštinu, kako bismo stekli uvid u zastupljenost strategija učenja jezika prilikom usmenog izlaganja.

3. Metodološki okvir istraživanja

Istraživanje je sprovedeno u dve srednje stručne škole (ekonomskoj i medicinskoj) u Kragujevcu, na uzorku od 40 učenika. Od ukupnog broja upitnika, dva su odbačena, zbog nepotpunih podataka, tako da je krajnji uzorak činilo 38 ispitanika, uzrasta od 18 i 19 godina, koji pohađaju četvrti razred srednje škole i uče engleski jezik 12 godina. Učešće u istraživanju je bilo anonimno i na dobrovoljnoj bazi.

Kao instrument, korišćen je upitnik Inventar strategija za učenje jezika – ISUJ (Oxford, 1990)², koji je za potrebe sadašnjeg istraživanja preveden na srpski jezik od strane autorke. Upitnik ISUJ ima ukupno šest segmenata, sa grupama pitanja koja se odnose na strategije učenja stranog jezika (kognitivne, metakognitivne, strategije pamćenja, društvene, kompenzacione, i afektivne).

² engl. *Strategy Inventory for Language Learning* (SILL).

Pitanja u datom upitniku zatvorenog su tipa i ispitanici imaju mogućnost da biraju između više odgovora, odnosno korišćena je petostepena skala procene Likertovog tipa), sa sledećim rasponom vrednosti 1 – *U mom slučaju skoro nikada nije tačno*, 2 – *U mom slučaju je retko kada tačno*, 3 – *U mom slučaju je ponekad tačno*, 4 – *U mom slučaju je često tačno*, 5 – *U mom slučaju je uvek tačno*.

U skladu sa ciljem našeg rada, sprovedli smo statističku analizu samo za poslednjih 12 pitanja (39–50), koja se tiču afektivnih i socijalnih strategija. Konkretno, afektivne strategije uključuju različite dimenzije, kao na primer, anksioznost (42. *Primećujem da sam napet/a ili nervozan/na kada učim ili koristim engleski jezik*, 39. *Kada god osetim strah od upotrebe engleskog jezika, pokušavam da se opustim*), dimenzija samoohrabivanja prilikom komunikacije (40. *Ohrabrujem sebe da govorim na engleskom jeziku čak i kada me je strah da ću pogrešiti*), deljenje i dokumentovanje osećanja koja se javljaju u procesu učenja jezika (44. *Razgovaram sa drugima o tome kako se osećam u procesu učenja engleskog jezika*, 43. *Zapisujem svoja osećanja u vezi sa engleskim jezikom u Dnevnik učenja*) i konačno dimenzija samonagrađivanja za uspeh koji smo postigli u učenju i upotrebi jezika (41. *Nagrađujem sebe kada nešto uspešno odradim iz oblasti engleskog jezika*).

Socijalne strategije podrazumevaju socijalni aspekt, odnosno interakciju sa drugim ljudima, poput postavljanja pitanja ili molbe za pojašnjenje reči ili rečenice koju ne razumemo (45. *Ako nešto ne razumem, zamolim osobu koja govori da uspori ili da ponovi šta je rekla*), zatim kooperaciju sa govornicima koji su ili izvorni govornici ili koji su na višem jezičkom nivou (46. *Zamolim izvorne govornike engleskog jezika da me isprave kada pogrešim*, 48. *Tražim pomoć od izvornih govornika engleskog jezika*), a isto tako i kooperaciju sa svojim vršnjacima (47. *Vežbam engleski jezik sa drugim učenicima*). Takođe, socijalne strategije podrazumevaju zainteresovanost za određenu temu (49. *Postavljam pitanja na engleskom jeziku*), kao i za kulturu zemalja u kojima se ciljni jezik govori (50. *Pokušavam da učim o kulturi ljudi koji govore engleski jezik*) (Oxford, 1990).

4. Rezultati istraživanja i diskusija

U ovom delu ćemo predstaviti najznačajnije rezultate za svaku od navedenih socijalno-afektivnih strategija. S obzirom na to da korišćena skala posebno ispituje afektivne i socijalne strategije, tako ćemo ih predstaviti u ovom radu.

Kada govorimo o afektivnim strategijama, možemo primetiti na osnovu prikazanih rezultata da određene strategije jesu zastupljene, ali ne u velikoj meri.

Što se tiče strategije koja se odnosi na kontrolisanje emocija i straha u toku usmenog izražavanja (v. anksioznost), distribucija rezultata je jednaka, pa tako približno isti broj učenika pokušava da se opusti kada oseti strah kod upotrebe engleskog jezika, dok isto toliko učenika nikada to ne radi. Pohvalno je da se određen broj učenika podstiče i ohrabruje da govori na engleskom jeziku i u situacijama kada su u strahu od grešaka. Više od trećine učenika ne koristi strategije nagrađivanja prilikom uspešno odrađenog zadatka, dok sličan broj učenika ne primećuje napetost i nervozu prilikom učenja i upotrebe engleskog jezika. Gotovo niko od učenika ne poseduje, niti je upoznat sa dnevnikom učenja, tako da ovu strategiju samo jedan od 38 učenika koristi, pa je ovo jedna od strategija na kojoj treba raditi u budućnosti. Dnevnik učenja može biti veoma koristan element u procesu učenja i usvajanja jezika, ali potrebno je pronaći pravi način njegovog implementiranja, kako bi se učenici motivisali da ga koriste. Kako su u pitanju tinejdžeri, pretpostavlja se da bi im bilo interesantnije da vode dnevnik u vidu bloga ili nekog sličnog online alata. Kao što možemo videti, učenici ne izbegavaju da dele svoja osećanja i mišljenja u vezi sa učenjem jezika sa svojim vršnjacima jer polovina učenika razgovara o svojim osećanjima u toku procesu učenja engleskog jezika sa drugima. To nam ukazuje nato da postoji potencijal za bolje usvajanje i upotrebu strategija koje se tiču razgovora sa ostalim učenicima i pisanja dnevnika učenja.

Tabela 1 Distribucija odgovora: afektivne strategije

Iskaz	1	2	3	4	5
39. Kada god osetim strah od upotrebe engleskog jezika, pokušavam da se opustim.	26,32%	7,86%	18,42%	26,32%	23,86%
40. Podstičem i ohrabrujem sebe da govorim na engleskom jeziku čak i kada me je strah da ću pogrešiti.	18,42%	10,53%	15,78%	21,05%	31,57%
41. Kada nešto uspešno odradim iz oblasti engleskog jezika, nagradim sebe.	34,21%	18,42%	18,42%	15,79%	13,16%
42. Kada učim ili govorim engleski jezik, nervozan sam ili napet.	42,05%	10,53%	18,42%	18,42%	10,52%
43. Zapisujem u dnevnik učenja svoja osećanja u vezi sa engleskim jezikom.	92,11%	5,26%	0%	0%	2,63%

44. Razgovaram sa drugima o tome kako se osećam dok učim engleski jezik.	50%	23,68%	21,05%	5,26%	0%
Ukupno	43,85%	12,71%	15,35%	14,47%	13,62%

Ako se osvrnemo na socijalne strategije, situacija je donekle slična. Naši ispitanici izjavljuju da često ili uvek zamole osobu koja govori da uspori ukoliko nešto ne razumeju, i to više od polovine ispitanika. Što se tiče strategija koje se tiču pomoći od strane izvornih govornika, veliki broj ispitanika ne ostvaruje komunikaciju sa njima, pa su rezultati u ovom polju razučeni i ne navode na jasne zaključke. Isto važi i za vežbanje engleskog jezika sa učenicima, odnosno sa svojim vršnjacima, gde je distribucija upotrebe strategije podeljena. Skoro polovina ispitanika postavlja pitanja na engleskom jeziku, što je obećavajući podatak. Konačno, gotovo polovina učenika nema interesovanja da nauči nešto o kulturi ljudi koji govore engleski jezik.

Tabela 2 Distribucija odgovora: socijalne strategije

Iskaz	1	2	3	4	5
45. Ako nešto ne razumem, zamolim osobu koja govori da uspori ili da ponovi šta je rekla.	5, 26%	13,16%	21,05%	39,47%	21,05%
46. Zamolim izvorne govornike engleskog jezika da isprave kada pogrešim.	26,32%	13,16%	21,05%	26,32%	13,16%
47. Vežbam engleski jezik sa drugim učenicima.	21,05%	15,79%	28,95%	21,05%	13,16%
48. Tražim pomoć od izvornih govornika engleskog jezika.	26,32%	34,21%	13,16%	13,16%	13,16%
49. Postavljam pitanja na engleskom jeziku.	10,53%	18,42%	44,74%	18,42%	7,89%
50. Pokušavam da učim o kulturi ljudi koji govore engleski jezik.	44,74%	7,89%	21,05%	13,16%	13,16%
Ukupno	22,37%	17,11%	25%	21,93%	13,59%

Kao što možemo da primetimo, uopšteno govoreći, socijalno-afektivne strategije nisu zastupljene u onoj meri u kojoj se to očekuje i koliko je potrebno

da bi se poboljšale komunikativne sposobnosti učenika. Naravno, brojke koje smo dobili nisu zadovoljavajuće, a u prilog tome govori i činjenica da veliki broj učenika nije upoznat sa pojmom strategija učenja jezika. Shodno tome, ukoliko nisu informisani o strategijama učenja, učenici ih ne mogu ni koristiti prilikom učenja i upotrebe jezika, i ne mogu da olakšaju i ubrzaju proces učenja.

Na osnovu rezultata, dakle, možemo da zaključimo da učenici nedovoljno koriste socijalno-afektivne strategije prilikom usmenog izražavanja. Nažalost, veliki broj ispitanika nije zainteresovan da nauči više o kulturi ljudi koji govore engleski jezik, što je zabrinjavajući podatak jer je opšte poznato da ukoliko učenici imaju pozitivan stav prema kulturi i narodima koji govore jezik koji uče, imaju i veću motivaciju za učenje datog jezika. Pored toga, pozitivni uticaj kulturnih informacija je i dodatno povećan kroz proces učenja stranog jezika (Curtain & Dahlberg, 2004) jer ukoliko je stav prema određenoj kulturi pozitivan, i sama motivacija za učenje jezika je veća, i obrnuto. Zbog svega navedenog, potrebno je uložiti više truda u sastavljanje materijala koji se koriste u nastavi, pre svega udžbenika, jer su oni ti koji pored nastavnika najviše uče o kulturi i uopšte zemljama gde se govori engleski jezik.

Nastavnici imaju zadatak da podstiču i ohrabruju rad u paru i grupni rad, a time i korišćenje strategije koja uključuje vežbanje konverzacije na engleskom sa drugim učenicima, a indirektno i deljenje svojih osećanja koja se tiču učenja jezika. Budući da veliki broj učenika nema prilike da komunicira sa izvornim govornicima, uvek treba podsticati komunikaciju sa vršnjacima na engleskom jeziku i primenu pomenute strategije jer je to jedan od načina da se naučeno primeni na efikasan način, u okruženju koje je učenicima često prijatnije nego kada su van učionice.

Takođe, postoje izvesne razlike u rezultatima, u odnosu na sociodemografski profil učenika, a najviše u zavisnosti od škole koje pohađaju. Pa tako, učenici ekonomske škole nisu ni imali pristup bilo kakvom upitniku ranije, i prvi put vide skalu Likertovog tipa, dok su učenici medicinske škole bili u potpunosti upoznati sa ovim tipom istraživanja. Isto tako, uvidom u školski dnevnik, uz odobrenje predmetnog nastavnika, mogli smo da primetimo da su učenici medicinske škole imali bolje ocene iz engleskog jezika od svojih vršnjaka iz ekonomske škole. To može biti jedan od razloga zašto je kod njih i prisutnija upotreba strategija. Svakako taj aspekt možemo u budućnosti ispitati detaljnije, zajedno sa procenom konteksta učenja, stoga je poželjno da buduća istraživanja obuhvate i ispitivanje stavova prema kontekstu učenja jezika te populacije.

Još jedno od ograničenja ovog istraživanja tiče se samog upitnika. S obzirom da nemaju svi učenici prilike da komuniciraju sa izvornim

govornikom bilo bi korisno da se upitnik prilagodi realnoj situaciji, odnosno da se određene stavke modifikuju kako bi odgovarale kontekstu učenja ispitanika. Takođe bi bilo poželjno ispitati da li postoji korelacija između faktora koji utiču na odabir date strategije u određenom trenutku, poput prethodnog iskustva u učenju i korišćenju jezika, godina, pola (Blagojević 2012, str. 724), i korišćenja strategija.

5. Zaključak

Kako eminentni autori iz ove oblasti tvrde, pojedine komunikacijske strategije i većina afektivnih strategija pomažu učenicima da govore strani jezik što ispravnije u gramatičkom smislu, kao i da tokom razgovora ili usmenog izlaganja njihovo samopouzdanje bude na višem nivou (Cohen 1998, str. 202). Što se tiče afektivnih strategija, strategije korišćenja relaksacije, strategija samonagrađivanja i strategija preuzimanja rizika su prepoznate kao najkorisnije, kako od strane učenika, tako i od strane nastavnika (Cohen, 1998). Socijalno-afektivne strategije pomažu učenicima da regulišu svoja osećanja, motivaciju i stavove prema učenju, i putem kontakta i interakcije sa drugima, poboljšavaju svoje opšte komunikativne sposobnosti, a indirektnim putem i sposobnosti usmenog izražavanja na engleskom jeziku. Međutim, na osnovu rezultata našeg istraživanja, možemo doći do zaključka da većina prednosti koje autori navode kada je u pitanju upotreba pomenutih strategija nije iskorišćena od strane učenika jer značajan deo njih ne koristi strategije učenja jezika prilikom usmenog izražavanja.

Optimalni cilj strategija za učenje jezika jeste da navodi učenike da postanu uspešniji, samostalniji i da imaju više samopouzdanja. Da bismo ohrabрили učenike da se oslanjaju više na sebe umesto na nastavnike, moramo da ih konstantno podučavamo upotrebi socijalno-afektivnih strategija, u učionici i van nje. Naravno, potrebno je vreme da bi učenici pronašli one strategije koje su za njih delotvorne. Nastavnici moraju biti pažljivi i strpljivi prilikom davanja instrukcija za implementiranje strategija za učenje jezika, a učenici moraju pokazati kontinuitet u njihovoj upotrebi. Kasnije, potrebno je da učenici koriste ove strategije samostalno, bez nadzora nastavnika.

Podučavanjem socijalno-afektivnih strategija, nastavnici imaju dodatno sredstvo koje im pomaže da upoznaju bolje svoje učenike i da im omoguće da „nauče da uče“. Na duže staze, ovaj pristup podučavanju jezika može osnažiti učenike tako što im daje mogućnost da sami eksperimentišu sa učenjem jezika, i konačno, da preuzmu kontrolu nad svojim procesom učenja. Učenje stranog jezika je proces koji podrazumeva konstantan rad, kako u školi, tako i nakon

nje, stoga je posebno značajno omogućiti učenicima autonomiju i podučiti ih da kasnije samostalno rade na svim jezičkim veštinama.

U svakom slučaju, sam proces učenja jezika podrazumeva izloženost ciljnom jeziku, duži vremenski period, kao i konstantan rad na unapređenju jezičkih veština i korišćenju strategija. Naravno, komunikativna upotreba jezika je od izuzetnog značaja, a posebno je bitno da nastavnici ohrabre učenike ili studente da pričaju na ciljnom jeziku, bez straha od grešaka, koje su neminovni deo procesa.

Sprovedeno istraživanje nam je dalo uvid u to u kojoj meri su socijalne i afektivne strategije zastupljene kod učenika koji uče engleski kao jezik struke. Naravno, bitno je podsticati učenje strategija i njihovo korišćenje, što su rezultati našeg istraživanja i pokazali. Imajući to na umu, predavači i nastavnici stranog jezika treba da utiču na razvoj motivacije za učenje jezika, primenu strategija i na samo podsticanje komunikacije na ciljnom jeziku. Iako je u državnim školama neophodno pratiti jasno određen plan i program, koji podrazumeva upotrebu tačno određenog udžbenika, izuzetno je bitno da se uz udžbenik primenjuju aktivnosti koje bi pospešile upotrebu strategija i komunikativnu jezičku sposobnost. To ne mora uvek podrazumevati inovativni pristup (iako se inovativni pristup uvek ohrabruje u nastavi jezika), dovoljno je primenjivati raznovrsne zadatke gde bi učenici mogli da vežbaju usmeno izražavanje na engleskom jeziku, kroz debate, igranje uloga, simuliranje sastanaka, prezentacija, telefonskih razgovora (Bojović, 2013) ili pak situacija u kojima bi se našli na svojim budućim poslovima, uz primenu leksike karakteristične za engleski kao jezik struke. Naravno, prilikom ovakvih aktivnosti, razvijanje strategija usmenog izražavanja je ne samo moguće, već i neophodno. Cilj svega toga je autonomija učenika kada je u pitanju konverzacija na engleskom jeziku.

Kada je reč o udžbenicima i nastavnom planu i programu, prvi korak je preoblikovanje nastavnog pristupa i uopšte kurikuluma, bar kada je engleski jezik na sekundarnom nivou obrazovanja u pitanju jer većina planova i programa podrazumeva metode rada koje ne uzimaju u obzir razvijanje autonomije učenika i nisu fokusirane na konverzacijske veštine, što bi trebalo da bude imperativ u modernom dobu. Iz tog razloga implikacija ovog i potencijalnih narednih istraživanje je da učenike treba podsticati da koriste strategije učenja i usmenog izražavanja, a nastavnike da biraju adekvatne nastavne materijale kako bi omogućili njihovu upotrebu, u okviru inovativne nastave engleskog jezika i savremenih nastavnih pristupa.

Literatura

- Blagojević, S. (2012). Značaj strateške kompetencije kod učenja engleskog jezika za akademske potrebe studenata iz srpske govorne sredine. U B. Dimitrijević (ur.), *Filologija i univerzitet: tematski zbornik radova*. (str. 721–735). Niš: Filozofski fakultet.
- Bojović, M. (2013). *Značaj i razvoj komunikativne jezičke sposobnosti studenata u učenju engleskog jezika kao jezika struke*. Beograd: Univerzitet u Beogradu, Filološki fakultet.
- Chamot, A. U. (2005). Language learning strategy instruction: current issues and research. *Annual Review of Applied Linguistics*, 25, 112–130.
- Cohen, A. (1998). *Strategies in learning and using second language*. Harlow: Longman.
- Curtain, H. & Dahlberg, C. (2010). *Languages and children: making the match: new languages for young learners, grades K-8*. Boston: Pearson.
- Ćirković Miladinović, I. (2019). *Afektivne strategije učenja engleskog kao stranog jezika*. Jagodina: Fakultet pedagoških nauka.
- Ćirković Miladinović, I. (2012). Primena afektivnih strategija za učenje stranog jezika na nematičnim fakultetima. U B. Radić Bojanić (ur.), *Strategije i stilovi u nastavi engleskog jezika*. (str. 73–90). Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Dörnyei, Z. (1995). On the teachability of communication strategies. *TESOL Quarterly*, 29, 55–85.
- Ćirković Miladinović I. (2011). Stavovi studenata prema komunikativnoj kompetenciji nastavi engleskog jezika. U M. Kovačević (ur.), *Savremena proučavanja jezika i književnosti, II/1*. (str. 467–478). Kragujevac: Filološko-umetnički fakultet.
- Gojkov-Rajić, A., Šafran, J., & Prtljaga, J. (2022). Strategije učenja darovitih kao faktor uspeha u učenju stranog jezika struke. *Inovacije u nastavi*, 35(1), 101–117.
- Graham, S., & Macaro, E. (2008). Strategy Instruction in Listening for Lower-Intermediate Learners of French. *Language Learning*, 58(4), 747–783.
- Hosenfeld, C. (1984). Case studies of ninth grade readers. In J. C. Alderson, & A. H. Urquhart (Eds.), *Reading in a Foreign Language* (pp. 231–249). Longman: London.
- Jerković, J. (2016). Analiza potreba studenata tehnoloških fakulteta u Srbiji u nastavi engleskog jezika. *Metodički vidici*, 7, 377–401.
- Krashen, S. (1982). *Principles and practices in second language acquisition*. New York: Pergamon.
- Marković, V., & Maroš, Z. (2011). The analysis of language competence and students' needs in teaching English for medical purposes to students of medicine, dentistry and health care. *Medical Review*, 64(1–2), 21–24.
- O'Malley, J. M., & Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. New York: Cambridge University Press.

- Oxford, R. L. (1989). Strategy Inventory for Language Learning. Retrieved January 12, 2008, from [http:// www.finchpark.com/arts/sille.doc](http://www.finchpark.com/arts/sille.doc).
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. New York: Newbury House.
- Wenden, A., & Rubin, J. (1987). *Learner strategies in language learning*. New York: Prentice Hall International.

Milica Kočović Pajević

ORAL COMMUNICATION STRATEGIES IN ENGLISH WITH SECONDARY ESP STUDENTS

Summary: In modern language teaching, the emphasis of teaching is on the development of students' competence and autonomy, as opposed to the traditional approach where the emphasis was on knowledge transfer. The aim of this paper is to analyze the socio-affective strategies that students use when communicating in English, more precisely, in oral communication. Strategies of oral communication and their use enable students to activate their existing knowledge and competences, and therefore to manage to communicate in a specific situation. Hence, strategic competence (that is, the competence to use a specific strategy) is an imperative of modern teaching and learning. The concrete strategies that are the subject of this research are socio-affective, as one of the most important in communication in a foreign language in school environment. The research was conducted in two secondary vocational schools, on a final sample of 38 students. For the purpose of data collection, a questionnaire on learning strategies, i.e. the Strategy Inventory for Language Learning, was used. The obtained results indicate that students use learning strategies insufficiently, as well as that a large number of students are not informed about the existence of strategies as a means of support when learning English. The need for teaching strategies at all levels of education was underscored, along with developing motivation and positive attitudes towards the language being learned, as well as independence in the learning process.

Key words: English for specific purposes, Strategy inventory for language learning, SIIL communication strategies, language learning strategies

<https://doi.org/10.18485/primling.2023.24.5>

UDC 371.3:811.111'366

UDC 811.111'243

Оригинални научни рад

Примљен: 8. 9. 2022.

Прихваћен: 1. 10. 2022.

Nina Ilić¹

Univerzitet u Novom Sadu
Filozofski fakultet

Tamara Verežan²

Visoka poslovna škola strukovnih studija u Novom Sadu

ZNAČAJ PODUČAVANJA KOGNATA U NASTAVI ENGLESKOG JEZIKA KAO STRANOG

Apstrakt: Cilj rada je bio da utvrdi koliko su nastavnici upoznati sa temom kognata, kao i u kojoj meri i na koji način obrađuju kognate u nastavi. Rezultati upitnika ukazuju na to da je svest o važnosti kognata u nastavi visoka, kao i da im nastavnici „ponekad” posvećuju pažnju. Rezultati su takođe pokazali da se nastavnici najčešće odlučuju za eksplicitne tehnike podučavanja, a znatno ređe za neku od kreativnijih strategija. Stoga, autorke daju predlog kreativnih vežbi koje aktiviraju različite strategije usvajanja jezika, te doprinose efikasnom savladavanju kognata. Konačno, ukazuje se i na značaj prilagođavanja ovakvih aktivnosti i izbora kognata potrebama učenika.

Ključne reči: pravi kognati, lažni kognati, nastava engleskog jezika kao stranog, strategije usvajanja vokabulara

Uvod

Pravi prijatelji, tj. *pravi kognati* su lekseme u dva ili više jezika koje imaju istu formu i semantički sadržaj, dok su *lažni prijatelji*, tj. *lažni kognati* lekseme koje su slične ili identične forme, a različite sadržine. Ovi parovi reči se izučavaju u okviru različitih disciplina koje se bave jezikom: leksikografija, komparativna i kontrastivna analiza, nauke o prevođenju, opšta, istorijska,

¹ nina.ilic@ff.uns.ac.rs

² tverezan@gmail.com

kontaktna lingvistika i etimologija, a često se pominju u vezi sa bilingvizmom i diglosijom. Međutim, fenomen pravih i lažnih parova je značajan ne samo za teorijsku lingvistiku, već i za metodiku nastave pošto može da doprinese bržem usvajanju vokabulara ili negativnom leksičkom transferu. Ipak, čini se da je ova oblast zapostavljena u nastavi. Stoga se ovaj rad bavi značajem kognata u nastavi. Pored pregleda literature, rad ima za cilj davanje konkretnog doprinosa ovoj temi, kroz analizu rezultata istraživanja o stavovima nastavnika. Konačno, na osnovu rezultata istraživanja i vodeći se strategijama za usvajanje jezika Rebeke Oksford (Oxford 1990), autorke daju predlog aktivnosti koje se mogu koristiti u nastavi.

Pregled literature

2.1. Kognati: termini i podela

Najopštija podela kognata je na prave i lažne. Pravi kognati su reči koje su „zajedno rođene“ (lat. *cognatus*: *co*-zajedno, *-gnatus*-biti rođen), čija se forma i značenje značajno preklapaju u dva ili više jezika, bez obzira na to da li je uzrok sličnosti tipologija, tj. zajedničko poreklo dva jezika ili se radi o pozajmljenicama (Friel & Kennison 2001; Jarvis 2009, cit. prema Otwinowska & Szewczyk 2019). Dok kod pravih kognata postoji manja dilema oko definicije, kod lažnih kognata postoji više termina, definicija i podela. Termin *lažni prijatelji*, koji su prvi put u njegovom francuskom obliku *faux amis* upotrebili Kesler i Derokinji (Kœssler & Derocquigny 1928), koriste mnogi autori (npr. Buntić 1994). Međutim, Luis (Lewis 2008) navodi i mnoge druge termine: međujezička homonimija, lažna braća, zavodljivi izrazi, zbunjujuće reči, nepravde srodnice, reči izdajice, homonim, heterosemija, analogija, alogonim, paronimi, tautonimi, aproksimati, pseudoanalogonimi, koji se ne odnose uvek na istu grupu reči, i zaključuje da je termin *lažni prijatelji* najprimereniji zbog dužine i učestalosti korišćenja. S druge strane, Prčić (2012: 205) zastupa stav da su na srpskom najprimereniji termini *pravi* i *lažni parovi*, dok termin *lažni prijatelji prevodioca* koristi samo da uputi na prirodu odnosa između ovih parova reči i prevodilaca/učenika kojima one stvaraju poteškoće.

Većina autora definiše lažne parove na sličan način – kao parove leksema u dva jezika istog ili sličnog oblika, a različitog značenja. Kovačević (2009) govori o rečima i izrazima koji mogu da dovedu do pogrešnog prevoda, dok ih Luis određuje kao „međujezične nesporazume pri prevođenju ili usmenoj komunikaciji što se javljaju kao rezultat refleksnog prepoznavanja

leksičkih oblika te podrazumijevanje da i u materinskom jeziku i u stranom jeziku slične ili iste riječi imaju isto značenje” (Lewis 2008: 173).

Neusaglašenost postoji i kod klasifikacija kognata koje mogu biti prema: poreklu reči, tipu jezičke jedinice koja se analizira (npr. prefiksi, sufiksi, reči, fraze i izrazi, kolokacije ili gramatička struktura), tipu (formalnom, tj. morfološkom ili semantičkom) i nivou poklapanja (tj. korespondencije gde postoji kontinuum između potpunog poklapanja i potpunog nepoklapanja oblika i značenja). Podele zavise i od specifičnosti i bliskosti, tj. udaljenosti samih jezika koji se porede. Iscrpan pregled literature i podela na temu lažnih parova u raznim jezicima daje Buntić (1994), a vredí pomenuti i podele koje daju Vajsbergs (Veisbergs 1996) i Nikolsova (Nicholls 2002)³. Kako se u ovom radu bavimo englesko-srpskim kognatima, predstavíćemo klasifikacije Ivira (1968 i 1985) i Príćia (2012).

1.1.1. Klasifikacija – Ivir (1968)

Ivir (1968: 149-150) definiše srpsko-engleske⁴ kognate kao reči ili delove reči koje su s jedne strane poreklom iz klasičnih ili modernih evropskih jezika a koje su ušle u engleski i srpski jezik, i s druge strane engleskog porekla koje se koriste u srpskom i razlikuje kognate na semantičkom i morfološkom nivou. Na semantičkom nivou autor deli reči u 4 grupe prema obimu poklapanja: 1. parovi sa identičnim značenjem (potpuno preklapanje); 2. parovi sa delimičnim poklapanjem, značenje u prvom jeziku je uže nego u drugom; 3. parovi sa delimičnim preklapanjem, značenje u prvom jeziku je šire nego u drugom; 4. parovi bez preklapanja značenja. Ukoliko reč ima istovremeno i uže i šire značenje u jednom jeziku, tj. reč ima određena značenja u prvom jeziku koja nema u drugom ali i obrnuto, ona se navodi dva puta, u 2. i 3. grupi. Na primer, reč *realizacija* i u engleskom i u srpskom može da znači ostvarenje. Na engleskom *realisation* znači i shvatanje, razumevanje (*grasping or understanding something*), što nije slučaj u srpskom. Na srpskom *realizacija*

³ Interesantno je da Vajsbergs (Veisbergs 1996) i Nikolsova (Nicholls 2002), za razliku od ostalih autora, pominju i slučajne lažne prijatelje koji takođe predstavljaju izazov za učenike, ali izlaze iz okvira ovog rada jer se ne radi o kognatima, već o parovima kod kojih je sličnost slučajna i nema preklapanja na nivou značenja niti etimologije, kao npr. reč *pain* koja na engleskom znači *bol* a na francuskom *hleb*.

⁴ Ivir govori o srpskohrvatsko-engleskim parovima. Iako je u međuvremenu došlo do podele srpskohrvatskog na srpski i hrvatski jezik, Ivirovo delo se i dalje smatra najznačajnijim radom na temu srpsko-engleskih pravih i lažnih parova. U ovom radu su navedeni primeri preuzeti od ovog autora koji se i dalje upotrebljavaju u srpskom jeziku ili su reči date u srpskoj verziji npr. birokratija umesto birokracija.

može da znači prodaja, što nije slučaj u engleskom gde se koristi *sale, income from sales*.

U sve četiri grupe sličnosti postoje na morfološkom, fonetskom i grafičkom nivou, a manja odstupanja su posledica adaptacije pozajmljenica. Ivir (1968: 152) ističe da se, kada se govori o lažnim prijateljima, uglavnom misli na četvrtu grupu parova u njegovoj klasifikaciji, ali da druga i treća grupa ustvari prouzrokuju veće teškoće pri učenju i podučavanju zbog nijansi značenja.

Prva grupa su tzv. pravi kognati ili pravi parovi (*true cognates, true pairs*), a najveći broj ovih reči je iz polja nauke i tehnike kao npr. *atom (atom), molekul (molecule), biologija (biology)*, itd. Iako ova grupa reči ima skoro identično značenje, postoje razlike u kolokacijama, učestalosti i registrima. Kod kolokacija često ima odstupanja, tako su na primer reči *hemijski i chemical* kognati, ali se u složenici *hemijsko čišćenje* ne koristi **chemical cleaning* već *dry cleaning*. Dobar primer razlike u učestalosti su reči *mortalitet i natalitet* koje imaju svoje engleske parove (*mortality i natality*), ali se na engleskom češće koriste izrazi *death rate i birth rate*. Što se tiče registra, reč *birokratija* se u srpskom koristi u kolokvijalnom govoru, dok bi u engleskom u tom slučaju bila primerenija fraza *red tape* umesto *bureacracy* koja jeste ekvivalent, ali se koristi u formalnijem registru.

Druga grupa su parovi lažnih kognata (*deceiving cognates*) kod kojih je značenje u srpskom članu para uže. Ovde Ivir (1968: 154) daje primer *chemist – hemičar* jer na engleskom *chemist* ima šire polje značenja i odnosi se na hemičara ali i na apotekara.

Treća grupa su parovi kod kojih je značenje na srpskom šire, kao na primer u paru *himna – hymn*, pri čemu se reč *himna* na srpskom odnosi na književnu vrstu i nacionalnu himnu, dok na engleskom *hymn* ima samo prvo značenje, a za nacionalnu himnu se koristi reč *anthem*.

U četvrtoj grupi parova, koji se najčešće nazivaju lažnim prijateljima prevodioca, značenje se ne preklapa. Ovi parovi potiču iz istog izvora, ali su se različito razvijali u različitim jezicima. Kontrastivna analiza u ovom slučaju predviđa probleme u učenju jezika. Verovatnoća da će pogrešiti je ista i za srpske govornike koji uče engleski i za engleske govornike koji uče srpski. Ivir (1968: 155) navodi primere *actual* (koji znači pravi, stvaran) i *aktuelan* (trenutni, tj. current, pressing, urgent), kao i *ambulanta* (out-patient clinic) i *ambulance* (kola hitne pomoći).

Ivir (1968: 156 -158) govori i o lažnim parovima na morfološkom nivou, tj. na nivou prefiksa i sufiksa koji su različiti u srpskom i engleskom, a neizvorni govornici pretpostavljaju da postoji sličnost. Neki od primera su: *autoportret – selfportrait, dezinformisati – misinform, autobus – bus*,

rekonvalescent – *convalescent*, *kodirati* – *encode*, *municija* – *ammunition*, *stadion* – *stadium*, *fotografija* – *photograph*, *grafikon* – *graph*, *fotograf* – *photographer*.⁵

Ivir (1968, 1985) pominje i izmišljene parove, tj. reči koje izgledaju kao da bi mogle postojati u nekom jeziku ali to nije slučaj; reči koje neizvorni govornici izmisle po ugledu na reči iz svog maternjeg jezika, kao kod reči *degustacija* na koju neizvorni govornici primene pravila tvorbe reči i dobiju nepravilan oblik **degustation* za *wine-tasting*. Dolazi do preoblikovanja ili doslovnog prevođenja sa srpskog na engleski, pa tako nastaju pogrešne reči koje deluju kao engleske ali ih izvorni govornik engleskog ne bi prepoznao. Vajsbergs (1996) ovu grupu naziva pseudo lažnim prijateljima dok ih Prčić (2012: 212) stavlja van klasifikacije, jer smatra da „nisu ni anglicizmi, ni engleske, ni lažni parovi, a ni reči”.

1.1.2. Klasifikacija – Prčić (2012)

Prčić (2012) se bavi pravim i lažnim parovima iz perspektive anglicizama i primećuje, kao i Ivir, da lažni prijatelji ne samo što se često pogrešno prevode već i utiču na srpski tako što se značenja postojećih reči menjaju ili se kreiraju nove reči, tj. anglicizmi. Anglicizam je „prvo, svaka reč, ustaljena ili novija, koja je preuzeta iz engleskog i integrisana, u većoj ili manjoj meri, u sistem srpskog jezika (npr. *bebisiter* prema eng. *babysitter*), pri čemu ona ne mora nužno biti engleska po svom krajnjem poreklu (npr. *implementacija* prema eng. *implementation*); i drugo, svaka domaća ili odomaćena reč koja se u srpskom koristi pod uticajem engleskog jezika (npr. *ohrabriti*, u smislu ‘podstaći, podržati’, prema eng. *encourage*)“ (Prčić 2012: 205). Pod anglicizmom kao lažnim parom ovaj autor podrazumeva one anglicizme koji svojim oblikom i značenjem odstupaju od oblika i/ili značenja svog engleskog uzora, kao npr. *đus* u srpskom u smislu gusti sok od pomorandže, prema *juice* u engleskom u smislu voćni sok (Prčić 2012: 206).

Prčić (2012) navodi 6 tipova formalne (F1-6) i 6 tipova sadržinske korespondentnosti (S1-6) koji zajedno čine kontinuum, gde je na jednoj strani potpuno podudaranje forme tj. sadržine, a na drugoj potpuno nepodudaranje forme, tj. sadržine. Kombinujući ove tipove, Prčić (2012: 215-216) razlikuje 4 ranga korespondentnosti. Rang 1, tj. pravi par u kom su replika i model i formalno isti (F1) ili slični (F2) i sadržinski isti (S1), kao u primeru *fit* u smislu

⁵ Dimitrijević Savić i Danilović (2011a, 2011b) su se takođe bavile ovom temom i utvrdile da iako poznavanje derivacije u maternjem jeziku pozitivno utiče na usvajanje jezika, učenici ne koriste dovoljno strategije oslanjanja na sličnosti na nivou derivacije kod pravih kognata.

u dobroj kondiciji (kao u 1. grupi kod Ivira 1968). Rang 2, tj. formalni lažni par obuhvata primere kad su replika i model formalno slični (F3 i F4), kao i tzv. kseno model (F5), i sadržinski isti (S1) kao npr. *hepiend* prema eng. *happy ending*. Rang 3, tj. formalno-sadržinski lažni parovi gde su replika i model formalno isti (F1), vrlo slični (F2) ili slični (F3 i F4) uključujući i kseno model (F5), a sadržinski delimično različiti (S2-4), različiti (S5) ili potpuno različiti (S6), kao u primeru *akademik* što na srpskom znači član akademije nauke i/ili umetnosti i *academic* u značenju univerzitetski nastavnik, saradnik ili student. Rang 4 obuhvata sadržinske lažne parove gde su model i kripto replika formalno potpuno različiti (F6) a sadržinski isti (S1), kao u primeru *ohrabriti* koje znači podstaći prema engleskom *encourage*.

Ivir (1968) i Prčić (2012) na različit način pristupaju podeli kognata, tj. parova. Dok su u prvoj grupi i kod jednog i kod drugog autora pravi parovi, ostale grupe se razlikuju jer se Ivir bavi primarno odnosima značenja, a Prčić promenom reči u srpskom i anglicizmima. Kod Prčića rang 2 obuhvata formalne lažne parove, koje bismo kod Ivira možda svrstali u prvu grupu jer je značenje isto. Rang 3 se ne može podvesti niti pod jednu grupu kod Ivira, već bi svaki od primera morali prilagoditi Ivirovim kriterijumima u zavisnosti od toga da li je odnos konvergentan ili divergentan. Rang 4 je takođe različit jer Prčić uzima u obzir reči koje su u srpskom promenile značenje i konstatuje promenu koja je nastala, dok Ivir takve primere odbacuje kao greške i naziva lažnim parovima kao u primeru *model – maneken*.

2.2. Kognati i metodika nastave

Još Kesler i Derokinji (1928: xi-xviii)), u predgovoru rečniku francusko-engleskih lažnih parova, ističu značaj ovih parova pri podučavanju i prevođenju, i govornicima francuskog savetuju da se prisete starih upotreba francuskih reči iz parova da bi lakše prepoznali lažne prijatelje jer su mnoge reči koje su ušle u engleski iz francuskog u međuvremenu poprimile drugo značenje. I danas mnogi metodičari i nastavnici smatraju da je potrebno skretati učenicima pažnju na kognate jer pravi kognati doprinose bržem usvajanju jezika, dok lažni kognati predstavljaju problem te bi im trebalo posvetiti pažnju u nastavi. To potvrđuje i istraživanje koje je ispitalo koliko tačno govornici poljskog jezika koji uče engleski prevode kognate. Naime, 2,5 puta je veća šansa da osoba tačno prevede kognat nego reč koja nije kognat, a 3,6 puta je manja verovatnoća da će se lažni kognati tačno prevesti u odnosu na kontrolne reči, tj. nekognate (Otwinowska & Szewczyk 2019: 983). S druge strane, utvrđeno je i da zajednički koren i ortografske sličnosti ne znače da će đaci automatski prepoznati kognate. Tako Šikmanović (2013: 285) navodi da iako

skoro trećinu vokabulara odraslog Španca čine englesko-španski kognati, Španci često to ne primećuju. Aginaga Eceveria (Aguinaga Echeveria 2017: 35) iznosi podatak da đaci ne prevedu tačno 30% identičnih kognata, 40% sličnih kognata, i 62% parcijalnih kognata. Stoga je u nastavi potrebno posvetiti pažnju i pravim i lažnim kognatima.

Prepoznavanje parova reči sa istim poreklom je značajno u učenju jezika, a broj pravih kognata u maternjem i stranom zavisi od toga koji je jezik maternji, a koji strani. Na primer, za izvorne govornike romanskih jezika usvajanje jezika kroz prepoznavanje kognata trebalo bi da bude veoma lako zbog postojanja velikog broja reči koje su zajedničkog porekla u engleskom. Soto i Londonjo (Soto & Londoño 2011: 8) su utvrdile da đaci znatno bolje razumeju tekstove i više koriste kompenzacione strategije u govoru, tj. koriste češće reči na maternjem jeziku kad im nedostaje reč na engleskom, nakon što su obučeni da primećuju kognate. Zbog ovoga mnogi nastavnici predlažu različite tehnike učenja i podučavanja pravih kognata. Colorado (Colorado 2007) predlaže da, dok se tekst čita naglas, učenici podižu ruke kad čuju srodnu reč, koja se zatim objasni, ili da zaokruže kognate dok čitaju, da sortiraju ili sparuju kognate na karticama ili u tabelama. Slično, Alfaro (2017) je podučavao govornike španskog, đake petog razreda osnovne škole na nivou A1.2, kognatima u okviru aktivnosti čitanja i učenja vokabulara. Kognate je eksplicitno podučavao u okviru vokabulara koji se učio u lekciji, kroz prepoznavanje kognata u tekstu, podvlačenje, pravljenje lista pravih i lažnih prijatelja, vežbe povezivanja, igre, kartice, kvizove, grupne diskusije itd. Autor je pre čitanja teksta pokazivao kartice sa kognatima koje su sadržale reč, sliku, značenje i aktivnosti. Tako je podučavao npr. reči *problem*, *confusion*, *producing* koje su slične na španskom i većina đaka je razumela i zapamtila te reči, te su sa više samopouzdanja pristupili čitanju teksta jer su osećali da već znaju dosta reči, i samim tim bolje razumeli tekst.

Šikmanović (2013: 284) je utvrdila da odrasli prilikom otkrivanja značenja nepoznatog vokabulara na engleskom najčešće uočavaju reči srodne sa rečima u srpskom (tj. prave kognate). Učenici se češće oslanjaju na tu strategiju (87%) nego što koriste rečnik, pitaju nastavnika ili drugog učenika za prevod. Čak 92,7% ispitanika je smatralo da je ovo najkorisnija strategija za otkrivanje značenja novog vokabulara, dok je jedina korisnija strategija obraćanje nastavniku da upotrebi novu reč u rečenici (Šikmanović 2013: 288). Autorka ovo obrazlaže pripadnošću srpskog i engleskog indoevropskoj grupi jezika. Osim što su korisni u otkrivanju značenja novih reči, kognati se pominju i kao jedna od strategija pamćenja reči. Autorka takođe navodi da učenje leksike putem uočavanja kognata spada u grupu tzv. strategija otkrivanja uz koje učenik samostalno otkriva značenje reči.

Ipak, ključ za učenje i upotrebu vokabulara je uviđanje da li površinske sličnosti (izgovor i ortografija) podrazumevaju i sličnost na nivou značenja, kada govorimo o pravim parovima, ili se pak radi o lažnim parovima koji dovode do negativnog transfera. Ivir (1968: 150) smatra da do problema dolazi zato što neizvorni govornik pretpostavlja da je ono što je slično identično u dva jezika. Kako je ovo uverenje učenika potvrđeno elementima koji su slični, to je učeniku još teže da savlada elemente koji su različiti nego da savlada dva elementa koji nemaju ništa zajedničko. Stoga ovaj autor smatra da mogu da se predvide greške u oblasti lažnih parova. Analiza grešaka to i potvrđuje, mada se smatra da leksičko-semantički transfer odslikava međujezik učenika i „smatra se neophodnom i neizbežnom karakteristikom učenja stranih jezika“ (Agustín Llach 2011, cit. prema Vujović 2020: 179).

Vujović (2019) je utvrdila da su lažni parovi najčešći tip grešaka prouzrokovanih leksičkim transferom. U ovom slučaju negativan transfer se javlja „usled učenikovog ubeđenja da dve jedinice koje imaju sličan oblik moraju imati i slično značenje“ (Vujović, 2019: 458). Kada đaci izvedu pogrešan zaključak o sličnosti na nivou značenja dolazi do greške koja je posledica interferencije maternjeg jezika i posledično do negativnog leksičkog transfera jer se neizvorni govornici oslanjaju na prethodno znanje, tj. na znanje maternjeg jezika. Neizvorni govornik čini grešku sa lažnim prijateljima jer „pogrešno generalizira njihovu istovjetnost i podrazumijeva je na svim razinama, a ne uzima u obzir da je proces jezičnog posuđivanja u velikoj mjeri proces razjednačavanja“ (Antunović 1996, cit. prema Lewis 2008: 175).

Kapelan (2014) je analizirala greške u prevođenju koje prave učenici i istraživala tehnike koje se mogu koristiti u nastavi prilikom podučavanja osnovaca lažnim prijateljima. Ova autorka je ustanovila da su đaci imali manje grešaka nakon što su prešli materijal o lažnim parovima (Kapelan 2014: 33), što ukazuje da bi bilo korisno uvesti lažne parove u nastavni plan i program. Kolorado (2007) predlaže da se lažni prijatelji eksplicitno predaju, da nastavnici na tabli napišu par lažnih prijatelja, a zatim da napišu i primere upotrebe tih reči. Da bi se izbegle greške i nejasnoće može se koristiti maternji jezik i prevod. Đaci mogu da zaokružuju problematične reči, crtaju značenje reči ili sami nađu slike koje će povezati sa značenjem. Jednom kad je par lažnih prijatelja uveden, neophodno je primenjivati sve strategije učenja i pamćenja vokabulara i redovno ponavljati i kreirati što više aktivnosti i situacija u kojima se taj par javlja.

Istraživanje

3.1. Cilj istraživanja

Cilj istraživačkog dela rada je bio da se utvrdi koliko su nastavnici upoznati sa temom kognata, kao i u kojoj meri i na koji način obrađuju kognate, tj. koje tehnike koriste kako bi učenicima skrenuli pažnju na reči slične forme i istog/sličnog ili različitog značenja. Na osnovu pregleda literature pretpostavka je bila da su nastavnici upoznati sa ovim jezičkim fenomenom, ali da ga u okviru nastave ne obrađuju dovoljno jer se kognati ne pominju u udžbenicima i nisu deo nastavnih programa.

3.2. Metodologija

Istraživanje je sprovedeno na uzorku od 45 nastavnika i profesora engleskog jezika (N=45), od čega 75,6% radi u državnim, dok 24,4% radi u privatnim ustanovama. 37,8% radi sa decom osnovnoškolskog uzrasta, 26,7% radi sa srednjoškolcima, dok 35,6% radi u sektoru višeg i visokog obrazovanja. 93,3% uzorka činili su ispitanici ženskog pola.

Ispitanici su popunili onlajn upitnik o stavovima nastavnika prema podučavanju kognata. U prva tri pitanja, uz pomoć Likertove skale, procenili su svoje poznavanje pojmova pravih i lažnih prijatelja, njihovu zastupljenost u nastavi, kao i njihov značaj za usvajanje stranog jezika. U poslednjem pitanju su označili koje od 10 ponuđenih tehnika primenjuju u podučavanju kako bi skrenuli pažnju svojih učenika na ovu jezičku pojavu.

3.3. Rezultati i diskusija

Rezultati upitnika (Tabela 1.) pokazuju da su nastavnici uglavnom dobro upoznati sa pojmom pravih i lažnih kognata. Gotovo 85% ispitanika je ocenilo svoje poznavanje fenomena pravih i lažnih prijatelja kao „dobro” (46,7%) ili čak „odlično” (37,8%), dok je prosečna ocena bila 4,11.

Iako su naši ispitanici dobro upoznati sa ovim pojmovima, pažnju u nastavi im posvećuju samo „ponekad” (prosečna ocena 3,22). Nešto više od polovine ispitanika dalo je taj odgovor (53,3%).

S druge strane, važnost obrađivanja ove teme u nastavi ispitanici su ocenili visoko (prosečna ocena 4,13). Na pitanje koliko je važno obrađivati kognate u nastavi, ponovo je gotovo 85% ispitanika odgovorilo sa „važno je” (46,7%) ili „veoma je važno” (37,8%).

Poznavanje pojma pravih i lažnih kognata	veoma slabo	slabo	umereno	dobro	odlično
	2,2%	6,7%	6,7%	46,7%	37,8%
Učestalost obrađivanja ove teme u nastavi	Nikad	retko	ponekad	često	veoma često
	4,4%	8,9%	53,3%	26,7%	6,7%
Ocena važnosti obrađivanja ove teme u nastavi	uopšte nije važno	nije važno	umereno važno	važno je	veoma je važno
	2,2%	4,4%	8,9%	46,7%	37,8%

Tabela 1. Rezultati upitnika – poznavanje kognata i značaj kognata u nastavi.

Odgovori na poslednje pitanje (Tabela 2.) su pokazali da se nastavnici najčešće odlučuju za eksplicitne tehnike u podučavanju, od kojih su dve najučestalije skretanje pažnje učenika na sličnost/razliku sa maternjim jezikom kada dođe do nerazumevanja (93,3%) i prevođenje pravih i lažnih prijatelja sa srpskog na engleski i obratno (82%). Ređe se odlučuju za identifikovanje srodnih reči u tekstu na stranom jeziku putem podvlačenja/zaokruživanja (44,4%), eksplicitno podučavanje kognata u okviru vokabulara u lekcijama (40%), igre/kvizove (33,3%), kao i pravljenje lista kognata (20%). Nešto kreativnije tehnike su se pokazale kao najmanje popularne među nastavnicima: svega 17,8% ispitanika koristi slike kako bi podučili svoje učenike kognatima; 15,6% koristi sparivanje/sortiranje kognata na karticama, dok se za podučavanje kognata upotrebom rima ili pesama odlučuje samo 8,9% nastavnika.

Strategija koju nastavnici koriste	Procenat
Skretanje pažnje učenika na sličnost/razliku sa maternjim jezikom kada dođe do nerazumevanja	93,3 %
Prevođenje pravih i lažnih prijatelja sa srpskog na engleski i obratno	82%
Identifikovanje srodnih reči u tekstu na stranom jeziku putem podvlačenja/zaokruživanja	44,4%
Eksplicitno podučavanje kognata u okviru vokabulara u lekcijama	40%

Igre/kvizovi	33,3%
Pravljenje lista kognata	20%
Podučavanje kognata korišćenjem slika 17,8%	17,8%
Sparivanje/sortiranje kognata na karticama 15,6%	15,6%
Podučavanje kognata upotrebom rima ili pesama 8,9%	8,9%

Tabela 2. *Strategije koje nastavnici najčešće koriste pri podučavanju kognata.*

Na osnovu rezultata, može se zaključiti da se nastavnici ovom temom bave usput, iako su sa njom dobro upoznati i smatraju je značajnom za usvajanje stranog jezika. Ređe se odlučuju da predaju kognate ciljano, u okviru posebnih jedinica ili aktivnosti, a najčešće se njima bave u analizi grešaka, ili putem prevođenja. Prčić (2019) smatra da je zbog intenzivnog kontakta srpskog i engleskog jezika neophodno uvesti elemente kontrastivne analize u nastavu jezika i podučavati između ostalog i lažne parove jer se time sprečava pogrešna upotreba i postepena izmena norme srpskog jezika koji postaje anglosrpski⁶. Imajući to u vidu, sledi predlog aktivnosti za podučavanje kognata u nastavi engleskog jezika, koje su razvijene u skladu sa direktnim strategijama za usvajanje jezika Rebeke Oksford (1990). Akcenat je na aktivnostima kojima se implicitno podučavaju kognati i kreativnijim aktivnostima u kojima se koriste slika, zvuk i rima jer su ispitanici naveli da te aktivnosti koriste znatno ređe.

3.4. Predlog aktivnosti

U ovom odeljku je dat predlog aktivnosti osmišljenih za lažni par *fabrika – fabric*, ali se one mogu prilagoditi za različite parove. Ove aktivnosti ne predstavljaju plan jednog časa, već služe kao smernica nastavnicima za predstavljanje, vežbanje i produkciju novih reči. Prve tri aktivnosti se mogu koristiti u prvom delu časa namenjenom uvođenju novog vokabulara.

⁶ Prčić (2019) smatra da je neophodno uvesti u nastavu novu disciplinu – kontaktnu jezičku kulturu.

Kompenzaciona strategija – inteligentno zaključivanje⁷ može se koristiti pri podučavanju induktivnim putem, gde učenici sami treba da izvedu značenje reči na osnovu jezičkog konteksta (1. vežba) ili oslanjanjem na nejezička sredstva, tj. sliku ili video (2. vežba). Obe aktivnosti prikazane na Slici 1 mogu se prilagoditi i koristiti i prilikom utvrđivanja gradiva kao strategije pamćenja, kada se od učenika traži da popune rečenice sa jednom od reči iz ponuđenog para. Takođe, aktivnosti se mogu iskoristiti i za diskusiju o filmu, modi, uslovima rada, itd., a ponuđeni mimovi se mogu porediti.

1. Uputstvo: Pogodite značenje podvučene reči na osnovu konteksta.
A lot of workers work in this factory.
My favourite fabric is cotton.
2. Uputstvo: Pogodite šta znače podvučene reči na osnovu slika i videa.

<p>Croft Mill is a company based in the UK that sells <u>fabrics</u>.</p> <p>They provide a lot of different <u>fabrics</u> in different colours.</p> <p>Check their catalogue for the list of all the <u>fabrics</u>.</p>	
--	--

<p>The workers are coming into the <u>factory</u>.</p> 	<p>The workers are leaving the <u>factory</u>.</p> 
--	---

Slika 1 – Kompenzaciona strategija – inteligentno zaključivanje

Treća vežba (Slika 2) – prevođenje, spada u grupu kognitivnih strategija i podrazumeva da učenici samostalno prevedu reči *fabric* i *factory*.

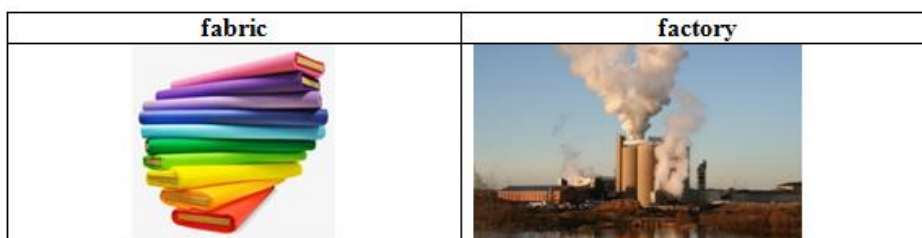
⁷ Kako strategije učenja stranog jezika prevazilaze okvire ovoga rada, ovde ćemo samo napomenuti da prema Oksfordovoj (1990) direktne strategije podrazumevaju rad sa ciljnom jezičkom strukturom i mentalno procesuiranje i dele se na strategije pamćenja, kognitivne i kompenzacione strategije. Više u Oxford (1990).

3. Uputstvo: Nađite na internetu prevod reči *fabric* i *factory*. Koristite onlajn jednojezične rečnike kako biste preveli ove reči i napišite primere. Koja od ove dve reči znači fabrika? Šta znači druga reč? Pročitajte primere koje ste našli. Napišite svoje primere sa ovim rečima.

Slika 2 – Kognitivna strategija – prevođenje

U vežbanjima prikazanim na Slici 3 aktiviraju se strategije pamćenja putem slike, gde učenici treba da povežu reči i pojmove na slikama koje one označavaju (4. vežba) ili da nacrtaju pojmove uz reči (5. vežba).

4. Uputstvo: Zapamtite značenje reči tako što ćete povezati reč i sliku.



5. Uputstvo: Nacrtajte značenja reči *fabric* i *factory*.

Slika 3 – Strategija pamćenja posredstvom slike

U 6. vežbi (Slika 4) radi se o strategiji pamćenja putem izvođenja radnji, tj. koristi se pantomima ili pokret pri upotrebi reči. Ovu aktivnost je najbolje kombinovati sa ostalim aktivnostima u nastavnoj jedinici u kojoj se obrađuju vrste materijala.

6. Uputstvo: Nastavnik demonstrira aktivnost tako što rukom dodiruje svoju majicu i govori: *This is a nice fabric* ili *This is made of nice fabric. It is cotton. It was made in a factory in China, as the label says.*
 Nakon toga đaci urade isto sa svojom odećom ili sa odevnim predmetima/materijalima koje je nastavnik doneo. Alternativa je dijalog u radnji gde kupac ispituje od kog materijala je neki komad.
 Napomena: Ovu strategiju treba koristiti ukoliko nastavnik proceni da je odgovarajuća za njegove/njene učenike. U nekim kulturama i na nekim uzrastima dodirivanje svoje ili tuđe odeće može biti problematično. Tada se na čas mogu doneti različiti komadi tkanine, na osnovu kojih učenici mogu da zaključuju o značenju reči.

Slika 4 – Strategija pamćenja putem izvođenja radnji

U 7. vežbi se aktivira strategija pamćenja putem zvuka, tj. rime (Slika 5), gde se reči uče kroz rime koje ponudi nastavnik ili ih učenici sami

smišljaju. Kako je ovo neretko zahtevno, alternativa je da učenici pronađu pesmu ili video snimak u kom se određena leksička jedinica javlja.

7. Uputstvo: Pronađite reči koje se rimuju sa ciljnim rečima *fabric* i *factory*. Koristite rečnike i internet. Evo primera stihova. Napišite svoje po ugledu na ove primere ili pronađite pesme sa tim rečima.

FACTORY

*Workers strike because working conditions in the factory
are not satisfactory.*

FABRIC

*When making a dress what is the trick?
To find the right fabric!*

Slika 5 – Strategija pamćenja posredstvom zvuka

Poslednja vežba (Slika 6) je inspirisana strategijom pamćenja – ponavljanje gradiva (*reviewing well*).

8. Uputstvo: Popunite rečenice sa rečima *fabric* ili *factory*.

There are a lot of workers in this

Silk is a beautiful.....

The CEO opened a new.....yesterday.

I do not like this It is not very comfortable and it itches.

They produce cars in this.....

If you want a tailor to make you a suit you have to choose thefirst.

Slika 6 – Strategija pamćenja – ponavljanje

Zaključna razmatranja

Obrađivanje pravih i lažnih kognata je značajno kako zbog bržeg i učinkovitijeg usvajanja engleskog jezika, tako i zbog očuvanja srpskog jezika. U prilog tome govori pregled literature, dok je istraživanje sprovedeno u okviru ovog rada potvrdilo hipotezu da nastavnici smatraju da su kognati značajni, ali da ih ne obrađuju dovoljno često u nastavi

Doprinos ovog rada je dvostruk i prvenstveno usmeren na nastavničku praksu. Najpre, pregled literature nudi osvrt na najznačajnije kognate i objašnjenja u vezi sa greškama koje učenici prave, kao i rezultate empirijskih istraživanja kognata u nastavi. Na kraju, izneti su i predlozi aktivnosti na temu kognata koji su kreirani u skladu sa strategijama učenja Rebeke Oksford (1990) u cilju što efikasnijeg usvajanja kognata.

Ove aktivnosti mogu koristiti nastavnicima ne samo za podučavanje kognata, već i za podučavanje vokabulara uopšte, jer predstavljaju svojevrsan pregled najkorisnijih tehnika. Svakako, nisu sve aktivnosti prikladne za sve

učenike. Kao što smo već napomenuli, na nastavnicima je da prilagode aktivnosti potrebama svojih đaka. Sam izbor kognata koji se obrađuju u ponuđenim aktivnostima zavisi od vrste kursa koji se pohađa, nivoa znanja i uzrasta. Na primer, u nastavi poslovnog engleskog problem je često engleska reč *balance* koja na srpskom znači balans, tj. ravnoteža, ali i saldo, ili bilans u kolokaciji *balance sheet* (bilans stanja). S druge strane, ove reči nisu bitne u opštim kursevima jezika. U smislu uzrasta, mala je verovatnoća da će se pojaviti potreba za aktivnostima koje uključuju lažne kognate u radu sa predškolicima, ali zato aktivnosti koje uključuju prave kognate pomenute u pregledu literature mogu biti od koristi (npr. za reči *banana*, *helicopter*, *lemonade*). Već u višim razredima osnovne škole mogu se uvoditi lažni kognati poput *argument-argument* (više u: Kapelan 2014). Takođe, analiza grešaka može da ukaže na to koje kognate treba obraditi, a nastavnici mogu pregledom materijala za kurs (npr. *wordlists* i *glossaries*) unapred utvrditi koje reči mogu biti problematične. Konačno, buduća istraživanja bi se mogla pozabaviti gradiranjem kognata i aktivnosti vezanih za kognate u smislu uzrasta i nivoa znanja, a bilo bi poželjno i istražiti koje od ponuđenih aktivnosti daju najbolje rezultate.

Literatura

- Aguinaga Echeverría, S. (2017). All Cognates are not Created Equal: Variation in Cognate Recognition and Applications for Second Language Acquisition. *Revista Electrónica de Lingüística Aplicada* 16(1): 23-42.
- Agustín Llach, M. P. (2011). *Lexical Errors and Accuracy in Foreign Language Writing*. Bristol: Multilingual Matters.
- Alfaro, D. (2017). Teaching Cognates to Young Learners Through Reading Tasks (Bachelor Thesis). Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.
- Antunović, G. (1996). Anglicizmi i prevođenje; bez konzultinga nema happy end. *Suvremena lingvistika* 41-42: 1-9.
- Buntić, D. (1994). *Lažni prijatelji u lingvistici*. Kruševac: Viša tehnološko-tehnička škola.
- Colorado, C. (2007). Using Cognates to Develop Comprehension in English. Dostupno na: <https://www.colorincolorado.org/article/using-cognates-develop-comprehension-english>
- Dimitrijević Savić, J. and Danilović, J. (2011a). Cognate suffixes: (false) friends to the acquisition of productive knowledge of English derivational morphology in Serbian EFL learners. In: *English language and literature studies: image, identity, reality, ELLSIIR Proceedings vol. 1* (N. Tomović, J. Vujić, ur.), Belgrade: Čigoja štampa, 427-436.

- Dimitrijević Savić, J. and Danilović, J. (2011b). Derivational morphology and Serbian EFL learners: three perspectives on the acquisition process. *Zbornik radova Filozofskog fakulteta* 41: 99-111.
- Friel, B. and Kennison, S. (2001). Identifying German–English Cognates, False Cognates, and Non-cognates: Methodological Issues and Descriptive Norms. *Bilingualism: Language and Cognition* 4(3): 249-274.
- Ivir, V. (1968). Serbo-Croat-English False Pair Types. *Studia Romanica et Anglica Zagrabiana* 25-26: 149-159.
- Ivir, V. (1985). *Teorija i tehnika prevođenja – udžbenik za III i IV razreda srednjeg obrazovanja prevodilačke struke*. Centar Karlovačka gimnazija, Sremski Karlovci: Zavod za izdavanje udžbenika.
- Jarvis, S. (2009). Lexical Transfer. In: *The Bilingual Mental Lexicon: Interdisciplinary Approaches* (A. Pavlenko, ed.), Bristol: Multilingual Matters, 99-124.
- Kapelan, J. (2014). Teaching Translation of English-Serbian False Friends to Primary-School Pupils – A New Approach. *Philologia* 12(1): 23–36.
- Koessler, M. & Derocquigny, J. (1928). *Les Faux Amis ou les trahisons du vocabulaire anglais*. Paris: Vuibert.
- Kovačević, Ž. (2009). *Lažni prijatelji u engleskom jeziku: Zamke doslovnog prevođenja*. Beograd: Albatros plus.
- Lewis, K. (2008). Dva aspekta neodređenosti pojma „lažni prijatelji”. U: *Slavistika dnes. Vlivy a kontexty* (M. Prihoda & H. Vankova, eds.), Červeny Kostelec/Praha: P. Mervart/Univerzita Karlova, Filozofická fakulta, 173–189.
- Nicholls, D. (2002). Friend or Foe? False Friends and the Language Learner. *MED Magazine* 3: 1-6.
- Otwinowska, A. & Szewczyk, J. M. (2019). The more similar the better? Factors in learning cognates, false cognates and non-cognate words. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 22(8): 974-991.
- Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. New York: Newbury House Publishers.
- Prčić, T. (2012). Kako se na engleskom kaže *oldtajmer*? Anglicizmi kao englesko-srpski lažni parovi. *Zbornik Matice Srpske za filologiju i lingvistiku* LV/2: 203-220.
- Prčić, T. (2019). *Engleski u srpskom*. Treće, elektronsko izdanje. Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Soto, M. V. B. & Londoño R. A. (2011). *Cognate Recognition Through Reading Strategies Instruction for Written Comprehension Among Ninth Grade Students*. Pereira: Universidad Tecnológica De Pereira, Facultad De Bellas Artes Y Humanidades, Licenciatura En La Enseñanza De La Lengua Inglesa.
- Šikmanović, Lj. (2013). Učenje i usvajanje leksike engleskog kao stranog jezika kod odraslih Neobjavljena doktorska disertacija. Filološki fakultet, Univerzitet u Beogradu.

- Veisbergs, A. (1996). False friends dictionaries: A tool for translators or learners or both. In: *Euralex '96 proceedings: Papers submitted to the Seventh EURALEX International Congress on Lexicography in Göteborg, Sweden* (M. Gellerstam et al., eds.), Göteborg: Novum Grafiska, 627-634.
- Vujović, N. M. (2019). Problemi u procesu učenja izazvani negativnim transferom u pisanoj produkciji srpskih studenata koji uče dva tipološki srodna jezika – slučaj italijanskog kao L2 i španskog kao L3. Neobjavljena doktorska disertacija. Filološki fakultet, Univerzitet u Beogradu.
- Vujović, N. M. (2020). Leksičko-semantički transfer u međujeziku srbofonih studenata koji uče italijanski kao L2 i španski kao L3. *Filolog – časopis za jezik, književnost i kulturu* 22: 178-196.

**Nina Ilić
Tamara Verežan**

THE IMPORTANCE OF COGNATES IN TEACHING ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE

Summary: The phenomenon of true and false cognates (friends) is significant not only for theoretical linguistics and translation, but also for language teaching methodology. Kæssler & Derocquigny (1928), who were the first to use the term *false friends*, point out how important it is to incorporate cognates into teaching. Many teaching methodologists (Kapelan 2014; Otwinowska & Szewczyk 2019; Šikmanović 2013) believe that it is necessary to pay attention to cognates in teaching, because true cognates contribute to learning a second language more efficiently, whereas false cognates represent a learning difficulty, and should be dealt with accordingly. The present paper offers an overview of the most important definitions, research on cognates from the perspective of teaching methodology, as well as different techniques which teachers use to direct their students' attention towards the words that are similar in form and similar or different in meaning. It also presents the results of a questionnaire conducted among teachers, which indicate a high awareness of the importance of teaching cognates (over 85% of the respondents marked teaching cognates as important or very important). The results suggest that teachers sometimes (53.3%) pay attention to them, and that they most frequently opt for explicit teaching techniques, such as directing their students' attention towards the similarity/difference with their mother tongue when there is lack of understanding, or translating cognates from English into Serbian and vice versa. They rarely choose a more creative strategy such as matching cognates, using pictures/rhymes, or games/quizzes. Therefore, the authors provide examples of creative exercises that activate different language learning strategies, thus contributing to an efficient acquisition of cognates. Finally, the authors emphasize the importance of adapting these activities to students' needs and choosing the cognates depending on the age, level and course.

Keywords: true cognates, false cognates, teaching English as a foreign language, vocabulary acquisition, language learning strategies

Јелена Јаћовић¹

Универзитет у Нишу
Филозофски факултет

ВРЕДНОСТИ ФУТУРСКИХ ОБЛИКА У ФРАНЦУСКОМ И СРПСКОМ ЈЕЗИКУ ЕКОНОМИЈЕ²

Сажетак: У раду се контрастивним приступом анализирају вредности футурских глаголских облика у француском и српском језику економије са циљем да се укаже на специфичну дистрибуцију ових вредности у стручном дискурсу. Истраживање је спроведено на компаративном корпусу сачињеном од примера из неколико економских области. Резултати истраживања показују да се, упркос суштинским разликама у функционисању глаголских система француског и српског језика и различитом броју футурских облика, појављује слична расподела вредности футурских облика у језику економије, односно идентична одступања од вредности које се јављају у општем језику – основна вредност, постериорност у односу на тренутак говора, је у потпуности изостала у оба корпуса.

Кључне речи: језик економије, француски језик струке, српски језик струке, футур

1. Проблематика језика струке

Језик струке представља динамично поље које је тешко дефинисати, делимично зато што је у овој области пракса увек ишла испред теорије (Бугарски 1988: 22), али и зато што се свака стручна област веома брзо мења, па није могуће у целости обухватити и фиксно одредити одлике језика којим се она служи. Прва комплекснија теоријска промишљања француског језика струке се јављају 80-тих година XX века

¹ jelena.jacovic@filfak.ni.ac.rs

² Овај рад је реализован у оквиру пројекта *Француски језик и књижевности на Филозофском факултету у Нишу: рејсјојектџива и џерсјојектџива* (бр. 455/1-1-11-01)

(Kocourek 1982, Lerat 1988) и указују на неопходност посматрања језика струке из стриктно лингвистичке перспективе будући да он средства општег језика користи на специфичан начин како би изразио специјализована сазнања (Lerat 1995: 12). Све претходна истраживања су се бавила усавршавањем методолошког приступа, тј. изучавањем из дидактичке перспективе³ и важило је мишљење да у језику струке долази до редукције на синтаксичком плану, а до експанзије на лексичком (Ulijn 1979: 152 у Spillner 1992: 42). До идентичних закључака, у исто време, долазе и аутори на нашим просторима. Па тако Р. Маројевић констатује да се „специфичности употребе језика [струке] огледају на свим нивоима“ (Маројевић 1981: 3), а Р. Бугарски истиче да се језик струке не може свести на терминолошке особености јер се у њему средства општег језика употребљавају на специфичан начин што нарочито долази до изражају у њиховој селекцији, комбиновању, дистрибуцији и фреквенцији (Бугарски 1988: 21)⁴.

2. Предмет, метод и циљ истраживања

Предложено истраживање за полазиште узима идеју да се поједине вредности футурских облика француског и српског језика учесталије јављају у корпусу примера језика струке из домена економије. Циљ је да се покажу фреквенција и врсте тих вредности, као и да се покаже у којој мери су оне условљене тематском облашћу у којој се појављују. Примењен је дескриптивни метод контрастивне анализе од француског језика ка српском, а систематизација вредности је извршена према семантичким критеријумима који су потпомогнути прагматичким објашњењима. За систематизацију вредности коришћене су граматике које у организацији својих садржаја имају семантички приступ: *Grammaire du sens et de l'expression* (Charaudeau 1992) и *Синтакса савременог српског језика – проста реченица* (Пипер и др. 2005).

3. Специфичност корпуса

Корпус на коме је вршено истраживање је компаративног типа – за упоређивање вредности футурских облика није било потребно посматрати преводну еквиваленцију јер су се вредности упоређивале

³ О развоју француског језика струке из дидактичке перспективе в. Mourhlon-Dallies 2008.

⁴ Детаљније о аналогијама у француском и српском језику струке в. Јаховић 2020.

сумарно. Осим тога, страна литература из економије која се преводи на српски језик најчешће је на енглеском језику. За сачињавање корпусакоришћени су примери из француских и српских универзитетских и средњошколских уџбеника. Примери су ексцерпирани и из научних чланака из пет економских области: микроекономија, макроекономија, политичка економија, статистика и рачунарство.

4. Француски и српски футурски облици

Упркос фундаменталним разликама у француском и српском глаголском систему на пољу аспекта и слагања времена, они поседују и велики број сличности на шта указују бројна контрастивна истраживања система глаголских времена у француском и српском језику (Petrović 1989, Точанац 1982, Точанац 1991, Petrović 2002, Stanojević i Ašić 2006, Stanojević i Ašić 2008, Gudurić & Vlahović 2012, Јовановић 2013, итд.). Када је реч о систему времена за изражавање будућности, показало се да, иако имају различит број футурских облика, на пољу вредности ових облика имају највише сличности (Stanojević i Ašić 2006: 185). Детаљнијим увидом у семантизме француских и српских футура дошло се до закључка се да је временска перспектива француских футура стриктније везана за тренутак говора (Stanojević 2013: 39).

Футур има основну вредност да исказује будућу радњу, тј. радњу постериорну тренутку говора (Charaudeau 1992: 461, Танасић у Пипер и др. 2005: 433). Ова вредност се у француском језику реализује тројако, кроз различите употребе три врсте футурских облика *futur proche*, *futur simple*, *futur antérieur*), док су у српском језику на располагању два облика (футур I и футур II). У оба језика се футурски облици користе, поред основне вредности исказивања постериорности и хипотетичности, и за изражававање модалности и временско транспоновање.

5. Анализа корпуса

Корпус анализираних примера је ексцерпиран, као што је већ речено, из уџбеника и научних чланака неколико економских области. Једна од хипотеза овог истраживања је да различите области унутар економије самом тематском структуром намећу већу фреквенцију одређених вредности футурских облика. Покушаћемо да утврдимо које су то вредности и која је њихова функција унутар датих области економије.

5. 1. Прост футур (*futur simple*)

Поред основних вредности постериорности, хипотетичности, модалног и временског транспонована међу вредностима простог футура јављају се и употребе ублажавања исказа (*atténuation*) са императивним садржајем и дељење тачке гледишта са ликом у приповедању који врши радњу (Charaudeau 1992: 471). У српском језику се поред ублажавања јавља и квалификативна употреба, као и модалне употребе којима се исказује заповест, али и забрана или жеља говорног лица (Танасић у Пипер и др. 2005: 442). На ове последње две употребе футура не наилазимо у корпусу, иако је реч о уџбеничком стилу који подразумева обраћање саговорнику – приликом издавања налога учесталија је употреба императива и инфинитива.

5.1.1. Вредност постериорности

Прост футур означава процес који није још реализован и који је постериоран у односу на референтну тачку која може бити у тренутку говора, прошлости (најчешће исказана наративним одн. историјским презентом) или будућности (Charaudeau 1992: 461, Танасић у Пипер и др. 2005: 437,439). Пошто поседује оволику флексибилност, потребна је нека инструкција из контекста реченице која ће управити интерпретацију у правом смеру (било да је то прилог или други глаголски облик) (Stanojević i Ašić 2006: 135).

Због природе саме материје која се обрађује, у текстовима који садрже микроекономске и макроекономске теме, као и у политичкој економији, прост футур и футур I се не појављују често у својој основној функцији исказивања радње постериорне тренутку говора, будући да се у поменутих доменима или објашњавају економски процеси кроз историју или изводе правила и законитости функционисања економских механизма. Ни у уџбеницима из статистике и рачуноводства не налазимо на уобичајну футурску вредност ових облика. Вредност која је присутна, и најближа је постериорности футура у односу на садашњи тренутак, је вредност антиципације⁵. Тај ефекат производи облик простог футура и његов еквивалент у српском језику, футур I, који је веома близак модалној употреби и најприсутнији је у задацима или објашњењима економских законитости:

⁵ У литератури се често ова вредност назива и епистемички футур (в. Stanojević i Ašić 2006: 146)

(1) Dans les deux cas, pour éviter un accroissement des coûts de transaction, les ménages *détiendront* plus de monnaie. (MAC: 69)

(2) Za određene nivoe sklonosti potrošnji, marginalne efikasnosti kapitala i kamatu, smanjivanje nominalnih nadnica *neće uticati* na zaposlenost. (MAK: 29)

Постоје и случајеви антиципације када се унапред заузима став према претпостављеном мишљењу (Charaudeau 1992: 472):

(3) Le système de la politique étrangère gagne en complexité et en diversité. Certains *diront* que la politique étrangère perd également en efficacité. (EPI: 109)

Пошто су текстови из којих су ексцерпирани примери за корпус ситуирани у прошлости, логично је да је и најфреквентнија употреба простог футура и футура I у овом контексту. Процес у простом футуру, који још увек није реализован, приказује се као постериоран у односу на референцијалну тачку смештену у прошлости и исказану историјским презентом (Grevisse 2007: 1097):

(4) Les guides gouvernementaux d'investissements regorgent de citations d'hommes d'affaires ravis d'avoir investi dans la région en question. Les autorités locales *justifieront* le très important incitatif en mettant l'accent sur les revenus supplémentaires pour l'État générés par Mercedes-Benz. (EPI: 112)

И у корпусу примера на српском налазимо идентичну употребу футура I када се он транспонује у прошлост и бива постериоран приповедачком презенту (Танасић у Пипер и др. 2005: 440). Фокус наратије се помера унапред:

(5) U tom pogledu, skreće pažnju "ekonomska teorija kontrole" A. Lernerа koji razvija ideju tzv. marginalnog pravila na osnovu kojeg *će se razviti* tzv. teorija liberalnog socijalizma. (MIK: 16)

(6) Keјns odbacuje stav da *će* kamate *izjednačiti* štednju i investicije, jer štede i investiraju različite grupe ljudi zbog različitih motiva. (MAK: 44)

Употреба футура у контексту приповедања је омогућена његовом способношћу да има инструкцију позитивног темпоралног редоследа (+OT) те може да искаже низ сукцесивних радњи. Присуство неке темпоралне инструкције није обавезно, тако да наилазимо и на примере са временским одредбама (*à partir des années* 1970, en 1973, 1979.) и без њих – пример (8):

(7) À partir des années 1970, de nombreux auteurs *contesteront* l'interprétation classique de la puissance. Kindleberger *développera*, en 1973, la théorie de l'hégémonie qui *inspirera* ensuite des auteurs comme Gilpin, Krasner, etc. (EPI: 13)

(8) Les préjugés influencent souvent de façon marquée les décisions d'investissements. Afin de contrer les effets d'une image négative, de nombreux gouvernements *mettront sur pied* des politiques dont la mission est d'informer les investisseurs potentiels des avantages [...] On *construira* des sites Internet, on *couvrira* les foires commerciales, on *multipliera* les missions économiques [...]. (EPI: 110)

(9) Međutim, nadolazeća Islamska revolucija u Iranu i obaranja šaha Pahlavija 1979. godine *biće* ona inicijalna kapisla koja *će dovesti* do Drugog naftnog šoka u istoj deceniji prošlog veka. (MPE: 281)

Велика је присутност, такође, простог футура, односно футура I, у реалним кондиционалним реченицама у главној клаузи када исказује радњу постериорну презенту у условној клаузи. Самим тим, ова вредност поседује и модалну компоненту:

(10) Ainsi une élasticité-prix de la demande de -1 indique que la demande *baissera* de 10% si le prix du produit augmente de 10%. (IMS: 12)

(11) S druge strane, ako se spoljni dug i izvoz robe i usluga obračunavaju u evrima, mnogo je verovatnije da *će* Srbija u 2007. god. i pored prevremenog vraćanja [...] *ostati* u grupi visoko zaduženih zemalja. (RVP: 99)

Таква употреба је нарочито корисна за приказивање законитости које владају у економским процесима и стога врло погодна за уџбеничке садржаје.

Приликом временског транспоновања у прошлост, прост футур и футур I бивају постериорни и претериталним облицима. У француском је то најчешће сложени перфекат:

(12) Parce que les modes de production ont changé, l'organisation du travail *subira* de grands chambardements. (EPI: 58)

Наилазимо и на пример када се прост футур поставља као постериоран простом перфекту:

(13) Dans cet article, Samuelson cherche à déterminer l'impact des progrès techniques des pays émergents sur la croissance des pays développés [...] En prenant exemple de la Chine, Samuelson conclut que cette dernière accroît sa productivité pour des biens qu'elle importe présentement. Cette situation *provoquera* une baisse des importations de la part de la Chine pour ces produits, ce qui *provoquera* une dégradation des termes de l'échange pour les pays en développement. (EPI: 46)

Решење за ову необичну употребу простог перфекта можемо потражити у теорији полифоније О. Дикроа (Dicrot 1984) – смењивањем презента, простог перфекта и простог футура имамо различите тачке гледишта у нарацији. Презент користи аутор уџбеника (*sujet parlant*) као најнемаркираније време помоћу којег објашњава теоријско становиште

писца којег цитира. Пишчево становиште (*énonciateur*) се исказује простим перфектом који је у тој употреби неутралан⁶ и уводи нас у равн приповедања, док прост футур служи за извођење закључака који су последица пишчевог становишта. Простим футуром аутор уџбеника интерпретира догађаје читаоцу и тако они постају *locuteur en tant que telle* и *allocutaire*. На овај начин се практично три равни приповедања истичу употребом три различита глаголска облика.

У српском корпусу се налази перфекат у управној клаузи, а футур I исказује свршене релативне радње:

(14) Prosto je neverovatno kako je mogao tako nešto da tvrdi, ako se zna da je u to vreme spoljni dug Srbije iznosio oko 15,5 milijardi dolara, a da je on krajem 2001. obećavao da *će se*, nakon sporazuma sa Pariskim klubom i Londonskim klubom o otpisu 66% duga, spoljni dug SRJ *smanjiti* na samo 7 milijardi dolara. (RVP: 98)

(15) Naime, on je na osnovu podataka o porodičnim budžetima izveo i formulisao četiri zakonitosti koje *će se* u njegovu čast po njegovom imenu i *nazvati*. (MIK: 237)

Порекло употребе футура I у српском језику има другу конотацију – употреба овог облика је неопходна, пошто у српском језику не постоји слагање времена, већ се један облик користи за исказивање постериорности у односу на било коју референтну тачку.

Поред наведених претериталних облика, у француском корпусу су најприсутнији примери када је прост футур постериоран имперфекту:

(16) L'essor des IDE à partir des années 1960 *aura* deux effets : l'augmentation spectaculaire de multinationales et une plus grande diversification de leur origine nationale. Les firmes américaines qui avaient une position dominante dans les années 1960 *seront concurrencées* par l'arrivée en force des firmes européennes. Les années 1980 *verront naître* des géants japonais et ensuite des marchés émergents comme la Corée du Sud, etc. qui *produiront* également des multinationales (EPI: 56)

(17) Ce système *était condamné* dès sa fondation. Le système monétaire international ne *fonctionnera* jamais selon les plans initiaux, *subira* de nombreuses crises et *s'effondrera* à la suite de l'annonce du président Nixon de la fin de la convertibilité du dollar en or en août 1971. (EPI: 79)

Док се у примерима (16) и (17) прост футур јавља као директно постериоран имперфекту, односно имперфекат као њему антериоран, у

⁶ У раду « Le passé simple et la subjectivité » И. Тахара (2000) истиче да се ова неутралност може анулирати употребом глагола одређеног семантичког типа и изазвати сасвим субјективну интерпретацију простог перфекта (Tahara 2000: 205).

примеру (18) референтна тачка за тумачење редоследа радње се налази у презенту, то је ауторова перспектива која користи презент опште истине и из тог угла дистрибуира вредности глаголских облика. Могућност да се имперфекат нађе у окружењу футурских облика потиче од његове вредности „перспективе“ која је аналогна презенту и исказује блиску будућност (Riegel et al. 2009: 544):

(18) Bien que les résultats de ce processus soient incertains, il est évident déjà qu'il *impliquera* nécessairement la réouverture des questions de théorie monétaire qui semblaient closes depuis les années 1930 et un nouvel examen du cadre institutionnel au sein duquel sont formulées les politiques monétaires et fiscales des pays développés. (EAM: 5)

5.1.2. Вредност иминентности

Прост футур и футур I налазимо и у употреби карактеристичној за научно-уџбенички дискурс када се овим обликом најављује садржај поглавља која следе или објашњава наредни корак неке рачунске операције:

(19) Au point A, on *supposera* que l'entreprise a atteint la taille minimale optimale, et ce jusqu'en B. (MIC: 81)

(20) Par convention, nous *retiendrons* comme troisième quartile Q3 la valeur de modalité : 30. (STA: 96)

(21) Dobijanje krive IS *predstavićemo* na tri načina [...] (MAK: 201)

(22) Sada ćemo Filips-Okunovu krivu *povezati* sa ZS-LM modelom i *ispitivati* efekte [...] (MAK: 255)

У овим ситуацијама футури указују на изразито блиску будућност и чине ауторово излагање динамичнијим. Потребно је нагласити да се у таквим и сличним контекстима понављају глаголи следећег садржаја: *supposer, calculer, étudier, expliquer / приказати, представити, израчунати*, итд.

5.1.3. Модална вредност

Футур се, због чињенице да маркира још увек нереализовану радњу, одувек налазио између модалне и временске вредности (Стевановић 1989:671, Imbs 1960: 41) што је инспирисало различита теоријска тумачења. Танасић истиче да је, у српском језику, за правилну интерпретацију ове вредности кључан контекст (Танасић у Пипер 2005: 442). Алварез Кастро, посматрајући футур из перспективе Теорије

релевантности, указује на важност различите епистемичке интерпретације футурских и прошлих облика. Она заступа дескриптивистичку и референцијалну тезу о вредности футура која омогућава и опис интерпретативних процеса (Álvarez Castro 2007: 22)

На модалну употребу простог футура за исказивање подстицаја за вршење радње (заповест, жеља или забрана) налазимо само у француском корпусу. Како за њу не постоји адекватна класификација код П. Шародоа, ослонили смо се на традиционалније граматике попут Гревисове *Bon Usage* где се ова вредност класификује као императивна (*injonctive*) (Grevisse 2007: 1097):

(23) A partir de ces données, vous *calculerez* le PIB nominal de l'économie en recourant aux trois méthodes[...] (MAC: 49)

На ову вредност наилазимо у поставкама задатака, али је, у поређењу са употребом императива у тој ситуацији, веома ретка.

У српском корпусу, наилазимо на примере у којима футур I добија вредност претпоставке. Ова могућност почива на чињеници да будућност није линеарна већ се може рачвати у неколико могућих праваца, од којих ће се само један реализовати (Álvarez Castro 2010: 111):

(24) Proces prestrukturiranja balkanskih zemalja[...] podjednak je izazov kako za njih same, tako i za EU bez čije logističke i finansijske podrške on *neće biti* kvalitetno *zaokružen* do kraja. Usklađivanje privrednih struktura balkanskih zemalja *olakšaće* njihov ulazak u porodicu EU, a time *neće biti narušena* koncepcija održivog razvoja koju EU već dugo promoviše i zastupa [...] (MAP: 11)

5.2. Вредности антериорног футура

Антериорни футур и његов српски еквивалент, футур II, исказују још нереализован процес који ће извршити пре неке друге радње у будућности (Charaudeau 1992: 461, Танасић у Пипер и др. 2005: 443). Док у српском језику радња исказана футуром II може бити и постериорна и симултана са неком другом будућом радњом и за њу није релевантан моменат говора (Танасић у Пипер 2005: 444), у француском језику она увек исказује тренутак постериоран моменту говора (Charaudeau 1992:

461)⁷. Најкарактеристичније употребе су у временским и условним клаузама зависнослужених реченица.

Сасвим неочекивано, у француском корпусу је пронађен само један пример, и то у зависнослуженој временској реченици у комбинацији са простим футуром:

(25) Une taxe sur l'énergie ne produira tous ses effets d'équilibre partiel que lorsque les consommateurs *auront* tous *procédé* aux changements dans les équipements installés. (IMS: 9)

У српском корпусу, футур II се такође налази у зависнослуженој временској реченици у комбинацији са футуром I:

(26) S obzirom da ona uvećava sumu ukupne korisnosti konkretnog potrošača on će nastaviti razmenu proizvoda x za Y sve dok *bude* *važila* relacija: $MU_x < MU_y$. (MIK: 30)

(27) Hicks smatra da realni dohodak potrošača pokazuje visinu postignutog nivoa korisnosti, te da dejstvo izvesne promene neće uticati na visinu realnog dohotka sve dok se on *bude* *nalazio* na datoj krivi indiferentnosti (MIK: 60)

Кључну улогу у временској интерпретацији футура II игра везник – будући да сам глаголски облик има флексибилан семантизам, процедурални израз у виду везника је снажнији те стога управља значењем (Танасић у Пипер и др. 2005: 448). Везник (све) *док* у примерима (26) и (27) упућује на симултаност два процеса изражена несвршеним глаголским облицима.

Једина врста модалне употребе на коју наилазимо у српском корпусу је употреба футура II у условним реченицама:

(28) То значи да *ће* потрошач, ако не *bude* *kupovao* производ x, sav svoj dohodak potrošiti na kupovinu potrošačke korpe složenog proizvoda, tj. *osa* у *ће*, u tom slučaju, ilustrovati veličinu novčanog dohotka potrošača. (MIK: 59)

⁷ Колико се у француској литератури расправљало о временској и модалној вредности простог футура, толико је у српској литератури било дискусије о класификацији футура II. К. Милошевић након исцрпне анализе дотадашњих становишта закључује да је реч о временском облику који може имати и модално значење (Милошевић 1982). Опречна су мишљења уследила јер је код М. Стевановић (1989) и Станојчић и Поповић (1995) футур II сврстан у модалне облике, док код Пипер и др. (2005) наилазимо на компромисни став да то што исказује радњу која у моменту говора није реализована не може бити довољан разлог да се сврста у модалне облике (Танасић у Пипер 2005: 443).

(29) Objašnjeno je već da će se firma, u uslovima monopolske konkurencije, nalaziti u dugoročnoj ravnoteži, ako uz dati nivo outputa *bude realizovala* normalan, ali ne i ekonomski profit [...]. (MIK: 227)

(30) Pod pretpostavkom da vrednost evra krajem 2007. god. bude 1,48 dolara (kao što je sada), i ako, po rečima ministra Cvetkovića, dohodak po stanovniku *bude iznosio* krajem 2007. god. 4,500 evra onda će on u dolarima biti 6,600. (RVP: 100)

Ова врста реченице може да изрази различите аспекатске комбинације: у примеру (28) у зависној клаузи се налази несвршени глагол, а у управној свршени, док се у примерима (29) и (30) у зависној клаузи налази двовидски, односно свршени и у управној глагол свршеног вида. Оне су значајне за успостављање временских односа међу клаузама поред семантичке компоненте услова – у претходним примерима је то сукцесивност.

5.3. Вредности блиског футура

Футурски облик у француском језику који нема адекватног кореспондента у српском је облик блиског футура (*futur proche*). У питању је перфирастични облик, који се често ни не сврстава међу глаголска времена (Riegel et al. 2009: 452) и којим се исказује иминентност – близина процеса који ће се ускоро реализовати и чија је реализација сигурнија од радње приказане простим футуром. Он се показује као нарочито погодан у контексту научно-уџбеничког дискурса, када се најављују садржаји наредних поглавља или анализе које ће уследити:

(31) Pour des raisons que cette section va *éclaircir*, on appelle cet agrégat la base monétaire et on le désigne à l'aide de la lettre H. (MAC: 113)

(32) La grande nouveauté du modèle que nous *allons étudier* dans ce chapitre est la flexibilité des prix et des salaires. (MAC: 120)

Вредност близине иминентног процеса није обавезно везана за моменат говора – овај облик може да искаже иминентност и неке будуће и прошле радње. У корпусу је налазимо при најављивању неке будуће радње у односу на референтну тачку у прошлости у контексту објашњавања економских процеса кроз историју:

(33) Dans le modèle IS-LM, la production s'ajustait passivement à la demande. Désormais, elle *va dépendre* de l'évolution des prix et des salaires. (MAC: 120)

(34) L'analyse traditionnelle dans les années 1940 et 1950 telle qu'elle ressortait des manuels de finance publique faisait apparaître une position très nuance [...] Les actionnaires *vont* bien-sûr *être* dans un premier temps ceux qui *vont acquitter* la taxe. Mais rapidement, l'épargne *va désert* les placements à bas rendements. Ce mouvement *va induire* un changement dans l'équilibre du marché du capital. Cet afflux de capital dans d'autres compartiments *va engendrer* une baisse de rendements [...] (IMS: 19)

У претходним примерима блиски футур се нашао постериоран имперфекту, вероватно због донекле сличног начина на који ова два облика могу да искажу радњу – ради се о већ поменутој вредности имперфекта перспективе, врло присутној у нарацији, када он попут презенте исказује блиску будућност (Riegel et al. 2009: 544). На овај начин, неочекиваним избором времена, нарочито се поспешује динамичност приповедања, јер се фокус приповедања пребацује из ретроспективне у проспективну димензију.

У наредним примерима блиски футур се јавља као постериоран приповедачком презенту, што је очекивана комбинација погодна за уношење живости у приповедање, нарочито у контексту историјског приказа економских дешавања:

(35) Depuis les années 1980-1990, une variété de plus en plus importante de produits financiers apparaît et une nouvelle économie financière *va voir* le jour. (EPI: 83)

(36) Pour réduire leurs déficits et les charges qu'ils font peser sur le marché, la plupart des Etats industrialisés *vont diminuer* significativement leur rôle dans l'économie. (EPI: 44)

Иминентност неке будуће радње може да буде и ванвременска, смештена ван координата прошлости, садашњости и будућности и на тај начин добија поред ванвременског карактера и генеричку вредност:

(37) Dans l'équilibre partie, on analyse l'équilibre d'un produit ou d'un seul facteur, en supposant donné le prix des autres produits et facteurs et en supposant que le niveau du prix du produit ne *va pas rétroagir* sur ceux-ci. (IMS: 4)

Значајна је и модална вредност савета – аутор уџбеника се обраћа будућим стручњацима саветујући их шта треба да савладају да би били успешни:

(38) Pour maîtriser les modèles et apprendre à penser en macroéconomiste, il *va* vous *falloir* reproduire patiemment tous ces différents raisonnements et *résoudre* les exercices. (MAC: 15)

Блиски футур у модалној употреби налазимо и у ситуацији када се аутор обраћа студентима објашњавајући им њихов задатак. Тада се вредност блиског футура граничи са заповедним начином:

(39) A partir de toutes ces grandeurs déjà connues, votre tâche *va* *consister* à prévoir une série de grandeurs encore inconnues : le revenu national de l'année qui commence [...]. C'est à cela que *va* vous *servir* le modèle IS-LM. (MAC: 73)

Поред ове вредности, налазимо и на хипотетичку вредност блиског футура када у зависној реченици која изражава услов замењује прост футур:

(40) S'ils sont substituables, sur quelles bases *va-t-on* *procéder* à l'arbitrage ? (MIC: 61)

(41) Si les décisions d'offre et de demande de biens ne sont pas compatibles, le revenu national, noté Y, *va varier* jusqu'à atteindre un niveau d'équilibre (partiel). (MAC: 56)

6. Закључак

Француски и српски језик не располажу истим бројем облика за исказивање будућности, у француском су то прости и антериорни футур и облик блиског футура, а у српском су то футур I и II. Механизам функционисања ових облика открива суштинске разлике двају глаголских система – док се у српском језику оба облика користе за исказивање постериорности у односу на референтне тачке у прошлости, садашњости и будућности, француски облици имају суженију употребу јер су бројнији и подлежу правилима слагања времена. У корпусу су заступљене разнолике вредности футурских облика, али не и она основна – постериорност у односу на моменат говора. Како је у питању научно-уџбенички стил који има дидактички карактер или представља саопштење

результата научног истраживања проспективна перспектива је ретка. Постериорност простог футура и футура I веома често бива смештена у прошлост – и у француском и у српском корпусу референтна тачка је историјски, односно приповедачки презент. У француском корпусу прост футур исказује постериорност у односу на прост и на сложени перфекат, као и у односу на имперфекат. У оба корпуса се појављују случајеви када се следом ових облика приказује сукцесија радњи у прошлости. Присутне су употребе простог футура и футура I за антиципирање радњи и изражавање иминентности процеса из блиске будућности, као и у управној клаузи зависносложене условне реченице. Када је реч о модалним употребама, наилазимо на прост футур са вредношћу заповести и на футур I са вредношћу претпоставке. Интересатно је да је процентуална заступљености вредности простог футура и футура I готово идентична – у француском корпусу вредност постериорности износи 73%, у српском 70%, вредност иминентности у француском 23%, а у српском 22% и, најзад, вредност модалности у француском 4%, а у српском 8%. Антериорни футур и футур II се у оба корпуса појављују у условним и временским зависно-сложеним реченицама. Основна разлика је у томе што се антериорни футур може користити само за изражавање радње постериорне моменту говора, док његов српски еквивалент исказује радњу постериорну референтној тачки смештеној у прошлост, садашњост или будућност. Облик блиске будућности, за који не постоји еквивалент у српском језику, ослањајући се на своју основну вредност иминентности исказује још и постериорност у односу на различито ситуиране референтне тачке (у 37% случајева у будућности, а 26% случајева у прошлости), а користи се уместо простог футура унутар кондиционалне реченице у 16% случајева. Његова модална вредност се реализује кроз изражавање заповести и савета у 10% примера, а често бива смештена и у ванвременски контекст, те тако добија генеричку вредност коју налазимо у 11% примера. Из свега показаног се да закључити да је економски дискурс нимало не заостаје у разноликости употреба глаголских облика за исказивање будућности у односу на књижевни језик и да мобилише вредности ових облика на подједнак начин како у француском тако и српском језику.

Литература

Àlvarez Castro, C. (2007). *Interprétation du futur de l'indicatif et représentation d'événements futurs*. In: *Études sémantiques et pragmatiques sur le temps*,

- l'aspect et la modalité*. Cahiers Chronos 19. Saussure L. de, Moeschler J. & Puskas G. (éds.), 7-24. Amsterdam – New York : Rodopi.
- Álvarez Castro, C. (2010). Usages temporels et modaux du futur en français : dichotomie ou articulation?. *La Linguistique*. 46: 109-126. Преузето 26. јула 2020, са <https://www.cairn.info/revue-la-linguistique-2010-2-page-109.htm>
- Бугарски, Р. (1988). Језик струке као лингвистичка и педагошка категорија. У: *Настава страног језика као језика струке у средњем, вишем и високом образовању*, Ковачевић Ј. (ур.), 20-26. Чачак: Друштво за примењену лингвистику Србије.
- Charaudeau, P. (1992). *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris: Hachette.
- Ducrot, O. (1980). *Le Dire et le Dit*. Paris: Minuit.
- Grevisse, M. (2007). *Le Bon Usage* (14e édition). Paris: Duculot.
- Gudurić, S. & Vlahović, LJ. (2012). *Éléments de morphosyntaxe de la langue française. I Le verbe*. Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Imbs, P. (1960). *L'emploi des temps verbaux en français moderne: Essai de grammaire descriptive*. Paris: Klincksieck.
- Јаховић, Ј. (2020). Аналогije у француском и српском језику струке. У: *Аналогии и интеракции во романистичките роучавања. Analogie et interactions au sein des études romanes dédié à la mémoire de Liljana Todorova, professeur des universités*. Е. Поповска, & С.Петрова (ур.), 253-268. Скопје: Универзитет „Св. Кирил и Методиј“ Филолошки факултет „Блаже Конески“.
- Јовановић, В. (2013). *Перфекат у српском језику и његови еквиваленти у француском језику*. Докторска дисертација, Универзитет у Крагујевцу. Преузето 2.8.2019, са <http://nardus.mpn.gov.rs/handle/123456789/6627>
- Косореk, R. (1991). *La langue française de la technique et de la science. Vers une linguistique de la langue savante*. 2e édition, Wiesbaden, Oscar Brandstetter Verlag GMBH & Co. KG.
- Lerat, P. (1988). Terminologie et sémantique descriptive. *Banque des mots*, numéro spécial. 11-30. Paris: Conseil international de la langue française.
- Lerat, P. (1995). *Les langues spécialisées*. Paris: PUF.
- Маројевић, R. (1981). Strani stručni jezik i problemi njegovog lingvističkog ispitivanja. У: *Strani jezik struke u teoriji i praksi*. Vinaver, N. (ur.), 3-7. Beograd: Udruženje univerzitetskih nastavnika i drugih naučnih radnika Srbije.
- Милошевић, К. (1982). Обилежавање будућности у српскохрватском језику. *Књижевни језик* 11/1: 1-12.
- Petrović, N. (2002). *Francuska glagolska vremena II. Imperfekta, aorist, perfekta*. Beograd: Filološki fakultet – Narodna knjiga.
- Petrović, N. (1989). *Francuska glagolska vremena I. Komparativna analiza francuskog i srpskohrvatskog pluskvamperfekta*. Beograd: Naučna knjiga.

- Пипер, П. и др. (2005). *Синтакса савременог српског језика: Проста реченица*. Београд: Институт за српски језик САНУ, Београдска књига – Нови Сад: Матица српска.
- Riegel, M. et al. (2009). *Grammaire méthodique du français*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Spillner, B. (1992). Textes médicaux français et allemands. Contribution à une comparaison interlinguale et interculturelle. *Languages*. 10: 42-65. Преузето 4.8.2019, са http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lgge_0458-726X_1992_num_26_105_1623
- Stanojević V. i Ašić T. (2006). *Semantika i pragmatika glagolskih vremena u francuskom jeziku*. Kragujevac: Filološko-umetnički fakultet.
- Stanojević V. i Ašić T. (2008). Temporalne i aspektualne instrukcije perfekta i pluskvamperfekta u srpskom i u francuskom. U: *125 godina visokog obrazovanja u Bosni i Hercegovini*, Zbornik radova sa naučnog skupa (Pale, 19-20. maj 2007), knjiga 2, tom 1, Pale, 65-79.
- Stanojević, V. (2013). Neki aspekti izražavanja budućnosti u francuskom i srpskom jeziku. U: *Uzdаница*, 2013, X/1, str. 27–40.
- Станојчић, Ж. и Поповић, Љ. (1995). *Граматика српског језика: уџбеник за I, II, III и IV разред средње школе (4. издање)*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Стевановић, М. (1989). *Савремени српскохрватски језик 2: Синтакса*. Београд: Научна књига.
- Tahara, I. (2000). Le passé simple et la subjectivité. *Cahiers de linguistique française*. 22 : 189-218. Преузето 26.7.2020, са <https://clf.unige.ch/numeros/22/>
- Точанац, Д. (1982). *Повратни глаголи у француском и српскохрватском језику: контрастивна анализа*. Нови Сад: Институт за стране језике и књижевности.
- Точанац, Д. (1991). Транспозиција српскохрватског облика будем+партицип у француски синтаксички систем. *Зборник радова са IV симпозијума Контрастивна језичка проучавања*, 271-277. Нови Сад: Југословенско друштво за примењену лингвистику.

Корпус:

- (MIC) Lernier, B. & Vedie, H.-L. (2005). *Initiation à la microéconomie*. Paris: Dunod.
- (MAK) Jakšić, M. (2013). *Osnovi makroekonomije*. Beograd: Centar za izdavačku delatnost Ekonomskog fakulteta.
- (RVP) Kovačević, M. (2008). Realne i virtuelne ekonomske performanse Srbije u periodu 2000-2007. godine. U: *Teuća privredna kretanja, ekonomska politika i strukturne promene u Srbiji 2007-2008*, Cerović, B. (ur.), 97-114. Beograd: Ekonomski fakultet.

- (MPE) Mitrović, D. (2009). *Međunarodna politička ekonomija*. Beograd: Čigoja štampa.
- (MAC) Rubin, G. (2011). *Introduction à la macroéconomie. Cours et exercices*. Paris: Presses Universitaires de France.
- (MIK) Šuvakov, T. i Šagi, A. (2008). *Mikroekonomija*. Subotica: Ekonomski fakultet.
- (IMS) Trannoy A. & Simula L. (2010). Incidence de l'impôt sur les sociétés. In: *Revue française d'économie*, 24/3: 3-39. Преузето 5.8.2019, ca http://www.persee.fr/doc/rfeco_0769-0479_2010_num_24_3_1747
- (EPI) Paquin, S. (2009). *Economie politique internationale*. Paris: Montchrestien / Lextenso éditions.

Jelena Jaćović

LES VALEURS DES FORMES VERBALES DESIGNANT LE FUTUR DANS LE FRANÇAIS ET LE SERBE DE L'ÉCONOMIE

Résumé : L'objet de cet article est l'analyse contrastive des valeurs de temps verbaux désignant le futur dans le français et le serbe de l'économie. L'analyse est réalisée sur un corpus comparatif construit à partir des exemples tirés des manuels et des articles scientifiques traitant des domaines économiques tels que microéconomie, macroéconomie, économie politique internationale, etc. Les résultats de la recherche ont montré que, malgré les systèmes verbaux fondamentalement différents, les deux langues affichent les mêmes valeurs des formes verbales du futur dans le contexte de la langue d'économie, ainsi que l'absence de la valeur primordiale – celle de la postériorité par rapport au moment de la parole.

Mots-clés : langue de spécialité, français de l'économie, les temps du futur

Tamara Tošić¹

Univerzitet u Beogradu
Filološki fakultet

PREDLOG MERNOG INSTRUMENTA ZA ISTRAŽIVANJE ODNOSA NASTAVE ENGLESKOG JEZIKA I IDENTITETA UČENIKA U SREDNJOŠKOLSKOM OKRUŽENJU²

Apstrakt: Cilj ovog rada je da predstavi merni instrument koji je korišćen u toku istraživanja odnosa nastave engleskog jezika i identiteta učenika dve beogradske gimnazije. Rad, osim samog instrumenta, sadrži i relevantne delove teorijskog okvira, kao i potencijalne načine analize rezultata. Sam merni instrument se sastoji iz dva dela. Prvi deo čini upitnik namenjen učenicima, iz koga proizilaze mahom kvantitativni podaci. Drugu metodu, koja daje veći deo kvalitativnih podataka, predstavlja intervju koji se radi sa nastavnicima koji predaju odeljenjima u kojima se istraživanje obavlja. Korelacijom rezultata intervjuja i upitnika može se doći do značajnih pedagoških implikacija.

Ključne reči: merni instrument, jezik i identitet, nastava engleskog jezika, metodika nastave, srednje obrazovanje

Uvod

Pitanje „ko sam ja?“ značajno je svakom čoveku, te je iz tog razloga ono predmet istraživanja mnogih kreativnih stvaralaca, ali i naučnika i istraživača. Dok se u okviru kreativnog stvaralaštva odgovor na to pitanje pronalazi kroz različite forme umetnosti, u nauci ono poprima oblik pojma identitet. Pojam identiteta izučava se kroz vizuru brojnih grana nauke, poput psihologije, filozofije, sociologije, ali i lingvistike. U okviru lingvističkih

¹ Autorka je stipendista Ministarstva prosvete, nauke i tehnološkog razvoja.

² Rad je predstavljen 28. 5. 2022. godine na konferenciji Savremeni tokovi u istraživanju jezika, književnosti i kulture na Filološkom fakultetu Univerziteta u Beogradu.

razmatranja identiteta, Bugarski (2005: 12–13) definiše identitet kao „[...] samoistovetnost nasuprot drugosti“, to jest „[...] osećanje pripadnosti datom kolektivu (*mi*), odnosno svest o sopstvenoj ličnosti (*ja*)“. Kada posmatramo ovako objašnjen pojam identiteta, kao jedan od najznačajnijih faktora za oblikovanje identiteta pojedinca izdvaja se jezik. Naime, maternji jezik je često ono što razdvaja grupe ljudi, ono što razlikuje *nas* od *njih*. Stoga, odnos jezika i identiteta veoma je plodno tle za lingvističke studije, kojih je do sada napisan veliki broj (v. npr. Tabouret-Keller 1998; Bugarski 2005; Dyer 2007; Edwards 2009).

Međutim, jezik ne mora uvek biti faktor koji razdvaja grupe ljudi, već ih on može i spajati. Najbolji primer jezika koji u današnje vreme govornici različitih maternjih jezika koriste pri komunikaciji u međunarodnom kontekstu je engleski jezik. Engleski jezik je danas prerastao u svojevrsnu lingua franku, čije se odlike u međunarodnoj upotrebi razlikuju od odlika izvornih varijeteta engleskog (v. Seidlhofer 2003). Jasno je da trenutna situacija, u kojoj je veći deo populacije suočen sa potrebom usvajanja jezika međunarodne komunikacije, mora imati znatne identitetske implikacije. Izuzetno značajan činilac u razvoju identiteta neizvornih govornika engleskog je nastava engleskog jezika, kao i metodika koja se koristi pri izvođenju iste. Dakle, veoma je bitno istražiti u kom odnosu stoje nastava engleskog jezika i identitet onih koji usvajaju taj jezik.

Takođe, izuzetno je važno sačiniti i transparentno predstaviti merne instrumente koji se mogu upotrebiti za izučavanje potencijalnog uticaja nastave engleskog na identitet učenika. Uz pomoć adekvatnih mernih instrumenata može se steći uvid u tančine odnosa nastave engleskog i identiteta. Eksplicitno prezentovanje mernih instrumenata i teorijskih razmatranja koja su pomogla njihov nastanak pospešuju transparentnost nauke i ponovljivost istraživanja. Tako prezentovani merni instrumenti mogu služiti kao alat za druge istraživače, ali i kao početna tačka za dalji razvoj metodologije istraživanja u okviru određene oblasti.

Stoga, cilj ovog rada je da predstavi merni instrument koji je korišćen u toku istraživanja odnosa nastave engleskog jezika i identiteta učenika dve beogradske gimnazije. Merni instrument je sačinjen za potrebe istraživanja za master rad pod naslovom *Uticaj engleskog jezika na identitet učenika gimnazija u Beogradu* (engl. *Shaping Students' Identity through EFL in Belgrade High Schools*), čiji su rezultati kasnije objavljeni (v. Tošić 2021), ali tada merni instrument nije na adekvatan način približen čitaocima.

U nastavku ovog rada biće predstavljen pregled literature, odnosno mernih instrumenata za istraživanje odnosa engleskog jezika i identiteta koji postoje u do sada sprovedenim studijama. Nakon toga, biće prezentovan sam

merni instrument uz objašnjenja u vidu delova teorijskog okvira koji su uticali na njegovo formiranje i potencijalnih načina analize podataka dobijenih upotrebom instrumenta.

Pregled literature

Pri prikupljanju literature za ovaj deo rada nisu pronađene studije koje izučavaju konkretno fenomen odnosa nastave engleskog jezika i identiteta. Međutim, sproveden je veliki broj istraživanja fokusiranih na uticaj engleskog jezika opšte govoreći i identiteta, te će u ovom odeljku biti reči o mernim instrumentima osmišljenim za potrebe istraživanja te teme.

U središtu velikog broja identitetskih lingvističkih studija u vezi sa engleskim jezikom su nastavnici engleskog jezika (v. Yuan 2018; Swearingen 2019). U okviru oblasti istraživanja identiteta nastavnika engleskog ustaljene su kvalitativne metode, poput studije slučaja (npr. Kim 2011), (kritičke) analize diskursa (npr. Chan, Clarke 2014) i longitudinalne studije (npr. Shahri 2018). Ipak, ovaj rad je usredsređen na studije sa većim brojem ispitanika, kvalitativnog ili kvalitativno-kvantitativnog (tj. kval-kvan) tipa. Takve studije mogu ukazati na opšta mesta i trendove u pogledu identiteta, te mogu služiti kao odlična početna tačka za dubinske kvalitativne studije. Pronađena su dva istraživanja koja odgovaraju takvom opisu. Merni instrumenti koje su osmislili autori tih istraživanja biće ukratko predstavljeni u nastavku.

Li (2009: 84) u svojoj studiji identiteta neizvornih govornika engleskog u Kini kombinuje dve metode – upitnik i fokus grupe. Pre intervjua u okviru fokus grupa, učesnici su popunjavali upitnik sa osnovnim demografskim podacima, ali i podacima poput samoprocene nivoa znanja engleskog, dok su na samom kraju intervjua popunjavali upitnik u vezi sa srži samog istraživanja (Li 2009: 84, 86). Drugi upitnik sastojao se iz tri pitanja: u prvom je ispitanici trebalo da odaberu akcentat kojim bi voleli da govore engleski jezik uz kratko obrazloženje svog odgovora; u drugom su se izjašnjavali o tome sa kojom se identitetskom grupom poistovećuju kada govore engleski; treće pitanje ticalo se stavova učesnika prema akcentima neizvornih govornika engleskog (Li 2009: 86). Diskusija u okviru fokus grupa je podstaknuta uz pomoć jedne rečenice na engleskom jeziku u kojoj su određene reči izgovorene akcentom sličnim onom koji koriste govornici engleskog iz istočne Azije (Li 2009: 86–87). Na taj način, upotrebom kval-kvan metoda istraživanja i analize, postignuta je triangulacija dobijenih podataka.

Za razliku od autora prethodno opisane studije, Choe (2016) je osmislio potpuno kvalitativnu identitetsku studiju koja uključuje nastavnike engleskog jezika sa Filipina koji predaju učenicima iz Koreje. Naime, on je sproveo

pojedinačne delimično strukturisane intervjuje sa svakim od nastavnika i potom analizirao tako dobijene kvalitativne podatke (Choe 2016: 6). Intervjui su se sastojali iz kratkog dela sa demografskim pitanjima i glavnog dela od 12 pitanja koja su se ticala direktno identiteta nastavnika (Choe 2016: 6). Neka od tih pitanja bila su: „Na koji način to što ste neizvorni govornik utiče na Vaš identitet kao nastavnika?“, „U kojoj meri smatrate da ste drugačiji od izvornih govornika koji su nastavnici engleskog?“, „Koje su Vaše prednosti/mane kao nastavnika engleskog?“, „Kakav stav mislite da korejski učenici imaju prema Vašem akcentu?“³ itd. (Choe 2016: 11). Uz pomoć ovako formulisanih pitanja, autor analizom podataka dobijenih kroz intervjuje uspeva da prodre u tančine identiteta nastavnika engleskog jezika sa Filipina.

Merni instrument

Merni instrument koji čini okosnicu ovog rada sastoji se iz dva dela – upitnika koji popunjavaju učenici i intervjuja koji je namenjen nastavnicima koji predaju odeljenjima u kojima se istraživanje sprovodi. Jedan primerak upitnika nalazi se u *Prilogu 1*, gde se može videti redosled pitanja i izgled upitnika koji je preporučen za upotrebu u istraživanju, a koji neće biti praćen pri predstavljanju upitnika u ovom delu rada. Spisak pitanja korišćenih u intervjuima se nalazi u *Prilogu 2*.

Nekoliko faktora je značajno uticalo na formiranje instrumenta i njegovih delova. Prvi od tih faktora je teorijski okvir. Da bi se čitaocima bolje približilo rezonovanje koje stoji iza ovog instrumenta delovi teorijskog okvira biće prikazani uz pitanja koja su proistekla iz njih. Zatim, instrument je prilagođen prosvetnom kontekstu, preciznije kontekstu srednjeg obrazovanja, te u drugačijim okruženjima ne bi dao relevantne rezultate. Specifičan karakter engleskog jezika o kome je bilo reči u uvodu rada takođe je uticao na formulaciju nekih pitanja. Pod specifičnim karakterom engleskog jezika se u ovom slučaju podrazumeva činjenica da je engleski jezik postao lingva franca, kao i da postoji određena „borba za prevlast“ između američkog i britanskog varijeteta. Odluka da se instrument sastoji iz dva dela doneta je zbog potrebe za obema vrstama podataka – kvantitativnim i kvalitativnim. Veći deo kvantitativnih podataka proističe iz zatvorenih pitanja u okviru upitnika, dok se većina kvalitativnih podataka dobija analizom otvorenih pitanja iz upitnika i intervjuja. Veoma su značajne i korelacije koje se mogu pronaći među rezultatima upitnika i intervjuja, koje mogu biti i kvantitativne i kvalitativne prirode. Poslednji faktori koji su uzeti u obzir pri sačinjavanju ovog mernog

³ Prev. aut.

instrumenta bili su vreme i opseg pažnje ispitanika, zbog kojih ni popunjavanje upitnika ni intervjui ne oduzimaju mnogo vremena.

Prvo će biti predstavljen upitnik, koji popunjavaju učenici odeljenja u kojima se istraživanje sprovodi. Četiri pitanja koja se nalaze na početku upitnika su demografskog tipa:

- (1) Škola:
- (2) Razred i odeljenje:
- (3) Zaključna ocena iz engleskog jezika:
- (4) Država u kojoj ste rođeni:

Pitanja (1) i (2) postavljena su da bi, pri analizi podataka, bila moguća klasifikacija i razvrstavanje ispitanika. Na taj način je moguće posmatrati u izolaciji odgovore koje su dali učenici samo jednog odeljenja, ukoliko se za time javi potreba. Treće pitanje, o zaključnoj oceni iz engleskog jezika, našlo se među pitanjima da bi se, tokom analize, pronašla korelacija između odgovora učenika i njihovog nivoa znanja engleskog jezika, ukoliko ona postoji. Ovo pitanje vrlo je slično pitanju o samoproceni nivoa znanja engleskog jezika iz studije koju je sproveo Li (2009: 84). Pitanje (4) je eliminatornog karaktera – poželjno je eliminisati odgovore svih ispitanika koji su rođeni van teritorije bivše SFRJ. Naime, ukoliko je ispitanik rođen u inostranstvu, postoji mogućnost da je pohađao internacionalnu školu, u kojoj je nastava bila u potpunosti na engleskom jeziku. Identitetska mreža takvog ispitanika znatno je drugačija od mreže njegovih vršnjaka koji su rođeni i odrasli u Srbiji ili zemljama bivše SFRJ, te je treba izučavati u okviru posebnog istraživanja ili studije slučaja.

Prvi deo teorijskog okvira na osnovu koga je formulisana jedna grupa pitanja tiče se stavova prema jeziku. Edwards (2009: 57) piše da su stavovi prema jeziku zapravo stavovi prema govornicima tog jezika. Stoga, možemo zaključiti da pozitivan stav prema nekom jeziku znači nameru govornika da se približi zajednici govornika tog jezika, njihovoj kulturi i jeziku. Samim tim, ukoliko učesnik u istraživanju pokazuje negativan stav prema određenom jeziku, može se smatrati da on želi da se udalji od te zajednice govornika, njihove kulture i jezika. Četiri pitanja iz upitnika tiču se stavova prema jeziku.

- (5) Koji varijetet engleskog jezika je, po Vašem mišljenju, najbolji?
 - a) Britanski engleski
 - b) Američki engleski
 - c) Australijski engleski

- d) Kanadski engleski
- e) Novozelandski engleski
- f) Drugo:

Ovo pitanje fokusira se na vrednosne stavove koje ispitanici imaju prema varijetetima engleskog jezika, te bi oni trebalo da odaberu onaj varijetet koji smatraju najvrednijim. Iz tog razloga je u samom pitanju upotrebljena reč „najbolji“, koja sa sobom u ovom kontekstu nosi konotaciju vrednosnog stava. Pitanje je poluotvorenog tipa da bi učesnici imali mogućnost da, ukoliko žele, dopišu neki od brojnih varijeteta engleskog jezika koji nisu dati kao ponuđeni odgovori. Ovo pitanje podleže najpre kvantitativnoj analizi podataka.

(6) Označite rečenicu sa kojom se više slažete:

- a) Mislim da je srpska kultura atraktivnija od britanske ili američke.
- b) Mislim da je britanska ili američka kultura atraktivnija od srpske.

Pri sastavljanju pitanja (6) doneta je odluka da se fokus stavi na dve anglofone zemlje – Veliku Britaniju i Sjedinjene Američke Države. Iako autorka ovog rada ne smatra da bi trebalo da bude tako, činjenica je da se borba za prevlast u sferi nastave engleskog jezika vodi isključivo između dva varijeteta engleskog koja se govore u tim zemljama, te će zato ispitanicima u obrazovnom kontekstu te zemlje biti najrepresentativniji primeri anglofonih kultura. Pitanje je zatvorenog tipa, zbog čega su ispitanici navedeni da naprave izbor između dve date opcije. Time iskazuju, makar za nijansu, pozitivniji stav prema jednoj kulturi. Ovo pitanje, kao i prethodno, podleže kvantitativnoj analizi podataka.

(7) Da li mislite da je dobro što učite engleski? Zašto da? Zašto ne?

Kroz kvantitativnu obradu odgovora na ovo otvoreno pitanje, tj. brojanje pozitivnih i negativnih odgovora, može se analizirati stav ispitanika prema nastavi engleskog jezika.

(8) Koliko se slažete sa sledećim tvrdnjama?

1 – Apsolutno se slažem, 2 – Delimično se slažem, 3 – Ne znam, 4 – Delimično se ne slažem, 5 – Uopšte se ne slažem

Volim Srbiju. 1 2 3 4 5

Volim Veliku Britaniju. 1 2 3 4 5

Volim Ameriku. 1 2 3 4 5

Osećam se kao Srpkinja/Srbin. 1 2 3 4 5

Osećam se kao Britanka/Britanac. 1 2 3 4 5

Osećam se kao Amerikanka/Amerikanac. 1 2 3 4 5

Osećam se kao građanka/građanin sveta. 1 2 3 4 5

Pitanje sa nekoliko Likertovih skala odlično je za sticanje uvida u nacionalni identitet ispitanika. S obzirom na osetljivost teme nacionalnog identiteta, odabrana je skala od 5 stepeni, da bi se učesnicima omogućilo da odaberu neutralnu opciju, odnosno treći stepen, ukoliko ne znaju ili ne žele da se opredele. Likertove skale su pogodne za kvantitativnu analizu odgovora. U istraživanju u kome je prvi put upotrebljen ovaj merni instrument (Tošić 2021) je izuzetno mali procenat ispitanika iskazao slaganje sa petom i šestom tvrdnjom koje se odnose na britanski i američki nacionalni identitet. Međutim, ovako formulirano pitanje iskorišćeno u drugačijem istraživačkom kontekstu (npr. pri istraživanju identiteta srpskih porodica koje su emigrirale u Veliku Britaniju i Ameriku) bi verovatno dalo statistički značajnije rezultate, što može biti predmet daljih istraživanja.

Sledeći deo teorijskog okvira na osnovu koga je sastavljeno nekoliko pitanja odnosi se na pojam indeksikalnost. Kako navodi Dyer (2007: 102), indeksikalnost je proces tokom kojeg jezik postaje oznaka za određene društvene karakteristike. Slično tome, Edwards (2009: 21) pominje jezik kao oznaku identiteta (engl. *identity marker*), a Coupland (2007: 22) definiše identitetske činove (engl. *acts of identity*). Izgovor engleskog jezika je primer uz pomoć kog se može ilustrovati način na koji neizvorni govornici engleskog koriste indeksikalnost da se identitetski odrede. Ukoliko, na primer, govornik engleskog iz Srbije ulaže trud da govori engleski sa neizvornim, srpskim akcentom, on pravi svesnu odluku da naglasi taj aspekt svoje identitetske mreže i time se približi zajednicama govornika srpskog jezika i neizvornih govornika engleskog, a u isto vreme udalji od zajednice izvornih govornika engleskog. Obrnuta situacija ne mora uvek značiti približavanje zajednici izvornih govornika zbog sveprisutnosti ideala izvornog govornika (v. Tošić 2022). Takođe, indeksikalnost se može odražavati i kroz upotrebu anglicizama u srpskom jeziku. Primera radi, kada govornik bira da na srpskom koristi anglicizme u velikoj meri, umesto ustaljenih srpskih reči istog značenja, može se zaključiti da on želi da se približi zajednici govornika engleskog jezika, i obrnuto. Kao što iz primera postaje jasno, pojedinac svoj identitet veoma često formira svesnim odlukama i postupcima kroz upotrebu indeksikalnosti, što je izuzetno značajno naglasiti. Upotreba indeksikalnosti se u ovom upitniku ispituje kroz sedam pitanja.

(9) Kada govorite engleski trudite se da:

- a) Vaš akcenat što više liči na akcenat govornika kojima je engleski maternji.
- b) Vaš akcenat što više liči na akcenat srpskog govornika engleskog jezika.
- c) Ne ulažete nikakav trud.

Kroz pitanje (9) istražuje se prvi primer upotrebe indeksikalnosti pomenut u prethodnom pasusu – svesne odluke pri izboru akcenta engleskog. Pitanje je zatvorenog tipa, te podleže kvantitativnoj analizi podataka. Ispitanicima je ponuđena i treća, neutralna opcija, ukoliko je slučaj da ne ulažu trud u svoj izgovor engleskog jezika. Ovo pitanje veoma je slično prvom pitanju koje u svom upitniku koristi Li (2009: 86).

U sledećih 5 pitanja, molim Vas odaberite reč koju biste najpre iskoristili u svakodnevnom govoru:

- (10) a) Sastanak b) Dejt
- (11) a) Obožavalac b) Fan
- (12) a) Tripuješ b) Umišljaš
- (13) a) Događaj b) Ivent
- (14) a) Šminka b) Mejkap

Navedenih pet pitanja bavi se drugim opisanim primerom u vezi sa indeksikalnošću – upotrebom anglicizama. Parovi reči birani su tako da su anglicizmi makar delimično integrisani u srpski jezik, a da srpski ekvivalenti nisu arhaizmi. Drugim rečima, obe reči su istovremeno u upotrebi u srpskom jeziku. Izbor je pitanje stava pojedinca, te su takvi parovi reči plodno tle za istraživanje identiteta. Međutim, pri upotrebi ovog mernog instrumenta, nije bilo moguće doći do konkretnog zaključka na osnovu kvantitativne analize ove grupe pitanja. Stoga, bilo bi potrebno povećati broj parova reči ili, pak, sprovesti istraživanje isključivo o povezanosti upotrebe anglicizama i identiteta.

Treći i poslednji deo teorijskog okvira na osnovu koga je osmišljen ovaj upitnik čine stepen i vrsta bilingvalnosti. Naime, većina gimnazijalaca se donekle može smatrati bilingvalnim, jer engleski jezik uče od prvog razreda osnovne škole. Edwards (2009: 249) navodi da bilingvali koriste različite aspekte svojih ličnosti kada govore različitim jezicima. Na primer, može se desiti da bilingvalni govornik srpskog i engleskog iskazuje drugačije stavove na srpskom od onih koje iskazuje kada govori engleskim jezikom. Samim tim, ukoliko se dešava da govornik iskazuje različite stavove na dva jezika kojima govori, može se izvesti zaključak da je stepen bilingvalnosti tog govornika viši

nego kod onih koji se drže istih stavova na oba jezika. Takođe, Edwards (2009: 54) pominje instrumentalnu bilingvalnost (engl. *instrumental bilingualism*), do koje dolazi u situacijama kada su jedan od dva jezika bilingvali usvojili isključivo iz praktičnih razloga, npr. radi komunikacije sa određenom grupom ljudi, te se sa njim ne identifikuju. Ovakva vrsta bilingvalnosti prenesena u kontekst nastave engleskog jezika u tesnoj je vezi sa dvema vrstama motivacije za učenje stranog jezika – integrativnom i instrumentalnom. Učenici koji usvajaju jezik iz praktičnih razloga poput nalaženja posla su instrumentalno motivisani za učenje istog, dok oni čiji je krajnji cilj asimilacija sa zajednicom izvornih govornika imaju integrativnu motivaciju (v. Gardner, Lambert 1972). Vrsta motivacije nam može otkriti dosta o tome koje mesto engleski zauzima u mreži identiteta ispitanika. Tri pitanja iz upitnika su nastala na osnovu ovog dela teorijskog okvira.

(15) Najbolje iskazujete svoje misli i osećanja na:

- a) Srpskom jeziku
- b) Engleskom jeziku
- c) Drugo:

Cilj ovog pitanja je da, kroz kvantitativnu analizu podataka, pruži uvid u stepen bilingvalnosti ispitanika. Pitanje je osmišljeno kao poluotvoreno, za slučaj da neki drugi jezik zauzima najznačajnije mesto u mreži identiteta određenih učesnika.

(16) Kada govorite engleski, da li iskazujete neke stavove koje na srpskom ne biste iskazali?

I pitanje (16) nastoji da istraži stepen bilingvalnosti ispitanika. Postavljeno je kao otvoreno da bi se ispitanicima pružila šansa da obrazlože svoj odgovor ukoliko za tim osećaju potrebu. Podaci se u ovom slučaju mogu analizirati i na kvantitativan i na kvalitativan način – mogu se i brojati pozitivni i negativni odgovori, ali i analizirati potencijalna objašnjenja koja učesnici daju.

(7) Da li mislite da je dobro što učite engleski? Zašto da? Zašto ne?

Ovo pitanje pomenuto je pri predstavljanju dela teorijskog okvira o stavovima prema jeziku. Za izučavanje vrste motivacije i, samim tim, bilingvalnosti koju govornici imaju značajna su obrazloženja koja ispitanici daju u svojim odgovorima na pitanje (7). Nakon kvalitativne analize odgovora,

podaci se mogu i kvantifikovati tako što se formiraju grupe ispitanika sa različitim vrstama motivacije.

Drugi deo mernog instrumenta predstavlja intervju koji je osmišljen kao svojevrsna dopuna prethodno objašnjenom upitniku. Intervju je namenjen nastavnicima koji predaju engleski jezik u odeljenjima u kojima se istraživanje sprovodi. Cilj upotrebe intervjuja je da se proceni potencijalni uticaj stavova nastavnika na identitet učenika. Nastavnici u kontekstu ovog istraživanja imaju ulogu nalik etnografima, jer su upućeni u teorijski okvir istraživanja, ali i u razmišljanja i ličnosti učenika. Klasičan kval-kvan pristup, kakav se može videti u studijama predstavljenim u pregledu literature (Li 2009), ima za cilj triangulaciju podataka, te je u tom slučaju i upitnik i intervju namenjen istoj grupi ispitanika. Iako se ovim intervjuom prikupljaju kvalitativni podaci, on ne čini ovaj merni instrument klasičnom kval-kvan metodom, jer cilj nije triangulacija podataka. Naravno, moguće je dopuniti merni instrument intervjuima sa nasumično odabranim učenicima i na taj način obaviti i triangulaciju podataka. S obzirom na cilj sprovođenja intervjuja sa nastavnicima, pitanja su formulisana tako da ispituju njihove stavove prema engleskom jeziku. Intervju je u potpunosti strukturisan, a pitanja su prilagođena iskustvu i visokom stepenu upućenosti nastavnika u sociolingvistički kontekst engleskog jezika. Spisak pitanja nalazi se u *Prilogu 2* na kraju ovog rada.

Poslednji korak pri upotrebi ovog mernog instrumenta je pronalaženje potencijalnih korelacija između odgovora nastavnika iz intervjuja i odgovora učenika iz upitnika. Ukoliko postoje, korelacije se mogu kvantifikovati. Nakon što se odgovori ispitanika podele po odeljenjima i na taj način povežu sa nastavnicima koji im predaju, traže se veze između otvorenih i zatvorenih pitanja iz upitnika i odgovora nastavnika iz intervjuja. Što se tiče pitanja otvorenog tipa iz upitnika, traže se i broje formulacije koje se podudaraju sa formulacijama iz odgovora nastavnika koji predaje tom ispitaniku. Takav pristup omogućava postizanje punog kruga, jer kvalitativne podatke uspevamo da kvantifikujemo. Kod pitanja zatvorenog tipa, statistika na nivou jednog odeljenja se upoređuje sa statistikom na nivou celog uzorka. Ukoliko postoje određene razlike ili nepravilnosti, pokušavamo da pronađemo vezu između tih razlika i stavova koje su iskazali nastavnici u intervjuu.

Zaključak

U ovom radu predstavljen je merni instrument za istraživanje odnosa nastave engleskog jezika i identiteta u srednjoškolskom okruženju. Prikazana su dva dela mernog instrumenta – upitnik koji je namenjen učenicima i intervju koji je namenjen nastavnicima koji predaju odeljenjima gde se istraživanje

sprovodi – kao i teorijski okvir koji stoji iza formulacije pitanja i predloženi način analize podataka dobijenih upotrebom mernog instrumenta. Ovaj merni instrument se od onih korišćenih u prethodnim istraživanjima razlikuje po drugačijoj upotrebi kval-kvan pristupa. Naime, cilj upotrebe kval-kvan metode u ovom mernom instrumentu je otkrivanje uzroka koji stoje iza odgovora koje daju učenici, za razliku od triangulacije kao uobičajenog cilja kombinacije kvalitativnih i kvantitativnih metoda. Stoga, značaj ovog mernog instrumenta sastoji se u inovativnom pristupu, ali i u otvaranju pitanja uticaja nastave engleskog jezika na identitet učenika, koje do sada nije dovoljno ispitano. S obzirom na to da se istraživači nisu u velikoj meri bavili pitanjem odnosa nastave engleskog i identiteta, važno je naglasiti da je ovo samo predlog mernog instrumenta, te se ovim putem upućuje poziv svim zainteresovanim naučnicima za dalje istraživanje ove teme i unapređenje mernog instrumenta.

Literatura

- Bugarski, R. (2010). *Jezik i identitet*. Beograd: Biblioteka XX vek.
- Chan, C. and C. Clarke (2014). The Politics of Collaboration: Discourse, Identities, and Power in a School-University Partnership in Hong Kong. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education* 42(3): 291–304.
- Choe, H. (2016). Identity Formation of Filipino ESL Teachers Teaching Korean Students in the Philippines: How Negative and Positive Identities Shape ELT in the Outer Circle. *English Today* 32(1): 5–11.
- Coupland, N. (2007). *Style: Language Variation and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dyer, J. (2007). Language and Identity. In: *The Routledge Companion to Sociolinguistics* (C. Llamas, L. Mullany and P. Stockwell, eds.), London: Routledge Taylor & Francis Group, 101–108.
- Edwards, J. (2009). *Language and Identity: An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gardner, R. C. and W. E. Lambert (1972). *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers.
- Kim, H. K. (2011). Native speakerism affecting nonnative English teachers' identity formation: A critical perspective. *English Teaching* 66(4): 53–71.
- Li, D. C. S. (2009). Researching Non-native Speakers' Views Toward Intelligibility and Identity: Bridging the Gap Between Moral High Grounds and Down-to-Earth Concerns. In: *English as an International Language: Perspectives and Pedagogical Issues* (F. Sharifian, ed.), Bristol: Multilingual Matters, 58–77.
- Seidlhofer, B. (2003). *A Concept of International English and Related Issues: From 'Real English' to 'Realistic English'?*. Strasbourg: Language Policy Division, Council of Europe.

- Shahri, M. N. N. (2018). The development of teacher identity, emotions and practice: Before and after graduation from an MA TESOL program. *System* 78: 91–103.
- Swearingen, A. J. (2019). Nonnative-English-speaking teacher candidates' language teacher identity development in graduate TESOL Preparation Programs: A review of the literature. *TESOL Journal* 10(4): 1–15.
- Tabouret-Keller, A. (1998). Language and Identity. In: *The Handbook of Sociolinguistics* (F. Coulmas, ed.), Blackwell Publishing. Retrieved from: http://www.blackwellreference.com/subscriber/tocnode?id=g9780631211938_chunk_g978063121193821, 28/12/2007
- Tošić, T. P. (2021). Shaping students' identity through EFL in Belgrade high schools. *Анали Филолошког факултета* 33(2): 113–133.
- Tošić, T. (2022). Ideal izvornog govornika u svetlu varijetalne diversifikacije engleskog jezika u međunarodnoj upotrebi: istraživačke paradigme. *Philologia*, 20, 21–34.
- Yuan, R. (2018). A critical review on nonnative English teacher identity research: From 2008 to 2017. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 40(6): 518–537.

Tamara Tošić

RESEARCHING THE RELATIONSHIP BETWEEN ELT AND IDENTITY IN A HIGH SCHOOL CONTEXT: A RESEARCH INSTRUMENT PROPOSAL

Summary: The relationship between language and identity has been researched thoroughly by many linguists, such as Dyer (2007) and Edwards (2009), often focusing on the English language as the most widespread one. Nonetheless, seldom was the effect English may have on students' identity viewed through the lens of ELT. Thus, the aim of this paper is to propose a research instrument for investigating the relationship between ELT and the students' identity. Apart from the instrument itself, the paper contains parts of the theoretical framework on which the research instrument is based, as well as potential data analysis methods. The research instrument consists of two segments. The first is a questionnaire that should be completed by the students. The majority of the quantitative data stems from the questionnaire. The second method, which elicits mostly qualitative data, is an interview conducted with English teachers teaching the classes in which the research is being carried out. Considerable pedagogical implications can arise if the questionnaire and interview results are correlated. The research instrument described in this paper is tailored to the high school context, so it would not provide relevant data in a different context. Moreover, this is solely a research instrument proposal, which may be altered and improved through further research studies.

Keywords: research instrument, language and identity, ELT, teaching methodology, high school context

Prilog 1

Uticaj engleskog jezika na identitet srednjoškolaca u Srbiji

Ovaj upitnik je anonimn. Rezultati će biti korišćeni isključivo u svrhe istraživanja čiji će rezultati poslužiti za izradu mog master rada na Filološkom fakultetu. Unapred hvala!

1. Škola:
 2. Razred i odeljenje:
 3. Zaključna ocena iz engleskog:
 4. Država u kojoj ste rođeni:
 5. Koji varijetet engleskog jezika je, po Vašem mišljenju, najbolji?
 - a) Britanski engleski
 - b) Američki engleski
 - c) Australijski engleski
 - d) Kanadski engleski
 - e) Novozelandski engleski
 - f) Drugo:
 6. Kada govorite engleski trudite se da:
 - a) Vaš akcenat što više liči na akcenat govornika kojima je engleski maternji.
 - b) Vaš akcenat što viči na akcenat srpskog govornika engleskog jezika.
 - c) Ne ulažete nikakav trud.
 7. Najbolje iskazujete svoje misli i osećanja na:
 - a) Srpskom jeziku
 - b) Engleskom jeziku
 - c) Drugo:
 8. Označite rečenicu sa kojom se više slažete:
 - a) Mislim da je srpska kultura atraktivnija od britanske ili američke.
 - b) Mislim da je britanska ili američka kultura atraktivnija od srpske.
- U sledećih 5 pitanja, molim Vas odaberite reč koju biste najpre iskoristili u svakodnevnom govoru:
9. a) Sastanak b) Dejt
 10. a) Obožavalac b) Fan
 11. a) Tripuješ b) Umišljaš
 12. a) Događaj b) Ivent
 13. a) Šminka b) Mejkap
14. Koliko se slažete sa sledećim tvrdnjama?
1 – Apsolutno se slažem, 2 – Delimično se slažem, 3 – Ne znam, 4 – Delimično se ne slažem, 5 – Uopšte se ne slažem

Volim Srbiju. 1 2 3 4 5

Volim Veliku Britaniju. 1 2 3 4 5

Volim Ameriku. 1 2 3 4 5

Osećam se kao Srпкиnja/Srbin. 1 2 3 4 5

Osećam se kao Britanka/Britanac. 1 2 3 4 5

Osećam se kao Amerikanka/Amerikanac. 1 2 3 4 5

Osećam se kao građanka/grāđanin sveta. 1 2 3 4 5

15. Kada govorite engleski da li iskazujete neke stavove koje na srpskom ne biste iskazali?

16. Da li mislite da je dobro što učite engleski? Zašto da? Zašto ne?

17. Za kraj, da možete da birate, koja dva jezika, pored srpskog, biste učili u srednjoj školi?

Prilog 2

1. Da li neki varijetet engleskog jezika smatrate ispravnijim od drugih? Koji i zašto (ukoliko je odgovor da)?

2. Da li očekujete da Vaši učenici govore nekim određenim varijetatom engleskog jezika? Kojim i zašto (ukoliko je odgovor da)?

3. Da li smatrate da je engleski jezik ostao vezan za matičnu kulturu ili je postao međunarodni jezik? Obrazložite svoj odgovor.

4. Da li, po Vašem mišljenju, engleski jezik ima ulogu u procesu globalizacije? Koju (ukoliko je odgovor da)?

5. Da li globalizaciju smatrate pozitivnom ili negativnom pojavom? Obrazložite svoj odgovor.

Tijana Gaši¹

Univerzitet u Beogradu
Filološki fakultet

JEZIČKA POLITIKA I UNIVERZITETSKI STUDIJSKI PROGRAMI ZA INICIJALNO OBRAZOVANJE NASTAVNIKA STRANIH JEZIKA U REPUBLICI SRBIJI

Sažetak: Vrsta i kvalitet obrazovanja nastavnika stranog jezika u direktnoj su vezi sa obezbeđivanjem kvaliteta nastave u školama. U ovom preglednom radu predstavimo aktuelnu situaciju u nacionalnoj obrazovnoj jezičkoj politici koja se tiče obrazovanja budućih nastavnika stranih jezika sa ciljem da uporedimo ključne nastavničke kompetencije potrebne za rad u osnovnim i srednjim školama sa ponudama fakulteta na kojima se one stiču. Pružićemo uvid u članove zakona i podzakonskih akata koji propisuju neophodne uslove za obavljanje nastavničkog poziva. Rad će sadržati i prikaz metodičkih i didaktičkih predmeta na fakultetima filološke orijentacije na teritoriji Republike Srbije, odnosno trenutne fakultetske ponude za obrazovanje nastavnika stranih jezika.

Ključne reči: jezička obrazovna politika i planiranje, obrazovanje nastavnika stranih jezika, kvalitet nastave, standardi, kompetencije, nastava stranih jezika²

1. Uvod

Jezička obrazovna politika i planiranje (JOPP) može se definisati kao „*sistemsko i plansko donošenje odluka prosvetnih vlasti u vidu zakona i podzakonskih akata [...] o vidovima nastave jezika (maternjeg i stranih)*” (Дурбаба 2011: 226). Teme kojima se JOPP za strane jezike bavi jesu jezička

¹ Kontakt podaci: tijana.gsh@gmail.com

² Rad predstavljen na konferenciji Savremeni tokovi u izučavanju jezika, književnosti i kulture, Univerzitet u Beogradu, Filološki fakultet, 27. i 28. maj 2022.

ponuda u školama, rano učenje stranih jezika, status predmeta, standardi kvaliteta, obrazovanje i usavršavanje nastavnika stranih jezika. U ovom radu detaljnije ćemo obraditi podoblast inicijalnog obrazovanja nastavnika stranih jezika. Ono što je zasigurno garantom kvaliteta nastave jeste delom i dobro obrazovanje nastavnika stranog jezika, koje se s jedne strane odnosi na inicijalno obrazovanje nastavnika (engl. *pre-service teacher education, initial teacher training/education*), a sa druge na celoživotno profesionalno usavršavanje (engl. *in-service teacher education*).

Budući da nastava treba da bude u skladu sa tokovima naučne misli, ali i da ima na umu potrebe sadašnjih i budućih učenika na svim nivoima obrazovanja (Filipović 2018: 101), i sami studenti - budući nastavnici stranih jezika moraju biti pripremljeni za kompleksnost nastave posedujući detaljno razumevanje potreba i standarda postignuća učenika, ali i sopstvenih kompetencija, kao i svest o mogućnostima njihovog razvoja tokom radnog veka. U narednom poglavlju razmotrićemo ključne teorijske postavke vezane za temu rada, odnosno za obrazovanje budućih nastavnika stranog jezika. Potom ćemo prikazati modele obrazovanja i baze znanja koja čine sastavni deo jezičke obrazovne politike i planiranja na teritoriji Republike Srbije analizom relevantnih zakonskih propisa i programa fakulteta filološke orijentacije.

2. Baza znanja i modeli obrazovanja nastavnika stranih jezika

Zarad prikaza trenutnog obrazovanja nastavnika stranog jezika razmotrićemo sledeće relevantne faktore: jezičku politiku i planiranje, bazu znanja nastavnika i model obrazovanja. **Jezičke obrazovne politike** nisu stalne, već se menjaju prema zahtevima društvenog konteksta. Takve promene su česte i imaju dvostruko poreklo: jedne dolaze iznutra, odnosno iz same nastavne prakse, dok druge dolaze spolja, tačnije iz socioekonomskih prilika (npr. usled pritisaka poput globalizacije ili potrebe za učenjem engleskog kao jezika globalne komunikacije; Burns, Richards 2009: 2). Promene iznutra uticale su na razvoj teorija refleksivne prakse, kritičke pedagogije, znanja o jeziku i teorije identiteta nastavnika. Teorija refleksivne prakse podrazumeva sticanje profesionalnih kompetencija prilikom promišljanja o sopstvenoj nastavnoj praksi sa ciljem unošenja konstruktivnih promena u nastavu (Burton 2009; Vukotić 2018: 21). Kritička pedagogija Paula Freira predlaže obrazovanje tipa nastavnika koji donosi društvenu promenu i osnaživanje potlačenih društvenih slojeva, a ne onog koji isključivo prenosi znanja (Freire 2000; Hawking, Norton 2009). Teorije znanja o jeziku ispituju ulogu jezičkih znanja (*knowledge about the language, KAL*) u obrazovanju budućih

nastavnika i zastupljenost stečenih metalingvističkih znanja unutar same učionice (Bartels 2009: 125). Teorije identiteta nastavnika stranog jezika bave se figurom nastavnika sa kritičkog i sociokulturnog stanovišta uzimajući u obzir njegovu biografiju, veštine, znanje, stavove i društveni kapital, kao i uslove rada, kurikulume i jezičke politike, kulturološke razlike, institucionalnu praksu, nastavne resurse i mogućnosti profesionalnog razvoja, odnosno sveopšti društveni kontekst u kojem nastavnik predaje (Miller 2009: 175). Promene koje dolaze spolja u obrazovanje nastavnika stranih jezika tiču se svih potreba koje nacionalne obrazovne vlasti donose u nastavu u obrazovanje putem zakonskih akata i regulativa. Oba pomenuta tipa promena mogu podjednako uticati na izmene u kurikulumima za obrazovanje nastavnika, te je svaka aktuelna situacija u jezičkoj obrazovnoj politici za strane jezike posledica unutrašnjih i spoljašnjih pritisaka.

Drugi značajan faktor u obrazovanju nastavnika jeste takozvana **baza znanja** (engl. *knowlegde base*). Nastavnička baza znanja podrazumeva veštine vezane za vođenje časa, pedagoška znanja i stručno poznavanje materije. Dok tradicionalni pristup podrazumeva prenošenje teorijskih znanja u praksu, novija podučavanja tiču se teoretizacije nastavničke prakse (Burns, Richards 2009: 3). Međutim, svi savremeni kurikulumi zasnovani su na ideji da se teorijska i praktična znanja prilikom obrazovanja nastavnika moraju kombinovati.

Najveća predrasuda i pogreška vezana za bazu znanja jeste da se u slučaju nastavnika stranog jezika ona svodi isključivo na vladanje stranim jezikom koji predaje. Stoga je model baze znanja koji predlaže Li Šulman (Lee Shulman, 1987) imao veliki uticaj na kurikulume iz oblasti obrazovanja nastavnika drugog jezika, jer podrazumeva kompleksan skup različitih znanja u čijoj se osnovi nalazi pretpostavka da su nastavnici „*aktivni prenosioci znanja i stvaraoci novih znanja*” (Hüttner, Reichl et al. 2012: 14). Šulmanov model sastoji se iz šest kategorija: znanje o nastavnom sadržaju, opšta pedagogija, znanje o pedagoškim sadržajima, znanje o kurikulumima, znanje o učenicima i znanje o ciljevima obrazovanja (Barahona 2014: 49).

Aktuelna nastavnička baza znanja u Republici Srbiji takođe sadrži pomenuti model u osvojenoj osnovi. Naime, prema Pravilniku o standardima kompetencija za profesiju nastavnika i njihovog profesionalnog razvoja³, kompetencije koje čine bazu znanja nastavnika tiču se: 1. nastavne oblasti, predmeta i metodike nastave, 2. poučavanja i učenja, 3. podrške razvoju ličnosti učenika, 4. komunikacije i saradnje. U Uvodu samog dokumenta istaknuto je da nastavnici moraju da poznaju sistem obrazovanja (ciljeve, ishode i standarde; Службени гласник 2011), te se može zaključiti da je

³ U daljem tekstu: „Pravilnik”.

Šulmanov model u potpunosti prisutan u osnovi nacionalnog standarda kompetencija nastavnika.

Pored baze znanja, prilikom formiranja nastavničke figure ključan je i **model obrazovanja nastavnika**. Različiti modeli obrazovanja su zapravo drugačiji odgovori na pitanja šta je podučavanje i kako nastavnici uče da podučavaju. Iako postoje različite teorije koje su ponudile odgovore na ova pitanja, izdvojićemo tek pojedine modele koje smatramo relevantnim za analizu postojećih kurikuluma vezanih za naš društveni kontekst.

Tri tradicionalna modela koja predlaže Majkl Volis (Michael Wallace 1991) su nastava kao zanat, nastava kao primena nauke i reflektivni model i oni se i dalje nalaze u osnovama kurikuluma za inicijalno obrazovanje nastavnika. Nastava kao zanat (*craft model*) je model nastave u kojem student uči posmatranjem iskusnijeg nastavnika i imitovanjem njegovih tehnika. Iako pridaje važnost iskustvu i iz njega crpi neophodna znanja, ovaj model poseduje i određena ograničenja budući da je statički i ne predviđa mogućnost za konstantno obogaćivanje nastave saznanjima iz oblasti lingvistike, psiholingvistike, sociolingvistike i slično (Marković, Vučo 2016). Drugi je model primene nauke (*applied science model*), koji se zasniva na primeni dostignuća empirijskih istraživanja i naučene teorije. Nedostatak ovog pristupa jeste jednosmernost znanja koje se kreće od glotodidaktičkih eksperata ka nastavnicima u praksi (ibid). Reflektivni model (*reflective model*) odnosi se na osposobljavanje nastavnika da uči iz sopstvene prakse (Wallace 1991; Freeman 1991; Mattson, Eilertsen et al. 2011). Iako je refleksija neophodna faza u poboljšanju sopstvene nastavne prakse za nastavnike u radnom odnosu, bilo bi nepotpuno ponuditi isključivo ovaj model kao jedini mogući izvor obrazovanja i profesionalnog napretka. Poželjno da sve tri pomenute tradicionalne varijante obrazovanja budu u osnovi kurikuluma za obrazovanje budućih nastavnika stranih jezika. Noviji modeli proističu iz pristupa zasnovanih na društvenoj pravdi (kao što je pomenuta kritička pedagogija), na identitetu nastavnika i na kompetencijama (Robinson, Mogliacci Jancic 2019: 2). Dok prva dva pristupa nastaju iz teorija razvijenih pod uticajem promena koje dolaze iznutra, odnosno iz same nastavne prakse, model obrazovanja zasnovan na kompetencijama podrazumeva skup znanja, veština i stavova dobrog nastavnika koji nastaje kao produkt dogovora između prosvetnih vlasti, glotodidaktičkih stručnjaka i samih nastavnika stranih jezika.

Savremene tendencije u obrazovanju budućih nastavnika stranog jezika baziraju se na korišćenju integrisanih modela u kojima se različite vrste pristupa spajaju sa ciljem stvaranja sveobuhvatnih kurikuluma (Barahona 2014: 48). Budući da ne postoji jedinstven kurikulum, za precizno određenje procenata zastupljenosti svakog od postojećih modela obrazovanja nastavnika

stranog jezika u Republici Srbiji, trebalo bi izvršiti analizu svih silabusa akademskih psihološko-pedagoško-metodičkih kurseva na filološkim fakultetima. Ono što se, pak, može sigurno zaključiti iz postojećih zakonskih okvira jeste da se od fakulteta očekuje da obrazuju nastavnike prema modelu zasnovanom na kompetencijama. Naime, prema članu 137. Zakona o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja “*zadatak nastavnika jeste da svojim kompetencijama osigura postizanje ciljeva obrazovanja i vaspitanja*” (Службени гласник 2021), a postoji i Pravilnik koji detaljnije opisuje sve ključne kompetencije za rad u učionici.

Mogu se izdvojiti tri varijante modela visokoškolskog obrazovanja nastavnika stranih jezika prema organizaciji psihološko-pedagoško-metodičkih predmeta na evropskim univerzitetima: **y-model** (filološke studije nakon kojih sledi didaktička specijalizacija), **model umetanja** (filološke studije sa glotodidaktičkim predmetima u poslednjoj fazi studija) i **konsekutivni model** (filološke studije sa paralelnim didaktičkim modulom od samog početka, koji daje najbolje rezultate u oblasti obrazovanja nastavnika; Neuner 2003, prema Durbaba 2011: 226). Pre detaljnijeg prikaza postojećih modela obrazovanja i neophodnih nastavničkih kompetencija u Republici Srbiji, izdvojićemo relevantne zakonske okvire koji regulišu nastavničku profesiju.

3. Zakonske regulative o nastavničkom pozivu u Republici Srbiji

Prema članu 1. Zakona o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja⁴ ovim dokumentom se uređuju principi, ciljevi, ishodi, standardi, kompetencije, način i uslovi za obavljanje delatnosti na svim nivoima obaveznog obrazovanja, kao i radni odnosi zaposlenih u ustanovi (Службени гласник 2021). Dakle, ovo je jedan od ključnih dokumenata koje budući nastavnici treba da poznaju pre nego što stupe u radni odnos. Zakon takođe propisuje postojanje različitih standarda: standardi obrazovnih postignuća učenika, kvaliteta rada ustanove, kvaliteta udžbenika, kompetencija nastavnika, kompetencija direktora, sekretara ustanove i kvalifikacija (ibid, čl. 10). Dakle, budući nastavnici stranih jezika su dužni da se upoznaju sa standardima postignuća učenika za strani jezik, kao i sa standardima kompetencija nastavnika, jer je zadatak nastavnika da svojim kompetencijama osigura postizanje ciljeva obrazovanja i vaspitanja, kao što je definisano članom 137.

Prvi uslov za pristup nastavničkoj profesiji jeste sticanje odgovarajućeg obrazovanja. Članom 140. ovog zakona propisuje se sticanje visokog

⁴ U daljem tekstu: „Zakon“.

obrazovanja iz naučne, odnosno stručne oblasti na studijama drugog stepena (master) za nastavnike koji se obrazuju nakon 2005. godine. Prema članu 142, nastavnici su dužni da steknu 30 ESPB bodova iz psiholoških, pedagoških i metodičkih disciplina, a da pritom ostvare najmanje po 6 bodova iz svake od disciplina i 6 bodova obavezne prakse u školama. Članom 52. ističe se značaj ustanova vežbanioca, odnosno osnovnih i srednjih škola u kojima se odvija praksa studenata.

Iz priloženih zakonskih odrednica možemo zaključiti da se budući nastavnik stranog jezika stiće obrazovanje na fakultetima filološke orijentacije, kao i da mora završiti master studije, tako da na kraju oba stepena visokog obrazovanja ima stečenih 30 bodova iz PPM disciplina. Prema članu 140, kao nastavnik stranog jezika u određenim školama može se zaposliti i lice koje je navršilo studije drugog stepena iz oblasti pedagoških nauka ili interdisciplinarne, multidisciplinarne ili transdisciplinarne studije. Ipak, prema Pravilniku o vrsti i stepenu obrazovanja nastavnika i stručnih saradnika, prednost u izvođenju nastave imaju master profesori jezika i književnosti (Службени гласник 2021а: чл. 2).

Budući nastavnici valja da poznaju i Pravilnik o dozvoli za rad nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika koji uređuje program uvođenja u posao nastavnika, sticanje dozvole za rad, polaganje ispita za licencu, kao i sadržaj i način vođenja registra nastavnika (Службени гласник 2022). Ovim Pravilnikom opisane su početne faze nastavničke profesije, odnosno u proces savladavanja jednogodišnjeg programa uvođenja u posao pre polaganja ispita za licencu, neophodnog za samostalan obrazovno-vaspitni rad.

U Pravilniku o standardima kompetencija za profesiju nastavnika i njihovog profesionalnog razvoja opisane su sve minimalne kompetencije nastavnika koje se tiču nastavnika koji je stupio u radni odnos i koji ih i tokom nastavničke prakse razvija. Ovaj dokument definiše kompetencije kao „*skup potrebnih znanja, veština i vrednosnih stavova nastavnika*“ (Службени гласник 2011). Nastavniku se dodeljuje centralna uloga u unapređivanju obrazovanja i vaspitanja budući da direktno utiče na razvoj učenika. Deskriptorima koji opisuju neophodne nastavničke kompetencije je detaljno definisano šta se sve očekuje od nastavnika u obrazovnom sistemu Republike Srbije (v. poglavlje 6. Kompetencije nastavnika stranih jezika).

Iako postoji još pravilnika koji se bave nastavničkom profesijom, smaramo izdvojene dokumente ključnim za stvaranje jasne slike o očekivanjima obrazovnog sistema od budućih nastavika i dovoljnim za analizu trenutne jezičke obrazovne politike za inicijalno obrazovanje nastavnika stranih jezika. U nastavku rada napravićemo pregled pedagoško-psihološko-metodičkih predmeta na katedrama za jezik i književnost u Republici Srbiji i

analizu modela obrazovanja u odnosu na iznete teorijske postavke i zakonske regulative.

4. Psihološko-pedagoško-metodički predmeti na filološkim studijama u Republici Srbiji

Kao što je napomenuto u prethodnom poglavlju, nastavnik stranog jezika mora biti svršeni student mastera fakulteta filološke orijentacije ili pedagoških fakulteta. Budući da prednost u zapošljavanju imaju master profesori jezika i književnosti, u ovom radu bavićemo se isključivo ponudom katedara za filologiju stranih jezika na fakultetima u Republici Srbiji, odnosno ponudama Filološkog fakulteta u Beogradu, Filozofskog fakulteta u Novom Sadu, Filozofskog fakulteta u Nišu, Filološko-umetničkog fakulteta u Kragujevcu (FILUM) i Filozofskog fakulteta u Prištini sa privremenim sedištem u Kosovskoj Mitrovici (FiFa), Departmana za filološke nauke Državnog Univerziteta u Novom Pazaru, Katedre za anglistiku na Alfa BK Univerziteta u Beogradu i Katedre za anglistiku Univerziteta Singidunum u Beogradu. Kako se u osnovnim i srednjim školama od 2003. godine obavezno uče dva strana jezika, među kojima su engleski, nemački, francuski, španski, ruski i italijanski, u nastavku rada istražićemo na kojim se sve katedrama mogu obrazovati budući predavači stranih jezika i koji su to predmeti psiholoških, pedagoških i metodičkih disciplina dostupni u obrazovnim profilima budućih nastavnika stranih jezika. Svi izneseni podaci preuzeti su sa zvaničnih sajtova fakulteta prema poslednjim važećim akreditovanim studijskim programima.⁵

Na Filološkom fakultetu u Beogradu⁶ postoje katedre za sve strane jezike koje potpadaju pod navedene „školske“ jezike (v. tabelu 1 u *Prilogu*). Na Katedri za anglistiku tokom osnovnih studija studenti mogu da sakupe

⁵ N. B. U prikupljanju podataka korišćene su zvanične informacije dostupne na sajtovima ili u informatorima za 2021/22. godinu. Ukoliko zvanične informacije nisu ažurirane, postoji mogućnost da su se u preseku predmeta u Prilogu rada našli pojedini predmeti koji u tekućoj godini nisu dostupni.

⁶ Informacije preuzete iz Informatora za 2021/22. akademsku godinu, sa zajedničkog spiska predmeta za JKK profil na master studijama, kao i sa liste PPM predmeta:

<http://www.fil.bg.ac.rs/wp-content/uploads/upis/2021/informator/Informator%202021-2022.pdf>

<http://www.fil.bg.ac.rs/wp-content/uploads/studProg/master/MAS%20-%20Jezik,%20knjizevnost,%20kultura.pdf>

<http://www.fil.bg.ac.rs/wp-content/uploads/studProg/iberijske/lista%20ppm%20predmeta%20-%20master%202015.pdf>

<http://www.fil.bg.ac.rs/wp-content/uploads/studProg/iberijske/lista%20ppm%20predmeta%20-%20master%202015.pdf>

dvadeset i četiri PPM poena prateći samo obavezne predmete iz metodike nastave, dok na master studijama postoje dva PPM predmeta. Na Odseku za francuski jezik Katedre za romanistiku postoji šest obaveznih i šest izbornih predmeta na osnovnim studijama i dva na master studijama od kojih je jedan metodička praksa, odnosno hospitovanje po školama. Na Katedri za germanistiku tokom osnovnih studija mogu se steći dvanaest PPM poena na izbornom modulu, u kojem su metodički predmeti dostupni u završnoj godini studija, dok na masteru postoje tri glotodidaktička predmeta. Odsek za ruski jezik Katedre za slavistiku na osnovnim studijama nudi četiri predmeta iz nastave jezika na osnovnim i čak devet predmeta izbornog statusa na master studijama. Program Katedre za italijanski jezik, kulturu i književnost sadrži takođe četiri predmeta na trećoj i četvrtoj godini, kao i četiri predmeta na masteru, dok Katedra za iberijske studije nudi tri predmeta na osnovnim studijama i pet na masteru.

Na Filozofskom fakultetu u Novom Sadu⁷ (v. tabelu 2) postoje katedre za engleski, nemački, ruski i francuski jezik i književnost. Na Katedri za engleski jezik i književnost tokom osnovnih studija postoji pet obaveznih predmeta metodičke orijentacije, među kojima je i nastavna praksa na završnoj godini, dok master program pruža priliku za odabir šest PPM predmeta. Katedra za nemački jezik i književnost u završnim godinama studija nudi pet obaveznih predmeta na osnovnim studijama i dva na masteru, od kojih je metodička praksa obavezna, a drugi predmet izbornog karaktera. Na Katedri za ruski jezik i književnost je program sličan tokom osnovnih studija. Naime, postoji pet obaveznih predmeta od kojih je jedan praksa na završnoj godini. U okviru master programa postoji samo jedan metodički predmet. U strukturi studijskih programa za francuski jezik i književnost ne nalazimo nijedan metodički predmet, dok na masteru postoje čak četiri predmeta u ponudi. Od akademske godine 2022/23. Katedra za romanistiku Filozofskog fakulteta u Novom Sadu uvodi i studije italijanskog i španskog jezika i književnosti. U ponudi fakulteta nalaze se PPM predmeti još od prvog semestra, međutim, svi su opšteg karaktera. Tek u poslednjem semestru nailazimo na predmet koji se odnosi konkretno na nastavu italijanskog jezika, odnosno, na predmet Didaktika italijanskog i španskog jezika, književnosti i kulture kao izbornom predmetu u okviru Metodike nastave jezika i književnosti 2. Takođe, za italijanski jezik i dalje ne postoji poseban master studijski program, mada očekujemo da će se studentima pružiti i ta mogućnost kroz četiri godine kako bi mogli da upotpune svoje studije.

⁷ Informacije preuzete sa stranice: <http://www.ff.uns.ac.rs/sr/studijski-programi>.

Prema akreditaciji iz 2021. godine na Katedri za anglistiku Filozofskog fakulteta u Nišu⁸ PPM predmeti uvode se još od prve godine studija i u ponudi je veliki broj pedagoških i psiholoških predmeta izbornog karaktera (v. tabelu 3). Iz studijskog programa se zaključuje da postoje dva predmeta koja pružaju studentima priliku za učestvovanje u pedagoškoj praksi u školama. Naime, na drugoj godini studija se upoznaju sa osnovama obrazovnog sistema, dok se na četvrtoj bave nastavom jezika. Na masteru postoje svega dva predmeta izbornog karaktera, ali je pedagoška praksa obavezna u oba semestra. Prema poslednjoj akreditaciji za Katedru za nemački jezik i književnost iz 2018. godine, na drugoj godini studija se obrađuju psihologija i pedagogija, dok na završnoj godini postoje dva predmeta koja se bave metodikom nastave. Postoji i mogućnost da se ostvare 6 ESPB poena metodičke prakse, međutim, ne postoji master program za nemački jezik, što znači da studenti ove katedre moraju završiti master u nekom drugom gradu ukoliko žele da se bave nastavom nemačkog jezika u školama. Katedra za ruski jezik i književnost pruža mogućnost za sakupljanje velikog broja PPM predmeta tokom osnovnih studija sa čak tri semestra pedagoške prakse, dok tokom mastera postoje još dva predmeta koja se odnose na praksu i dva predmeta koja se tiču didaktike i psihologije obrazovanja. Na Katedri za francuski jezik i književnost postoji mogućnost da se još tokom osnovnih studija sakupe neophodni poeni pohađanjem PPM predmeta kao i pedagoške prakse dostupne tri semestra tokom osnovnih studija. Međutim, na masteru postoje samo dva izborna predmeta od kojih se može odabrati jedan, jer se nalaze u istom izbornom bloku. Na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Nišu ne postoje katedre za italijanski i španski jezik i književnost.

Na katedrama za jezik i književnost Filološko-umetničkog fakulteta u Kragujevcu⁹ ponuda PPM predmeta strukturirana je na sličan način (v. tabelu 4). Naime, studenti osnovnih studija tokom druge godine mogu pohađati opšte kurseve iz pedagogije ili psihologije, dok na trećoj i četvrtoj godini stiču metodička znanja na obavezanim predmetima vezanim za nastavu specifičnog stranog jezika. Stručna praksa u osnovnim i srednjim školama moguća je tek na master studijama. Na pomenutom fakultetu ne postoji katedra za ruski jezik i književnost.

Katedre za engleski i ruski jezik Filozofskog fakulteta u Kosovskoj Mitrovici¹⁰ (v. tabelu 5) pružaju priliku studentima da ostvare ravnomeran broj

⁸ Informacije preuzete sa stranice: <https://www.filfak.ni.ac.rs/>.

⁹ Informacije preuzete sa stranice: http://filum.kg.ac.rs/index.php?option=com_content&view=article&id=3&Itemid=508&lang=sr.

¹⁰ Informacije preuzete sa stranice: <http://fifa.pr.ac.rs/>

poena iz posebno pedagoških, psiholoških i metodičkih disciplina. Na Katedri za engleski jezik i književnost nalazimo pet obaveznih i jedan izborni PPM predmet na osnovnim studijama i dva izborna predmeta na masteru, dok na Katedri za ruski jezik i književnost čak deset obaveznih predmeta i dva izborna na osnovnim i jedan izborni na masteru. Ova katedra takođe pruža mogućnost za 9 poena pedagoške prakse i 6 poena metodičke prakse u školama.

Katedre za engleski i za nemački jezik i književnost Departmana za filološke studije u Novom Pazaru¹¹ (v. tabelu 6) po pitanju ponude PPM predmeta izgledaju identično, što znači da su svi predmeti opšteg karaktera i nisu vezani za metodiku nastave stranog jezika koji se predaje. Katedre ipak pružaju veliki izbor tema koje se tiču vaspitno-obrazovnog rada, međutim ne postoje master studije na pomenutim dvema katedrama.

Na Katedri za anglistiku Alfa BK Univerziteta¹² u Beogradu (v. tabelu 7) postoji mogućnost za ostvarivanje neophodnih 30 PPM poena za rad u vaspitno-obrazovnim ustanovama, međutim ne postoji predmet koji pruža priliku za ostvarivanje 6 poena prakse u školama. Katedra za anglistiku Univerziteta Singidunum¹³ (v. tabelu 8) nudi tri obavezna i četiri izborna predmeta na osnovnim studijama, dok na master programu postoji jedan obavezan i dva izborna predmeta koja se tiču PPM disciplina. Međutim, ne postoji predmet vezan za hospitanje koji bi budućim nastavnicima obezbedio 6 PPM poena prakse.

5. Kurikulumi za obrazovanje nastavnika stranih jezika na Univerzitetima u Republici Srbiji

Na osnovu prethodnog poglavlja rada i tabela u prilogu, jasno je da je ponuda PPM predmeta na svakom od pomenutih fakulteta veoma raznovrsna, ali i neujednačena, kao i da su svi pomenuti teorijski modeli obrazovanja zastupljeni, iako ne u istoj meri. Možemo zaključiti da se svi programi baziraju na refleksivnom pristupu, koji kombinuje akademska znanja sa praksom, dok pristupi zasnovani na društvenoj pravdi i identitetu nastavnika gotovo i da nisu prisutni (pojavljuju se u okviru malog broja predmeta poput *Sociolingvistika* ili *Psihologija nastavnika*). Takođe, broj PPM predmeta na različitim studijskim profilima tokom osnovnih i master studija varira, te izgleda da na pojedinim katedrama po obaveznom modulu gotovo i da nije moguće ostvariti 30 PPM poena za pristupanje nastavničkoj profesiji kako to zakon nalaže (npr. na

¹¹ Informacije preuzete sa stranice: <http://uninp.edu.rs/filosofike-nauke/>

¹² Informacije preuzete sa stranice: <https://alfa.edu.rs/>

¹³ Informacije preuzete sa stranice: <https://singidunum.ac.rs/>

profilima koji nemaju drugi stepen studija). Ipak, student ima mogućnost da ostvari veliki broj PPM poena ukoliko odbrani završni master rad iz oblasti metodike nastave i time nadomesti eventualne kredite koji mu nedostaju. Pored toga, na većini studijskih programa postoji još jedan problem neusklađenosti bodova, jer katedre ne pružaju mogućnost za ostvarenje minimalnih 6 poena iz posebno psiholoških, odnosno pedagoških i metodičkih disciplina. Možemo primetiti da studijski profili filozofskih fakulteta uglavnom imaju među obaveznim predmetima pedagogiju i psihologiju, dok su na fakultetima isključivo filološke orijentacije ove discipline izbornog karaktera. Određeni profili pružaju priliku studentima da se obrazuju o inkluzivnoj, CLIL ili akademskoj nastavi, dok se ove oblasti pojavljuju u vidu tema za obradu tek u pojedinim silabusima metodike nastave. Zaključujemo, dakle, da na različitim jezičkim profilima postoji neusklađenost u mogućnosti sticanja kompetencija koje su ključne prema Pravilniku i da bi ponuda predmeta mogla biti raznovrsnija na nivou pojedinačnih studijskih profila.

Na osnovu opisanih programa možemo primetiti da je većinski zastupljen model obrazovanja nastavnika stranog jezika model umetanja, jer su didaktički predmeti dodati u studijski profil na završnim godinama, iako takva varijanta obrazovanja filologa ne definiše kao svoj opšti cilj sticanje nastavničkih kompetencija (Durbaba, 2011: 226). Izuzetak su pojedine katedre koji metodičke predmete nude od samog početka studija. Budući da se na pojedinim filološkim profilima strani jezik uči od početnog nivoa, gotovo je nemoguće očekivati da bi se paralelno moglo učiti o metodici nastave tog konkretnog jezika, međutim postoji mogućnost uvođenja opštih didaktičkih, psiholoških i pedagoških predmeta još od prve godine nezavisno od stranog jezika koji se uči, kao što je to slučaj sa, na primer, katedrama Filozofskog fakulteta u Nišu (v. tabelu 3). Takođe, većina izbornih PPM predmeta dostupna je na prvom stepenu studija, što implicira da bi student za nastavnički poziv morao da se opredeli tokom osnovnih studija, jer, u suprotnom, postoji rizik da na masteru ne sakupi neophodne PPM poene, usled često nedovoljnog broja izbornih didaktičkih predmeta. Pritom, pojedini fakulteti nude samo osnovne akademske studije za određeni jezik, što je dodatna otežavajuća okolnost za sticanje potrebnih preduslova za rad u nastavi.

Kada je reč o izbornim PPM predmetima, na osnovu tabela možemo zaključiti da se određeni predmeti nude u istom semestru u okviru jednog izbornog bloka, te se time studentima uskraćuje mogućnost da odaberu više metodičkih predmeta tokom semestra i otežava sticanje 30 PPM poena i znanja tokom studija. S druge strane, ukoliko se metodički predmet nalazi u izbornom bloku sa predmetima iz polja književnosti ili prevođenja, to onda implicira da tokom studija postoji određena profesionalna diferencijacija na nastavnički,

prevodilački ili profil u oblasti književnosti (y-model obrazovanja). U tom slučaju se student odlučuje za jedan od ovih profila, što smatramo podesebnijim za obrazovanje nastavnika jezika. Međutim, ako postoji PPM blok predmeta od kojih se može izabrati samo jedan, student biva lišen mogućnosti da usvaja ključna znanja iz srodnih disciplina.

Kada je reč o obaveznoj stručnoj praksi, na osnovu analize programa možemo primetiti da neki profili nude mogućnost ostvarenja i više od 6 kredita prakse, dok na nekim katedrama hospitovanje nije uopšte u ponudi. Iako je nauka kao zanat (*crafts model*) prevaziđen model obrazovanja nastavnika, to svakako ne znači da praktičan deo obuke nastavnika ne treba uvrstiti u program pripreme i dati studentima priliku da posmatraju i učestvuju u nastavi. Pored toga što je obavezno, smatramo da je organizovanje prakse za nastavničke profile ključno, jer je to idealna prilika za praktičnu primenu i nadgradnju svih teorijskih metodičkih znanja usvojenih tokom studija.

Kako je nastavnički poziv krucijalan za kvalitet obrazovanja jedne zemlje, smatramo izuzetno važnim pružanje jednakih mogućnosti studentima svih profila da tokom svog osnovnog i master obrazovanja steknu sva neophodna znanja iz oblasti pedagogije, psihologije, kao i metodike nastave stranog jezika koji će predavati.

6. Kompetencije nastavnika stranih jezika u obrazovnom sistemu Republike Srbije

Prema citiranim zakonskim dokumentima, baza znanja nastavnika u Republici Srbiji odgovara modelu zasnovanom na kompetencijama. Ovaj pristup obrazovanju podrazumeva skup veština koje svaki nastavnik treba da poseduje kako bi postao kompetentni nastavnik (Pantić, Wubbels 2010). Kompetencije neophodne za rad u školama bi trebalo da budu proizvod dogovora između kreatora jezičkih politika, metodičara koji obrazuju nastavnike i samih nastavnika stranih jezika, međutim, viđenje idealnog nastavnika može se razlikovati među pripadnicima ove tri grupe profesionalaca ili svake grupe pojedinačno. (Robinson, Jancic Mogliacci 2019: 15). Pristup zasnovan na kompetencijama postaje popularan u Sjedinjenim Američkim Državama 70-ih, a u Ujedinjenom Kraljevstvu 90-ih godina prošlog veka, dok u Republici Srbiji nacionalni standardi kompetencija bivaju usvojeni 2011. godine kao odgovor na nedovoljnost isključivo akademskih znanja za rad u učionici, a na tragu reforme osnovnog, srednjeg i univerzitetskog obrazovanja. (Robinson, Jancic Mogliacci 2019: 15, Рајовић, Радуловић 2007: 414).

Iako pristup zasnovan na kompetencijama ima za cilj da garantuje jednakost u pripremi studenata za nastavničku profesiju i da izjednači odnos

teorijskih i praktičnih znanja, ovaj model je neretko i kritikovan u naučnoj literaturi (Pantić, Wubbels 2010; Biesta 2015). Naime, autori ukazuju na opasnost od nekritičkog usvajanja skupa standarda kompetencija koji dovodi do gubljenja uvida u humanističku i moralnu dimenziju podučavanja, kao i na činjenicu da pritisak koje prosvetne vlasti putem standarda vrše na učesnike u obrazovnom procesu namećući šta sve nastavnik mora da zna i ume, ali ne dajući objašnjenje i kako da to primeni i, naposljetku, svodeći obrazovanje nastavnika na „pripremu za test”. Ipak, smatramo da postojanje standarda kompetencija kao referentnog okvira za obrazovanje i profesionalni razvoj nastavnika može biti od velike koristi jer pruža jednaku osnovu akademskim kurikulumima na fakultetima koji obrazuju buduće nastavnike.

Iako Pravilnik o standardima kompetencija za profesiju nastavnika i njihovog profesionalnog razvoja nema među svojim eksplicitnim namenama okvir za obrazovanje budućih nastavnika, on jeste jedini pravni dokument koji uređuje nastavničke kompetencije, te smatramo da je važno uzeti ga u obzir kada se razmatra očekivana nastavnička baza znanja. Prvo što ističemo jeste da ovaj pravilnik sadrži opšte kompetencije koje se tiču svih nastavnika zaposlenih u školskom sistemu. Naime, ne postoji pravni dokument kao okvir opštih i specifičnih kompetencija nastavnika stranog jezika, iako se većina predmeta u ponudi fakulteta tiče razvoja isključivo ovih kompetencija. Tačnije, predmeti koji se tiču metodike nastave, didaktike, primenjene lingvistike, sociolinguistike, prakse u školama i slično, bave se jezičkim znanjima i razvojem veština o njihovom prenošenju, te smatramo da bi bilo korisno da postoji poseban dokument koji uređuje PPM kurikulume za nastavnike stranih jezika, što je tendencija u evropskoj obrazovnoj jezičkoj politici za strane jezike (npr. projekti SIGMA, TNTEE, *Tuning Educational Structures in Europe 2006, European Profile for Language Teacher Education – A Frame of Reference*; Marković, Vučo 2016: 150, Mihaljević Djigunović, Mardešić 2009: 1).

Kao što je napomenuto, prema Pravilniku, nastavničke kompetencije su podeljene na: 1. nastavnu oblast, predmet i metodiku nastave, 2. poučavanje i učenje, 3. podršku razvoju ličnosti učenika i 4. komunikaciju i saradnju. Svaka od ovih oblasti deli se potom na podoblasti znanja, planiranje, realizaciju, vrednovanje/evaluacija i usavršavanje, koje su dalje objašnjene konkretnim deskriptorima. Ovako strukturirani standardi kompetencija bili su i dobrom osnovom za stvaranje elektronske alatke za samoprocenu kompetencija nastavnika sa sajta Zavoda za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja (ZUOV, 2012).

Možemo zaključiti da svi studenti koji se obrazuju na pomenutim fakultetima imaju prilike da steknu ključne kompetencije vezane za nastavnu

oblast, predmet i metodiku nastave (K1), budući da na svakoj od katedara postoje metodički predmeti u obaveznom modulu. Što se tiče podoblasti ovih kompetencija, studenti imaju priliku da steknu kompetencije označene kao *znanja* i *planiranje* prateći samo nastavu, dok bi za *realizaciju*, *vrednovanje* i *usavršavanje* morali da tokom metodičke prakse ostvare saradnju sa nastavnikom-mentorom. Oblasti kompetencija za poučavanje i učenje (K2) i za podršku razvoja ličnosti učenika (K3) čine većinski deo standarda kompetencija, a tiču kompetencija iz oblasti pedagogije i psihologije. Ipak, na većini katedri filoloških studija predmeti iz ove oblasti su izbornog karaktera (11 katedara sa obaveznim psihološkim i pedagoškim disciplinama), te pretpostavljamo da mnogi budući nastavnici stranih jezika nemaju priliku da steknu minimalne psihološko-pedagoške kompetencije tokom osnovnih i master studija. Kompetencije za komunikaciju i saradnju (K4) odnose se na saradnju sa ostalim akterima u obrazovanju. Na osnovu analize dostupnih sadržaja studijskih programa, pretpostavljamo da studenti-budući nastavnici nemaju puno prilika da steknu znanja i veštine iz ove oblasti tokom studija, sem na katedrama koje sadrže predmete poput *Školskog menadžmenta*.

7. Zaključak

Model obrazovanja nastavnika stranih jezika u Republici Srbiji je model zasnovan na kompetencijama i na reflektivnom pristupu, a didaktički predmeti su u većini slučajeva prisutni tek na završnim godinama studija. Iako ne postoji uniformisan kurikulum za obrazovanje nastavnika stranih jezika, većina akreditovanih programa filoloških studija u skladu sa zakonom pruža mogućnost svojim studentima da ostvari neophodne ESPB kredite pre stupanja u radni odnos, iako ne uvek uz ostvarenje 6 minimalnih poena iz svake od oblasti (pedagogije, psihologije, metodike i prakse). Nejednakost u kurikulumima ogleda se u broju i dostupnosti PPM predmeta na modulima i dostupnosti metodičke prakse. Na osnovu prikazane analize možemo zaključiti da je prisutna raznovrsnost u izboru didaktičkih predmeta na nekim katedrama, dok su neke od ponuda dosta svedene na metodičke predmete opšteg karaktera koji se ne odnose na strani jezik. Metodička praksa na pojedinim katedrama nije organizovana, što sa jedne strane nije u skladu sa Zakonom, a sa druge rizično za kvalitet nastave jezika, jer studenti-budući nastavnici usvajaju teorijska znanja koja bez praktičnog iskustva ostaju nesvrshodna za primenu u sistemu osnovnog i srednjeg obrazovanja u školama. Pojedini fakulteti (Filozofski fakulteti u Nišu i Novom Sadu, Departman za filološke nauke u Novom Pazaru) organizuju predmete koji se tiču rada u vaspitno-obrazovnim

ustanovama i inkluzije, što smatramo korisnim modelom jer pružaju mogućnost za sticanje ključnih kompetencija direktno primenjivih u školama.

Budući da ne postoji okvir kompetencija za nastavnika stranog jezika, baza znanja koju kurikulumi pružaju studentima-budućim nastavnicima gotovo sigurno varira zavisno od fakulteta i katedre. Stoga smatramo neophodnim sastavljanje okvira kompetencija nastavnika stranih jezika kojim se usaglasili i kurikulumi za njihovo inicijalno obrazovanje.

Na osnovu kompetencija izdvojenih iz Pravilnika zaključuje se da postoji mogućnost da se tokom studija usvoje ključne kompetencije vezane za nastavnu oblast, predmet i metodiku nastave (K1), kao i da bi bilo neophodno uvrstiti u ponudu i predmete iz pedagoških i psiholoških disciplina u obavezne module za obrazovanje budućih nastavnika stranog jezika na svim filološkim katedrama ne bi li se studentima - budućim nastavnicima garantovala mogućnost sticanja kompetencija za rad sa učenicima (K3 i K4). Naposljetku, zaključujemo da bi bilo korisno u budućnosti analizirati silabuse PPM predmeta i stečenih kompetencija studenata zarad detaljnijeg uvida u tendencije u obrazovanju nastavnika stranih jezika na teritoriji Republike Srbije.

Literatura

- Дурбаба, О. (2011). *Теорија и пракса учења и наставе страних језика*. Београд: Завод за уџбенике.
- Рајовић, В. и Радуловић, Ј. (2007). Како наставници опажају своје инцијално образовање: На који начин су стицали знања и развијали компетенције. *Настава и васпитање*, 56(4), 413-434.
- Barahona, D. (2014). Exploring the curriculum of second language teacher education (SLTE) in Chile: A Case Study. *Perspectiva Educacional. Formación de Profesores*, 53(2), 45-67.
- Bartels, N. (2009). Knowledge About Language. In: *The Cambridge Guide to Second Language Teacher Education* (A. Burns and J. Richards, eds.), Cambridge: Cambridge University Press, 125-135.
- Biesta, G. (2015). How does a competent teacher become a good teacher? on judgement, wisdom and virtuosity in teaching and teacher education. In: *Philosophical perspectives on teacher education* (R. Heilbronn et al., eds.), New York: Wiley-Blackwell, 1-22.
- Burns, A. and J. Richards (2009). *The Cambridge Guide to Second Language Teacher Education*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Burton, J. (2009). Reflective practice, In: *The Cambridge Guide to Second Language Teacher Education* (A. Burns and J. Richards, eds.), Cambridge: Cambridge University Press, 298-308.

- Filipović, J. (2018). *Moć reči - Ogledi iz kritičke sociolingvistike*. Beograd: Zadužbina Andrejević.
- Freeman, D. (1991) *Three views to teachers' knowledge*. Whitstable, UK: IATEFL.
- Freire, P. (2000). *Pedagogy of Freedom: Ethics, Democracy, and Civic Courage*, Lanham: Rowman & Littlefield.
- Hawkings, M. and B. Norton (2009). Critical Language Teacher Education In: *The Cambridge Guide to Second Language Teacher Education* (A. Burns and J. Richards, eds.), Cambridge: Cambridge University Press, 30-39.
- Hüttner et al. (2012). *Theory and practice in EFL teacher education: bridging the gap*, Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Marković, Lj. i J. Vučo, (2016). Academic education of future foreign language teachers in multilingual european context (Experience of the University of Belgrade), *The Journal of International Civilization Studies*, 2016, 1(II), 150-156.
- Mattsson, M. et al. (2011). *A practicum turn in teacher education*. Rotterdam: Sense.
- Mihaljević Djigunović, J. i S. Mardešić, (2009). Kompetencije nastavnika stranih jezika između politike i stvarnosti, u: *Jezična politika i jezična stvarnost* (J. Granić, ur.), Zagreb: Hrvatsko društvo za primijenjenu lingvistiku, 318-327.
- Miller, J. (2009). Teacher Identity, In: *The Cambridge Guide to Second Language Teacher Education* (A. Burns and J. Richards, eds.), Cambridge: Cambridge University Press, 172-181.
- Neuner, G. (2003). Curriculumentwicklung für die Ausbildung von DeutschlehrerInnen und HochschuldozentInnen im Bereich Deutsch als Fremdsprache, *Internationales Qualitätsnetz Deutsch als Fremdsprache, IQN Projekt*, Kassel: Universität Kassel, 15-26.
- Pantić, N. and T. Wubbels. (2010). Teacher competencies as a basis for teacher education - Views of Serbian teachers and teacher educators, *Teaching and Teacher Education*, 26, 694-703.
- Robinson, M. and R. Mogliacci Jancic. (2019). Conceptions and Models of Teacher Education, *Oxford Research Encyclopedia of Education*, <https://oxfordre.com/education/view/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-571>, 26. 05. 2022.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform, *Harvard Educational Review*. 57(1), 1–22.
- Vukotić, D. (2018). *Cjeloživotno obrazovanje nastavnika stranih jezika u formalnim obrazovnim sistemima*. (doktorska disertacija). Beograd: Filološki fakultet.
- Wallace, M. (1991). *Training foreign language teachers: A reflective approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

Zakon i pravilnici

- Службени гласник. (2011). Правилник о стандардима компетенција за професију наставника и њиховог професионалног развоја, *Службени гласник РС број 5/2011*, <https://www.mpn.gov.rs/wp-content/uploads/2015/08/Правилник-о-стандардима-компетенција-за-професију-наставника-и-њиховог-професионалног-развоја.pdf>, 26. 05. 2022.
- Службени гласник. (2021). Закон о основама система образовања и васпитања. Правно информациони систем Републике Србије, Службени гласник 88/2017-3, 27/2018-3, 27/2018-22, 10/2019-5, 6/2020-20, 129/2021-9., <https://www.pravno-informacioni-sistem.rs/SlGlasnikPortal/eli/rep/sgrs/skupstina/zakon/2017/88/1/reg>, 26. 05. 2022.
- Службени гласник. (2021a) Правилник о врсти стручне спреме наставника и стручних сарадника у основној школи. Сл. гласник РС, бр. 11/2012, 15/2013, 2/2016, 10/2016, 11/2016, 2/2017, 3/2017, 13/2018, 11/2019, 2/2020, 8/2020, 16/2020, 19/2020, 3/2021 и 4/2021. http://demo.paragraf.rs/demo/combined/Old/t/t2021_05/PG_004_2021_001.htm, 26. 05. 2022.
- Službeni glasnik. (2022). Pravilnik o dozvoli za rad nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika, Službeni glasnik br. 22/2005, 51/2008, 88/2015, 105/2015, 48/2016 i 9/2022, <https://www.paragraf.rs/propisi/pravilnik-dozvoli-rad-nastavnika-vaspitaca-strucnih-saradnika.html>, 26. 05. 2022.
- ZUOV. (2012) Upitnik za samoprocenu kompetencija nastavnika, ZUOV, <http://www.zuov.rs/programi1/Kompetencije/Anketa.aspx>, 26. 05. 2022.

Zvanični sajtovi fakulteta

- Alfa BK Univerzitet, <https://alfa.edu.rs/>, 26. 05. 2022.
- Departman za filološke studije Internacionalnog Univerziteta u Novom Pazaru, <http://uninp.edu.rs/filosofke-nauke/>, 26. 05. 2022.
- Filološki fakultet Univerziteta u Beogradu, Informator, <http://www.fil.bg.ac.rs/wp-content/uploads/upsis/2021/informator/Informator%202021-2022.pdf>, 26. 05. 2022.
- Filološki fakultet Univerziteta u Beogradu, Master akademske studije, <http://www.fil.bg.ac.rs/wp-content/uploads/studProg/master/MAS%20-%20Jezik,%20knjizevnost,%20kultura.pdf>, 26. 05. 2022.
- Filološki fakultet Univerziteta u Beogradu, Lista PPM predmeta, <http://www.fil.bg.ac.rs/wp-content/uploads/studProg/iberijske/lista%20ppm%20predmeta%20-%20master%202015.pdf>, 26. 05. 2022.
- Filološko-umetnički fakultet Univerziteta u Kragujevcu, Akreditovani studijski programi,

http://filum.kg.ac.rs/index.php?option=com_content&view=article&id=3&Itemid=508&lang=sr, 26. 05. 2022.

Filozofski fakultet Univerziteta u Novom Sadu, Studijski programi, <http://www.ff.uns.ac.rs/sr/studijski-programi>, 26. 05. 2022.

Filozofski fakultet Univerziteta u Nišu, <https://www.filfak.ni.ac.rs/>, 26. 05. 2022.

Filozofski fakultet u Prištini sa privremenim sedištem u Kosovskoj Mitrovici, <http://fifa.pr.ac.rs/>, 26. 05. 2022.

Univerzitet Singidunum, <https://singidunum.ac.rs/>, 26. 05. 2022.

Tijana Gaši

**LANGUAGE EDUCATION POLICY FOR FOREIGN LANGUAGE INITIAL
TEACHER EDUCATION
IN THE REPUBLIC OF SERBIA**

Summary: This review paper presents the current situation in the Serbian language education policy and planning regarding the foreign language initial teacher education by presenting the FLTE model and knowledge base. The aim of the research is to make a comparison between the expectations that the government has of pre-service teacher training and the existing university curricula where the training occurs. The paper provides an insight into the articles of the law and by-laws that prescribe the necessary conditions for performing the foreign teacher profession in the compulsory primary and secondary education in the Republic of Serbia. The work also contains a presentation of psychological, pedagogical and methodological subjects at faculties of philology, i.e. current university offers for the education of future foreign language teachers.

Key words: language policy and planning, foreign language teacher education, standards in education, competencies, foreign language teaching

Prilog

Tabela 1. Filološki fakultet u Beogradu

Engleski jezik, književnost, kultura, Filološki fakultet u Beogradu
5. semestar Primenjena lingvistika i nastava engleskog jezika (6 ESPB)
6. semestar Metodika nastave engleskog jezika 1 (6 ESPB)
7. semestar Metodika nastave engleskog jezika 2 (6 ESPB)
Engleski jezik, književnost, kultura, Filološki fakultet u Beogradu – master studije
Nastava engleskog jezika i kultura (6 ESPB)
Kontrastivna lingvistika (6 ESPB)
Francuski jezik, književnost, kultura, Filološki fakultet u Beogradu
1. semestar Francuska književnost i film u nastavi 1 (3 ESPB), izborni predmet
2. semestar Francuska književnost i film u nastavi 2 (3 ESPB), izborni predmet
3. semestar Jezičke obrazovne politike u frankofonom svetu 1 (3 ESPB), izborni predmet
4. semestar Jezičke obrazovne politike u frankofonom svetu 2 (3 ESPB), izborni predmet
5. semestar Tumačenje francuskog književnog teksta 1 (3 ESPB)
6. semestar Tumačenje francuskog književnog teksta 2 (3 ESPB)
7. semestar Metodika nastave francuskog jezika 1 (3 ESPB)
7. semestar Didaktika čitanja i nastava francuskog jezika 1 (3 ESPB), izborni predmet
7. semestar Tumačenje francuskog književnog teksta 3 (3 ESPB)
8. semestar Metodika nastave francuskog jezika 2 (3 ESPB)
8. semestar Didaktika čitanja i nastava francuskog jezika (3 ESPB), izborni predmet
Francuski jezik, književnost, kultura, Filološki fakultet u Beogradu – master studije
Metodika nastave francuskog jezika (6 ESPB)
Metodička praksa – hospitanje (6 ESPB)
Nemački jezik, književnost, kultura, Filološki fakultet u Beogradu
5. semestar Primenjena lingvistika 1 (6 ESPB), izborni predmet
6. semestar Primenjena lingvistika 2 (6 ESPB), izborni predmet
7. semestar Didaktika i metodika nastave nemačkog jezika 2 (6 ESPB), izborni predmet
8. semestar Didaktika i metodika nastave nemačkog jezika 2 (6 ESPB), izborni predmet
Nemački jezik, književnost, kultura, Filološki fakultet u Beogradu – master studije
Interkulturalna glotodidaktika (6 ESPB)
Kontrastivna gramatika nemačkog i srpskog jezika (6 ESPB)
Metodička praksa (6 ESPB)
Ruski jezik, književnost, kultura, Filološki fakultet u Beogradu
5. semestar Metodika nastave ruskog jezika 1 (3 ESPB), izborni predmet
6. semestar Metodika nastave ruskog jezika 2 (3 ESPB), izborni predmet
7. semestar Metodika nastave ruskog jezika 3 (3 ESPB), izborni predmet
8. semestar Metodika nastave ruskog jezika 4 (3 ESPB), izborni predmet
Ruski jezik, književnost, kultura, Filološki fakultet u Beogradu – master studije
Metodička praksa: hospitanje (ruski jezik, 6 ESPB), izborni predmet
Metodika nastave književnosti za decu (6 ESPB), izborni predmet
Metodika nastave ruske kulture (6 ESPB), izborni predmet
Rusistička lingvokulturologija: teorija i nastavna primena (6 ESPB), izborni predmet
Folklorni žanrovi u nastavnom procesu (6 ESPB), izborni predmet
Udžbenik ruskog jezika u nastavnom procesu (6 ESPB), izborni predmet

Engleski jezik, književnost, kultura, Filološki fakultet u Beogradu
5. semestar Primenjena lingvistika i nastava engleskog jezika (6 ESPB)
Ruska književnost u nastavnom procesu (6 ESPB), izborni predmet
Metodika nastave ruskog jezika (6 ESPB), izborni predmet
Opšta metodika nastave slovenskih jezika (6 ESPB), izborni predmet
Italijanski jezik, književnost, kultura, Filološki fakultet u Beogradu
5. semestar Primenjena lingvistika i nastava italijanskog jezika 1 (3 ESPB)
6. semestar Primenjena lingvistika i nastava italijanskog jezika 2 (3 ESPB)
7. semestar Didaktika italijanskog jezika 1 (3 ESPB)
8. semestar Didaktika italijanskog jezika 2 (3 ESPB)
Italijanski jezik, književnost, kultura, Filološki fakultet u Beogradu – master studije
CLIL i nastava italijanskog jezika 6 ESPB), izborni predmet
Metodička praksa – hospitovanje (6 ESPB), izborni predmet
Specijalne teme iz primenjene lingvistike i nastave italijanskog jezika (6 ESPB), izborni predmet
Teme iz primenjene lingvistike i nastave italijanskog jezika (6 ESPB), izborni predmet
Španski jezik, književnost, kultura, Filološki fakultet u Beogradu
7. semestar Primenjena lingvistika i nastava španskog jezika 1 (3 ESPB)
8. semestar Primenjena lingvistika i nastava španskog jezika 2 (3 ESPB)
8. semestar Savremeni španski roman i književno delo u nastavi (3 ESPB), izborni predmet
Španski jezik, književnost, kultura, Filološki fakultet u Beogradu – master studije
Specijalni kurs iz pragmatike (6 ESPB)
Specijalne teme iz primenjene lingvistike (6 ESPB)
Specijalne teme iz sociolingvistike (6 ESPB)
Kritička analiza diskursa (6 ESPB)
Metodička praksa (6 ESPB)

Tabela 2. Filozofski fakultet u Novom Sadu

Engleski jezik i književnost, Filozofski fakultet u Novom Sadu – osnovne studije
1. semestar Interaktivna pedagogija
2. semestar Didaktika
3. semestar Metodika nastave engleskog jezika 1
4. semestar Metodika nastave engleskog jezika 2
6. semestar Metodika nastave engleskog jezika – metodička praksa
Engleski jezik i književnost Filozofski fakultet u Novom Sadu – master studije (izborni modul)
Teorija jezika i usvajanja jezika
Metodika nastave književnosti
Metodička praksa
Nastava engleskog jezika na predškolskom i mlađem školskom uzrastu
Glotodidaktički materijali u nastavi engleskog jezika
Nastava i testiranje leksike
Nemački jezik i književnost, Filozofski fakultet u Novom Sadu – osnovne studije
1. semestar Razvojna psihologija
2. semestar Pedagoška psihologija
3. semestar Metodika nastave nemačkog jezika 1, Interaktivna pedagogija

4. semestar Metodika nastave nemačkog jezika 2
Nemački jezik i književnost, Filozofski fakultet u Novom Sadu – master studije
Metodika nastave nemačkog jezika – metodička praksa (obavezni modul)
Mediji u nastavi nemačkog jezika – izborni modul
Ruski jezik i književnost, Filozofski fakultet u Novom Sadu – osnovne studije
5. semestar Razvojna psihologija (3 ESPB)
7. semestar Pedagoška psihologija (3 ESPB)
7. semestar Metodika nastave ruskog jezika 1 (6 ESPB)
8. semestar Didaktika 3 (3 ESPB)
8. semestar Metodika nastave ruskog jezika 2 – metodička praksa (6 ESPB)
Ruski jezik i književnost, Filozofski fakultet u Novom Sadu – master studije
Metodika nastave ruskog jezika 3 (7 ESPB)
Francuski jezik i književnost, Filozofski fakultet u Novom Sadu
3. semestar Razvojna psihologija, izborni predmet (3 ESPB)
4. semestar Pedagoška psihologija, izborni predmet (3 ESPB)
5. semestar Didaktika prevođenja 1 (3 ESPB)
6. semestar Didaktika prevođenja 2 (3 ESPB)
7. semestar Interaktivna pedagogija (3 ESPB)
8. semestar Metodika nastave francuskog jezika, izborni predmet (3 ESPB)
Francuski jezik i književnost, Filozofski fakultet u Novom Sadu – master studije
Metodika nastave francuskog jezika – metodička praksa (6 ESPB)
Didaktika
Interaktivna nastava francuskog jezika
Fonodidaktika francuskog jezika
Italijanski jezik i književnost, Filozofski fakultet u Novom Sadu
Razvojna psihologija (3 ESPB)
Pedagoška psihologija (3 ESPB)
3. semestar Interaktivna pedagogija (3 ESPB)
4. semestar Obrazovanje za inkluziju (3 ESPB), izborni predmet
4. semestar Didaktika (3 ESPB)
4. semestar Vaspitno-obrazovni rad 1 (3 ESPB)
6. semestar Vaspitno-obrazovni rad 2 (3 ESPB)
7. semestar Stručna praksa (3 ESPB)
7. semestar Metodika nastave jezika i književnosti 1 (3 ESPB), izborni predmet
8. semestar Metodika nastave jezika i književnosti 2 (3 ESPB), izborni predmet

Tabela 3. Filozofski fakultet u Nišu

Anglistika, Filozofski fakultet u Nišu
1. semestar Pedagogija (6 ESPB)
3. semestar Pedagoška praksa – Upoznavanje sa sistemom osnovnog obrazovanja (3 ESPB)
4. semestar Psihologija (6 ESPB)
5. semestar Jezička kognicija i usvajanje jezika (4 ESPB)
5. semestar Školski menadžment (4 ESPB), izborni predmet
5. semestar Pedeutologija (4 ESPB), izborni predmet
6. semestar Metodika nastave engleskog jezika 1 (6 ESPB)
7. semestar Metodika nastave engleskog jezika 2 (6 ESPB)

7. semestar Razvijanje pragmatičke kompetencije u nastavi engleskog jezika (4 ESPB), izborni predmet
7. semestar Kognitivnogramatičke metode u nastavi engleskog jezika (8 ESPB), izborni predmet
7. semestar Pedagoška praksa – Praktikum iz metodike nastave engleskog jezika (3 ESPB)
8. semestar Usvajanje drugog jezika: kognitivni i nastavni aspekti (4 ESPB), izborni predmet
8. semestar Uvod u psihologiju nastave (4 ESPB), izborni predmet
8 semestar Uvod u psihologiju nastavnika (4 ESPB), izborni predmet
8. semestar Uvod u pedagošku psihologiju (4 ESPB), izborni predmet
8. semestar Testiranje u nastavi engleskog kao stranog jezika (4 ESPB), izborni predmet
8. semestar Izgovor u nastavi stranog jezika (4 ESPB), izborni predmet
Anglistika, Filozofski fakultet u Nišu – master studije
Književni test u nastavi engleskog kao stranog jezika (6 ESPB), izborni predmet
Nastava engleskog kao stranog jezika na ranom uzrastu (6 ESPB), izborni predmet
Pedagoška praksa 1 (3 ESPB)
Pedagoška praksa 2 (3 ESPB)
Nemački jezik i književnost, Filozofski fakultet u Nišu
3. semestar Psihologija (6 ESPB)
4. semestar Pedagogija (6 ESPB)
7. semestar Metodika nastave nemačkog jezika 1 (5 ESPB)
8. semestar Metodika nastave nemačkog jezika 2 (5 ESPB)
8. semestar Metodička praksa (6 ESPB)
Ruski jezik i književnost, Filozofski fakultet u Nišu
1. semestar Pedagogija (6 ESPB)
4. semestar Psihologija (6 ESPB)
4. semestar Pedagoška praksa 1 (3 ESPB)
5. semestar Osnovi didaktike (4 ESPB), izborni predmet
5. semestar Inkluzivno obrazovanje (4 ESPB), izborni predmet
6. semestar Interaktivne metode u nastavi (4 ESPB), izborni predmet
6. semestar Uvod u psihologiju nastavnika (4 ESPB), izborni predmet
6. semestar Uvod u psihologiju nastave (4 ESPB), izborni predmet
6. semestar Uvod u pedagošku psihologiju (4 ESPB), izborni predmet
6. semestar Pedagoška praksa 2 (3 ESPB)
7. semestar Pedagoška praksa 3 (3 ESPB)
7. semestar Metodika nastave ruskog jezika 1 (6 ESPB)
8. semestar Metodika nastave ruskog jezika 2 (6 ESPB)
Ruski jezik i književnost, Filozofski fakultet u Nišu, master studije
Didaktika (6 ESPB)
Psihologija obrazovanja (6 ESPB)
Pedagoška praksa 1 (3 ESPB)
Pedagoška praksa 2 (3 ESPB)
Francuski jezik i književnost, Filozofski fakultet u Nišu
2. semestar Uvod u psihologiju nastave (4 ESPB), izborni predmet
2. semestar Uvod u psihologiju nastavnika (4 ESPB), izborni predmet
2. semestar Uvod u pedagošku psihologiju (4 ESPB), izborni predmet
3. semestar Pedagogija (6 ESPB)

3. semestar Osnovi didaktike (4 ESPB), izborni predmet
3. semestar Inkluzivno obrazovanje (4 ESPB), izborni predmet
3. semestar Osnove školske pedagogije (4 ESPB), izborni predmet
4. semestar Pedagoška praksa (3 ESPB)
5. semestar Metodika nastave francuskog jezika (4 ESPB)
5. semestar Pedagoška praksa (3 ESPB)
6. semestar Metodika nastave francuskog jezika (4 ESPB)
6. semestar Metodika nastave francuskog jezika na ranom uzrastu (4 ESPB), izborni predmet
7. semestar Pedagoška praksa (3 ESPB)
7. semestar Metodika nastave francuskog jezika – jezičke veštine 1 (4 ESPB), izborni predmet
7. semestar Metodika nastave jezika struke i univerzitetskog francuskog (4 ESPB), izborni predmet
7. semestar Nove tehnologije u nastavi (TICE; 4 ESPB), izborni predmet
8. semestar Metodika nastave francuskog jezika – jezičke veštine 2
Francuski jezik i književnost, Filozofski fakultet u Nišu, master studije
Interkulturalnost u nastavi francuskog jezika (6 ESPB), izborni predmet
Igra i igrovne aktivnosti u nastavi/učenju francuskog jezika (6 ESPB), izborni predmet

Tabela 4. Filološko-umetnički fakultet u Kragujevcu (FILUM)

Engleski jezik i književnost, Filološko-umetnički fakultet u Kragujevcu
3. i 4. semestar Opšta psihologija (8 ESPB), izborni predmet
3. i 4. semestar Opšta pedagogija (8 ESPB), izborni predmet
3. i 4. semestar Etika i obrazovanje (8 ESPB), izborni predmet
5. semestar Pristupi i metode u nastavi engleskog jezika (6 ESPB)
6. semestar Učenje engleskog kao stranog jezika kroz kompetecije i veštine (6 ESPB)
7. semestar Testiranje i evaluacija u nastavi engleskog jezika (6 ESPB)
8. semestar Plan, program i praksa u nastavi engleskog jezika (8 ESPB)
Engleski jezik i književnost, Filološko-umetnički fakultet u Kragujevcu – master studije
Učenje engleskog jezika na ranom uzrastu (6 ESPB)
Primenjena lingvistika engleskog jezika (6 ESPB)
Stručna praksa (6 ESPB)
Nemački jezik i književnost, Filološko-umetnički fakultet u Kragujevcu
3. i 4. semestar Opšta psihologija (8 ESPB), izborni predmet
3. i 4. semestar Opšta pedagogija (8 ESPB), izborni predmet
3. i 4. semestar Etika i obrazovanje (8 ESPB), izborni predmet
5. semestar Didaktika nemačkog kao stranog jezika (5 ESPB)
5. semestar Pedagoška psihologija (4 ESPB), izborni predmet
5. semestar Školska pedagogija (4 ESPB), izborni predmet
6. semestar Metodi u nastavi nemačkog kao stranog (5 ESPB)
7. semestar Didaktika stranih književnosti (5 ESPB)
8. semestar Produktivno orijentisana nastava nemačkog jezika kao stranog (5 ESPB)
Nemački jezik i književnost, Filološko-umetnički fakultet u Kragujevcu – master studije
Odnos teorije, empirije i prakse u didaktici stranog jezika (6 ESPB), izborni predmet
Organizacija savremene nastave nemačkog jezika (6 ESPB), izborni predmet
Stručna praksa (6 ESPB)
Španski jezik i književnost, Filološko-umetnički fakultet u Kragujevcu

3. i 4. semestar Opšta psihologija (8 ESPB), izborni predmet
3. i 4. semestar Opšta pedagogija (8 ESPB), izborni predmet
3. i 4. semestar Etika i obrazovanje (8 ESPB), izborni predmet
5. semestar Metodi u nastavi stranih jezika (4 ESPB)
6. semestar Kompetencije i veštine u učenju stranih jezika (4 ESPB), izborni predmet
7. semestar Didaktika španskog jezika 1 (4 ESPB), izborni predmet
8. semestar Didaktika španskog jezika 2 (4 ESPB), izborni predmet
Španski jezik i književnost, Filološko-umetnički fakultet u Kragujevcu – master studije
Individualne razlike u učenju stranih jezika (6 ESPB), izborni predmet
Organizacija savremene nastave (6 ESPB), izborni predmet
Stručna praksa (6 ESPB)
Francuski jezik i književnost, Filološko-umetnički fakultet u Kragujevcu
3. i 4. semestar Opšta psihologija (8 ESPB), izborni predmet
3. i 4. semestar Opšta pedagogija (8 ESPB), izborni predmet
3. i 4. semestar Etika i obrazovanje (8 ESPB), izborni predmet
6. semestar Kompetencije i veštine u učenju stranih jezika (4 ESPB), izborni predmet
8. semestar Metodika nastave francuskog jezika (6 ESPB)
Francuski jezik i književnost, Filološko-umetnički fakultet u Kragujevcu – master studije
Stručna praksa (6 ESPB)
Italijanski jezik i književnost, Filološko-umetnički fakultet u Kragujevcu
3. i 4. semestar Opšta psihologija (8 ESPB), izborni predmet
3. i 4. semestar Opšta pedagogija (8 ESPB), izborni predmet
3. i 4. semestar Etika i obrazovanje (8 ESPB), izborni predmet
5. semestar Pedagoška psihologija (4 ESPB), izborni predmet
5. semestar Školska pedagogija (4 ESPB), izborni predmet
6. semestar Psihologija komunikacije (4 ESPB), izborni predmet
6. semestar Didaktika (4 ESPB), izborni predmet
7. semestar Uvod u metodiku nastave stranog jezika (5 ESPB)
8. semestar Metodika nastave italijanskog jezika (5 ESPB)
Italijanski jezik i književnost, Filološko-umetnički fakultet u Kragujevcu – master studije
Savremene metode i tehnike u nastavi italijanskog jezika (6 ESPB)
Stručna praksa (6 ESPB)

Tabela 5. Filozofski fakultet u Prištini sa privremenim sedištem u Kosovskoj Mitrovici

Engleski jezik i književnost, Filozofski fakultet u Prištini
3. semestar Pedagoška psihologija (6 ESPB)
4. semestar Pedagogija (6 ESPB), izborni predmet
6. semestar Didaktika (6 ESPB)
7. semestar Metodika nastave engleskog jezika 1 (6 ESPB)
8. semestar Metodika nastave engleskog jezika 2 (6 ESPB)
8. semestar Metodička praksa (6 ESPB)
Engleski jezik i književnost, Filozofski fakultet u Prištini – master studije
Nastava engleskog jezika i celoživotno učenje (6 ESPB), izborni predmet
Napredni kurs iz metodike nastave engleskog jezika (6 ESPB), izborni predmet
Ruski jezik i književnost, Filozofski fakultet u Prištini
3. semestar Pedagoška psihologija (6 ESPB)

3. semestar Pedagoška praksa (3 ESPB)
3. semestar Primenjena lingvistika (3 ESPB), izborni predmet
4. semestar Pedagogija (6 ESPB)
6. semestar Didaktika (6 ESPB)
6. semestar Pedagoška praksa 2 (3 ESPB)
6. semestar Metodika nastave ruskog jezika (6 ESPB)
7. semestar Metodika nastave ruskog jezika 2 (6 ESPB)
7. semestar Metodička praksa (3 ESPB)
8. semestar Metodička praksa 2 (3 ESPB)
8. semestar Pedagoška praksa 3 (3 ESPB)
8. semestar Metodički sistemi u nastavi jezika (3 ESPB), izborni predmet
Ruski jezik i književnost, Filozofski fakultet u Prištini – master studije
Pedagoški rad sa učenicima sa posebnim potrebama (5 ESPB), izborni predmet

Tabela 6. Departman za filološke nauke Državnog Univerziteta u Novom Pazaru

Engleski jezik i književnost, Departman za filološke nauke Državnog Univerziteta u Novom Pazaru
2. semestar Mediji i obrazovanje (3 ESPB), izborni predmet
3. semestar Opšta pedagogija (3 ESPB)
4. semestar Opšta psihologija (3 ESPB), izborni predmet
4. semestar Razvoj kurikuluma (3 ESPB), izborni predmet
4. semestar Stručna praksa 1 (3 ESPB)
5. semestar Metodika nastave stranih jezika 1 (3 ESPB)
6. semestar Metodika nastave stranih jezika 2 (3 ESPB)
6. semestar Stručna praksa 2 (3 ESPB)
7. semestar Uvod u psihologiju ličnosti (3 ESPB), izborni predmet
7. semestar Metodika vaspitno-obrazovnog rada (3 ESPB), izborni predmet
7. semestar Psihologija darovitosti (3 ESPB), izborni predmet
7. semestar Sociologija obrazovanja (3 ESPB), izborni predmet
8. semestar Interkulturno razumevanje i komunikacija (3 ESPB), izborni predmet
8. semestar Inkluzivno obrazovanje (3 ESPB), izborni predmet
8. semestar Stručna praksa 3 (3 ESPB)
Njemački jezik i književnost, Departman za filološke nauke Državnog Univerziteta u Novom Pazaru
2. semestar Mediji i obrazovanje (3 ESPB), izborni predmet
3. semestar Opšta pedagogija (3 ESPB), izborni predmet
4. semestar Opšta psihologija (3 ESPB), izborni predmet
4. semestar Razvoj kurikuluma (3 ESPB), izborni predmet
4. semestar Stručna praksa 1 (3 ESPB)
5. semestar Metodika nastave stranih jezika 1 (3 ESPB)
6. semestar Metodika nastave stranih jezika 2 (3 ESPB)
6. semestar Stručna praksa 2 (3 ESPB)
7. semestar Uvod u psihologiju ličnosti (3 ESPB), izborni predmet
7. semestar Metodika vaspitno-obrazovnog rada (3 ESPB), izborni predmet
7. semestar Psihologija darovitosti (3 ESPB), izborni predmet
7. semestar Sociologija obrazovanja (3 ESPB), izborni predmet

8. semestar Interkulturno razumevanje i komunikacija (3 ESPB), izborni predmet
8. semestar Inkluzivno obrazovanje (3 ESPB), izborni predmet
8. semestar Stručna praksa 3 (3 ESPB)

Tabela 7. Alfa BK Univerzitet u Beogradu

Anglistika, Alfa BK Univerzitet u Beogradu
2. semestar Psihologija (6 ESPB), izborni predmet
4. semestar Pedagogija (5 ESPB)
7. semestar Osnovi metodike nastave engleskog jezika (6 ESPB)
8. semestar Metodika nastave engleskog jezika (6 ESPB)
Anglistika – Lingvistika, Alfa BK Univerzitet u Beogradu – master studije
Metodičke teorije u filologiji (9 ESPB), izborni predmet

Tabela 8. Univerzitet Singidunum u Beogradu

Anglistika, Univerzitet Singidunum u Beogradu
5. semestar Metodi i pristupi u nastavi engleskog jezika (6 ESPB)
5. semestar Nastava engleskog jezika (6 ESPB), izborni predmet
6. semestar Nastava engleskog jezika 2 (6 ESPB)
8. semestar Psihologija (za nastavnike stranog jezika, 6 ESPB)
8. semestar Savremene tehnologije i nastava jezika (6 ESPB), izborni predmet
8. semestar Primenjena lingvistika – pragmatika (6 ESPB), izborni predmet
8. semestar Primenjena lingvistika – sociolingvistika (6 ESPB), izborni predmet
Primenjena anglistika, Univerzitet Singidunum u Beogradu – master studije
Usvajanje, razumevanje i interpretacija jezika (6 ESPB)
Psihologija savremenog obrazovanja (6 ESPB), izborni predmet
Humanistički pristupi u nastavi jezika (6 ESPB), izborni predmet

Ana Arsić¹

Univerzitet u Beogradu

Filološki fakultet

DISKURSI O UVOĐENJU SRPSKOG JEZIKA KAO OBAVEZNOG PREDMETA NA FAKULTETE²

Sažetak: U ovom radu analizirana su dva novinska članka koji se bave predlogom da se srpski jezik uvede na sve fakultete kao obavezan predmet. Svaki članak je najpre zasebno analiziran prema različitim parametrima, a potom su međusobno poređeni kako bismo odredili kakvi odnosi između stvarnosti i svakog od navedenih diskursa postoje, po čemu su pomenuti diskursi slični, a po čemu se razlikuju, posebno u pogledu toga kako se prikazuje status srpskog jezika i znanje maternjih govornika.

Ključne reči: analiza diskursa, srpski jezik na fakultetima, jezička kultura i norma, (ne)pismenost, ekspozitivni tekstovi, argumentativni tekstovi.

1. Odabir teme, istraživačka građa i istraživačka pitanja

Vesti o predlogu da se srpski jezik uvede kao obavezan predmet na svim fakultetima bile su veoma zastupljene u medijima tokom jula 2019. godine, ali i u periodu pre toga, pri čemu su bili obrađivani i prikazivani različiti segmenti ove teme: izveštavanje o upućenom predlogu da se srpski jezik uvede kao obavezan predmet, obrazlaganje različitih pozicija o potrebi za donošenjem te odluke, tumačenje (opravdanosti) odbijanja datog predloga, stavovi različitih grupa i ličnosti o datoj temi – članova Odbora za

¹ arsicana13@gmail.com

² Ovaj rad predstavlja dopunjenu verziju rada nastalog u okviru dvosemestralnog predmeta *Analiza diskursa* na četvrtoj godini osnovnih akademskih studija na Katedri za opštu lingvistiku Filološkog fakulteta Univerziteta u Beogradu, i prezentovan je na Kongresu studenata filoloških i filozofskih fakulteta Srbije 2021. godine.

standardizaciju srpskog jezika, profesora, studenata, čak i slučajnih prolaznika³. O svim tim segmentima izveštavali su različiti izvori, fokusirajući se na različite odabrane aspekte ove teme, te se mogu pratiti sličnosti i razlike u njihovom prikazivanju kako u renomiranim novinama koje uživaju izvestan ugled u društvu, tako i u tabloidima.

U ovom radu predmet analize su dva odabrana novinska članka kojima je u osnovi isti aspekt ove teme – vest da je Odbor za standardizaciju uputio predlog da se na sve fakultete uvede srpski jezik kao obavezan predmet. Članci su preuzeti iz različitih elektronskih izvora – u pitanju su novine *Danas* (koje se pozivaju na *BBC News na srpskom*) i portal *RTS-a* (koji se poziva na *Tanjug*).

Pri analizi tekstova oslanjaćemo se na postulate i smernice za analizu diskursa koje predlažu Džonstonova (Johnstone, 2008) i Ričardson (Richardson, 2007). U okviru svake analize odredićemo kom tipu teksta pripada dati članak prema klasifikaciji tipova tekstova iznetoj u knjizi *Jezik i moć* Duške Klikovac (2008), razmotrićemo formalnu strukturu svakog članka (njegov naslov, podnaslove, pasuse, grafičku organizaciju teksta i njegov obim), a potom ćemo preći na detaljniju analizu sadržaja, nastojeći da utvrdimo na koji način je predlog o uvođenju srpskog jezika kao obaveznog predmeta na sve fakultete predstavljen u svakom tekstu, ne bismo li na kraju odredili sličnosti i razlike među diskursima na ovu temu.

Poseban fokus našeg interesovanja predstavlja utvrđivanje odnosa koji se uspostavlja između svakog navedenog diskursa i stvarnosti: šta se navodi kao uzrok potrebe za uvođenjem ovog predmeta na fakultete, u kom svetlu je u svakom od tekstova ovaj predlog prikazan – kao poželjan ili ne, čija mišljenja su o njemu izneta i na koje načine se ona obrazlažu. Pored svega toga, posebno nas zanima kakvu sliku o srpskom jeziku i znanju srpskog jezika i njegovih aspekata stvara svaki od navedenih diskursa.

³ v. npr. Rektori ne haju za govor i pravopis

(<https://www.novosti.rs/ vesti/naslovna/drustvo/aktuelno.290.html:805769-Rektori-ne-haju-za-govor-i-pravopis>); STUDENTI FILOLOŠKOG ZA UVOĐENJE SRPSKOG NA SVE FAKULTETE: Žalosno da mladi žele da budu eksperti a ne znaju svoj jezik

(<https://www.kurir.rs/vesti/drustvo/2988695/studenti-filoloskog-za-uvodjenje-srpskog-na-sve-fakultete-zalosno-da-mladi-zele-da-budu-eksperti-a-ne-znaju-svoj-jezik>);

SRPSKI JEZIK SE UVODI KAO OBAVEZNI PREDMET NA FAKULTETIMA? Razlog je procenat nepismenih KOJI JE FRAPANTAN!

(<https://www.espreso.co.rs/ vesti/drustvo/403445/srpski-jezik-se-uvodi-kao-obavezni-predmet-na-fakultetima-razlog-je-procenat-nepismenih-koji-je-frapantan>).

Iz analize će biti isključene priložene fotografije i predložene vesti na slične teme, koje, pak, ne ulaze direktno u sastav ovih članaka. Radi preglednije analize tekstova, sadržaji oba navedena članka u *Prilogu 1* i *Prilogu 2* biće numerisani tako da navođeni brojevi uz analizu upućuju na redove tekstova na koje se analiza odnosi.

2. Analiza novinskih članaka

2.1. Opis formalnih aspekata analiziranih članaka

Članak pod naslovom *Srpski jezik na fakultetima – potreba ili profit* objavljen je u novinama *Danas* 26. juna 2019. godine, a u njemu se poziva na *BBC News na srpskom* (v. red 2 u *Prilogu 1*). Veći je po obimu u odnosu na drugi tekst, i broji nešto više od 950 reči. Autor teksta nije naveden. Članak je podeljen na više celina koje su grupisane prema grafički istaknutim podnaslovima (redovi 16, 36, 45, 57, 77, 87).

Članak pod naslovom *Predlog da se srpski jezik uvede na sve fakultete* objavljen je na portalu *RTS-a*, a zasniva se na *Tanjugovoj agencijskoj vesti* (v. red 1 u *Prilogu 2*). Ovaj članak objavljen je 17 meseci pre prethodno navedenog članka, što pored ostalog svedoči o aktuelnosti, značaju i kontinuiranoj prisutnosti tokom dužeg vremenskog perioda razmatrane tematike u medijima. Nešto je manji po obimu u odnosu na prvi tekst, sa ukupno nešto više od 830 reči. Ni u ovom tekstu autor nije naveden. Članak je takođe podeljen na pasuse grupisane prema grafički istaknutim podnaslovima (redovi 20, 37, 53).

2.2. Analiza novinskog članka *Srpski jezik na fakultetima – potreba ili profit*

2.2.1. Tip teksta: argumentativni tekst

Kako sam naslov ovog članka nagoveštava, a njegov sadržaj potvrđuje, u pitanju je argumentativni tip teksta, koji se bavi opravdanošću potrebe za uvođenjem srpskog jezika kao obaveznog predmeta na sve fakultete.

U samom naslovu *Srpski jezik na fakultetima – potreba ili profit* suprotstavljaju se dva stanovišta o predlogu Odbora za standardizaciju – najpre je navedeno gledište prema kojem se ovaj predlog predstavlja kao neophodnost, nešto što se podrazumeva (o čemu svedoče redovi 7–11, 36–43). Međutim, veznikom *ili* uvodi se alternativa – *profit*, čime se na samom početku podrazumevanost prvog stava osporava, te tako postaje tek jedna od dve mogućnosti, koje će se razmatrati dalje u tekstu. Značajno je, pri tome, što je

alternativno stanovište predstavljeno upravo leksemom *profit*, čime se uvođenje nastave srpskog jezika na fakultete svodi isključivo na izvor finansijskog dobitka, bez postojanja ikakvih drugih značajnih benefita tog uvođenja.

2.2.2. Uloga tekstualnih kontekstora

Van Dejk (van Dijk, 1986) podvodi novinske vesti pod širi obrazac tekstova koji se mogu raščlaniti na strukturne komponente (engl. *structural slots*), sa elementima koji mogu varirati, poput zaključka, koji može biti prediktivnog ili pak evaluativnog karaktera. Budući da dati članak predstavlja raspravu, njegov zaključak je nužno evaluacija – „Rasprava je uvek posvećena određenom pitanju [...], na njenom početku stoji izvesna sumnja, dilema ili sukob između dva mišljenja [...], a na njenom kraju je njihovo razrešenje. Autor rasprave teži da putem rasuđivanja, logike – drugim rečima, snagom dokaza i argumentacijom – dođe do istine i tako potencijalnog sagovornika (čitaoca) ubedi u ispravnost svog mišljenja“ (Klikovac 2008: 297).

S tim u vezi, u ovom članku se mišljenja, ideje i stavovi suprotstavljaju ili dovode u pitanje korišćenjem konektora *ali* (redovi 14, 59, 61, 84), *međutim* (24), kao i vezničkog spoja *i dok* (71). Vezničkom *ali* (14), koji stoji u kontrastu sa prethodno navedenim stavom i planovima Odbora za standardizaciju, započinje se polemika: „Ali ko će imati najviše koristi od ovakvih reformi – studenti koji ne poznaju najbolje maternji jezik, diplomirani filolozi ili svi?!“

Isti veznik (59) dovodi u suprotan naporedni odnos dopunske predikative kojima se kvalifikuje stav jednog studenta ekologije prema datom predlogu, izražen glagolom *smatrati*: „ideju o uvođenju srpskog jezika kao obaveznog predmeta smatra dobrom, ali ne i preko potrebnom u ovom trenutku“.

Isto tako, istim veznikom (61) je izražen suprotan naporedni odnos među predikatima koji kvalifikuju pismenost: „nije na zavidnom nivou, ali daleko od toga da je loša“. Konektorom *međutim* (24) u suprotnost se dovodi „praktična strana“ (23) mogućeg uvođenja srpskog jezika na fakultete (16–22), koju najpre navodi lingvista Branimir Stanković, sa onim što naziva „čistim interesom“ (23), a kasnije to prodrobnije eksplicira.

Vezničkim spojem *i dok* (71) se, pak, suprotstavljaju stavovi dve osobe o potrebi za uvođenjem srpskog jezika na fakultete, pri čemu se prvo navodi slaganje sa predlogom, a onda stav druge osobe da postoje važniji koraci koji se mogu preduzeti.

U svim ovim primerima važno je uzeti u obzir informacionu strukturu iskaza, gde fokus rečenog nalazi na kraju rečenice (Stanojčić & Popović 2016: 368). To je od posebnog značaja u primeru sa vezničkim spojem *i dok*, gde

informaciono težište nosi stav da uvođenje srpskog jezika na fakultete ne treba da bude prioritet. Za razliku od drugih primera u kojima ono što se suprotstavlja odražava stav iste osobe, odnosno lične preference pri isticanju značajnijeg dela informacije, u primeru sa veznikom *i dok* autor članka je onaj ko bira kom mišljenju daje veći značaj, te mišljenje kojem daje veću težinu stavlja na kraj iskaza.

2.2.3. Akteri i njihovi stavovi

U datom članku prenose se stavovi različitih ličnosti i kolektiva: Odbora za standardizaciju srpskog jezika, profesora lingvistike i docenta na departmanu za srpski jezik u Nišu, docentkinje na departmanu za srpski jezik u Nišu, studenta ekologije i studentkinje turskog jezika.

Odbor za standardizaciju predstavljen je kao organizacija iz koje se ne izdvaja nijedan član čije mišljenje bi se zasebno prenelo, a njihovi postupci i stavovi prenose se kako u rečenicama u kojima kao agensi stoje u funkciji subjekta koji je fonetski realizovan (redovi 11, 40), tako i obezličenom rečenicom (7–8) u kojoj Odbor predstavlja odredbu mesta poticanja predloga. Odbor se zatim u narednoj rečenici prikazuje uz predikat u 3. licu množine prezenta glagola *isticati*, gde ponovo ima funkciju odredbe mesta (38–39). Posebno je značajno prikazivanje Odbora u primeru u kome mu se pripisuje stav: „Pravilo „piši kao što govoriš, čitaj kao što je napisano“ možda i nije tako jednostavno, sudeći po aktivnosti Odbora za standardizaciju srpskog jezika“ (5–6). Kao argumenti Odbora za uvođenje novog predmeta navode se „niska jezička kultura“ (10), potreba za funkcionalnom pismenošću (37–39) i slabo poznavanje srpskog jezika (redovi 42–43).

Pored stavova dvoje studenata koje smo već razmotrili, ističući pri tome izbor autora članka da mišljenje jednog od njih nadredi mišljenju drugog, u članku se u pasusu sa podnaslovom *Retki primeri* (redovi 45–56) prenosi pozitivni stav docentkinje Aleksandre Lončar Raičević iz Niša, a na osnovu njenih reči i stav studenata, o opravdanosti postojanja obaveznih predmeta posvećenih srpskom jeziku na Filozofskom fakultetu u Nišu, pri čemu se kao značajan argument navodi dijalekatska udaljenost od standarda.

Centralni deo članka zauzimaju, pak, iskazi i stavovi Branimira Stankovića, profesora sa Filozofskog fakulteta u Nišu na Departmanu za srpski jezik, koji pored srpskog jezika drži nastavu iz većeg broja opštelingvističkih predmeta. Čak četiri pasusa posvećena su njegovim stanovištima o navedenom predlogu. On dati predlog problematizuje, odnosno dovodi u pitanje samu motivaciju za njegovo pokretanje, a potom i stvarnu potrebu za njim. U pasusu *Praktična primena* (16–35) kao posledice prihvatanja predloga navodi nova

radna mesta i veću potražnju za literaturom, ali i finansijsku dobit. Kroz tekst on osporava potrebu za uvođenjem predmeta, najpre diskreditujući normativnu literaturu generalno, a potom najnovije izdanje *Pravopisa srpskoga jezika* (27–35), pri čemu se služi maksimumom kvantiteta (Grice 1989: 26) da implicitno prenese stav da ni sami sastavljači pravopisa ne poznaju ceo pravopis, već „svako od njih zna deo koji je sam pisao“ (32–33). U poslednja dva pasusa (77–95) se dodatno argumentuje stav da nema potrebe za uvođenjem ovog predmeta, a sami naslovi upućuju na suštinu sadržaja tih odeljaka (redovi 77, 87).

Stav o ugroženosti jezika (koje se navodi i na početku drugog članka, v. *Prilog 2* red 4) interpretira se kao njegov moguć nestanak, odnosno egzistencijalna ugroženost, te se takva ugroženost shvaćena kao pretnja nestanka jezika odbacuje kao neosnovana. Pojam ugroženosti jezika se ne tumači kao opasnost od njegove negativne kvalitativne promene, tako da se isključuje svaka mogućnost nepovoljnog statusa u kome se srpski jezik nalazi, pri čemu se osporava i stav Odbora o sve nižoj jezičkoj kulturi maternjih govornika (10) time što navodi da je takvih izjava bilo odvajkada (92–95).

2.2.4. Zaključak članka i slika o srpskom jeziku i pismenosti

Imajući u vidu informacionu strukturu čitavog teksta kao primera rasprave, poslednja dva pasusa (posebno poslednji) treba uzeti kao svojevrsni zaključak autora teksta, koji on ne izriče direktno, ali samo njegovo pozicioniranje na kraj teksta, ono čime se tekst završava, dovodi do toga da ga čitalac doživljava kao konačni sud o razmatranoj temi, a taj sud predstavlja Stankovićevo mišljenje da srpski jezik ne treba uvoditi kao obavezan predmet na sve fakultete.

Kada je reč o slici o srpskom jeziku i pismenosti koju članak kreira, prikazana su različita mišljenja, ali najveća težina daje se odnosu participanata u diskursu prema normi i pravopisu, pri čemu se preispitivanjem kvaliteta norme diskredituju i kritike o njenoj nedovoljnoj usvojenosti. Značajno je primetiti da se pod pismošću pre svega podrazumeva usvojenost pravopisa i gramatičkih pravila, dok je najmanje pažnje posvećeno razmatranju opsegu i značaju primene pravila u relevantnim kontekstima, odnosno funkcionalnoj pismenosti.

2.3. Analiza novinskog članka *Predlog da se srpski jezik uvede na sve fakultete*

2.3.1. Tip teksta: ekspoziorni tekst

Za razliku od prethodnog članka, koji predstavlja argumentativni tip teksta, ovaj članak pripada ekspoziornom tipu teksta, i u njemu se primarno nudi objašnjenje potrebe za uvođenjem srpskog jezika kao obaveznog predmeta na sve fakultete. Centralni deo teksta posvećen je upravo pružanju obrazloženja, uz digresiju u odeljku *Uloga medija u negovanju jezičke kulture*, te u odnosu na prvi članak pruža nešto širi kontekst o drugim mogućnostima vezanim za nastavu srpskog jezika i okolnostima koje na realizaciju tih mogućnosti utiču (redovi 33–36).

Klikovac (2008: 299) nudi sledeću definiciju ekspoziornog tipa teksta: „Svrha ovog teksta je da nešto objasni, odnosno o nečemu obavesti; [...] Oni se obraćaju – odnosno nešto izlažu – čitaočevom razumevanju i najrasprostranjeniji su od svih vrsta tekstova. Ekspozicija ima svoje metode: poređenje i kontrast, ilustraciju, klasifikaciju, definisanje i analizu“.

2.3.2. Akteri i njihovi stavovi

U ovom članku su, za razliku od prethodnog, zastupljeni isključivo pozitivni stavovi o potrebi za uvođenjem srpskog jezika na sve fakultete, koja se ni u jednom trenutku ne osporava. Ekspoziciju čini upravo prenošenje ovih stavova – najpre Odbora kao udruženja, zatim predsednika Odbora Srete Tanasića, a najveći deo članka posvećen je iskazima i mišljenju šefa Katedre za srpski jezik prof. dr Veljka Brborića.

Za razliku od prethodnog članka, u kome je Odbor predstavljen isključivo kao kolektiv, u ovom tekstu se pored navođenja aktivnosti Odbora kao udruženja navodi i stav predsednika Odbora kao najistaknutijeg člana, pri čemu i Odbor i njegov predsednik Sreto Tanasić, a kasnije i profesor Veljko Brborić, u rečenicama kao agensi imaju isključivo funkciju subjekta (npr. Odbor: red 3; Tanasić: 6, 12, 13; Brborić: 16, 24, 25, 41, 45 i dr.), što utiče na veću prominentnost u prikazivanju njihovih stanovišta. Nužno su prominentniji i usled prostora koji je pružen prenošenju njihovih misli, kao i usled neprikazivanja alternativnih tumačenja i drugih mišljenja.

2.3.3. Uloga poređenja

Od svih navedenih metoda ekspozicije koje Klikovac (2008: 299–300) navodi, u ovom tekstu najdominantnija su poređenja i kontrastiranja, ali zastupljena je i analiza prethodnih okolnosti učenja srpskog jezika i (pr)ocena realnih i mogućih posledica koje iz tih okolnosti proističu. Porede se prisustvo srpskog jezika kao predmeta u srednjoj školi sa njegovim odsustvom na fakultetima (9–10); prestiž koji uživa učenje stranih jezika u odnosu na maternji (13–15); uvreženi stav o neophodnosti učenja jednog ili dvaju stranih

jezika na fakultetima sa odsustvom potrebe za učenjem srpskog jezika (56–58); manja zastupljenost nastave maternjeg jezika u školama u Srbiji u odnosu na druge zemlje koje se navode kao uzori (25–28); fond časova u gimnazijama različitih usmerenja i stručnim školama (29–32); fond časova srpskog jezika u odnosu na druge predmete (51–52) kao i status standarda naspram statusa razgovornog stila i dijalekata (68–72).

Jedan od ciljeva ovih poređenja je ilustracija položaja u kome se nalazi srpski jezik u zakonskim okvirima školstva, ali i društvenoj svesti kakvom je predstavljaju akteri čija se mišljenja prenose. Prikazivanje nastave maternjeg jezika u drugim zemljama služi kao argument validnosti takvog načina rada jer se pri poređenju nastava u navedenim zemljama predstavlja u boljem svetlu – „u zemljama koje drže do svog nacionalnog jezika, poput Francuske, Turske ili Rusije, nastavni program u školama predviđa po 10 časova nedeljno“ (redovi 26–27), nešto iznad se u tekstu navodi mišljenje da „zaostajemo u odnosu na druga razvijenija kulturna društva“ (19).

Pored pružanja uvida u okolnosti koje određuju fond časova maternjeg jezika i navođenja primera nastave maternjeg jezika u drugim zemljama, poređenjem se uspostavlja prikaz kauzalnosti time što se nedovoljan fond časova (opet, u poređenju sa nastavnim programom i fondom časova drugih predmeta) dovodi u direktnu vezu sa nezadovoljavajućim znanjem učenika nakon srednje škole (7), pri čemu je uzročno-posledična veza signalizirana konektorom *zato* (10). Nedovoljno znanje se, pri tome, za razliku od prvog članka, ne dovodi u pitanje, već uzima kao datost – „naši visokoobrazovani ljudi nemaju dovoljno znanja iz srpskog jezika i o njemu“ (5–6); „loše pišu dokumente iz domena svog poslovanja“ (9–10); „jezička znanja svršenih osnovaca i srednjoškolaca često su na prilično lošem nivou“ (21) itd. B. Džonston (2008: 56–57) ukazuje na ovakvu upotrebu prezenta glagola *biti* u sklopu tvrdnje kao načina iskazivanja stava koji ne podleže sporenju.

2.3.4. Slika o srpskom jeziku i pismenosti i zaključak članka

Primetno je, međutim, da je namanje pažnje posvećeno konkretizaciji problema u znanju srpskog jezika: znanja nema „dovoljno“ (7), znanja su „na prilično lošem nivou“ (21), ona su „prethodno loša“ (43), piše se „loše“ (10). Znanje se definiše i negacijom dobrog (48), navodi se potreba za „elementarnom pismenosti“ (63), nedopustivost nepismenosti kod pravnika (54). Premda se okvirno navode oblasti znanja koje nastava srpskog jezika obuhvata (33–34), nigde nije detaljnije definisano šta se tačno podrazumeva pod lošim/nedovoljnim znanjem ili koji aspekti onoga što se smatra znanjem jezika za govornike predstavljaju veće poteškoće u odnosu na druge.

Još jedan deo ekspozicije o temi ovog članka predstavlja obrazlaganje alternativa uvođenju predmeta na fakultete i njihova ostvarivost. I u prvom članku navodi se mišljenje o potrebi za preosmišljavanjem nastave jezika u školama (v. *Prilog 1*, red 75), ali u ovom tekstu nudi se šira slika, obrazlažu poteškoće takvog poduhata i nudi moguće rešenje (*Prilog 2*, redovi 38–40).

Poslednji paragraf služi kao eksplikatorno-evaluativni zaključak kojim se još jednom ističe značaj učenja srpskog jezičkog standarda. Upadljivo se razlikuje stav o normi i njenom značaju u odnosu na dominantan stav iznet u prethodnom članku. Znanje standarda poredi se sa poznavanjem saobraćajnih pravila: „Ako želite učestvovati u saobraćaju, morate poštovati propise, ako želite uredno komunicirati morate poštovati gramatičku i pravopisnu normu srpskog jezika“ (70–73). Tako se u ovom članku norma oslikava kao neophodna regulatorna jedinica u čiji kvalitet se ne sumnja.

3. Zaključak

Analizom dva odabrana novinska članka o temi mogućeg uvođenja srpskog jezika na fakultete preuzeta iz dva različita izvora, utvrdili smo sledeće:

1. Premda ovi diskursi imaju više zajedničkih elementa, oni dijametralno suprotno oslikavaju (jezičku) stvarnost i potrebu za njenom promenom.

2. Kada je reč o sličnostima, objedinjuje ih ista centralna tema – predlog Odbora za standardizaciju srpskog jezika, zatim prenošenje stava Odbora, razmatranje statusa srpskog jezika i pismenosti, kao i potrebe za intervencijom putem uvođenja maternjeg jezika na fakultete.

3. Razlike među ovim diskursima su, pak, daleko veće od sličnosti, što jednim delom proističe iz njihove pripadnosti različitim tekstualnim tipovima. U prvom članku – raspravi – nude se različita stanovišta većeg broja ljudi, dok se u drugom članku prenose isključivo pozitivni stavovi o predlogu da srpski jezik postane obavezan predmet na fakultetima. Posledicu ovakve selekcije prikazanih mišljenja u drugom članku predstavlja neosporavanje potrebe da se ovaj predmet uvede na fakultete. U prvom članku se, međutim, podrazumeva razmatranje većeg broja perspektiva, pri čemu je konačni sud o datoj temi suprotan nepreispitivanom stavu iz drugog teksta.

4. U prvom tekstu dominantno je izlaganje argumenata, a u drugom dominiraju poređenja. Prvi tekst nudi alternativnu motivaciju za uvođenje predmeta, koja se ne razmatra u drugom tekstu.

5. Slike o jeziku i pismenosti koje ovi diskursi kreiraju su drugačije: u prvom članku ne navode se podaci o okolnostima nastave srpskog jezika na prethodnim etapama školovanja i osporava se stanovište da je nepismenost sve

veća i da je zato potrebna intervencija, dok drugi članak kroz poređenja stvara uzročno-posledični niz između efekata prethodnih okolnosti školovanja i njihovih rezultata, kao i dalje posledice odsustva prilika da se nadoknadi propušteno na kasnijim etapama školovanja.

6. Najzad, diskursna reprezentacija značaja i kvaliteta norme u dva analizirana članka bitno je različita. Dok se u prvom članku kvalitet norme dovodi u pitanje i osporava legitimnost njene regulatorne funkcije, dok se u drugom poštovanje pravila jezičke norme konceptualizuje kao neophodan preduslov za uspešnu komunikaciju, posebno kada je reč o različitim vidovima profesionalne komunikacije.

Literatura

- Grice, H. P. (1989). *Studies in the Way of Words*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Johnstone, B. (2008). *Discourse analysis*. Oxford: Blackwell.
- Klikovac, D. (2008). *Jezik i moć: ogledi iz sociolingvistike i stilistike*. Beograd: Biblioteka XX vek.
- Richardson, J. E. (2007). *Analysing Newspapers: An Approach from Critical Discourse Analysis*. New York: Palgrave Macmillan.
- Stanojčić, Ž. & Popović, Lj. (2016). *Gramatika srpskoga jezika: udžbenik za I, II, III i IV razred srednje škole*. Beograd: Zavod za udžbenike.
- van Dijk, T. A. (1986). News schemata. In C. R. Cooper & S. Greenbaum (Eds.), *Studying writing. Linguistic approaches* (pp. 155-186). Beverly Hills, CA: Sage.

Elektronski izvori

- Rektori ne haju za govor i pravopis | Novosti.rs, poslednji pristup 1. 9. 2020.
- STUDENTI FILOLOŠKOG ZA UVOĐENJE SRPSKOG NA SVE FAKULTETE: Žalosno da mladi žele da budu eksperti a ne znaju svoj jezik (kurir.rs), poslednji pristup 1. 9. 2020.
- SRPSKI JEZIK SE UVODI KAO OBAVEZNI PREDMET NA FAKULTETIMA? Razlog je procenat nepismenih KOJI JE FRAPANTAN! (espresso.co.rs), poslednji pristup 1. 9. 2020.
- <https://www.danas.rs/bbc-news-serbian/srpski-jezik-na-fakultetima-potreba-ili-profit/> – poslednji pristup 1.9.2020.
- <https://www.rts.rs/page/stories/sr/story/125/drustvo/3014522/predlog-da-se-srpski-jezik-uvode-nasve-fakultete.html> – poslednji pristup 1.9.2020

ДИСКУРСЫ О ВВЕДЕНИИ СЕРБСКОГО ЯЗЫКА КАК ОБЯЗАТЕЛЬНОГО ПРЕДМЕТА НА ФАКУЛЬТЕТЫ В СЕРБИИ

Резюме: В данной работе был проведён дискурсивный анализ на материале двух газетных статей, в которых рассматривалось предложение сделать курс по сербскому языку обязательным на всех факультетах в Сербии. Главная цель исследования – определить, каковы отношения между реальностью и дискурсами, сообщающими о ней. Сначала был проведён анализ каждой из статей, а потом сравнивались их сходства и различия. Хотя в обеих статьях центральная тема та же самая, между ними различий больше, чем сходств, и они дают различную картину реальности. Первый текст является аргументативным, в нём сопоставляются различные мнения большего количества людей, а в самом конце статьи отрицается необходимость введения курса, в то время как во второй статье наличествуют исключительно положительные оценки рассматриваемого предложения, которое считается необходимым. Второй дискурс является экспозиционным текстом, и в нём доминируют сравнения и противопоставления. В текстах отличаются и статус языковой нормы и оценки уровня владения родным языком – в первом тексте дискредитируется качество нормы, в то время как во второй статье оно не подвергается критике, а уровень владения нормой считается недостаточным.

Ключевые слова: дискурсивный анализ, сербский язык на факультетах, языковая культура и норма, (без)грамотность, экспозиционные тексты, аргументативные тексты.

Prilozi

Prilog 1

- 1 Srpski jezik na fakultetima – potreba ili profit
2 Piše: BBC News na srpskom 26. juna 2019. 13.09
3 BBC Da li će inženjeri obnoviti glasovne promene
4 Nije svejedno da li student „ne zna“ ili „nezna“ pitanje na ispitu.
5 Pravilo „piši kao što govoriš, čitaj kao što je napisano“ možda i nije tako jednostavno,
6 sudeći po aktivnosti Odbora za standardizaciju srpskog jezika.
7 Cilj ovog lingvističkog instituta je i negovanje srpskog jezika. Upravo je iz ovog
8 odbora nedavno predloženo da se srpski jezik uvede kao obavezan predmet na svim
9 fakultetima.
10 „Sve je vidljivija niska jezička kultura, čak i kod fakultetski obrazovanih građana“,
11 navodi se u pismu koje je odbor uputio Konferenciji univerziteta Srbije (Konus).
12 U akciji podizanja jezičke kulture, svaki departman bi bio obogaćen obaveznim
13 predmetom u trajanju od godinu dana.
14 Ali ko će imati najviše koristi od ovakvih reformi – studenti koji ne poznaju najbolje
15 maternji jezik, diplomirani filolozi ili svi?
16 **Praktična primena**
17 Ukoliko predlog bude usvojen, to će svakako povećati potrebu za nastavnicima i
18 profesorima srpskog jezika, smatra Branimir Stanković, profesor lingvistike i docent
19 na departmanu za srpski jezik Filozofskog fakulteta u Nišu.
20 „To će generalno povećati tržište onoga što proizvodimo mi kao srbisti, kao i
21 potražnju za izdanjima, knjigama“, kaže Stanković za BBC.
22 „Biće potrebno dosta nastavnika da se pokriju ti predmeti i obični diplomirani
lingvisti će
23 moći da predaju na fakultetu. To je praktična strana.“
24 Međutim, Stanković dodaje da, ukoliko se zanemari praktičnost, iza predloga može da
stoji i 25 „čist interes“.
26 I to ne bilo koji, već finasijski interes, smatra Stanković.
27 „Porašće potreba za knjigama, normativnim gramatikama i sličnom
28 pseudolingvističkom literaturom – kroz koju će i dalje da se provlači mit da
lingvistika
29 treba da određuje kako će ljudi da pričaju.“
30 Profesor Stanković kao primer ističe najnoviji Pravopis srpskoga jezika. On kaže da je
ovaj 31 pravopis prepun izuzetaka.
32 „Knjiga je kontradiktorna sama sa sobom. Novi pravopis je pisalo više autora i svako
od njih 33 zna deo koji je sam pisao.“
34 Ukoliko biste hteli da primenite sva pravila najnovijeg pravopisa, brojni dubleti će
35 vam stvarati poteškoće, smatra lingvista.
36 **Gde sve srpski „škripi“**
37 „Fakultetsko obrazovanje ne podrazumeva i funkcionalnu pismenost, što znači da
38 studenti ne znaju način tipične upotrebe jezika u tipičnim situacijama“, navode u
39 Odboru za standardizaciju srpskog jezika.
40 Odbor takođe ističe da srpski jezik „nije obavezan predmet čak ni na stranim
41 filologijama“, dok sa drugih fakulteta u potpunosti izostaje.

42 Rezultat svega toga je, ističu, da „mnogi fakultetski obrazovani ljudi vrlo slabo
43 poznaju srpski jezik“.

44 BBC Dvoalfabetksi sistem predstavlja bogatstvo srpskog jezika

45 **Retki primeri**

46 Departman za novinarstvo na Filozofskom fakultetu u Nišu, jedan je od retkih
47 nelignvističkih na kom se srpski jezik izučava kao obavezni predmet.

48 Docent dr Aleksandra Lončar Raičević, koja predaje Srpski jezik i pravopis i dikciju,
49 kaže za BBC da su profesori ovog departmana prepoznali potrebu za uvođenjem
50 novih kurseva. „Zadovoljni smo, jer smo naišli na razumevanje studenata, koji su
51 svesni da im je potreban srpski jezik“, kaže Lončar Raičević.

52 Srpski jezik se izučava u dva predmeta – Savremeni srpski jezik i Srpski jezik i
53 pravopis, dok studenti četvrtе godine imaju mogućnost da, u okviru izbornih
54 predmeta, pohađaju i Dikciju. Lončar Raičević smatra da je opravdano što srpski
55 jezik postoji kao predmet na ovom departmanu, „posebno zato što je Niš dijalekatsko
56 područje koje je dosta udaljeno od standarda“.

57 **A šta misle studenti?**

58 Jovo Pokrajac, apsolvant na modulu ekologije Biološkog fakulteta Univerziteta u
59 Beogradu, ideju o uvođenju srpskog jezika kao obaveznog predmeta smatra dobrom,
ali ne i 60 preko potrebnom u ovom trenutku.

61 „Činjenica je da pismenost među studentima, ali i među drugim akademski
62 obrazovanim građanima, nije na zavidnom nivou, ali daleko od toga da je loša“, kaže
63 Pokrajac za BBC. On takođe napominje da se, sudeću barem po iskustvu sa
64 njegovog fakulteta, greške češće prave pri pisanju, a mnogo ređe u govoru.

65 Sofija Radovanović, studetkinja turskog jezika na Filološkom fakultetu, zadovoljna je
66 predlogom Odbora za standardizaciju srpskog jezika.

67 „Naš jezik je komplikovan i bez obzira na to što nam je maternji, smatram da ga ne
68 poznajemo dovoljno“, kaže Radovanović za BBC.

69 „Prestali smo da pazimo na to kako pišemo, na neke osnovne stvari, jer nam nije
70 potrebno u svakodnevnoj komunikaciji – čak i da je poruka napisana pogrešno,
71 primalac će je razumeti.“ I dok Sofija misli da bi i jedno predavanje nedeljno
72 studentima dosta značilo, Jovo smatra da pre ovakvog koraka treba napraviti mnoge
73 druge važne izmene.

74 „Rešenje problema pismenosti prvenstveno ne treba tražiti u uvođenju srpskog jezika
na
75 fakultete, već u reviziji programa rada ovog predmeta u osnovnim i srednjim
76 školama“, kaže Pokrajac.

77 **„Spasava se nešto što ne može da nestane“**

78 Profesor Stanković smatra da nema potrebe za uvođenjem maternjeg jezika kao
79 obaveznog predmeta na fakultetima, jer „srpski jezik nije ugrožen“.

80 I zaista – nije. Barem se ne nalazi na listi Uneskovog atlasa ugroženih svetskih
81 jezika. Jedini jezik, koji je prema podacima Uneska zaista ugrožen, jeste takozvani
82 torlački jezik. „To je prizrensko-timočki dijalekat, koji je prisutan najvećim delom je
u

83 Srbiji, ali zahvata i Bugarsku i Makedoniju, pa je čudno šta se to tvrdi“, kaže profesor
84 Stanković. Ali srpski, kao standardni književni jezik, nije u opasnosti, objašnjava
85 Stanković. „Spasava se nešto što ne može da nestane. Srpski jezik postoji, utvrđen je,
1868. 86godine je Vukova ćirilica zvanično uvedena i u školi su obavezni časovi.“

87 **Neće srpski nikuda pobeći, a ni mlade generacije „nisu toliko loše“**

88 Prema mišljenju profesora lingvistike, apsolutno nema razloga za paniku.
89 „Kada je jezik ugrožen? Kada postoji opasnost od kolonizatora, sila koje bi nas
90 primoravale da koristimo drugi jezik. Srbija takvih pretnji nema“, kaže profesor
91 Stanković.
92 A kritika da su novije generacije sve nepismenije, kaže, bilo je oduvek.
93 „Otkako je sveta i veka ljudi kukaju kako su mladi sve nepismeniji.“
94 „Evo, ušli smo u četvrtu industrijsku revoluciju i priča nam se da smo sve gori i gori –
a
95 zapravo smo sve genijalniji.“

Prilog 2

1 SREDA, 24. JAN 2018, 17:14->17:41 IZVOR: TANJUG
2 Predlog da se srpski jezik uvede na sve fakultete
3 Odbor za standardizaciju srpskog jezika, koji godinama upozorava na zapuštenost i
4 ugroženost srpskog jezika i ćirilice, već neko vreme predlaže uvođenje srpskog
5 jezika na sve fakultete.
6 Predsednik Odbora Sreto Tanasić skreće pažnju da naši visokoobrazovani ljudi
7 nemaju dovoljno znanja iz srpskog jezika i o njemu, a treba da tokom celog radnog
8 veka obavljaju poslove na tome jeziku.
9 "Kada odu iz srednje škole, u kojoj srpski jezik nije dovoljno zastupljen, oni se više
ne
10 susreću sa učenjem srpskog jezika i o srpskom jeziku. Zato vrlo loše pišu
11 dokumente iz domena svoga poslovanja i ne znaju da je u Srbiji službeno pismo
12 ćirilica", rekao je Tanasić Tanjugu.
13 On dalje primećuje da se "svi trudimo na besprekorno vladamo engleskim jezikom,
kao da
14 ćemo prevoditi za engleski dvor, voditi moćne svetske kompanije, a niko se ne pita
zašto je 15 potrebno poznavati i srpski standardni jezik i njime se služiti u svim
vidovima javnog života".
16 Sa njim se slaže i šef Katedre za srpski jezik Filološkog fakulteta u Beogradu prof. dr
Veljko 17 Brborić koji, govoreći o statusu srpskog jezika u sistemu školstva,
konstatovao da je
18 uvođenjem novih predmeta i skraćanjem radne nedelje, jezik dosta stradao i da
19 danas u tom pogledu mi zaostajemo u odnosu na druga razvijenija kulturna društva.
20 **"Znanja osnovaca i srednjoškolaca često na lošem nivou"**
21 Jezička znanja svršenih osnovaca i srednjoškolaca često su na prilično lošem nivou, a
onda
22 dolaze na fakultete gde je obavezno da uče jedan ili dva strana jezika, ali ne i svoj
maternji, 23 primećuje šef Katedre za srpski jezik Filološkog fakulteta u
24 Beogradu prof. dr Veljko Brborić.
25 On je primetio da u zemljama koje drže do svog nacionalnog jezika, poput
26 Francuske, Turske ili Rusije, nastavni program u školama predviđa po 10 časova
27 nedeljno, dok se u Srbiji od prvog do petog razreda osnovne škole maternji jezik
28 izučava pet časova nedeljno, a u šestom, sedmom i osmom po četiri časa nedeljno.
29 U gimnazijama opšteg tipa srpski jezik se izučava četiri časa nedeljno, nešto je bolja
30 situacija u gimnazijama društveno-jezičkog smera i nešto lošija u gimnazijama
31 prirodno-matematičkog smera, dok u četvorogodišnjim stručnim školama imamo tri
32 časa sedmično.
33 Ako se uzme u obzir da srpski jezik pokriva nastavu gramatike, jezika, književnosti i
34 nastavu kulture izražavanja, tri ili četiri časa sedmično, prema rečima Brborića, nije
35 dovoljno što se odrazilo na ukupnu kompetenciju svršenih osnovaca i srednjoškolaca i
često
36 su njihova jezička znanja na prilično lošem nivou.
37 **"Potrebno povećati broj časova"**
38 On kaže da bi bilo idealno povećati broj časova, ali to bi značilo smanjenje časova iz
39 nekih drugih predmeta, pa predlaže kao početno rešenje zbornih predmeta koji bi
40 mogli imati primamljive nazive kao što su jezik i komunikacija, jezička kultura...

41 Kada je reč o statusu srpskog jezika na visokoškolskim ustanovama Brborić ukazuje
42 da
43 budući profesori nekog stranog jezika, studiraju taj jezik, a nemaju nijedan čas
44 srpskog jezika, a često dođu sa prethodnim lošim znanjem srpskog jezika iz srednje
45 škole.
46 Posebno skreće pažnju na potrebu da se poprave pedagoški fakulteti jer upravo
47 učitelji imaju važno ulogu za sticanje prvih gramatičkih i pravopisnih znanja, ali i da
48 nastavnici, recimo geografije ili hemije, moraju biti dobro jezički osposobljeni.
49 "Danas imamo situaciju da neko nema dobro znanje srpskog jezika kada završi
50 osnovnu školu, upiše neku od stručnih škola gde status srpskog jezika nije dobar,
51 zatim neki od tih fakulteta i postane profesor nekog drugog predmeta" primećuje
52 Brborić.
53 On se pita kakav onda efekat imaju ta tri-četiri časa srpskog jezika nedeljno u
54 odnosu na sve ostale predmete čiji nastavnici nemaju jezičku kompetenciju.
55 **Uloga medija u negovanju jezičke kulture**
56 Nedopustivo je, naglašava, i da pravnik bude nepismen, da on završi ozbiljan
57 fakultet, a da nema nijedan čas srpskog jezika.
58 "Pogledajte univerzitete, nezamislivo je da neko danas bude student, a da nema
59 jedan ili dva strana jezika, ali ne mora imati srpski jezik. To je svojevrsni nonsens i on
60 se
61 teško može objasniti", rekao je šef Katedre za srpski jezik.
62 Brborić se osvrnuo i na ulogu medija u negovanju jezičke kulture i smatra da bi sa
63 tog stanovišta najbolje bilo da ne postoji jedan broj medija.
64 "Mediji treba da postoje, ali mi nije jasno zašto misle da o nacionalnom jeziku i
65 matičnom pismu ćirilici ne treba brinuti. Oni koji vode emisije na televiziji moraju
66 imati
67 minimum jezičke kompetencije, moraju da budu elementarno pismeni", naglašava
68 Brborić i dodaje da u Francuskoj postoje škole jezičke kulture za javne ličnosti koje
69 moraju pokazati da vladaju svojim jezikom.
70 On ističe da nikome ne pada na pamet da nešto brani poput latinice, ali moramo znati
71 šta je jezički standard, dobro razdvojiti javnu i službenu upotrebu jezika.
72 "Dijalekat, razgovorni stil, ostaće u emisijama različitog sadržaja. Recimo serija 'Selo
73 gori, a baba se češlja' ima tu dijalekatsku patinu i cela nacija je to gledala i pohvalno
govorila o njoj, literatura će biti i na dijalektu, ali standardni jezik je kao standard u
saobraćaju. Ako želite učestvovati u saobraćaju, morate poštovati propise, ako želite
uredno komunicirati morate poštovati gramatičku i pravopisnu normu srpskog jezika",
zaključio je Brborić.

Silva M. Kostić¹

Akademija tehničko-umetničkih strukovnih studija,
Odsek Visoka škola za informacione i komunikacione tehnologije, Beograd

STILSKE FIGURE U DISKURSU REKLAMNIH PORUKA

Sažetak: Analiza reklama emitovanih na pet televizijskih kanala u Srbiji u periodu od marta 2016. do oktobra 2021. godine, kao i reklama izloženih na bilbordima na ulicama Beograda i najpopularnijim veb-portalima u zemlji od oktobra 2020. do oktobra 2022. godine otkriva značajno prisustvo različitih stilskih figura. Najčešće figure dikcije u analiziranom korpusu reklamnih poruka su rima i anafora, figure konstrukcije elipsa i sintaksički paralelizam, dok su najzastupljenije figure misli antiteza, personifikacija i hiperbola, a figure reči metafora, poređenje i igra rečima. Veliki broj reklamnih poruka sadrži više različitih stilskih figura. Upotrebom figura dikcije i konstrukcije reklamne poruke postaju skladne, ritmične i melodične, a upotrebom figura misli i reči slikovite i enigmatične, a neke i duhovite, čime oglašivači nastoje da privuku pažnju potrošača i utiču na izdvajanje reklamiranog proizvoda od sličnih konkurentskih u cilju povećanja njegove prodaje.

Ključne reči: retoričke figure, reklame, figure dikcije, figure konstrukcije, figure misli, figure reči.

1. Uvod

Prezasićenost tržišta reklamama zahteva iznalaženje novih načina za privlačenje pažnje reklamnom porukom unutar jezičkog reklamnog koda, podstiče originalnost i duhovitost i za rezultat ima korišćenje raznih jezičkih i stilskih sredstava (Gjuran-Coha & Pavlović, 2009). Estetska/poetska funkcija reklamnog diskursa ogleda se u upotrebi neuobičajenih, manje predvidljivih jezičkih sredstava (Katnić-Bakaršić, 1999). Površinski sloj reklamne poruke

¹ silva.kostic@ict.edu.rs

koristi se za privlačenje pažnje i stvaranje posebne željene atmosfere dok se njeno pravo značenje nalazi na nivou konotacije. Višestruko značenje postiže se korišćenjem retoričkih sredstava i figura (Lekić, 2009).

Antički retoričari razlikovali su trope i figure. Tropi se zasnivaju na načelu zamene, odnosno reč koja se koristi u pravom smislu zamenjuje se rečju koja se koristi u prenesenom smislu. Figure se tiču promene rasporeda elemenata izraza, tj. promena koje uzrokuju postupci premeštanja, izostavljanja ili dodavanja. Oštro razlikovanje ove dve kategorije vremenom je bledele, pa se u novije doba obe uobičajeno nazivaju figurama (Bagić, 2012: IX).

U brojnim istraživanjima, koja su zadržala prvobitnu antičku podelu na trope i figure, uočeno je značajno prisustvo stilskih figura u reklamnom diskursu. Tako je, na primer, analiza sadržaja 200 TV reklama emitovanih na holandskoj televiziji u periodu od 2006. do 2010. godine pokazala da većina reklama sadrži trope (oko tri četvrtine reklama koje su obuhvaćene korpusom), dok oko 15 posto reklama sadrži figure, a oko 30 posto reklama sadrži dve ili više stilskih figura (Enschot & Hoeken, 2015).

Ukazujući na činjenicu da figurativni reklamni diskurs privlači veću pažnju primalaca poruke od nefigurativnog, McQuarrie i Mick objašnjavaju razliku između figura, za koje je karakteristična preterana pravilnost, i tropa, koje odlikuje nepravilnost. Figure, u proseku, pokazuju manje odstupanje od norme od tropa jer se preterana pravilnost lakše uočava budući da je vidljiva na površini teksta. Tropi pokazuju veće odstupanje od očekivanog jer se nepravilnost pojavljuje na semantičkom nivou. Shodno tome, figure se lakše razumeju, dok tropi zahtevaju od adresata da uloži napor prilikom njihovog dekodiranja. Međutim, upravo zbog toga što je za razumevanje složenijih stilskih figura potrebno uložiti napor, one pružaju veće zadovoljstvo nakon uspešnog dekodiranja, stvaraju pozitivan stav prema reklamiranom proizvodu i bolje se pamte od onih stilskih figura koje se lakše razumeju (McQuarrie & Mick, 1996).

Udier (2006) kao glavne karakteristike reklamnog diskursa navodi dva naizgled suprotna stilski principa koja se nadopunjuju – paralelizam i antitetičnost. Paralelizam se ogleda u poređenju reklamiranog proizvoda s dobrim i privlačnim osobinama i realizuje se u poređenjima i ponavljanjima, a antitetičnost se ogleda u spajanju suprotnih, naizgled nespojivih pojava i osobina, koje predstavljaju glavnu prednost reklamiranog proizvoda u odnosu na konkurentski. Bagić (2006) ukazuje na istu pojavu nazivajući ta dva principa ponavljanjem i paradoksalnošću. Ponavljanje može biti zvukovno, leksičko i sintaksičko. Zvukovna ponavljanja zasnovana su na rimi, asonanci i aliteraciji i čine reklamnu poruku privlačnijom, utičući na emocije primaoca i njegov osećaj za skladno. Leksičkim ponavljanjima, koja su obično tautološka,

podvlači se jedinstvenost proizvoda koji se reklamiraju. Sintaksička ponavljanja su najčešća i njima se naglašava ritam poruke. Ključne sintaksičke figure su: anafora, antimetabola i epifora. Paradoksalnost se u reklamnom diskursu ostvaruje pomoću figura suprotnosti, odnosno oksimoronom, paradoksom i antitezom. Tropološka antropomorfizacija, kao jedno od osnovnih obeležja reklamnog diskursa, najčešće se javlja u vidu metafore i personifikacija, a zatim u vidu metonimije i poređenja, dok se hiperbola i gradacija uz već pomenute figure koriste za pojačavanje učinka animiranja nekog predmeta ili usluge. Reklamna antropomorfizacija služi da individualizuje proizvod u odnosu na konkurentski, mistifikuje njegovu važnost i učinak (Bagić, 2006). Igra rečima je jedna od najzastupljenijih retoričkih figura u reklamnom diskursu. Veoma često se koristi polisemijom, odstupanjem od konvencionalnih pravila pisanja, homonimijom i supstitucijom fonema (Goddard, 1998).

2. Metodologija istraživanja

Reklamne poruke analizirane u ovom radu emitovane su u periodu od marta 2016. do oktobra 2021. godine na pet televizijskih kanala: TV Prva, TV Pink, RTS 1, TV B 92 / O2 i N1 ili su izložene na bilbordima na ulicama Beograda i na najpopularnijim veb-portalima u Srbiji u periodu od oktobra 2020. do oktobra 2022. godine. Iz obimnog korpusa prikupljenih reklama – oko 1300 televizijskih reklama, 700 reklama sa bilborda i 700 sa veb-portala, za potrebe ovog rada izdvojeni su primeri koji najrepresentativnije ilustruju pojedine retoričke figure u reklamnom diskursu. Prilikom analize ovog rada rukovodila sam se uobičajenom podelom stilskih figura koja se pominje u literaturi, a koju zastupaju i Bagić (2012) i Solar (2005), na: figure dikcije, figure konstrukcije, figure misli i figure reči (trope).

3. Rezultati istraživanja i diskusija

3.1. Figure dikcije

Delovanje figura dikcije, koje se još nazivaju i glasovne ili zvučne figure, zasniva se na učinku određenih glasova odnosno zvukova u govoru i ponavljanjima (Solar, 2005: 73).

3.1.1. Rima

Rima spada u figure dikcije i predstavlja glasovno podudaranje završnih reči susednih ili prostorno bliskih stihova ili polustihova (Bagić, 2012: 275).

U analiziranom korpusu najveći broj reklamnih poruka ima leoninsku rimu (primeri 1 i 2), odnosno glasovno podudaranje polustihova istog stiha (Bagić, 2012: 278), a ima i primera reklamnih poruka sa parnom rimom (3 i 4).

(1) *Tamo gde je sreća sto puta veća.*

(trgovinski lanac *Roda*)

(2) *Dobro jutro! maži i u Grčkoj si na plaži.*

(margarin *Dobro jutro!*)

(3) *Kakve strine, kakve ujne,*

Nema gozbe bez Bakine kujne.

(časopis *Bakina kujna*)

(4) *Super hrana sa Balkana,*

hajde svrati ovih dana.

(etno bistro *Ćevaplija*)

3.1.2. Anafora

Anafora predstavlja ponavljanje reči ili grupe reči na počecima uzastopnih stihova u pesmi ili na počecima uzastopnih rečenica ili rečeničnih delova. Budući da zauzima jako sintaksičko mesto, početak rečenice, anafora zaokuplja pažnju primalaca poruke, te celom iskazu daje ritmičnost i harmoničnost. Upravo zbog tih osobina često je zastupljena u reklamnoj retorici. Autori reklamnih poruka nastoje implicitno povezati sintaksički sklad poruke i poželjnost reklamiranog proizvoda ili usluge (Bagić, 2012: 33-35).

U najvećem broju primera u analiziranom korpusu ponavlja se jedna reč na počecima dve uzastopne rečenice/sintagme (5 i 6), ponegde na počecima tri rečenice/sintagme (7), dok se u primeru (8) ponavlja jedna reč u imeničkim sintagmama u sklopu iste rečenice čak pet puta. Reč koja se ponavlja može biti glagol (5), pridev (6), prilog (7) ili imenica (8).

(5) *Biram sveže. Biram Aromu.*

(trgovinski lanac *Aroma*)

(6) *Muška stvar. Muški lek.*

(lek za ublažavanje simptoma uvećane prostate
Prostamol uno)

(7) *Uvek sveže. Uvek blizu. Uvek Maxi.*

(trgovinski lanac *Maxi*)

(8) *Snaga tradicije, snaga podneblja, snaga vinove loze, snaga kvaliteta, snaga poverenja.*

(vino *Plantaže*)

3.1.3. Epifora

Epifora je ponavljanje iste riječi ili grupe riječi na krajevima uzastopnih stihova, rečenica ili rečeničnih delova. Koristi se za izdvajanje bitnog pojma, glavne misli, prevlađujuće emocije. Uvodi simetriju i ritam u rečenicu i stvara muzički ugođaj. Javlja se ređe od anafore. Tamo gdje se pojavljuje ova figura, obrnut je redosled poznatog i novog, odnosno novo prethodi poznatom (Bagić, 2012: 108-109).

U svim navedenim primerima (9-11) reč koja se ponavlja na kraju dve uzastopne rečenice/sintagme je imenica.

(9) *Zaštita od šećera. Jačaju i aktivno brane zube od svakodnevnog šećera.*

(zubna pasta *Aquafresh*)

(10) *Ljudi koji menjaju svet. Znanjem menjamo svet.*

(reklamna kampanja *Znanjem menjamo svet*)

(11) *Dom je tu gde su ti papuče. Sobne papuče.*

(lanac prodavnica *Metro*)

3.1.4. Antimetabola

Antimetabola je figura dikcije i označava ponavljanje sintagme ili rečenice pri čemu se iste reči ponavljaju obrnutim redosledom uz promenu značenja. Koristi se s ciljem isticanja simetrije, suprotnosti ili neočekivane povezanosti različitih pojava, kako bi se iskazu dao ritam i time olakšalo njegovo pamćenje (Bagić, 2012: 49).

U primeru 12 zastupljena je sintagmatska antimetabola, dok primeri 13 i 14 sadrže rečeničnu antimetabolu.

(12) *Ukusi sveta za vaš novi svet ukusa.*

(gotova jela *Carnex*)

(13) *Tvoje grlo je tvoja snaga, a Septolete plus su snaga tvoga grla.*

(pastile *Septolete*)

(14) *Ne postoji sezona za čvarke, čvarci postoje za svaku sezonu!*

(suhomesnati proizvodi *Zlatiborac*)

3.1.5. Poliptoton

Poliptoton se odnosi na ponavljanje iste reči u različitim gramatičkim oblicima, te se o poliptotonu govori kada se u stihu, rečenici ili odlomku ponavljaju imenice, pridevi i glagoli koji se razlikuju po padežnim nastavcima, po gramatičkim oznakama za rod i broj ili po konjugacijskim nastavcima. U reklamnoj retorici, poliptoton se obično javlja u sintaksičkim paralelizmima, čiji formalni sklad ima zadatak da posredno naglasi kvalitet reklamiranog proizvoda (Bagić, 2012: 250-251).

U navedenim primerima iz analiziranog korpusa reč koja se ponavlja je pridev (15 i 16) ili imenica (17).

(15) *Pravi muškarci koriste prave stvari.*

(lek *Conprosta*)

(16) *Nova formula u novom pakovanju.*

(ulja i tečnosti za automobil *Nisotec*)

(17) *Sve za kuću i oko kuće.*

(prodavnica nameštaja, materijala i alata *Crafter*)

3.1.6. Aliteracija

Bagić (2012: 21-23) navodi da je aliteracija figura dikcije koja se sastoji od ponavljanja suglasnika ili suglasničkih skupova u susednim ili prostorno bliskim rečima s ciljem naglašavanja emocionalnog stanja govornika i zvukovne harmonije iskaza, koja pomaže njegovom pamćenju. Naročito je uočljiva kada se pojavljuje na počecima reči i kada se ponavljaju suglasnici koji se ređe koriste. Često se koristi u reklamnim sloganima, a obično je udružena s drugim figurama dikcije – asonancom, homeoarktonom ili homeoteleutonom.

U primeru (18) uočljiva je aliteracija u vidu četiri puta ponovljenog suglasnika „s“, od čega tri puta na početku reči, dok se u primeru (19) suglasnik „p“ ponavlja tri puta na početku reči.

(18) *Svestranost i snaga za savršenu čistoću.*

(štapni usisivač *Powerclean Beko*)

(19) *Prava prilika za Paket dobrodošlice.*

(*Komercijalna banka / NLB banka*)

3.1.7. Asonanca

Asonanca je figura dikcije koja se odnosi na ponavljanje samoglasnika u reči, stihu ili rečenici s ciljem naglašavanja emocionalnog stanja govornika, zvukovnog harmonizovanja iskaza i stvaranja određenog utiska. Asonancu, obično udruženu s aliteracijom i rimom, redovno zatičemo u reklamnim porukama (Bagić, 2012: 72-73).

(20) *Femisan A, svaka žena treba da zna.*

(lek *Femisan A*)

U ovom primeru samoglasnik „a“ ponovljen je osam puta, a asonanca je udružena s leoninskom rimom.

(21) *Vodavoda vodica, nova avanturica!*

(mineralna voda *Vodavoda vodica*)

U ovom primeru primetna je asonanca u vidu ponavljanja samoglasnika „a“ sedam puta i samoglasnika „o“ četiri puta. Pored asonance ova reklamna poruka sadrži i aliteraciju u obliku ponavljanja suglasnika „v“ pet puta, kao i leoninsku rimu.

3.1.8. Homeoarkton i homeoteleuton

Homeoarkton i homeoteleuton su figure dikcije koje predstavljaju kombinaciju asonance i aliteracije. Homeoarkton je glasovno podudaranje početnih slogova dve ili više reči u stihu ili rečenici (Bagić, 2012: 148), a homeoteleuton je glasovno podudaranje završnih slogova bliskih ili susednih reči, stihova i polustihova (Bagić, 2012: 151).

U primeru (22) primetan je homeoarkton u vidu ponavljanja sloga „pro“ na početku tri reči, što je i vizuelno istaknuto upotrebom velikih slova, dok je u primeru 23 uočljiva kombinacija homeoarktona u obliku ponavljanja sloga „re“ na početku dve reči i homeoteleutona koji se realizuje ponavljanjem slogova „si“ i „ram“ na kraju dve reči.

(22) *PROvereni PROBIOTICI kad opet PROputujemo.*

(lek *Probiotic Hemofarm*)

(23) *Refinansiram i relaksiram?*

(banka *Intesa*)

3.2. Figure konstrukcije

Figure konstrukcije su figure rasporeda ili poretka reči u stihu, rečenici ili odlomku, pa se takve figure često nazivaju i sintaksičkim figurama (Solar, 2005: 81).

3.2.1. Sintaksički paralelizam

(24) *Napravi mesta za život. Napravi mesta za boje.*

(maloprodajni lanac nameštaja *IKEA*)

U ovom primeru prisutna je kombinacija stilskih figura sintaksičkog paralelizma i anafore. Sintaksički paralelizam ogleda se u preslikanoj strukturi rečenice, sa anaforičnim ponavljanjem glagola „napraviti“ u imperativu jednine, imenice „mesto“ u genitivu jednine i predloga „za“, pri čemu alterniraju imenice „život“ i „boje“ na odgovarajućoj poziciji u rečenici.

(25) *Biraj zdravije, plati jeftinije.*

(*Maxi* super ručak)

Sintaksički paralelizam u ovom primeru ogleda se u upotrebi glagola u imperativu jednine i priloga u komparativu.

(26) *Razgrađuje sekret, olakšava iskašljavanje, ublažava kašalj.*

(sirup protiv kašlja *Bisolvon*)

U ovom primeru uočljiv je sintaksički paralelizam glagola u trećem licu jednine prezenta i imenice u akuzativu jednine.

3.2.2. Polisindeteton

Polisindeteton je figura konstrukcije i predstavlja ponavljanje istog veznika ispred reči, sintagmi ili rečenica koje se nabrajaju u delu iskaza. Gramatički i smisaono, ponavljanje veznika je nepotrebno. Stilistički, međutim, ono je veoma izražajno - daje ritmičnost iskazu, ističe pojedine reči i

misli, stvara utisak iščekivanja, sugeriše gradacijsko prikazivanje i afektivno stanje govornika. Najčešće se ostvaruje pomoću veznika *i*, a ponekad pomoću veznika *a*, *pa*, *te*, *ili*. U reklamnom diskursu relativno se često koristi afektivna i uveravačka energija polisindetona (Bagić, 2012: 251-255).

U navedenim primerima ponavljaju se veznici „i“ (27) i „ili“ (28).

(27) *I miris i ukus i novi stan!*

(kafa *Grand*)

(28) *Ili piješ ili voziš.*

(Reklamna kampanja za vožnju bez alkohola *Lav i Carlsberg*)

3.2.3. Elipsa

Kako Bagić (2012: 92) predlaže, elipsa je figura konstrukcije i predstavlja izostavljanje dela ili delova rečenice, kojim se narušava sintaksička norma, ali rečenično se značenje realizuje. Izostavljeni se delovi mogu rekonstruisati zahvaljujući kontekstu ili komunikacijskoj situaciji. Ona uzrokuje sažetost i zgusnutost izražavanja. Reklamne elipse pojačavaju i dinamiziraju iskaz, komunikaciju čine spontanom i opuštenom, naglašavaju ključne reči i svedoče o emocionalnosti govornika. Osim glagola, mogu se izostaviti imenice i zamenice.

U narednim primerima izostavljen je glagoli u celosti (29) ili samo pomoćni glagol složenog glagolskog vremena (30), u cilju jezičke ekonomije, dok je u primeru (31) izostavljena imenica „kafa“, vrsta proizvoda, jer se iz teksta reklame u koji je uključen naziv proizvoda pretpostavlja da potrošač zna o kom proizvodu je reč.

(29) *Uz svaki aspirin CARDIOvitamin.*

(medicinski preparat *CARDIOvitamin*)

(30) *100% mi smislili!*

(mineralna voda, *ReMix Knjaz*)

(31) *Lavazza. Više od italijanske.*

(kafa *Lavazza*)

3.2.4. Zeugma

Zeugma je figura konstrukcije i odnosi se na postupak oblikovanja rečenice koji se sastoji u tome da se istom rečju – jezgrenim pojmom – poveže više reči, sintagmi ili ishodišnih rečenica. Zeugma može biti semantička i gramatička. Semantička zeugma preko jezgrenog pojma, najčešće predikata, udružuje značenjski raznorodne objekte ili subjekte. Pritom se jezgrena pojam jednom treba tumačiti u doslovnom (leksičkom), a drugi put u prenesenom (figurativnom) značenju. Zeugma je veoma efektna figura koja predstavlja originalnu kombinaciju spoljašnje (morfosintaksičke) simetrije i unutrašnje (semantičke) asimetrije. Ona može imati i ludički potencijal (Bagić, 2012: 315-316).

(32) *Ostavi trag u životu! Ne na odeći.*

(dezodorans *L'Oréal Men Expert*)

U navedenom primeru zeugma je semantička, a jezgrena pojam, predikat, treba tumačiti prvo u prenesenom, a potom u doslovnom značenju. Ovo je primer protozeugme, naime predikat se nalazi na početku rečenice.

3.3. Figure misli

I tropi (figure reči) i figure misli odnose se na značenje reči, pa teškoće u razvrstavanju figura upravo u ovoj grupi figura najviše dolaze do izražaja. Dok se tropi obično odnose na one figure u kojima se neposredno menja značenje reči, u grupu figura misli ubrajaju se figure koje se odnose na širi smisao onog što je rečeno (Solar, 2005: 84).

3.3.1. Antiteza

Antiteza spada u figure misli i odnosi se na izražavanje suprotnosti u iskazu povezivanjem dve reči, sintagme ili rečenice suprotnog značenja. Po pravilu semantička opozicija je potcrtana sintaksičkim paralelizmom. Prikladno je sredstvo naglašavanja sukoba ideja ili emocija, a ponekad i izazivanja smeha. Antiteza reči povezuje reči suprotnog značenja – antonime. Sintagmatska antiteza je omiljena figura oglašivača, jer je izuzetno pogodno sredstvo sugerisanja tobožnjeg jaza između neverovatno niske cene i neverovatno dobre ponude. Poput sintagmatske, i rečenična antiteza se pojavljuje u reklamnoj retorici i sloganima (Bagić, 2012: 51-52).

(33) *Da i najmanji biznis bude NEOgraničen.*

(mobilni operater *Vip*)

U ovom primeru antiteze reči povezuju se reči suprotnog značenja „najmanji“ i „neograničen“. Dodatno, reč „NEOgraničen“ predstavlja slivenicu naziva paketa usluga „NEO“ i prideva „neograničen“.

U svim narednim primerima (34-38) pored antiteze zastupljen je i sintaksički paralelizam. Antiteza se ogleda u upotrebi antonima, prideva „snažan“ i „nežan“ (34) ili „visok“ i „niska“ (35) i glagola „zaboraviti“ i „zapamtiti“ u imperativu jednine (36). U analiziranom korpusu reklamnih poruka zastupljeni su primeri antiteze reči (33 i 37), sintagmatske antiteze (34, 35 i 38) i rečenične antiteze (36).

(34) *Snažan prema znoju, nežan prema koži.*

(dezodorans *Dove men*)

(35) *Visok kvalitet, niska cena.*

(trgovinski lanac *Lidl*)

(36) *Zaboravi kašalj, zapamti trenutke.*

(sirup za kašalj *Bisolvon*)

(37) *I sit...i fit!*

(šunka *Pik Vrbovec*)

U ovom primeru antitezu reči čine dva antonima, odnosno dva prideva, od kojih je jedan – „sit“ iz srpskog, a drugi - „fit“ iz engleskog jezika. Pored antiteze u ovom primeru zastupljen je i sintaksički paralelizam koji se sastoji od veznika praćenog pridevom, polisindeton koji se realizuje ponavljanjem veznika „i“, kao i rima. Ova reklama je dobar primer upotrebe više stilskih figura u jednoj reklamnoj poruci.

(38) *High na slasti, low na šećeru i masti.*

(sladoled *Highlife Frikom*)

U ovom primeru upotrebljena su dva antonima iz engleskog jezika sa zadržanom ortografijom – „high“ i „low“ u kombinaciji sa sintaksičkim paralelizmom i leoninskom rimom.

3.3.2. Personifikacija

Personifikacija je figure misli i predstavlja pridavanje ljudskih osobina, misli, osećanja i ponašanja nekom predmetu, stvari, pojavi, apstrakciji, biljci ili životinji. Kada personifikovani likovi progovore, reč je o prozopopeji. Personifikacija čini iskaz izrazito slikovitim, a ponekad i fantastičnim. U reklamnom diskursu personifikacija ima zadatak da oživi različite proizvode i usluge. Služeći se rečnikom koji sugerise akciju, personifikacija bitno pripomaže oglašivačkoj strategiji oduševavanja i animiranja proizvoda ili usluge. Antropomorfizovana reklamna retorika istovremeno glorifikuje proizvod, potrošača i samu sebe (Bagić, 2012: 245-247).

U sledećim primerima personifikovan je reklamirani proizvod (39), pojava (40) ili deo tela (41), a u primeru (42) pored personifikacije uočljiva je i prozopopeja u vidu reklamiranog proizvoda koji govori.

(39) *Pivo koje ima šta da kaže.*

(*Nikšićko tamno pivo*)

(40) *Ne dajte kašlju da se razgoropadi.*

(*šumeće tablete ACC*)

(41) *Moja kosa se upoznala s njim pre mene.*

(*šampon Head & Shoulders*)

(42) *Ćaaaa! Ja sam plazma mini-mini čoko jagoda milkšejk, ali zovite me kratko Jagoda.*

(*keks Plazma mini-mini Bambi*)

3.3.3. Hiperbola

Hiperbola je figura misli i odnosi se na naglašavanje ideje, emocije ili obaveštenja preterivanjem, koje ističe afektivni odnos govornika prema predmetu govora. Preterivanjem se mogu uvećavati ili umanjivati stvarne karakteristike bića, stvari, pojava ili emocija. Hiperbola u reklamnom diskursu informacijama pridaje živost, atraktivnost, kolokvijalnost i budi interesovanje kod potrošača. Ona je, poput metafore, poređenja i personifikacije (ili upravo preko njih kao primarnih figura kroz koje se ostvaruje), uporište oživljavanja neživoga, tj. tropološke antropomorfizacije kojoj pribegavaju autori reklamnih slogana i poruka, a čiji je zadatak individualizovati reklamirani proizvod u odnosu na konkurentski i do krajnjih granica mistifikovati njegove učinke i važnost (Bagić, 2012: 140-143).

U narednim primerima hiperbola se ogleda u naglašavanju kvaliteta proizvoda preteranom upotrebom prideva s pozitivnim značenjem (43),

personifikacijom (44) ili upotrebom brojeva kojima se ističe efikasnost proizvoda i obećava nemoguće (45).

(43) *Uživajte u veličanstvenom spoju senzacionalnih ukusa koji pružaju jedinstven doživljaj svakim novim zalogajem.*

(čokolada *Milka keks*)

(44) *Od suncokreta za kojim se i Sunce okreće.*

(margarin *Dobro jutro!*)

(45) *Uklanja i do 100% površinskih mrlja za 3 dana!*

(pasta za zube *Blend-a-med*)

3.3.4. Tautologija

Kako Bagić (2012: 307-308) navodi, tautologija je figura misli koja se odnosi na udvajanje već rečenoga u rečenici, odlomku ili iskazu. Tautološko je udvajanje dvojako: doslovno i nedoslovno. Tvorci reklamnih poruka i slogana prepoznali su u doslovnom ponavljanju izuzetan nagovarački potencijal.

U navedenom primeru tautologija je doslovna.

(46) *Prijatelj ostaje prijatelj.*

(osiguranje *Dunav*)

3.3.5. Figure reči (tropi)

Stari retoričari delili su pesničke ukrase na dve velike grupe – figure i trope. Tek tokom razvoja retorike tropi su shvaćeni kao grupa figura i nazvani figurama reči, budući da nastaju promenom osnovnog značenja pojedinih reči (Solar, 75-76).

3.3.6. Metafora

Metafora je figura reči i predstavlja zamenu jedne reči drugom prema značenjskoj srodnosti ili analogiji. Povezujući različita područja, metafora pokreće maštu, a iskazu pridaje neposrednost i slikovitost. U medijskom i reklamnom diskursu metafore treba da budu zavodljive da bi privukle pažnju i uverljive da bi delovale poput argumenata koji nije potrebno dokazivati. Oglašivačka metafora istovremeno glorifikuje proizvod, potrošača i samu sebe (Bagić, 2012: 187-188).

(47) *Ugasite požar u vašem stomaku.*

(lek protiv gorušice *Gastroguard*)

U navedenom primeru gorušica je slikovito povezana s požarom u stomaku, koji će reklamirani lek uspešno ugasiti.

(48) *Zaplovite u dobar život. Wellport, luka dobrog života.*

(stambeni kompleks *Wellport*)

U ovom primeru oglašivači obećavaju dobar život kupcima novih stanova u luksuznom naselju Beograd na vodi upoređujući život sa plovidbom, što predstavlja direktnu asocijaciju na lokaciju naselja, kao i na sam naziv stambenog kompleksa, koji sadrži reč „luka“ na engleskom jeziku (eng. *port*).

(49) *Talasi uživanja na vašoj trpezi.*

(sir *dr Milk, Unikatos*)

Konzumacija reklamiranog proizvoda u ovom primeru slikovito je povezana s talasima i uživanjem, što dodatno stvara asocijaciju na Grčku, na šta upućuje i sam naziv proizvoda, koji zvuči grčki.

(50) *Erupcija najboljih popusta!*

(*Vulkanov sajam knjiga*)

U ovom primeru veliki popusti na sajmu knjiga knjižare Vulkan povezani su sa erupcijom, što dodatno asocira na sam naziv knjižare.

3.3.7. Metonimija

Metonimija je figura reči i predstavlja zamenu jedne reči drugom na osnovu njihove logičke bliskosti, vremenske ili prostorne povezanosti. Izuzetno je česta u novinarskom stilu jer sažima sadržaj nezatno ga menjajući, te tako povećava njegovu atraktivnost. Najčešće je reč o konvencionalnim vezama, kakvima upravo obiluje govorni jezik, a koje nastaju kao posledica jezičke ekonomije. Glavni učinci metonimije su individualizacija i variranje izraza, sugestivan i aluzivan govor, naglašavanje pojedinog aspekta stvarnosti, sažimanje iskaza i privlačenje pažnje (Bagić, 2012: 199-202).

(51) *Ponedjeljak postaje petak.*

(slatkiš *Kinder bueno*)

Metonimija u ovom primeru odnosi se na prenos značenja *simbol za simbolizirano*, pri čemu ponedjeljak predstavlja početak, a petak kraj radne nedelje. Ponedjeljak se obično doživljava kao najstresniji i najsumorniji dan, a petak kao najmanje stresan budući da se smatra početkom vikenda i odmora. Oglašivač ovom reklamnom porukom sugerise da se i u radni ponedjeljak može uneti radost konzumiranjem reklamiranog proizvoda, čokoladice *Kinder bueno*.

(52) *Treba ti flašica? Ima Rakovica!*

(prodavnica za decu *Dexyco*, *Baby park*, trgovinski lanac *Big Rakovica*)

U ovom primeru prenos značenja zasniva se na odnosu *prostor za ustanovu*, naime pomenuti deo grada, *Rakovica*, odnosi se na prodavnicu u trgovinskom lancu *Big* u tom delu grada.

(53) *Ma uvek može još jedna šoljica.*

(kafa *Costa coffee*)

U ovom primeru prenos značenja se zasniva na odnosu *posuda umesto sadržaj*, odnosno reč „šoljica“ se koristi u značenju šoljica kafe.

3.3.8. Sinegdoha

Sinegdoha spada u figure reči, podvrsta je metonimije i predstavlja zamenu jedne reči drugom na osnovu značenjskog dodirivanja ili uokvirivanja. Značenjski prenos se događa u istom konceptualnom domenu. Sinegdoha je u načelu kvantitativna, a metonimija kvalitativna. Prenos značenja najčešće se zasniva na odnosu *deo umesto celine* (Bagić, 2012: 291-292).

U navedenim primerima (54-56) prenos značenja se zasniva na odnosu *deo umesto celine*, naime reč „glavice“ odnosi se na decu, „kvadrati“ na stan, a „ruke“ na ljude.

(54) *Sve pametne glavice očekuje veliki asortiman Maša igračaka po super cenama.*

(igračke *Maša Maxi*)

(55) *Oglasite besplatno svoje kvadrate.*

(oglasi *Mojkvadrat.rs*)

- (56) *Izaberite „čuvarkuća“ proizvode u Lidlu i podržite vredne ruke Srbije!*

(trgovinski lanac *Lidl*)

3.3.9. Poređenje

Kako Bagić (2012: 256-258) navodi, poređenje je figura reči i odnosi se na povezivanje bića, predmeta, stvari i pojava na osnovu skrivene ili pripisane zajedničke osobine. Poređenje je sredstvo afektivnog naglašavanja i stilskog pojačavanja izraza. Članovi poređenja se obično povezuju veznikom „kao“ ili predlogom „poput“. Najčešće i najizrazitije obeležje poređenja je slikovitost. U novinarskom jeziku njime se povlače očekivane i neočekivane paralele, postiže atraktivnost, mistifikuje tema, iskazuje autorova afektivnost.

U primerima 57 i 58 upotrebljen je veznik „kao“, a u primeru 59 predlog „poput“.

- (57) *Sveža kao planinsko jutro.*

(mineralna voda *Rosa*)

- (58) *Budi kao orao. Raširi krila i osvoji visine.*

(mineralna voda, *Vodavoda IQ*)

- (59) *Hvata nečistoće poput magneta.*

(micelarna voda *Garnier*)

3.3.10. Igra rečima

Igra rečima je figura dikcije i figura reči. Taj pojam objedinjuje niz stilskih postupaka i figura koji se temelje na zvukovnom ili smisaonom poigravanju jezikom. Igra rečima podriva uobičajenu komunikaciju i izaziva užitak. Ona može biti fonetska ili leksička. Svaka pojedina figura ili postupak nastaje ili neočekivanim povezivanjima ili zamenom jednih jezičkih jedinica drugima ili različitim oblicima raspoređivanja jezičkih jedinica. Zvukovna igra rečima najjednostavniji je oblik igre rečima i zasniva se na homonimiji, polisemiji ili fonološkoj sličnosti dve reči različitog značenja. Zahvaljujući njoj uvek smo suočeni s dvosmislenim iskazima (Bagić, 2012: 152-155). Oglašivači često koriste igre rečima u reklamama radi postizanja humorističkog efekta i stvaranja atmosfere intimnosti i (veštačke) bliskosti s potrošačima.

U primerima (60-62) igra rečima je zasnovana na semantičkom poigravanju jezikom, odnosno na homonimiji ili polisemiji, dok je u primerima (63-65) zasnovana na zvukovnom poigravanju jezikom.

(60) *Šta čekaš? Skrckaj problem!*

(*Nescafé 3 u 1* s ukusom lešnika i čokolade)

Igra rečima u ovoj televizijskoj reklami se zasniva na polisemiji. Jedno značenje glagola „skrckati“ je doslovno i znači zdrobiti, a drugo je figurativno, žargonsko i znači rešiti problem. U ovoj reklami je prikazan lešnik uokviren rečima „ti“ i „ispit“, a značenje reklame bi trebalo da bude da će ispijanje kafe sa ukusom lešnika pomoći da se ispit uspešno položi.

(61) *Nazire se svetlo na kraju tunela!*

(pivo *Nektar*)

Igra rečima u ovom primeru zasniva se na homonimiji reči „svetlo“, koja ima različita značenja u zavisnosti od vrste reči kojoj pripada. Kada je imenica, koristi se u značenju „svetlost“, a kada je pridev odnosi se na boju, u ovom slučaju na svetlo pivo. Ova reklamna poruka bila je aktuelna u jednom sumornom periodu, u vreme trajanja preventivnih mera koje je država preduzela protiv širenja virusa korona, kada je bio zabranjen odlazak u restorane i kafiće. Ovom reklamnom porukom oglašivači nagoveštavaju kraj tog perioda i ulivaju optimizam i nadu da će uskoro biti moguće ponovno okupljanje, izlaženje i druženje uz konzumiranje pića, u ovom slučaju piva.

(62) *Imate nos za Operil?*

(kapi za nos *Operil*)

Ova igra rečima zasniva se na polisemiji reči „nos“. U osnovnom, doslovnom značenju odnosi se na deo tela, na šta upućuje vizuelni kod reklame. U drugom, figurativnom, kao deo frazema „imati nos za nešto“, označava osećaj, intuiciju.

(63) *Sika. Nema sikiracije.*

(kompanija za proizvodnju građevinskog materijala *Sika*)

Igra rečima u ovoj reklamnoj poruci zasnovana je na fonološkoj sličnosti naziva kompanije Sika i dijalektizma „sikiracija“ i upućuje na to da potrošači koji koriste proizvode kompanije Sika nemaju razloga za brigu jer su njihovi proizvodi kvalitetni i pouzdani.

(64) *Pokaži lajvovsko srce: Lajv se kladi, poklon tiket zaradi!*

(kladionica *Balkan bet*)

U ovom primeru igra rečima zasnovana je na zvukovnoj sličnosti srpske reči „lav“ i engleske reči *live* („lajv“). Pridev „lajvovski“ je slivenica engleske reči „lajv“ u značenju *uživo* i prideva „lavovski“, i asocira na hrabrost i odvažnost koja je potrebna za kladenje uživo, a koja će, kako sugeriše oglašivač, biti nagrađena.

(65) *Napunite ba(k)terije.*

(dodatak ishrani *Prolife*, *JGL*)

Igra rečima u ovoj reklamnoj poruci zasniva se na zvukovnoj sličnosti reči „baterije“ i „bakterije“. *Prolife* je dodatak ishrani koji sadrži korisne bakterije, pa oglašivač sugeriše da će se upotrebom tog leka potrošači osećati bolje, zdravije, osveženo, što je značenje frazema „napuniti baterije“.

4. Zaključak

Rezultati analize upotrebe stilskih figura u televizijskim reklamama emitovanim na pet televizijskih kanala u Srbiji, kao i u reklamnim porukama postavljenim na bilborde i veb-portale pokazuje da su stilske figure veoma zastupljene u reklamnom diskursu i da se veoma često kombinuje više različitih figura u istoj reklamnoj poruci. Upotreba stilskih figura u reklamnom diskursu ukazuje na njegovo bogatstvo, slojevitost i slikovitost. Figurama dikcije i konstrukcije postiže se zvukovni sklad, ritmičnost i melodičnost reklamne poruke, što čini da se poruka lakše zapamti. Upotreba figura misli i reči ukazuje na kreativnost i zagonetnost reklamnog diskursa u cilju privlačenja pažnje primalaca reklamne poruke. Najčešće figure dikcije u analiziranom korpusu reklamnih poruka su rima i anafora. Najzastupljenije figure konstrukcije su elipsa i sintaksički paralelizam. Najčešće figure misli su antiteza, personifikacija i hiperbola, a figure reči metafora, poređenje i igra rečima. Ponekad se korišćenjem stilske figure, naročito igre rečima, proizvodi humoristički efekat. Upotrebom stilskih figura privlači se pažnja potencijalnih

potrošača, izdvaja reklamirani proizvod od drugih sličnih proizvoda i olakšava pamćenje reklamne poruke, robne marke i proizvoda s ciljem povećanja njegove prodaje.

Literatura

- Bagić, K. (2006). Figurativnost rekalmnoga diskurza. U: *Jezik i mediji – jedan jezik: više svjetova*, (zbornik), ur. J. Granić, 43-52. Zagreb/Split: Hrvatsko društvo za primijenjenu lingvistiku.
- Bagić, K. (2012). *Rječnik stilskih figura*. Zagreb: Školska knjiga.
- Enschot, R. van & Hoeken, H. (2015). The occurrence of verbal and visual anchoring of tropes on the perceived comprehensibility and liking of TV commercials. *Journal of Advertising*, 44 (1), 25 – 36.
- Gjuran – Coha, A. & Pavlović, Lj. (2009). Elementi reklamne retorike u hrvatskim reklamnim porukama. *Fluminensia, god. 21 (1)*, 41-54.
- Goddard, A. (1998). *The Language of Advertising. Written texts*. London: Routledge.
- Katnić-Bakaršić, M. (1999). *Lingvistička stilistika*. Budapest: Open Society Institute.
- Lekić, M. (2009). *Retorički elementi u jeziku reklame*. Master rad. Beograd: Filološki fakultet.
- McQuarrie, E. F. & Mick, D. G. (1996). Figures of rhetoric in advertising language. *The Journal of Consumer Research*, 22 (4), 424-438.
- Solar, M. (2005). *Teorija književnosti*. XX izdanje. Zagreb: Školska knjiga.
- Udier, S. L. (2006). O jeziku reklame. U: *Jezik i mediji – jedan jezik: više svjetova* (zbornik), ur. J. Granić, 711-721. Zagreb/Split: Hrvatsko društvo za primijenjenu lingvistiku.

Silva M. Kostić

FIGURES OF SPEECH IN THE ADVERTISING DISCOURSE

Summary: The results of the analysis of TV commercials broadcast on five Serbian TV channels between March 2016 and October 2021 as well as advertisements displayed on billboards on the side of streets of Belgrade and those run on the most popular news sites in Serbia from October 2020 to October 2022 show that figures of speech are used abundantly in advertising messages in all three media. The most common schemes in the analysed advertisements are: rhyme, anaphora, ellipsis and parallelism and the most frequent tropes are: antithesis, personification, hyperbole, metaphor, simile and pun. A large number of advertisements contain several different figures of speech. Schemes make advertising messages harmonious, rhythmical and melodious and tropes make them enigmatic, unusual, vivid and inventive, sometimes even witty. Using rhetorical figures advertisers tend to attract consumers' attention, make them remember the advertising message, distinguish the advertised product from its competition and thus increase its sale.

Key words: rhetorical figures, advertisements, schemes, tropes.

Ljubica Vlahović¹

Univerzitet u Novom Sadu

Filozofski fakultet

LA CORRELATION COMPARATIVE EN FRANÇAIS ET EN SERBE (Fondements théoriques pour une étude des propositions comparatives du français et du serbe)

Abstract: Ce travail porte sur les fondements théoriques d'une future étude portant sur les structures comparatives en français et en serbe. Comme il s'agit des deux langues appartenant à la même famille linguistique, il est à supposer que leurs systèmes comparatifs vont manifester des similitudes, mais aussi des différences. Nous proposons l'analyse contrastive comme méthode de recherche et un classement des structures comparatives selon le type de la corrélation (de quantité et de qualité), les relations indiquées (égalité, inégalité, identité, altérité), les structures corrélatives (corrélateur + connecteur) et sur la structure de l'échantil (elliptique ou complet)

Mots clés: comparaison, corrélation comparative, corrélateur, connecteur, analyse contrastive, français, serbe

1. Introduction

La comparaison comme catégorie linguistique et sémantique reflétant et exprimant une catégorie particulière de la pensée est propre à beaucoup de langues, et certainement aux langues indo-européennes. Dans diverses langues, elle se réalise par des systèmes plus ou moins complexes d'unités linguistiques et de structures dérivées des structures sémantiques (profondes) et servant à indiquer des relations d'égalité, d'analogie, d'inégalité, d'identité et d'altérité entre les faits comparés. Les systèmes comparatifs de deux ou plusieurs

¹ ljubica.vlahovic@ff.uns.ac.rs

langues peuvent manifester des similitudes et des différences qui dépendent du degré de parenté génétique des langues auxquelles ils appartiennent.

La catégorie de la comparaison avec systèmes développés d'unités linguistiques et de structures existe aussi bien en français qu'en serbe, deux langues apparentées par leur genèse mais éloignées au cours de leur évolution et rangées dans deux groupes différents de langues indo-européennes: le groupe des langues romanes et celui des langues slaves. L'appartenance du français et du serbe aux langues indo-européennes et à la culture européenne (les deux incluant l'influence des langues classiques) et à la fois à des groupes différents de langues indo-européennes – celui des langues romanes et celui des langues slaves – présuppose l'existence de similitudes mais aussi de différences entre les deux systèmes comparatifs.

La comparaison française a été étudiée en diachronie et en synchronie et décrite systématiquement dans les grammaires. Au cours des dernières décennies, la comparaison comme catégorie mentale et linguistique complexe est élaborée sous différents aspects dans les grammaires et surtout dans des études particulières de linguistes français. La comparaison serbe a été décrite dans les grammaires et est traitée sous certains aspects dans plusieurs travaux de chercheurs serbes (Gudkov 1981, Ignjatović 1962, Ilić 1981, Minović 1988, Petrović 1976, Surdučki 1983).

Les descriptions linguistiques des comparaisons française et serbe ont fourni la base indispensable à une approche contrastive de l'expression de la comparaison dans les deux langues, qui n'a pas encore été appliquée à l'étude de la comparaison dans le cadre des recherches contrastives du français et du serbe.

En nous appuyant sur nos précédentes recherches sur les moyens d'exprimer la comparaison – corrélatifs et constructions comparatives en français et en serbe, nous nous sommes proposé d'examiner de plus près, d'une façon théorique et générale, l'établissement et le fonctionnement de la corrélation dans les phrases comparatives françaises et serbes. La corrélation comparative comme caractéristique commune aux deux langues s'établit par des instruments syntactico-sémantiques, morphèmes assumant les fonctions de connecteur et de corrélateur (un terme antécédent : *aussi, plus, même, autre*), associés d'après leurs sens et leurs valeurs et la relation qu'ils marquent. Le corrélateur et le connecteur, marqueurs essentiels de la relation donnée, participent avec plusieurs autres termes (adjectif, adverbe, nom, verbe, clitique, etc.) au fonctionnement de la corrélation et déterminent le type des comparatives du français et du serbe.

Dans le dessein d'examiner l'établissement et le fonctionnement de la corrélation de quantité et de qualité dans les phrases comparatives françaises et

serbes, nous soumettrons à l'analyse contrastive les sens et les valeurs des morphèmes spécifiques – connecteurs et corrélateurs français et serbes. Cette analyse devrait démontrer les ressemblances et les différences entre les segments mentionnés dans les comparatives françaises et serbes et entre ces comparatives mêmes.

Notre approche à la corrélation comparative en français et en serbe repose sur les hypothèses suivantes :

- Comme le français, le serbe devrait disposer de morphèmes appropriés au fonctionnement de la corrélation de quantité et de qualité et à l'indication des relations d'égalité, d'inégalité, d'identité et d'altérité. De plus, il devrait employer les mêmes types de structures corrélatives.

- A l'intérieur des structures corrélatives des comparatives des deux langues se manifesteront certaines différences morphologiques et syntaxiques comme les variations à la position du connecteur et du corrélateur : le connecteur serbe marquant l'égalité *kao / kao što, kako* ou *koliko* s'oppose au connecteur français *que* et le corrélateur *tako / onako* ou *toliko / onoliko*, souvent élargi par le morphème *isto* s'oppose au corrélateur *aussi* ou *autant*, de même que le connecteur serbe marquant l'inégalité *nego / negoli / no* ou *od* s'oppose au connecteur français *que*.

- Malgré ces différences et les différences entre le comparatif synthétique serbe et le comparatif analytique français, l'équivalence sémantique, fonctionnelle et, dans la plupart des cas, syntaxique entre les comparatives françaises et serbes marquant l'égalité, l'inégalité, l'identité et l'altérité est probable.

Conformément à l'approche contrastive, l'analyse des systèmes corrélatifs dans les comparatives françaises et serbes devrait être élaborée sur un corpus représentatif tiré de textes de genres différents écrit en français contemporain et de leurs traductions en serbe, ce qui permettrait l'observation des comparatives du français par rapport aux comparatives correspondantes du serbe. D'autre part, l'analyse des sens et des valeurs des morphèmes comparatifs serbes devrait être faite sur un corpus tiré de textes rédigés en serbe contemporain et de leurs traductions en français, ce qui permettrait de vérifier l'identité des emplois de ces morphèmes dans les comparatives relevées des textes originaux et dans celles relevées des textes traduits du français.

Les résultats de l'étude de la corrélation dans les comparatives du français et du serbe appuyée sur les principes de l'analyse contrastive peuvent servir de base pour d'autres recherches contrastives des syntaxes française et serbe et à l'enseignement du français langue étrangère.

Étant donné la complexité de structures et de relations sémantiques qu'on retrouve dans les systèmes corrélatifs, dans cet article, nous nous limiterons aux comparatives d'égalité et d'inégalité. Les autres types de comparatives feront l'objet d'une future étude.

2. Les conceptions de la comparaison

En français et en serbe, les grandes grammaires donnent une description et une interprétation de la comparaison concentrées essentiellement sur la morphologie et les valeurs du comparatif et du superlatif de l'adjectif et de l'adverbe et sur les propositions subordonnées comparatives.

Si les grammaires du français – celles de M. Grevisse (1969), G. Gougenheim (1938), R.L. Wagner et J. Pinchon (1962), par exemple, révèlent un plein accord des grammairiens sur l'existence de trois relations dans la comparaison quantitative : celles de supériorité, égalité, infériorité, F. Brunot, lui, présente dans *La Pensée et la Langue* (1953) une description linguistique du français à partir des idées à exprimer, la trouvant plus opportune à l'appréhension du fonctionnement total du système de la langue et de la diversité de l'expression linguistique que la description du français selon les parties du discours. Concevant la langue comme un phénomène complexe et dynamique qui dépasse les cadres de la description grammaticale traditionnelle, Brunot englobe dans sa description du français les expressions figurant dans la langue et la parole. Dans ce sens, il traite du système de comparaison en français, y distinguant non seulement trois degrés : positif, comparatif et superlatif (signalés par les grammairiens), mais toute une gamme répartie en bas degrés, moyens degrés, hauts degrés, ainsi que divers moyens linguistiques servant à les exprimer. Quant aux relations comparatives, il y distingue : égalité, conformité, dissemblance et inégalité, y incluant supériorité et infériorité.

Dans les grammaires du serbocroate de T. Maretić (Maretić 1963) et de M. Stevanović (Stevanović 1979 i 1981), l'intérêt est porté sur la morphologie du comparatif (formé par l'adjonction au positif de l'un des trois suffixes : *-ji*, *-iji* ou *-ši*) et du superlatif (formé par le préfixe *naj-* joint au comparatif). Dans le domaine de la syntaxe, Maretić traite des « conjonctions de manière ou de comparaison » et Stevanović des « subordonnées de comparaison et de manière », en signalant les relations d'égalité et d'inégalité, les degrés plus haut et le plus haut, sans employer les termes *supériorité* et *infériorité*. A. Belić (1958) ne fait qu'une observation générale sur la comparaison de « vrais mots adjectifs » (ayant à la fois une fonction, une signification et une structure

phonique particulière) : la notion d'un tel adjectif comprend toujours la possibilité d'attribuer la qualité désignée aux degrés plus haut, le plus haut et plus bas, le plus bas car les représentations des objets se distinguent aussi selon le degré de la qualité ; c'est pourquoi les vrais mots adjectifs peuvent admettre des déterminatifs – divers adverbes – qui modifient de différentes façons la partie quantitative ou qualitative des notions d'adjectif ; sur cette base s'est instituée la comparaison avec ses deux degrés chez les adjectifs : le comparatif et le superlatif. (Belić 1958 : 38).

Les recherches plus récentes de la comparaison – à partir de celles des dernières décennies du XXe siècle, basées sur les théories linguistiques et les postulats de la sémantique, présentent de nouvelles vues sur ce phénomène, et notamment dans le domaine de l'égalité et de l'inégalité.

Une analyse sémantique approfondie de la comparaison quantitative élaborée par R. Rivara (1990) modifie radicalement la conception traditionnelle de trois relations : supériorité, égalité, infériorité, qui supposerait l'adoption par les grammairiens de « *l'isomorphisme de la langue et du réel* » : la pensée distingue les trois relations possibles existant dans une situation réelle de comparaison entre deux quantités (désignées en mathématiques par trois signes : plus (>), égal (=), moins (<)), et représentées par trois structures créées par la langue. (Rivara 1990 : 15 – 16)

A l'habitude des grammairiens de n'envisager « le phénomène de la comparaison quantitative qu'à propos de l'adjectif, parfois aussi de l'adverbe » et de négliger le fonctionnement des quantificateurs gradables *beaucoup* et *peu* en tant que quantificateurs nominaux (*beaucoup de travail*, *peu de repos*) ou adverbiaux (*Il travaille beaucoup / peu*) R. Rivara oppose un procédé d'analyse sémantico-syntaxique de la comparaison quantitative basée sur les fonctions complexes de ces deux quantificateurs.

Par une reconstruction des relations comparatives sur les quantificateurs *beaucoup* et *peu*, Rivara démontre que, pour chacun, il n'existe que deux relations : « *supériorité* » et « *égalité* » présentées par deux formes en français :

- *supériorité* + beaucoup → plus
 égalité + beaucoup → autant

- *supériorité* + peu → moins
 égalité + peu → aussi peu (Rivara 1990 : 17 – 18)

Pour preuve de ces paradigmes Rivara prend la forme *aussi peu* qu'il y introduit, et qui, à son avis, tout en existant dans la langue, n'a jamais été signalée dans les études de la comparaison. (Rivara 1990: 16)

L'institution de deux relations comparatives non seulement contredit, mais finit par abolir la conception traditionnelle de trois relations (égalité, supériorité, infériorité).

De même, par l'introduction dans l'analyse de la dichotomie: situation référentielle – situation non référentielle, Rivara articule et clarifie les sens des deux relations comparatives: supériorité et égalité en employant une terminologie appropriée. Les termes « supériorité » et « égalité » y figurent, mais ils n'ont pas le sens qu'on leur attribue dans les grammaires traditionnelles.

La relation de *moins à peu* étant la même que celle de *plus à beaucoup* (« bien que *moins* serve à dénoter des quantités 'plus petites' »), elle est, en un sens *non référentiel*, une relation de « supériorité ». Le terme « supériorité » est donc ambigu : « en un sens *référentiel*, il dénote des *quantités plus grandes* (...); en un sens *non référentiel*, il s'applique également à *moins (que)* et *plus (que)* ».

Pour résoudre le problème de cette ambiguïté, Rivara emploie deux termes : « (*relation de*) *supériorité* pour la *supériorité référentielle* (existence de quantités plus grandes) et « *relation –ER* » pour la relation conceptuelle qui relie à la fois *beaucoup à plus* et *peu à moins*, et il réserve le terme « *relation EG* » à la relation conceptuelle qui relie *beaucoup à autant* et *peu à aussi peu*.

Conformément à ces distinctions notionnelles et terminologiques des deux relations comparatives, la formation des comparatifs français est présentée par Rivara de la façon suivante :

- relation –ER + BEAUCOUP → PLUS
relation EG + BEAUCOUP → AUTANT

- relation – ER + PEU → MOINS
relation EG + PEU → AUSSI PEU

Rivara signale qu'il s'agit là « d'une combinatoire entre *deux* relations (-ER et EG) et *deux* quantificateurs antonymiques (*beaucoup* et *peu* pour le français) ». (Rivara 1990 : 18-19)

Si l'on accepte la possibilité d'appliquer la dite combinatoire en serbe, on aura :

- relation –ER + MNOGO → VIŠE
relation EG + MNOGO → ISTO TOLIKO / TAKO

- relation –ER + MALO → MANJE
relation EG + MALO → ISTO TAKO MALO

Les « deux types bien distincts de marqueurs des relations de comparaison : suffixes pour l'inégalité (relation –ER), adverbess de degré antéposés pour l'égalité (relation EG) », existant, entre autres langues indo-européennes, en français et en anglais (Rivara 1990 : 20), sont également présents en serbe.

En ce qui concerne les rapports entre les deux relations comparatives du français et du serbe, il est à noter que la relation EG en serbe est marquée, comme en français, par un adverbe de degré antéposé à l'élément gradable, objet de la comparaison :

- autant (aussi + beaucoup)
aussi peu

- isto toliko / tako (isto tako + mnogo)
isto tako malo

La relation –ER construite sur les deux quantificateurs antonymiques : *beaucoup* et *peu* en français, *mnogo* et *malo* en serbe est marquée par le suffixe –s (*plus* et *moins*), et le suffixe –e (*više* et *manje*). Mais le français et le serbe diffèrent par la distribution de ce suffixe dans les formes du comparatif des adjectifs et des adverbess.

En français, dans les formes analytiques du comparatif (créées au cours de l'évolution de la langue, sauf pour quelques formes synthétiques héritées du latin), les quantificateurs *plus* et *moins* sont les seuls porteurs de ce suffixe (*plus fort*, *plus vite* – *moins prudent*, *moins agréablement*).

En serbe, dans les formes synthétiques du comparatif de la majorité des adjectifs et de certains adverbess ne désignant que la « supériorité », le suffixe est porté par les adjectifs et les adverbess. Comme il est noté plus haut, ce suffixe d'adjectifs est de différentes formes –*ji*, –*iji* ou –*ši* : *jači* (< *jakji* de *jak*) – « plus fort », *pametniji* (de *pametan*) – « plus sage », *lepši* (de *lep*) – « plus beau ». Le suffixe des adverbess a les mêmes formes que celui des adjectifs et

se termine en *-e*² (*brže* /< *brzje* / de *brzo* – « plus vite », *sporije* de *sporo* – « plus lentement », *lakše* de *lako* – « plus facilement »).

Dans les formes analytiques (appelées aussi « périphrastiques » en serbe), le suffixe marquant l'inégalité est porté, comme en français, par les quantificateurs (*više divlji* – « plus sauvage », *više junački* – « plus courageusement », *manje vredan*³ – « moins diligent », *manje stvarno* – « moins réellement »).

3. La morphologie des connecteurs et des corrélateurs comparatifs du français et du serbe

Les connecteurs intégratifs du français, réunis sous le nom de termes en *qu* – ont des correspondants dans les connecteurs intégratifs du serbe. On pourrait appeler ces connecteurs serbes termes en *k-* quoiqu'ils ne soient pas dénommés ainsi en grammaire et en linguistique.

En français, le morphème *qu-* se retrouve dans les pronoms (interrogatifs ou relatifs) *qui*, *que*, *quoi* ; dans l'adjectif *quel* ; dans les adverbes *quand*, *comme*⁴, *comment*, *combien*, *que*, mais non dans le pronom relatif *dont* ou dans le pronom ou adverbe *où*.

En serbe, le morphème *k-* se retrouve dans les pronoms (interrogatifs ou relatifs) *ko*, *koji* (« qui »), *kakav* (« quel »), dans les adverbes *kad* (« quand »), *kao* (« comme », « que »), *kako* (« comment », « comme »), *koliko* (« combien », « que »). Il faut cependant faire l'exception de *što* (« que »), *čiji* (« dont »), et *gde* (« où »).

Les connecteurs intégratifs comparatifs du français sont tous marqués par le morphème caractéristique : *comme*, *que* (égalité), *que* (inégalité), aussi que ceux du serbe : *kao*, *kako*, *koliko* (égalité) à l'exception de *nego*, *od* (inégalité).

L'équivalence entre les connecteurs français *comme* et *que* et les connecteurs serbes *kao* et *kako* s'établit selon que *kao* et *kako* sont employés seuls ou avec antécédent : *kao* et *kako* seuls sont équivalents à *comme*, et avec antécédent, ils sont équivalents à *que*, alors que le connecteur *koliko*, seul ou avec antécédent, est équivalent à *que*.

² Le *-e* est à la fois la finale de la forme neutre du suffixe d'adjectif.

³ En serbe, la forme analytique avec *manje* est la seule à exprimer « l'infériorité ».

⁴ Sur la genèse de *comme*, voir NDEH, p. 181 : Issu du latin *quomodo*, de quelle (*quo*) façon (*modo*), devenu en latin populaire *quomo* et en ancien français *cum*, *con*, le morphème apparaît sous sa forme allongée *comme* au XIIe siècle.

On appelle *corrélatifs* deux termes indiquant un rapport de dépendance entre la proposition principale et la proposition subordonnée.⁵

Les corrélatifs ainsi définis, qui existent dans des langues indo-européennes diverses, peuvent plus ou moins différer par la morphologie mais avoir des fonctions et des sens identiques ou semblables.

Les différences morphologiques entre les corrélatifs comparatifs du français, issus des morphèmes du latin et ceux du serbe, créés à partir des morphèmes du slave commun, se manifestent par les éléments corrélés marquant l'inégalité et l'égalité de quantité (degré) :

La corrélation de quantité dans les comparatives :

- en latin :

...	<i>magis</i>		(diligens)		<i>quam</i>	...
	<i>minus</i>					
	<i>tam</i>					

- en français :

...	<i>plus</i>		(diligent)		<i>que</i>	...
	<i>moins</i>					
	<i>aussi</i>					
	<i>autant</i>					

- en serbe :

...	<i>više</i>		(vredan)		<i>nego / od</i>	...
	<i>manje</i>				_____	
	<i>(isto) tako</i>				<i>kao</i>	
	<i>(isto) toliko</i>				<i>koliko</i>	

CORRELATION DE QUANTITE : EGALITE / INEGALITE

⁵ Cf., DL, p. 129.

D'après ERLN – R. Simeon, 1969 : *Enciklopedijski rječnik lingvističkih naziva I*, Zagreb, Matica Hrvatska, p. 709, ...au sens général, deux termes sont corrélatifs, quand ils sont en rapport de dépendance réciproque ; au sens plus étroit, le corrélatif est un terme qui précède un autre, appelé relatif (fr. *tellement...que* – « tako...da ») ; en grammaire, on appelle *corrélatifs* adjectifs, pronoms, adverbes, conjonctions, qui sont en rapport réciproque et introduisent des propositions subordonnées, ou parties de celles-ci, comme en latin : adjectifs *talis, tantus, tot* auxquels correspondent des adjectifs relatifs *qualis, quantus, quot*, etc.).

4. Les comparatives d'égalité et d'inégalité : leur structure et leurs instruments

Les comparatives du français et du serbe exprimant l'égalité et l'inégalité sont caractérisées par une structure syntactico-sémantique essentielle :

1. Leur principale et leur subordonnée, représentant les deux termes de la comparaison – le comparé et le comparant (l'échantil), sont pourvues d'instruments syntactico-sémantiques indispensables au fonctionnement de la corrélation comparative :

- La principale contient un élément gradable (quantificateur, et/ou adjectif ou adverbe), accompagné d'un corrélateur de comparaison (adverbe de degré marquant l'égalité ou suffixe marquant l'inégalité).

- La subordonnée contient également un élément gradable, qui a un statut identique à celui de la principale, qui lui est sémantiquement identique ou apparenté et qui est précédé d'un connecteur comparatif, adverbe de degré de type relatif.

- Entre le corrélateur et le connecteur existe une relation de renvoi anaphorique réciproque qui constitue précisément la corrélation comparative.

2. L'échantil est complet s'il est constitué d'une proposition – subordonnée comparative, ou elliptique s'il n'est constitué que d'une partie de la proposition – un complément, qu'on a dénommé « complément de comparatif ». Ce complément peut être fait d'un groupe nominal, d'un seul ou de plusieurs segments de phrase.

Dans son cadre global, qui assure la réalisation de la comparaison dans la langue, une telle structure syntactico-sémantique caractérise également diverses autres phrases comparatives tout en admettant des variations dans les instruments syntactico-sémantiques qui spécifient les comparatives suivant les relations qu'elles expriment (l'égalité, l'identité, l'inégalité, l'altérité, la ressemblance, et autres). Les dits instruments syntactico-sémantiques sont représentés par les corrélateurs et les connecteurs.

Les relations d'égalité et d'inégalité sont marquées par un adverbe de degré antéposé à l'élément gradable (quantificateur, adjectif ou adverbe) de la principale et le connecteur, introduisant la subordonnée comparative. Ces termes constituent deux structures : l'une incluant le quantificateur *beaucoup* et l'autre, le quantificateur *peu*, qui traduisent les deux relations d'égalité et d'inégalité se situant sur les échelles de « grandes quantités » et de « petites quantités ».

5. Les principes de l'analyse contrastive des comparatives du français et du serbe

Dans l'étude des phrases comparatives du français et du serbe, il faut partir des caractéristiques essentielles établies dans la description linguistique des systèmes comparatifs des deux langues et des principes et critères de l'analyse contrastive.

En français et en serbe, la comparaison comme catégorie linguistique se réalise par des systèmes complexes d'unités et de structures : morphèmes particuliers ou combinaisons de morphèmes traditionnellement appelées comparatif et superlatif des adjectifs et des adverbes et morphèmes des classes de conjonctions et d'adverbes en fonction de connexion des syntagmes et /ou des propositions qui forment les deux termes des phrases comparatives. Les dits éléments participent à la constitution et au fonctionnement des phrases comparatives en traduisant les relations d'égalité, d'inégalité, d'identité, d'altérité, d'analogie ou autres relations entre les faits comparés.

C'est sur ces caractéristiques convergentes des systèmes comparatifs du français et du serbe que s'appuie l'étude contrastive du fonctionnement des morphèmes et des structures corrélatifs dans les phrases comparatives des deux langues.

En linguistique contrastive, on considère que dans l'étude comparative des deux langues il faut partir de leurs descriptions qui seraient comparables, c'est-à-dire fondées sur un procédé commun de l'analyse linguistique. (Débyser 1971 :7)

Conformément à ce point de vue, nous visons les recherches contrastives sur la corrélation dans les phrases comparatives du français et du serbe établies sur les descriptions de ce phénomène données dans deux grammaires d'approche semblable: *Le Bon usage* de M. Grevisse et *Savremeni srpskohrvatski jezik* de M. Stevanović ainsi que sur des descriptions ultérieures. Les deux grammaires proposées représentant les modèles structuraux, il va de soi que ce seront les procédés de la description structurale, utilisés dans la grammaire contemporaine du français comme la *Grammaire structurale du français* de J. Dubois, la *Grammaire de la Phrase Française* de P. Le Goffic, et autres qui devraient être appliqués.

Dans l'analyse des séquences comparatives du français et du serbe, dont la structure de surface varie (le comparé ou en particulier le comparant peut être proposition, syntagme ou segment – unité minimale autonome), l'approche structurale permet l'observation et la comparaison des structures aux niveaux de proposition, syntagme ou segment, et l'établissement des identités, ressemblances ou différences dans la forme, la fonction et le sens.

Selon les principes de la linguistique contrastive, les recherches contrastives présupposent le choix entre deux approches connues: l'approche théorique et l'approche appliquée, choix qui dépend du point de départ dans la considération des phénomènes propres aux langues qu'on veut analyser et de la destination des résultats des recherches contrastives. L'approche théorique part d'un trait universel et examine son mode de manifestation dans les langues observées. L'approche appliquée part, cependant, d'une unité dans une langue et établit ses équivalents dans l'autre langue. L'approche appliquée a un sens unique, et l'analyse va habituellement de langue étrangère à langue maternelle. (Bugarski 1986 : 79 – 80 ; Djordjević 1982 : 109 – 112)

Pour que deux éléments (personnes, choses, phénomènes) puissent être comparés aux fins de l'établissement de leurs ressemblances et différences, il faut un troisième élément de comparaison – *tertium comparationis*. Dans l'analyse contrastive, le troisième élément de comparaison est une qualité formelle ou sémantique qui appartient à l'un et à l'autre élément contrastif (Ivir 1978 : 86) et qui est observé en relation avec la correspondance et l'équivalence.

Dans l'analyse contrastive des phrases comparatives du français et du serbe on doit partir de la comparaison comme catégorie universelle qui se reflète dans les systèmes comparatifs respectifs des moyens linguistiques : corrélateurs, connecteurs, adjectifs, adverbes, noms et verbes, et dans les structures syntaxiques qu'ils constituent. Autrement dit, par le procédé onomasiologique (Laroche-Bouvy 1988 : 99) on part de la notion d'une relation comparative donnée et on observe sa réalisation dans les structures des deux langues.

Une approche théorique à l'analyse contrastive est nécessaire pour assurer la détermination des contenus notionnels des termes et des structures corrélatifs des phrases comparatives du français et du serbe et leur comparaison adéquate. La comparaison étant, avant tout, une catégorie sémantique, une telle approche permet d'englober par l'analyse le niveau sémantique des constructions syntaxiques comparatives qui n'aurait pu être atteint par l'application seule du modèle structural.

Les phrases comparatives du français et du serbe peuvent être classifiées de façons différentes, pourtant nous proposons le classement basé sur :

- la corrélation : corrélation de quantité et corrélation de qualité ;
- les relations qu'elles indiquent : égalité, inégalité, identité, altérité ;
- les structures corrélatives : corrélateur + connecteur ;
- la structure de l'échantil : comparatives à échantil elliptique et comparatives à échantil complet.

Le classement proposé permet l'analyse des comparatives en deux sens : 1) dans les sections portant sur les rapports syntactico-sémantiques entre les comparatives, c'est la réalisation de la relation donnée dans les structures corrélatives des comparatives du français et dans celles des comparatives du serbe (sens $L2 > L1$) qui est examinée et 2) dans les sections sur les valeurs des marqueurs de la relation donnée (égalité / inégalité, identité / altérité), ce sont les sens et valeurs des morphèmes dans les structures corrélatives des comparatives du serbe et les sens et valeurs des morphèmes équivalents dans les structures corrélatives des comparatives du français (sens $L1 > L2$) qui sont examinés.

6. Conclusion

Les descriptions linguistiques des comparaisons française et serbe présentent une bonne base pour une étude contrastive de l'expression de la comparaison dans les deux langues appartenant à la même famille, mais aux groupes linguistiques différents. La corrélation comparative s'établit par des instruments syntactico-sémantiques, connecteur, associés d'après leurs sens et la relation qu'ils marquent. Le corrélateur et le connecteur, comme marqueurs essentiels de la relation donnée, participent avec plusieurs autres termes (adjectif, adverbe, nom, verbe, clitique, etc.) au fonctionnement de la corrélation, déterminant le type des comparatives du français et du serbe.

Pour une étude approfondie des structures comparatives en langues française et serbe, nous proposons un classement préalable fait selon a) le type de corrélation, b) le sens indiqué (égalité / inégalité, identité / altérité), c) la structure corrélatrice et d) la structure de l'échantil.

Références

- Belić, A. (1958). *O jezičkoj prirodi i jezičkom razvitku: Lingvistička ispitivanja*. Knjiga I. Beograd : Univerzitet u Beogradu. (2. izd.)
- Bugarski, R. (1986). *Lingvistika u primeni (La linguistique en application)*. Beograd : Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Débyser, F. (1971). Les recherches contrastives aujourd'hui. *Le français dans le monde*, 7.
- Djordjević, R. (1982). *Uvod u kontrastiranje jezika (Introduction à l'observation contrastive des langues)*. Beograd : Filološki fakultet.
- Grevisse, M. (1969). *Le Bon usage*. Gembloux, Paris, Duculot-Hatier, 9ème éd.
- Gougenheim, G. (1938). *Système grammatical de la langue française*. Paris, Bibliothèque du "français moderne".

- Gudkov, V. (1981). O složenom načinu komparacije u srpskohrvatskom. Beograd, *Naš jezik*, XXV / 3.
- Ignjatović, D. (1962). Još o komparativu i komparaciji, *Naš jezik*, knj. XII, sv. 3-6, Beograd.
- Ilić, I. V. (1981). Poredbena konstrukcija sa veznikom *kao* i kompozitumom *kao i*. Beograd, *NSSVD*, 7.
- Ivir, V. (1978). *Teorija i tehnika prevodjenja (La théorie et la technique de la traduction)*, Sremski Karlovci : Centar « Karlovačka gimnazija »
- Laroche-Bouvy, D. (1988). L'approche sémasiologique et l'approche onomasiologique en analyse contrastive, *Problèmes théoriques et méthodologiques de l'analyse contrastive*. Paris : Publications de la Sorbonne Nouvelle
- Maretić, T. (1963). *Gramatika hrvatskoga ili srpskoga književnog jezika*. (priređili M. Hraste i P. Rogić). Zagreb : Matica hrvatska.
- Minović, M. (1988). Načinske i količinske rečenice. *Književni jezik* , 17.
- Petrović, V. (1976). O sintaksičkim konstrukcijama sa prostim i složenim priloškim veznikom *kao*. Novi Sad, *Prilozi proučavanju jezika*, 12.
- Rivara, R. (1990). *Le système de la comparaison ; sur la construction du sens dans les langues naturelles*. Paris, Minuit.
- Stevanović, M. (1979). *Savremeni srpskohrvatski jezik*. II, Beograd, Naučna knjiga, 3. izd.
- Stevanović, M. (1981). *Savremeni srpskohrvatski jezik*. I, Beograd, Naučna knjiga, 4. izd.
- Surdučki, M. (1983). Još jednom o analitičkom komparativu. Beograd, *Naš jezik*, XXVI / 1.
- Wagner, R.L., Pinchon, J. (1962). *Grammaire du français classique et moderne*. Paris, Hachette.

Ljubica Vlahović

**KOMPARATIVNA KORELACIJA U FRANCUSKOM I SRPSKOM JEZIKU
(Teorijske osnove studije komparativnih rečenica u francuskom i srpskom)**

Rezime: U radu se razmatraju teorijske osnove istraživanja komparativnih struktura u francuskom i srpskom jeziku koje nameravamo da sprovedemo u narednom periodu. Budući da se radi o dva jezika koji pripadaju istoj jezičkoj porodici, ali različitim grupama, polazimo od hipoteze da će njihovi komparativni sistemi pokazati izvesne sličnosti, ali i razlike. Kao metod istraživanja predlažemo kontrastivnu analizu na uzorku koji bi bio razvrstan prema tipu korelacije (da li korelacija izražava kvantitet ili kvalitet), prema izraženom odnosu (jednakost, nejednagost, identičnost, različitost), prema korelativnim strukturama (korelator + konektor) i prema strukturi etalona (eliptični ili potpuni).

Ključne reči: komparacija, komparativna korelacije, korelator, konektor, kontrastivna analiza, francuski, srpski

Gordana Jelić¹

Akademija tehničko-umetničkih strukovnih studija Beograd
Odsek Visoka škola za informacione i komunikacione tehnologije

PRILOZI *MALO, MNOGO, PUNO* U SMS PORUKAMA

Sažetak: SMS komunikacija, iako pisani žanr, ima mnogo sličnosti sa razgovornim jezikom. Ovaj rad ima za cilj da analizira različite funkcije upotrebe priloga *malo*, *mного* i *puno* u kratkim porukama. Poređenjem upotrebe ova tri priloga, uočili smo da se relativno retko javljaju kao modifikatori prideva, priloga i imenica, a najčešće modifikuju glagole ili predikatske sintagme. Sva tri priloga se javljaju u tematski sličnim kontekstima. S druge strane, različitost upotrebe ovih priloga vidi se kod ostvarivanja govornih činova. Dok se *mного* i *puno* najčešće koriste za pojačavanje govornih činova sa pozitivnom konotacijom, prilog *malo* ima pragmatičku funkciju ublažavanja poruka sa manje poželjnim sadržajem.

Ključne reči: SMS komunikacija, izrazi neodređenosti, kvantifikatori, govorni činovi

Uvod

S obzirom na to da tekstovi SMS poruka pokazuju dosta sličnosti sa razgovornim jezikom, ali su i specifični po tome što su poruke uglavnom kratki tekstovi, i šalju se putem mobilnih telefona najčešće prijateljima i bliskim rođacima, smatramo da analiza funkcije nekih vrsta reči, poput diskursnih partikula, markera, kvantifikatora i izraza neodređenosti, mogu da ispolje svoje strukturalno i pragmatičko funkcionisanje prilično jasno u ovom tipu diskursa.

Neodređeni kvantifikatori imaju posebno važnu pragmatičku funkciju pošto u različitim tipovima diskursa, čini se, ne mogu da se dovedu u vezu sa nekim fiksnim standardom, već njihovo značenje biva uslovljeno određenom situacijom i time kako sagovornici vide datu situaciju. Ova „neodređenost“ i

¹ gordana.jelic@ict.edu.rs

„rastezanje“ njihovog značenja u upotrebi jezika, može biti uslovljena težnjom govornika za tačnošću, s jedne strane, ali zbog „subjektivnosti“ procene udaljavaju se od zamišljene preciznosti (Ristić, 2009, 134). Stoga analiza neodređenih kvantifikatora (*malo, mnogo, prilično, nešto, onako* i sl.) predstavlja stalni predmet istraživanja u lingvistici i pragmatici, bilo u okviru razmatranja jezika neodređenosti uopšte (Channell, 2000, Cutting, 2010), bilo kao uže teme (Ristić, 2009, 131-155, Mišković-Luković, 2009, Kovačević, 1996) ili u okviru izučavanja specifičnosti pojedinih tipova diskursa ili jezičkih registara, u kojima izrazi poput neodređenih kvantifikatora mogu biti njihovi indikatori (Biber, 1995, 137)

U ovom radu, analiziramo upotrebu priloga *malo, mnogo* i *puno*, s obzirom na to da spadaju među najčešće priloge koji imaju modifikatorsku funkciju u našem korpusu SMS poruka. Po učestalosti, prilog *malo* prednjači, dok su *mного* i *puno* manje učestali, ali zajedno čine približan procenat upotrebe.

Tabela 1: Frekvencija priloga *malo, mnogo, puno* u korpusu SMS poruka.

	malo	mного	puno	
Broj javljanja	354 (0,22)	143 (0,09)	132 (0,08)	

U korpusu SMS poruka, od 155 000 tokena, adverb *malo* je među prvih 100 najfrekventnijih reči, a među adverbima frekventniji su: *samo* (569), *sutra* (543), *tako* (387), *onda* (382), *bas* (379). U ovom radu bavimo se isključivo adverbima za količinu navedenim u tabeli.

S obzirom na to da se adverbi *malo* i *puno* mogu javiti i kao homografi, odnosno i kao pridevi i kao prilozima u pisanom jeziku, takve smo slučajeve prideva isključili i navedeni brojevi učestalosti se odnose na priloge (pridevi *malo* i *puno* se javljaju u korpusu, ali ne često). U govornom jeziku razlikuju se po akcentu, pridevi imaju kratkouzlazni akcenat (puno) i dugosilazni (malo) a adverbi kratkosilazni (puno, malo), ali su u korpusu isključivani na osnovu morfosintaksičkih kriterijuma, pošto pisci poruka, naravno, ne beleže akcente.

U daljoj analizi empirijskim putem, polazeći od samog jezičkog materijala, nastojimo utvrditi koja značenja i pragmatičke funkcije obavljaju ovi prilozima na korpusu pisanih SMS poruka. U razvrstavanju funkcionalnih razlika u upotrebi samo se vrlo delimično oslanjamo na neke postojeće klasifikacije reči (prideva i glagola) koje postoje u literaturi (Dixon, 2004), više koristeći prevodne ekvivalente nekih termina koji se javljaju nego same klasifikacije.

О прилогу *malo*

У Речнику српскога језика Матице српске (2011) за прилог *malo* наведено је седам значења, од којих се у нашем корпусу јављају **1.** супр. много а. у незнатној количини; испод потребне мере, недовољно.[...]. б. у извесној мери, унеколико, донекле. [...] **2.** кратко (време), на кратко (време). [...] — Замолио [ме] да га мало причекам. *Стев.* Иде мало у Карловац. **5.** за истицање мале вредности или малих размера онога што се именицом казује: нешто. — На прољеће саградићу мало куће. *Мат.* Да отвори, знате, мало трговинице. *Креш.* **6.** за појачавање исказа, уз „много“, „сувише“ и сл. „одвећ“. [...]—Било га је [ветра] мало сувише. *Нен. Лј.* [...] Нека од значења која овде нећемо цитирати, или се нису уопште јавила или само у појединачним случајевима, као што су: 3. (заједно с: да, те, што, не) *умало, готово, скоро.* [...], 4. (заједно с релативним заменицама који, што) *ретко, једва.* [...] 7. (у именичкој служби) с а. *тренутак, часак.* [...]. б. *ситница, маленкост.* [...]

Malo као прилог се јавља у нашем корпусу 354 пута; као прилог уз именicu relativno retko: *malo trenutaka, malo vremena, malo baterije (imam), malo piva, malo mustuluka*; много је чеšћи као прилог уз prideve и priloge: *malo bolje, malo ranije, malo kasnije, malo deblja, malo glupo, malo duze, malo haoticna, malo mnogo, malo kljakava, malo tamurno, malo nervozna, malo pijana, malo onako (pada kisa), malo slogirana, malo promukla, malo teze.* Najčešće, пак, ovaj прилог modifikuje значење глагола: *odmaraj malo, da se kujemo malo, citam malo, prosetam malo,* и сл.

Анализом примера који се јављају у нашем корпусу може се уочити да значење „а. у незнатној количини; испод потребне мере, недовољно“ није често. У примерима:

< Htela sam da te cimam da se kujemo al **malo** baterije imam a treba mi za drugaricu >

< [...] sve sam stigla da uradim ali knap, nisam nista proverila.. Puno njih je samo 1, 2 recenice uradilo posto stvarno ima **malo** vremena. >

< Kako samo tako **malooo**? Sock necemo moci da se dop :(P<3 >

може се protumačiti као „*ispod potrebne mere, nedovoljno*“, али тек шири контекст јасно показује да се ради о nedovoljnoj количини у односу на два

potencijalna razgovora telefonom i prethodećim veznikom *al* u prvom primeru, odnosno uz dodatni modifikator *stvarno* i u suštini negativni kontekst impliciran prvim delom rečenice (*Puno njih je samo 1, 2 recenice uradilo*) u drugom primeru i u poslednjem primeru gde je modifikovan prilogima *samo tako*. Drugim rečima, značenje nedovoljnosti ne proizilazi iz samog priloga, već iz konteksta u kome se pojašnjava neki tip standarda u odnosu na koji se ispoljava „nedovoljnost”, i u navedenim slučajevima mogao bi se zameniti prilogom *nedovoljno*. Bez tog dodatnog konteksta moglo bi se protumačiti da se radi o nevelikoj, ipak izvesnoj količini.

Prema tome, semantički se u velikoj većini slučajeva uglavnom radi o „izvesnoj, ne velikoj količini” kada se nešto kvantifikuje, kao u narednim primerima:

< Potrebno mi je samo jos **malo** trenutaka :-D >

< I jos **malo** mustuluka ;-) Kaze Deki da je plata pustena danas... >

Interesantno je da se javlja i sa sinonimičnim, neodređenim *nešto*:

< Pa nece biti sportska odeca...majcica (lupam top) i minic nije sportsko :-D a i da jeste **malo** sportska kombinacija, meni je to extra kad je **tako nesto** drugacije...to ti ko ono devojka dodje skroz obicno kod decka a ispod...:-) >

Kako je već primećeno i u slučaju drugih jezika, npr. engleskog (*a little*, ova leksema je „multifunkcionalna” (Claridge et al, 2021), odnosno ima izraženu polisemiju, te nije uvek jednostavno bez konteksta odrediti o kom se značenju radi. Na primer, kada se kod Andrića („Na Drini ćuprija”) javi rečenica poput: „Uopšte Galus govori mnogo više i življe, jer je navikao da ga slušaju i jer voli da propoveda, dok Bahtijarević govori kratko i malo kao čovek koji ima svoje stalno uverenje, a nema potrebe da drugog ubeđuje”, nije sasvim jasno da li ima razlike između ‘dužine’ govora i ‘količine’ govora u drugoj podvučenoj sintagmi, ili je jednostavno bilo bolje upotrebiti dva prideva suprotnog značenja od prethodno iskazanog „mnogo i življe”, poetskog paralelizma radi; ili: „Sedi sa Alihodžom u kući, puši bez prestanka, retko i malo govori, ...” jasno je da se *malo* odnosi na „količinu govora”, a ne na „učestalost”, s obzirom na to da je učestalost već iskazana prilogom *retko*. Ali da rečenica glasi „malo govori” bilo bi dvosmisleno između značenja „učestalosti” i „količine”. Iste nedoumice se javljaju i u primerima iz našeg

korpusa: „malo sam dremnula”, može da se razume kao značenje „količine”, odnosno vremena koliko je „dremanje” trajalo, ali i koliko je ‘jak’ san bio: „malo sam dremnula, pa nisam čula telefon”. Stoga je u analizi ovakvih, neodređenih priloga, kao što je prilog *malo*, možda najvažnije sagledati tip kolokacija i kontekst koji se javljaju uz njega.

Naša analiza korpusa SMS poruka je pokazala da se jezički i pragmatički aspekti upotrebe mogu grupisati, prema kolokacijama i kontekstima u kojima se javlja prilog *malo* u sledeće kategorije:

a) Vremenski tok

Veoma jasno se ispoljava u našem korpusu najčešća upotreba ovog priloga uz iskaze koji se odnose na vremenski tok (132). To je i za očekivati, pošto je većina poruka usmerena ka dogovaranju za viđenje i druženje. Iako komparativi po obliku, kolokacije *malo kasnije* i *malo ranije* se kao oznaka trajanja u vremenu u korpusu retko upoređuju sa nekim drugim trajanjem, već se javljaju u okviru govornih činova izvinjenja i implicitnim „nego što sam ja/ti očekivao/la“, kao nekom vrstom standarda. I najčešće idu uz glagole kretanja: *ići, doći, otići, izaći, vratiti, svratiti, prošetati, krenuti*, glagole „nekretanja”: *ostati, biti (negde), čekati, sedeti, zadržati se*, i glagole komunikacije: *zvati, pozvat, čuti se*. Naravno, zavisno od konteksta vremensko trajanje je u tačnom fizičkom vremenu nemoguće precizirati:

- < Dosla bih **malo kasnije**, ako ti je ok? >
- < Kakva tekma? Imas li slobodnog vremena **malo kasnije**? :-) >
- < A da se mi ipak cujemo **malo kasnije** veceras... ;))) >
- < Ajde spremi se idemo **malo ranije** smorio sam se :) >
- < mozda cu moci i **malo ranije**, oko 7, posto sam vec u gradu >
- < jel mozes danas **malo ranije** da izadjes, oko 6, da izadjemo >

Kao što i ovi primeri pokazuju, i *malo ranije* i *malo kasnije* ne preciziraju vreme već su aproksimativni, kontekstualno vezani uglavnom za dnevni raspored sagovornika. Sinonimni su iskazi sa glagolom *kasniti*:

- < Samo sam htela da Vam se javim da cu **malo** zakasniti jer sam u KCS kod lekara >
- < Sorry sto **malo kasnim**, sve naj naj naj od mene >

Za razliku od *malo* + „komparativ” prilog *malo* upotrebljen uz priloge *rano* i *kasno* ima drugačije značenje: „suviše”:

< odmah idete? pa zar to nije **malo** rano? >

Vremensko značenje se često podrazumeva i uz glagole kretanja ili fizičkog stacioniranja u nekom mestu. Tipični primeri za to su:

< Aj sacekamo **malo** da prodje ovo sranje od vremena >

< sad cu jos **malo** da krenem na fax >

< Ja idem **malo** sa drugaricama do grada >

< Evo dosla **malo** u zr posle sto god >

U navedenim primerima *malo* označava „kratko vreme”, pa iako može da se supstituiše nekim drugim izrazima („uskoro” u primeru 2, „na kratko” u primeru 4, itd.) suštinski je prilog upotrebljen i kao neodređeni izraz i kao modifikator podvučenih glagola.

b) Psihofizičko stanje

Druga velika grupa odnosi se na **fizičko stanje osobe**, uglavnom pisca poruka, i dalje se može grupisati u semantičku potpodelu na:

- **zdravstveno stanje:**

< E mare necemo se videti veceras ostacu kuci da mi ne bi dodatno bilo lose Rekla sam ti da me od poned.grebe grlo..pa sam u utorak bila **malo** promukla,pa mi u sredu bilo **malo** bolje ali sinoc sam ga onako **malo** udesila,pa me gore sad zajebava... Pa cu ostati kuci..da ne budem bas za rodj bolesna..a za sutra cemo se dog....ne garantujem...da mi se ne bi jos vise...ne znas kako sam nocas zvučala:-) P.s.nemam vise besplatne poruke:-) >

< E ipak ne dolazim veceras, sjebala sam nogu, pa sam **malo** kljakava...jbg, smotanka :-D Have fun:-* >

< Hvala na pozivu, i volela bih svakako, samo da **malo ozdravim** - uhvatio me juce neki virus >

Iako nije uvek to slučaj, ipak se za zdravstveno stanje često vezuje i potencijalno odbijanje poziva na druženje, što, s jedne strane, zdravstveni problem opravdava, ali umanjivanje značaja tog problema prilogom *malo*, s

druge strane, neće izazvati preteranu reakciju i zabrinutost kod primaoca poruke, što i nije pravi cilj ovakvih poruka.

- **fizički izgled:**

< u fazonu pustaju svakog da udje samo **malo** da izgledas starije >

< Taman da smrsas malo >

< onda cekas da **malo** pocrnim, sta da ti kazem.. >

- **psihičko stanje:**

< sad se opet **malo** nerviram. Praznici su mi prošli sranje >

< Onako sam, **nesto sam se ukocila**, pa sam **malo** nervozna :-(>

< Btw, je l' si mi se malo smirila od juce? :-* >

< aj da bacamo **malo** dosadno breeeee >

U većini navedenih primera koji ilustruju fizički izgled i psihičko stanje upotrebljeni prilog *malo* svakako doprinosi umanjivanju značenja: iskazi „samo da izgledaš starije”, „Taman da smršaš”, i sl., verovatno bi mogli izazvati komentar sagovornika: „Pa koliko starije...”, „Nemoj biti nervozna, nije dobro za zdravlje...” ili nekim drugim komentarima. Slično je i sa narednom grupom primera:

c) **Ponašanje i socijalni odnosi**

Relativno je česta kolokacije **malo+glupo**:

< Imam ideju jednu, mozda je **malo** glupo ali realno ako niko drugi ne moze [...] >

< Jeste **malo** glupo jer ce on onda odmah skontati [...] >

< Pa ne znam! Msm da nije mozda **malo** glupo? [...] >

Pored ovih ublaženih komentara i pretpostavki o relativno neprijatnim socijalnim situacijama, osvrta na neprijatne situacije koje su stvorene negativnim ponašanjem javljaju se i u kolokacijama sa drugim glagolima:

< [...] nista jos nisam planirao, **malo** sam se posvadjao sa nekim drustvom [...] >

< zato ti se tek sad javljam:(**malo** sam se rasplakala pred caletom:(>

< Ja sam ok, **malo** pravim gluposti, malo zavodim red u firmi >

< na kraju, nije ni zbog koga, samo su me **malo** rastuzile te balade, nista drugo... >

Dok se u prethodnim primerima uglavnom komentariše psihičko stanje jednog od sagovornika, ima dosta primera i da se savetuje sagovornik u pogledu ponašanja i stavova, uz notu „prekora“:

< ccc skrasi se malo kuci :-P >

< padam, samo kazem svoje misljenje, a ti malo razmisli i stavi se u moju poziciju [...] >

< A da **malo** prestanes da se dop Hahahahaha >

< Pa malo si pobrljaveo al ae;-) >

d) Rad i odmaranje

Veliki broj slučajeva upotrebe priloga *malo* kolocira sa glagolima i izrazima koji se odnose na na rad, posao, učenje:

< Ja se bavim knjigovodstvom malo >

< pa reko aj sutra onda **malo da ucim**...i zato te nisam ni pitala >

< **malo** sam vezbala testove >

< odoh da pratim malo nastavu, bio bi red >

ili na „odmaranje“, uz glagole, *spavati*, *dremnuti*, *odmoriti*, *iskulirati*:

< kazu mi da odmorim malo ali moram u skolu >

< Je l' si uspela **malo da dremnes** i odmoris >

< A dal sam odmorna..pa ono..spava mi se malo..sta znam >

< samo **malo da iskuliram**, mrtva sam... >

< Pa jeste ali opet brte **malo odmori mozak!!!** >

Kao deo svakodnevice o kojoj pisci SMS poruka obaveštavaju jedni druge, pretpostavljamo da upotreba priloga *malo* u ovim slučajevima, a čini se da to i ovi primeri ilustruju, zapravo ograničava vremenski segment rada i odmaranja koji se odigrava u manjem obimu ili manjem intenzitetu, što znači da se „rad“ ali i „odmaranje“ ponekad smatraju situacijama koje, uoliko se ne ublaže, mogu biti previše nametljive, neprijatne ili možda čak nepovoljne za eventualnu dalju komunikaciju porukama. Slično tome, prilog *malo* se javlja i uz glagole komunikacije, sa funkcijom ublažavanja predloženog ili pokazanog načina komuniciranja.

e) Glagoli komunikacije

Glagoli komunikacije takođe se često modifikuju prilogom *malo*:

- < Akiii, prekida se. Aj bar smo se **malo** cule >
- < Bolje dodji ti ispred **malo** da se vidimo i ispricamo :) >
- < Aj,zovem te sutra **malo** da caskamo >
- < I tu smo se **malo** dop i tako...<333 >

ali se javljaju i uz priloge i glagole koji se odnose na način ili efekat komunikacije:

- < izvini ako sam zvucao malo bezobrazno >
- < Eto **malo** da se nasmejes:-D sad spavaj:-) >
- < Htela sam **malo** da ti probudim mastu i da te motivisem >

Umanjivačka funkcija priloga *malo* u kontekstu sa glagolima komunikacije ispoljava se u isticanju neobaveznosti druženja koje se komentariše ili na koje se poziva, a u slučaju načina i efekta komunikacije označava deo namere, opravdanja, izvinjenja za neki prethodni tekst ili poruku.

f) Atmosfersko vreme

Interesantno je da se značenje „u izvesnoj meri” javlja i u primerima koji govore o atmosferskom vremenu, ali da se često ispoljava i subjektivni stav pisca poruke, odnosno koliko mu i ta umanjena vrednost *kiše, oblaka, snega* i sl. odgovara ili ne:

- < Rekli su da neceeee, jel bas pada ili malo onako? >
- < Kod mene pada malo sneg uzasss >
- < Roso, ovo se **malo** stisalo.. ali je prilicno zahladnelo. >
- < Haaa nema oblakaa! Msm ima **malo** ali nisu kisni haha >

Sve gore navedene grupe kolokacijskih konteksta priloga *malo* su uočljive, pre svega, po svojoj učestalosti u korpusu koji analiziramo. Naravno da ima i još nekih kombinacija koje ne svrstavamo u ovakve semantičko-funkcijske grupe, jer nalazimo po svega dva-tri slučaja. Navešćemo još par primera da to ilustrujemo. Naime, specifična je upotreba priloga *malo* kada se govori o koštanju nekog proizvoda:

- < [...] farbanje oko 2000. Tako daa ono, **malo** je skupo. >

Negativne strane društveno manje prihvatljivih ili ponekad čak i „poželjnih” pojava se eksplicitno ublažavaju:

< Dodji oko pola. Vrv cu biti **malo** pijana, nemoj se ljutis :D >
< [...] i ja bih se ciljano ucirkala...**malo** samo:-D >

sve uz traženje obrazloženja ili izvinjenja.

Na kraju, napomenućemo i činjenicu da se ovaj prilog ne javlja često uz prideve (ukupno oko 10 primera), a kao što se može videti iz jednog od sledećih primera kolocira i sa deminutivima:

< **malo** braonkaste, kremkaste boje >
< izgleda kao da je niska i **malo** deblja a i faca je smor haha >
< skroz celav ili samo sa strane pa gore **malo** duze? >
< Hahaha ali uvek suprotno Lea jos je pas **malo** zuckast >
< Ja cu jos **malo** da cituckam ovo >
< Je l' si uspela **malo** da dremnes i odmoris >

O prilogu *mного*

U *Речнику српскога језика* Матице српске prilog *mnogo* se prvo definiše antonimom: супр. мало, a zatim se navode sledeća značenja: [...] 1. а. у великом броју, велики број: ~ људи, ~ књига, ~ стоке. б. У великој количини, велика количина. — Од тога доба је много воде протекло. [...] в. доста времена, дуго. — Много смо о томе разговарали. [...] г. у високом степену, ееома, врло, јако: <~ болестан, ~ љут, ~ добар. — [...] д. у вези с компаративом, кад се истиче велика разлика према ономе са чим се упоређује: знатно, доста: ~ боље ~ слабије, ~ чешће. [...] 2. сувише, претерано, преко мере. [...]

Između priloga *malo* i priloga *mnogo* ima nekih sličnosti u kolokacijama, što je i za očekivati s obzirom na to da su antonimni, ali i razlika. Budući da je uočena skoro duplo manja frekvencija, kolokacije i jezički konteksti priloga *mnogo* se mogu svesti na sledeće kategorije:

a) **Govorni činovi**

Mного u značenju „u velikoj meri” nalazimo u kolokacijama sa *hvala*, *voleti*, *ljubiti*, *značiti*, *nedostajati*, odnosno u odgovarajućim govornim činovima:

- pozdravljanja:

< ;-) Sve naj, ljubim mnogo :-* >
< [...] I **mnogo, mnogo** te volim! :-*>

- zahvaljivanja:

< Hvaalaaa **mnogo!!!** >

< Hvala ti. To mi **mnogo** znaci, onako bas bas. :-) :-) :-) >

- kao i indirektnih pozdrava i iskaza ljubavi:

< Malena moja,**mnogo** nam falis >

< I **mnogo** nam nedostajes! >

- i ponekom eksplicitnom izvinjenju:

< Drage moje devojke, ja vam se **mnogooo** izvinjavam na ovom brutalnom kuliranju... >

- kao i implicitnom:

< [...]:-([...] e htela sam da ti kazem...**mnogo** mi je krivo-zaboravila sam da ti dam

nesto isplaniram i hocu, nista se nzm, **mnogo** mi je krivo :(<3 >

b) Predikati negativnog značenja

Mnogo u značenju „u velikoj meri“ kolocira često sa glagolima i izrazima negativnog značenja u iskazima u kojima se govori o zdravstvenom stanju sagovornika, proceni neke osobe, situacije:

< Evo lezim, **mnogo me boli stomak**, prvo sam povracala jos >

< zaboravila da ti javim....juce me **mnogo** boleo stomak pa nisam otisla u skolu >

< Sta radis ocete i vcrs da se druzimo **mnogo mi dosadno** :-P >

< Lose sam spavala! Stalno sam se budila a **mnogo** mi se spava >

< Ani, kako idu pripreme, je l' te cimaju **mnogo** po lekarima? Aj drz' se, mislim na tebe >

a kao i kod priloga *malo* javlja se i sa glagolima ili predikatima poput *nervirati*, *misлити*, *smarati* koji se odnose na ponašanje sagovornika ili neke treće osobe:

< nista specijalno nije uradio, ali me nervira **mnogo** pricacu ti zasto :D >

< Jbt, **mnogo si mi cudan**... >

< Aki, kako ti je na poslu, se smaras **mnogo**? >

c) Predikati pozitivnog značenja

Međutim, češće se javlja da pojača pozitivnu osobinu, situaciju, procenu neke osobe i slično, uz prideve i priloge poput *lako*, *lepo*, *bolje*, *srećna*, *zgodna*, *dobar*, *cakan*, *simpatican*, odnosno glagole *voleti*, *svidati se*:

- < E muzicko **mnogo** lako pita, nas dosta je bas odgovaralo >
- < Hahahaha mora da vam je bilo **mnogo** lepo cim ste se mene setili :p >
- < I meni isto, **mnogo** mi je simpatican :) >
- < Ja njega **mnogo** volim! Poseban mi je! >
- < videla sa jednim slatkim likom!cakan je mnogo! >
- < A i lepa si mnogo, zgodna, pametna, tako da opusti se <3 >
- < Jadan gaja:-(**mnogo** ga volim:-Dhahah >
- < Jao pa ja sam mnogo zgotivila ovog decaka!!!! Strava je! >

S obzirom na ovakvu pojačivačku funkciju priloga *mnogo* ne čudi da se koristi i uz komparativ, ali je najčešći komparativ u našem korpusu pridev ili prilog *bolje*, uz poneki još pojedinačni komparativ *više*, *veće*:

- < [...] da ce mi sa ovim nekima iz bloka biti **mnogo** bolje,a i oni zive svi negde dalje! >
- < Ja sam dobro a oko je **mnogo mnogo** bolje:-) a ti? >
- < Parket je u **mnogo** boljem stanju nego sto je bio... >
- < U fuluuuuu je tablet, nije isti kao onaj, **mnogo** je bolji, bas je stravaa hehe :D >
- < Ovaj je **mnogo** veci turnir koliko sam ja skapirao... >

d) Vremenski tok

Povremeno se javlja i uz *ranije* i to u kontekstu „opravdanja” za neočekivanu promenu nekog plana:

- < Ne.. Brate ja sutra moram **mnogo** ranije na posao tako da cu ici svojim autom >
- < Jel' mogu da ti donesem do posla jer sam **mnogo** ranije zavrсила nego sto je trebalo? >

Dok uz *rano* i u negativnom sintaksičkom kontekstu može da se zameni i sa „suviše”:

- < Je l' njemu nije **mnogo** rano da ustane tad? >

< Kaze meni tata-a ne moras ti ni **mnogo rano** ujutru da kreces hahahah
>
< Ja ne bih **mnogo rano**.. Malo cu sunce da hvatam sutra :) >

U principu negacija ima bitnu ulogu u semantičkom i pragmatičkom pogledu, jer prilog *mnogo* ima pojačivačku funkciju, uvećava se značenje relevantnog izraza. Sintaksički negativan kontekst, ili upotreba priloga uz lekseme koje imaju elemenat negativnog značenja, odnosno koje predstavljaju implicitno negativni kontekst, i koje možemo stoga nazvati pragmatički negativnim kontekstom, doprinose da se prilog *mnogo* može protumačiti kao 2. *субише, претерано, преко мере*. Prva grupa primera ilustruje upotrebu priloga u sintaksički negativnom kontekstu.

e) **Mnogo + negacija**

Mnogo + negacija se javlja često uz glagole koji sami po sebi imaju socijalno nepovoljnu konotaciju: *čekati, cimpat, ogovarati, mučiti, šljakati* i sl.

< Ne filozofiraj mnogo :p :-* >
< nadam se da su imali obzira i da te nisu mnogo cimati ;-) >
< Ma, lagano, razmisli, ali opet nemoj ni mnogo da cekas jer [...] >
< [...] i nemojte mnogo da nas ogovarate da ne stucamo.:-P >
< A ti nemoj mnogo tu da sljakas, ipak si na odmoru. >

Čak i kada glagol poput *razmišljati*, koji ne nosi sam po sebi negativnu konotaciju, može pragmatički postati negativan, kao u narednom primeru, gde dobija konotativni element „mučenja”

< htedoh da ti odmah prijavim da ne razmislijas mnogo ko je krivac ;-) >

f) **Implicitna negacija**

Druga, naredna grupa primera pokazuje da čak i ukoliko ne postoji eksplicitna sintaksička negacija u predikatu koja sadrži prilog *mnogo*, moguće je da širi kontekst, kao i pragmatičke implikature utiču na pojačano značenje „suviše” kod priloga *mnogo*:

< [...] pa cu nastaviti [...] ili sutra [...] **mnogo** brate ima, nisam ni do pola stigla.. >

< Idem sama, neam s kim da podelim taxi a **mnogo** ce da me iznese za samo taj 1 pravac >
 < ucila sam, ali ne mogu ovo da zapamtim **mnogo** je tesko :(nervira me jer se usmeno [...] >
 < o kako sam napisala? E ne mogu da kucam, **mnogo** mi treba, srećan put: -D uzivajte: -* >
 < [...] Ali nemoj ni da dajes Jeci pare, **mnogo** se razmahala... nećemo imati posle ni za [...] >

Navedeni primeri sadrže negaciju u okviru šire rečenice, ali ne i u klauzi koja sadrži prilog *mnogo*, dok je odnos između povezanih klauza najčešće, u ovim primerima, po značenju uzročno-posledični. Međutim, u kontekstu u kome nema eksplicitne negacije, leksički i širi kontekst omogućuje da protumačimo veće pojačavanje značenja u smislu „suvišnog” kada postoji negativna implikatura:

< ne znam sta je sa kamerom... losa je..mnogo belo..ko da je magla na slici hahahah >
 < [...]Ma pricacemo kad se vidimo, **mnogo** je ružna stvar, cak i da tebi to pomijem[...] >
 < Sumnjam da cu moci...
 < [...]i to je **mnogo** jer je kabasto...mali kofer, [...] >
 < [...] plan da se vidimo ko da planiniramo svadbu :) **mnogo**

komplikujemo sve :) [...] >

< Patike su dobre, ali su **mnogo** skupe. Mislim da mozes jeftinije da nadjes >

< Ma lepo rece Ema malopre da izbegavamo **mnogo** texta na slajdovima... >

Podvučeni delovi u prethodnim primerima sadrže lekseme koje imaju semu ‘negativnog’ bilo kao semantičku komponentu (*loše, ružno, sumnjati, izbegavati*), bilo što se stvara negativna situacija (*kabast ... mali kofer*) ili pronalazi „standard” za poređenje u planiranju (*druženje svakodnevno vs. svadba*)

O prilogu *puno*

Prilog *puno* je u *Речнику српскога језика* Матице српске краће predstavljen nego prethodna dva priloga: 1. а. у великој количини, у великом броју, много. — У овом граду има пуно . . . трговаца. [...] б. више него

треба, сувише. — Раде рече цијену [крави], али ковач вели: >>Пуно је!<< [...]. *Бун. 2. врло, јако.* — То Јуриши пуно мило било. [...]

Kada se analiziraju primeri sa *puno*, uočljivo je da u 109 primera od ukupno 132, dakle skoro tri četvrtine, koliko smo izbrojali u našem korpusu, prilog *puno* javlja se u

a) **govornim činovima**

- pozdravljanja, zahvaljivanja:
 - < Hvala **puno** mila moja!!! Ljub ljub ljub >
 - < Joooj hvalaa ti **punoo** :D >
 - < ljubimo te **puno** pozd >
 - < e vazi hvala ti **puno punoo** :* <3<3<3 >
- čestitanja:
 - < Hristos se rodi!:-) **Puno puno** ljubavi,zdravlja, i sreće! >
 - < Vaistinu se rodi, Srecan Bozic i **puno** pozz za sve. >
 - < Srecan rodjendan! Zelim ti **puno** zdravlja sreće i sve najbolje >

Kada se uporedi sa upotrebom priloga *mного* u istom kontekstu pozdrava, zahvaljivanja i čestitanja, sa ukupno 24 eksplicitno izražena govorna čina od ukupno 143 zabeležena primera sa *mного*, postaje jasno da je prilog *puno* preferirani pojačivač u našem korpusu. To se svakako može objasniti činjenicom da je *puno* i kao prilog zadržao semu „u najvećoj mogućoj meri” koju sadrži i pridev „pun”, pa iako je u principu moguće supstituisati *mного* za *puno*, upotrebna vrednost pokazuje da je u našem korpusu ovaj drugi prilog češće upotrebljavan, „specijalizovan” za slučajeve gde je potrebno pozitivno maksimizirati želje, pozdrave, čestitke.

b) **Puno + negacija**

Prilog *puno* takođe, analogno prilogu *mного*, uz negirani predikat može da znači „suviše”, „previše”:

- < Osim ako ti bas ne nedostajem **puno** :p >
- < Ma tebi se cini da ne spavas **puno** :p >
- < nadam se da necu **puno** kasniti >
- < kazem-sto manje mozgaj!stvarno ne valja **puno** razmisljati.. :-* >

Isto tako, prisutan je implicitno negativan kontekst, kao u primerima:

< da donosis prave odluke bez puno muke >

< Ako da, onda mi je <3 **puno** >

< ali nekako je 92 **puno**, nemam pojma >

c) U ostalim slučajevima upotrebe priloga **puno** značenje je „**u velikoj meri**“:

< Evo ti zaključak: imam **puno** uspomena iz osnovne škole, [...] >

< [...] meni taj sajt baguje mnogo i ima bas **puno** virusa, ali može da proba. [...] >

< Jel **puno** hladnije nego juče? >

< zonu omg zato sto je on vrv imao basbas **puno** devojaka a ja da kazem nisam imala decka >

Umesto zaključka

Kada se uporede ova tri priloga, *malo*, *mnogo* i *puno*, zajedničke crte su sledeće: prvo, sva tri priloga se relativno retko javljaju kao modifikatori prideva, priloga i imenica, i najčešće modifikuju glagole ili predikatske sintagme. Dalje, postoje zajednički tematski konteksti u kojima se javljaju: fizički izgled, fizičko i psihičko stanje, vremenski tok i atmosfersko vreme, ponašanje ljudi i socijalni odnosi. Naravno, nekada se i u okviru istih konteksta neki više upotrebljavaju (*malo* u iskazima vezanim za vremenski tok se mnogo češće upotrebljava uz lekseme „rano” i „kasno”, odnosno njihove komparativne oblike u poređenju sa druga dva priloga). Na kraju, sva tri priloga imaju značaj za ostvarivanje govornih činova.

Međutim, upravo kod ostvarivanja govornih činova nastaju i znatne razlike. Dok se *mnogo* a pogotovo *puno* često koriste za pojačavanje pozitivnih i poželjnih govornih činova iskazivanja ljubavi, prijateljstva pri pisanju poruka, upućivanja čestitki, zahvaljivanja, pa čak i eksplicitnog izvinjavanja, prilog *malo* ima pragmatičku funkciju ublažavanja u okviru davanja obrazloženja za odbijane poziva na druženje, za prikaz uzroka i posledica određenog ponašanja koje ne mora biti poželjno za sagovornika, i slično.

I naposletku, bitno je istaći da se pojačivači *mnogo* i *puno* više javljaju unutar negacije ili negativnog pragmatičkog konteksta, dok je prilog *malo* teže naći u takvom kontekstu (< *ipak 5 puta nije malo* :) >), što je i razumljivo s obzirom na to da se on nalazi na „negativnom kraju skale gradiranja”. U nekim slučajevima, *malo* možemo reći da je antonimno naspram *mnogo* i *puno*, pa na

primer, moguće je reći: *malo me boli stomak* nasuprot *mnogo me boli stomak*, ali isto tako u mnogim slučajevima nisu međusobno zamenjivi: *puno pozdrava* - **malo pozdrava*, ili se značenje antonimnosti menja u zavisnosti od konteksta: nemoj ni mnogo da cekas – nemoj ni **malo** da čekaš, ako ti bas ne nedostajem puno – ako ti ne nedostajem (bar) malo. U svakom slučaju, ponašanje ovih priloga u smislu antonimnosti i njenih mogućih ograničenja bi bila interesantna tema za neko buduće istraživanje, kao i neki drugi strukturni i pragmatički aspekti funkcionisanja ovih priloga.

Literatura

- Biber, D. (1995). *Dimensions of Register Variation: A Cross-Linguistic Comparison*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Channell, J. (2000). *Vague Language*. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press.
- Claridge, C. Jonsson, E., and Kytö, M. (2022) A Little Something Goes a Long Way: *Little* in the Old Bailey Corpus, *Journal of English Linguistics*, Vol. 49(1) 61-89
- Cutting J. (Eds.). (2007). *Vague Language Explored*. New York: Palgrave Macmillan. <http://dx.doi.org/10.1057/9780230627420>
- Dixon, R. M. W. (1977). Where have all the adjectives gone? *Studies in Language* 1(1). 19-80.
- Dixon, R. M. W. & A.Y. Aikhenvald (eds.). (2004). *Adjective classes: A cross-linguistic typology*. Oxford: Oxford University Press.
- Drave, N. (2000). Vaguely speaking: A corpus approach to vague language in intercultural conversations. In P. Peters, P. Collins, & A. Smith (Eds.), *Language and computers: "New frontiers of corpus research. Papers from the Twenty-First International Conference of English Language Research and Computerized Corpora* (pp. 25-40). Amsterdam: Rodopi.
- Ивић, М. (1973). О неким синтаксичким конструкцијама с квантификаторима у стандардном српскохрватском, *Јужнословенски филолог XXX/1-2*, Београд, 329-335.
- Ивић, М. (1977). О прилозима у вези са неким типолошким карактеристикама српскохрватске реченице, *Научни састанак слависта у Вукове дане 7*, 307-311.
- Ковачевић М. (1996). О једном типу перифрастичке интензификаторске партикуле, *Ријеч 11/1-2*, Институт за језик и књижевност филозофског факултета, Никшић, 70-85.
- Вујанић, М., Д. Гортан-Премк, М. Дешић, Р. Драгићевић и др. (2011). *Речник српскога језика*. Нови Сад: Матица српска.
- Misković-Lukovic, M. (2009). Is there a chance that I might kinda sort of take you out to dinner? The role of the pragmatic particles kind of and sort of in utterance interpretation. *Journal of Pragmatics*, 41, 602-625.

Ристић, С. (2009), *Модификација значења и лексички модификатори у српском језику*, Београд, Институт за српски језик САНУ.
Речник српскога језика, (2011). Нови Сад: Матица српска

Gordana Jelić

ADVERBS *MALO*, *MNOGO*, *PUNO* IN SMS TEXTING

Summary: SMS communication, although a written genre, has many similarities with conversational language. This paper aims to analyze the different functions of using the adverbs *malo*, *mnogo* and *puno* in short messages, i.e., their linguistic and pragmatic aspects according to the collocations and contexts in which they occur. By comparing the use of these three adverbs, we noticed that they occur relatively rarely as modifiers of adjectives, adverbs and nouns, and most often modify verbs or predicate phrases. All three adverbs appear in thematically similar contexts. On the other hand, the diversity of the use of these adverbs can be seen in the realization of speech acts. While *malo* and *mnogo* are most often used to reinforce speech acts with a positive connotation, the adverb *puno* has a pragmatic function of softening messages with less desirable content. Since in some cases these adverbs can be antonymous, their behaviour in terms of antonymy and its possible limitations would be an interesting topic for some future research, as well as some other structural and pragmatic aspects of the functioning of these adverbs.

Key words: SMS communication, vague expressions, quantifiers, speech acts

Milena S. Oparnica¹

Univerzitet u Beogradu
Filološki fakultet

PRIMARNA MOTIVISANOST UPOTREBE DEMINUTIVA²

Sažetak: Teorijski pristupi analize deminutiva se razlikuju pre svega u odnosu na interpretaciju veze između semantičkih i pragmatičkih značenja. S obzirom na neslaganja oko primarne motivisanosti upotrebe deminutiva, radovi se grubo mogu podeliti na one koji primat daju *pragmatici* i one koji primat daju *semantici*. Osim toga, pristupi se razlikuju i u odnosu na svrstavanje deminutiva u okviru *derivacione* ili *flektivne* morfologije. Cilj ovog rada jeste prikaz i upoređivanje različitih pristupa analizi deminutiva koje pronalazimo u literaturi. Detaljan teorijski opis lingvističkih pojava će nam poslužiti kao važna polazna tačka za studije koje se tiču automatske ekstrakcije deminutiva.

Ključne reči: deminutivi, morfopragmatika, semantika, pragmatika

1. Uvod

Primarni cilj ovog rada vezan je za istraživanje motivisanosti upotrebe deminutiva, kao i za mesto koje deminutivi zauzimaju u okviru morfologije. Čini se da se radovi ugrubo mogu podeliti na one koji podrazumevaju semantičku motivisanost deminutiva i one koji podrazumevaju pragmatičku motivisanost deminutiva. Među pristupima koji primat daju semantici, posebno se izdvaja kognitivistička teorija Džurafskog (v. Jurafsky, 1996) o kojoj će biti više reči u odeljku 5. S druge strane, teorija morfopragmatike (v. Dressler &

¹ milena.oparnica@fil.bg.ac.rs

² Ovaj rad je predstavljen pod naslovom *Pregled dosadašnjih pristupa analizi deminutiva* na I naučnoj konferenciji za mlade istraživače – *Savremeni tokovi u izučavanju jezika, književnosti i kulture*, održanoj 27–28. maja 2022. godine na Filološkom fakultetu.

Merlini Barbaresi, 2001) začetnik je pristupâ koji primat daju *pragmatici*. Ovi autori smatraju da se primarni razlog upotrebe deminutiva tiče pragmatike, a ne semantike (v. odeljak 4). Zatim, u radu ćemo se osvrnuti na veoma često tumačenje značenja deminutiva kroz emocionalne vrednosti, koja su opet zavisna od konteksta, učesnika u komunikaciji, kao i govornih činova (up. Barbaresi & Dressler, 2020; v. odeljak 3).

Nakon što objasnimo motivisanost upotrebe deminutiva, kao i njihovo mesto pre svega u okviru morfologije i sintakse, moći ćemo adekvatno da pristupimo automatskoj ekstrakciji deminutiva.

2. Deminutivi

Kada je reč o morfologiji, u literaturi nailazimo i na razilaženje oko toga da li se deminutivi tiču *derivacione* ili *flektivne* morfologije. S tim u vezi, postoje i teorije koje deminutive svrstavaju između derivacione i flektivne morfologije, odnosno u treći tip morfologije (up. Scalise, 1984).

Vinogradov (1972, kao što je navedeno u Nicolova, 2013) svrstava građenje deminutiva u flektivnu morfologiju. Prateći tradicionalnu rusku lingvistiku, pojedini lingvisti koji se bave deminutivima u bugarskom jeziku, takođe obrađuju deminutive u okviru flektivne morfologije (npr. Encheva, 1988, kao što je navedeno u Nicolova, 2013). Dodatno, Skalize (Scalise, 1984), u okviru svoje generative gramatike, predlaže da sufiksi subjektivne ocene spadaju u tzv. *treću morfologiju*, između derivacione i flektivne morfologije. Dakle, ovoj trećoj morfologiji pripisuje samo sufikse subjektivne ocene. Iz perspektive formalnih karakteristika, ovo se čini u redu, jer deminutivi i augmentativi kombinuju prototipične flektivne i prototipične derivacione karakteristike. Prototipične flektivne karakteristike su vezane za činjenicu da sufiksi subjektivne ocene ne menjaju sintaksičku kategoriju u odnosu na osnovu na koju se dodaju, kao i činjenicu da ovi sufiksi ne menjaju sintaksička obeležja osnove. Ipak, kako navodi Skalize (Scalise, 1984), sufiksi subjektivne ocene menjaju semantiku osnove i dozvoljavaju dvostruko dodavanje sufiksa (npr. *pačence*, *kučence* i dr.). Problematičnost treće morfologije Skalizea (up. 1984) ogleda se pre svega u tome što postoje mnoge druge morfološke kategorije, kao što su npr. infinitivi, participi, množine imenica, u okviru kojih postoji preklapanje karakteristika derivacione i flektivne morfologije (up. Barbaresi & Dressler, 2020)

Ipak, najbrojniji su autori koji građenje deminutiva svrstavaju u okvire derivacione morfologije, među kojima su i brojni autori gramatika srpskog jezika, kao npr. Stanojčić i Popović (2004), Klajn (2005), itd. Kao što je Nikolova (v. Nicolova, 2013) primetila, baveći se deminucijom u bugarskom

jeziku, deminucija u slovenskim jezicima više se tiče derivacione nego flektivne morfologije. Barbarezi i Dresler (Barbaresi & Dressler, 2020) su pokazali da je morfopragmatika prisutnija u tvorbi reči nego u fleksiji. Pretpostavljaju da razlog ovome leži u činjenici da je pragmatika relevantnija na nivou leksike i diskursa. Smatraju da je eksplanatorna moć pragmatike nedovoljno istražena da bi objasnila kompleksna značenja i efekte koje imaju određene morfološke operacije, kao na primer deminucija. Činjenica da se u nekim slučajevima deminutivi u govornom činu mogu zameniti augmentativom, pokazuje da deminutiv nije upotrebljen radi semantičkog označavanja male veličine (v. primere 1 i 2).

Grandi (2011), baveći se deminutivnim i augmentativnim afiksima kroz prizmu dinamične tipologije, ukazuje na činjenicu da sufiksi koji su služili za izražavanje deminutivnih značenja u ranijim jezičkim fazama, obično nisu oni koju se koriste u savremenom jeziku. Na primer, sadašnji sufiksi u romanskim jezicima nisu imali deminutivno značenje u latinskom, dok su latinski deminutivni sufiksi izgubili ovu svoju vrednost, ili prosto ne postoje više u romanskim jezicima. Već je ranije utvrđeno da su deminutivi nemarkirana kategorija, dok su augmentativi markirana kategorija. Dok postoje jezici koji imaju samo deminutive, ne postoje jezici u kojima postoje augmentativi, a ne postoje deminutivi. Grandi (2011) smatra da deminutivni i augmentativni afiksi predstavljaju *autonomni sistem* u okviru derivacione morfologije, te da se deminutivni afiksi obnavljaju u jezicima u kojima postoje augmentativni afiksi. Dakle, pojava augmentativa povlači obnovu deminutiva. To bi značilo da su jezici u kojima nije došlo do pojave augmentativa sačuvali svoje deminutive, što i jeste slučaj sa npr. germanskim i keltskim jezicima. U nemačkom, na primer, postoje dva sufiksa, *-chen* i *-lein* koji se nisu menjali duži vremenski period.

3. Pripisivanje emocionalnih vrednosti

U studijama o deminuciji kod kojih pronalazimo pripisivanje emocionalnih vrednosti, istražuju se pragmatička značenja, koja zavise od konteksta i govornih činova. Dok pojedini autori nabrajaju sve pragmatičke funkcije (npr. Baderneh, 2010 i Ponsonnet, 2018), drugi autori, uviđajući kompleksnost pri definisanju, grupišu pragmatičke funkcije u određene celine (npr. Eshreteh, 2017).

Jedna od studija u kojoj se navode sve emocionalne konotacije i pragmatičke funkcije deminutiva, svakako je i Ponsone (Ponsonnet, 2018). Deminutive analizira u devetnaest jezika, dok augmentative analizira u devet jezika. Prema Ponsone (Ponsonnet, 2018) deminutivi imaju tri značenja. Prvo,

denotativno značenje, deminutivi imaju kada ukazuju na *malo*, *mlado* i sl. značenja. Zatim, deminutivi mogu imati emocionalnu konotaciju, kada govornik ima potrebu da emocionalno oboji iskaz. Treće, interakciono značenje, imaju deminutivi služe za ublažavanje iskaza. Autorka ističe sledeće pozitivne emocionalne konotacije deminutiva: *saosećanje*, *romantična ljubav*, *poštovanje*, *utehe* i *izražavanje osećanja olakšanja i bliskosti vezane za svakodnevne radnje*. Iako su deminutivi prevashodno vezani za kontekst bliskosti sa decom, te za izražavanje ljubavi i nežnosti, ističe i to da deminutivi mogu imati i negativna značenja, za koja smatra da su sekundarna i da proizilaze iz negativnih konotacija male veličine.

Brojni radovi koji se bave emocionalnim konotacijama deminutiva se baziraju na teoriji Braunove i Levinsona (up. Brown & Levinson, 1987), u okviru koje su takođe, iako indirektno, značenja deminutiva vezana za emocionalne konotacije. Autori ovog rada predlažu koncept *obraza* kao univerzalnu ljudsku osobinu. Ova univerzalna ljudska osobina ispoljava se kroz naše želje da nas drugi ljudi pozitivno vrednuju (pozitivni obraz) ili da imamo slobodu delovanja (negativni obraz). Njihova teorija učtivosti se fokusira na pragmatičkim strategijama *čuvanja obraza*. Smatraju da su tri varijable presudne prilikom izbora strategije, a to su: društvena distanca sagovornika, relativna moć sagovornika i rangiranje stepena nametanja u određenoj kulturi. Autori tvrde da su neki govorni činovi, kao što su naredbe, zabrane ili kritike, posebno *preteće obrazu*, te da se deminutivi retko koriste u okviru ovih govornih činova. Dakle, deminutivi mogu služiti kao pozitivna strategija pri naglašavanju emotivne povezanosti, ali i kao negativna strategija učtivosti, pri ublažavanju iskaza. Među radovima koji svoje utemeljenje nalaze upravo u datoj teoriji Braunove i Levinsona (up. Brown & Levinson, 1987) jeste i Baderneh (2010). Autor pronalazi i navodi sledeće pragmatičke funkcije u svojim izvorima: *izražavanje pejorativnih stavova*, *privrženost i nežnost*, *intenziviranje emocija govornika*, *ublažavanje iskaza*, *izražavanje skromnosti i izbegavanje hvalisanja*, *minimalizovanje nametanja kao i izražavanje bliskosti u kontekstima vezanim za šale*. Autor ističe da su sve navedene pragmatičke funkcije povezane sa karakteristikom „dete”, a pod ovim podrazumeva dva elementa – izražavanje pozitivnih osećanja prema deci i referisanje na malu osobu. Dakle, pretpostavlja se semantička motivisanost deminutiva.

Uviđajući kompleksnost definisanja pojedinih pragmatičkih funkcija, pojedini autori ne navode sve pragmatičke funkcije, već ih klasifikuju. Među njima je i Eshreth (2017), koji se bavi imeničkom deminucijom u palestinskom arapskom. Autor navodi da, osim osnovne upotrebe u komunikaciji sa decom, deminutivi u palestinskom arapskom jeziku imaju pragmatičke funkcije *umanjivanja nametanja*, *ograđivanja iskaza*, *izražavanja*

pejorativnosti, izražavanje ljubavi i nežnosti, intenziviranje osećanja govornika, izražavanje skromnosti, izbegavanje hvalisanja, izražavanje intimnosti i povezanosti. Možemo uočiti da se i u ovom radu pretpostavlja semantička motivisanost upotrebe deminutiva. S obzirom na to da je veoma kompleksno utvrditi tačna značenja deminutiva koja se pominju u literaturi, npr. razliku između izražavanja ljubavi i nežnosti, autor predlaže podelu značenja deminutiva u četiri grupe: *obraćanje deci ili razgovaranje o deci, izražavanje pejorativnosti, intenziviranje pozitivnih iskaza i diskursno ograđivanje* (up. Eshreteh, 2017).

Spasovski (2012), osvrćući se na teoriju učtivosti Braunove i Levinsona, ističe kulturološke razlike, te smatra da se ova teorija ne može sasvim primeniti na makedonski jezik. Za razliku od anglosaksonske kulture, gde su najprominentnija pragmatička obeležja vezana za ličnu autonomiju, autor smatra da su u makedonskom važnija obeležja *intimnosti, nežnosti i društvene povezanosti*. Oslanjajući se na Jurafsky (1996), pretpostavlja da je upotreba deminutiva semantički motivisana i da je prevashodno vezana za *decu* i za semantičko obeležje *malo*.

4. Morfopragmatički pristup

Dresler i Merlini Barbarezi (v. Dressler & Merlini Barbarezi, 2001) smatraju da morfološka pravila mogu imati sebi svojstvene pragmatičke karakteristike. Autori smatraju da se morfopragmatička značenja ne izvode od semantičkih, već da morfološke jedinice mogu imati direktnu vezu sa pragmatikom. Dakle, tvrde da semantika nije posrednik između morfologije i pragmatike.

Kao dokaz ove tvrdnje, autori navode nekoliko primera, među kojima je i primer iz italijanskog jezika u okviru kojeg se deminutiv u iskazu može zameniti augmentativom, a da se značenje iskaza ne promeni. Odnosno, i deminutiv i augmentativ u sledećim primerima imaju isto pragmatičko značenje umanjena kritike (Dressler & Merlini Barbarezi, 2001):

- 1) *mangi come un maial-ino* „jedeš kao svinja-DIM”
- 2) *mangi come un maial-one* „jedeš kao svinja-AUGM”

Dakle, u italijanskom, na primer, značenje deminutiva se ne može izvesti iz semantičkog značenja [*malo*], već se bazira na pragmatičkom značenju [*fiktivno*], i na izvedenom specifičnijem značenju [*ne-ozbiljno*].

Dodatno, pokazuju i da se morfopragmatička istraživanja mogu primeniti na francuski sufiks *-o* koji služi za izražavanje ironije i bliskosti, kao

i na sufiks *-masu* u japanskom jeziku, koji služi za izražavanje društvene i psihološke distance u diskursu (v. Barbaresi & Dressler, 2020). Osim toga, Matiole, Rit-Benmimoun i Dresler (v. Mattiello, Ritt-Benmimoun & Dresler, 2021) bavili su se asimetričnom upotrebom deminutiva u razgovoru sa kućnim ljubimcima. U okviru ovog rada, pokazali su da se prilikom obraćanja kućnim ljubimcima više koriste hipokoristike nego deminutivi. Ovo vezuju za tvrdnju da pragmatika ima primat u odnosu na semantiku. Ukazuju na to da što je jezik bogatiji sufiksima za izvođenje deminutiva, deminutivi će se više upotrebljavati u asimetričnoj komunikaciji.

U prilog tome da je odabir sufiksa pragmatički motivisan, nalazi se i studija koja, kroz analizu elektronskih korpusa, pokazuje da se sufiks *-chen* u austrijskom nemačkom koristi u standardnom jeziku i prilikom obraćanja deci, dok se sufiks *-erl* koristi u komunikaciji sa odraslim ljudima (v. Schweiger, Barbaresi, Korecky-Kröll, Ransmayr & Dressler, 2019). Dakle, kako pretpostavljaju autori ovog rada, odrasli koriste deminutive izvedene sufiksom *-chen* iz želje da govore „pravilno”.

Dodatno, o pragmatičkim razlozima upotrebe deminutiva svedoče i radovi: Oparnica i Panić Cerovski (2022), gde se ispituju značenja deminutiva u političkom i svakodnevnom diskursu, Veljković Stanković (2012), koja se bavi kognitivnim aspektima deminucije, kao i Dragičević (2021), koja ukazuje na upotrebu deminutiva motivisanu ekspresivnošću.

5. Deminutivi kao radijalna kategorija

Džurafski (v. Jurafsky, 1996) predlaže model u okviru kojeg se deminutivi definišu kao univerzalna radijalna kategorija. U okvirima kognitivne lingvistike, poznato je organizovanje značenja oko centralnog značenja koje predstavlja prototip (up. npr. Lakoff, 1987). Džurafski (1996) smatra da se u osnovi značenja deminutiva, kao prototip, nalazi semantičko značenje [malo]. Model ujedno objašnjava i sinhronijsku i dijahronijsku semantiku deminutiva. U pomenutom radu, autor zastupa stanovište da je višeznačnost deminutiva nastala kao rezultat semantičkih procesa u okviru sinhronijske i dijahronijske semantike. Iz sinhronijske perspektive, radijalna kategorija motivise različite značenjske veze između polisemičnih kategorija. Iz dijahronijske perspektive, ova radijalna kategorija objašnjava promenu značenja od centralnog značenja [malo] ka opštim i apstraktnijim pragmatičkim značenjima. Osim toga, model predviđa da su, kroslingvistički, u osnovi značenja deminutiva reči koji su semantički ili pragmatički povezane sa decom. Ovu ideju o tome da su *deca* u osnovi upotrebe deminutiva, prvenstveno je

predložila Vježbicka (v. Wierzbicka, 1984 kao što je navedeno u Jurafsky, 1996).

U svetlu jezičkih univerzalija, Džurafski smatra da se može govoriti o smeru semantičkih promena. Pretpostavlja da se može napraviti predikcija u odnosu na smer promene od informativnog i specifičnog ka više apstraktnom. Dakle, značenja deminutiva u pojedinim jezicima razviće se dijahronijski od osnovnog smisla ka onim značenjima koji se nalaze na rubu ove kategorije. S tim u vezi, između ostalog, navodi i sledeću predikciju jednosmernosti:

Dete omogućava deminutiv – deminutivi nastaju iz semantičke i pragmatičke povezanosti sa decom.

(up. Jurafsky, 1996, str. 543)

Džurafski, osvrćući se na morfopragmatički pristup analizi deminutiva, smatra da je osnovna greška u tome što je u osnovi upotrebe deminutiva *ne-ozbiljno*, a ne *dete*. Smatra da, zbog toga, iz morfopragmatičke perspektive postoji problem u objašnjavanju zašto toliko deminutiva uključuje povezanost sa decom. Osim toga, Džurafski smatra da nije najjasnije kako je *privrženost*, koja je po njegovom shvatanju tako jasno vezana za decu, obavezno povezana sa karakteristikom [ne-ozbiljno] (up. Jurafsky, 1996). Kao odgovor, Dresler i Merlini Barbarezi (2001) objašnjavaju da karakteristika [ne-ozbiljno] dobro objašnjava povezanost sa decom zbog toga što odrasli doživljavaju decu kao *neozbiljne* partnere u komunikaciji. Dalje, navode da *privrženost*, po definiciji, nikako ne može biti direktno i jedino povezana sa decom.

Kao argument da se deminutivne morfeme razvijaju od ranijih hipokorističkih sufiksa za imena, Džurafski navodi primere iz osam jezika (v. primer 3). Pretpostavlja da su hipokoristički sufiksi za imena prevashodno korišćeni za lična imena dece, kako bi se izrazila prvrženost. Dakle, mišljenja je da su ovi raniji hipokoristični sufiksi osnova za kasnija deminutivna značenja.

3) Primeri hipokorističkih sufiksa iz osam jezika (up. Jurafsky, str. 564):

	<u>nemarkirana forma</u>	<u>deminutiv</u>
engleski	<i>Rebecca</i>	<i>Becky</i>
odžibva	<i>mBil</i>	<i>mBiliins</i>
kantonski	<i>wong</i>	<i>wong</i>
bretonski	<i>Alan</i>	<i>Alanic</i>
mađarski	<i>Istvan</i>	<i>Istvánka</i>

kečua	<i>isidoro</i>	<i>isiku</i>
nahuatl	<i>Pedro</i>	<i>Pedroh-pil</i>
turski	<i>Ayasha</i>	<i>Ayşecik</i>

Dresler i Merlini Barbarezi (2001) navode primere iz indoevropskih jezika gde su mnogi deminutivni sufiksi izvedeni od *derivacionih* sufiksa, za razliku od hipokorističnih, koji nisu povezani sa značenjem [malo]. Na primer, navode da je prema mnogim kredibilnim studijama (npr. Magni, 1999, kao što je navedeno u Dressler i Merlini Barbarezi, 2001, str. 48) indoevropski sufiks -**ko*, za koji Džurafski (Jurafsky, 1996) tvrdi da je povezan sa konceptom *dete*, značenje ovog sufiksa vezano za „posedovanje” i „pripadnost”.

Takođe, univerzalnom semantičkom modelu Džurafskog (Jurafsky, 1996), Dresler i Merlini Barbarezi (2001) suprotstavljaju karakteristiku [fiktivno] koja je konstantna odlika deminutiva i koja kreira i pozitivna i negativna pragmatička značenja. Ono što je prednost ovog modela jeste mogućnost objašnjavanja neregularne i naizgled nepredvidive polisemičnosti deminutiva. Navode primere iz italijanskog jezika, kao npr.:

4) Il tuo ragazzo è grasso! „Tvoj dečko je debeo!”

5) Il tuo ragazzo è grass+ott+ello! „Tvoj dečko je debeo-DIM1-DIM2”

U okviru iskaza datog u primeru (5), naveden je deminutivni oblik lekseme „debeo” koji sadrži dva deminutivna sufiksa. Pragmatičko značenje sufiksa se primenjuje na kompletan govorni čin, čije je značenje znatno ublaženo u odnosu na primer (4). Dakle, primer (5) ukazuje na kompleksnost pragmatičke interpretacije koja nije prisutna u primeru (4).

Brojni su radovi koji se temelje na modelu Džurafskog. Među njima je i Spasovski (2012). Baveći se semantikom i pragmatikom deminutiva kroz prizmu kognitivističke teorije, Spasovski (2012) potvrđuje teoriju Džurafskog (Jurafsky, 1996), uz tvrdnju da je tvorba deminutiva u makedonskom jeziku jednosmerni proces. Kao dokaz, navodi izvesne primere leksikalizovanih oblika deminutiva uz implicitne skale na osnovu koje su nastali. Na primer, *grav* i *gravče* (prema implicitnoj skali količine), *sladok* i *slatkičok* (prema implicitnoj skali slatkoće).

Zasigurno, najsnažniji argument ovog autora jeste činjenica da je istraživao ove pojave u šezdeset jezika i da identifikuje sinhronijski kompleksnu mrežu značenja, od kojih su, kako smatra, sva dijahronijski nastala od centralnog značenja [malo] (up. Jurafsky, 1996). Konačno, kognitivistički pristup Džurafskog je veoma kompleksan u svojoj obuhvatnosti, te su zbog toga, za potrebe ovog rada, izdvojena najrelevantnija shvatanja.

6. Odnos semantike i pragmatike u literaturi o deminutivima

Postoje radovi koji razlikuju semantička i pragmatička značenja deminutiva, ali se ne bave primarnom motiviranošću upotrebe deminutiva, odnosno interakcijom između semantičkih i pragmatičkih značenja. U ovim radovima, prednost se daje semantici, ali se istovremeno i ukazuje na značaj isprepletanosti semantičkih i pragmatičkih faktora prilikom upotrebe deminutiva.

Na primer, Đurić (2004) se u svom radu bavi analizom i prevođenjem deminutiva sa srpskog na engleski jezik. Kada je reč o semantičkim obeležjima deminutiva, osim *fizičke* [malen], predlaže i *psihološku dimenziju* [malen] značenja, sa pozitivnom ili negativnom obojenošću. Navodi i sl. primere pozitivne i negativne obojenosti: *nosić* (pozitivni smisao) i *novinarčić* (negativan smisao). Psihološkom dimenzijom objašnjava višeznačnost deminutiva. Iz perspektive semantike, izlaže različita značenja deminutiva u odnosu na Tejlorevu teoriju (Taylor, 1989, kako je navedeno u Đurić, 2004), daje primere i nudi njihove prevodne ekvivalente na engleski jezik. Navedena su sledeća značenja deminutiva: *mala veličina, umanjeno trajanje ili dužina, mlad uzrast, umanjen intenzitet, umanjen kvalitet, mali značaj, aproksimativna upotreba, intenzifikator, hipokoristička upotreba*, kao i pojedini primeri leksikalizovanih oblika. Osim toga, autorka navodi i pojedina pragmatička značenja deminutiva, kao što su: *tepanje, prilagođavanje dečjem jeziku, iskazivanje prezira, ironije, postizanje komunikativnog efekta u šalama, izražavanje lažne skromnosti, ublažavanje iskaza, izražavanje empatije, ljubaznosti, upućivanje komplimentata, karakterizacija ljudi i u oblicima ličnih imena i prezimena* (v. Đurić, 2004, str. 161). Đurić (2004) ukazuje na kompleksnost prevođenja deminutiva, te da se prilikom prevođenja mora obratiti pažnja i na semantičku, stilsku i pragmatičku diferencijaciju deminutiva.

Dalje, Jovanović (2010) u okviru svoje doktorske disertacije istražuje morfološke osobine deminutiva i augmentativa, semantičke osobine spojivosti osnove i sufiksa, analizira leksička značenja izvedenica, kao i upotrebu deminutiva i augmentativa u komunikaciji. Analizirajući semantičku strukturu deminutiva i augmentativa, autor navodi i podelu semantičkih teorija, koja je od važnosti i u pogledu pristupa analizi deminutiva (up. Polovina, 1997, kao što je navedeno u Jovanović, 2010). U okviru klasičnog pristupa, proučava se referencijalno značenje, te se ne priznaje značaj konteksta za određivanje značenja. Ipak, u okviru *kontekstualnog* pristupa, ističe se značaj konteksta i presupozicija sagovornika, te značaj govornih činova prilikom analize značenja

deminutiva. Treći pristup je kognitivistički, koji je polazište i teorije Džurafskog (v. Jurafsky, 1996). Jovanović (2010) razlikuje dva semantička polja upotrebe deminutiva, a to su polje *kvantiteta* i polje *kvaliteta*. U okviru polja kvantiteta realizuju se deminutivi sa objektivnom ocenom, dok se u okviru polja kvaliteta, realizuju deminutivi sa subjektivnom ocenom. Tako, smatra da se pozitivne ocene javljaju kao prirodni pratioci deminucije, dok su negativne ocene prirodni pratioci augmentacije. Autor beleži i slučajeve ukrštanja ovih polja, gde bi se ubrajali slučajevi u okviru kojih deminutivi realizuju negativna značenja, npr. *doktorčić*, *novinarčić*, i sl. (up. Jovanović, 2010, str. 115). Na kraju, autor predlaže i da upotreba deminutiva i augmentativa ne zavisi samo od semantike tvorbene osnove i sufiksa, već i od pragmatičkih momenata, kao što su namere govornika ili implikacije koje prozilaze iz načina na koji je nešto rečeno.

Morison (Morrison, 2018) proučava upotrebu imeničkih klasa u bena jeziku, jeziku koji pripada grupi bantu jezika. Ono što ovaj rad izdvaja u odnosu na prethodne radove koji se tiču bena jezika, jeste fokus na upotrebi imeničkih klasa u narativnom diskursu. U okviru svog rada, autor ukazuje na isprepletanost semantičkih i pragmatičkih faktora pri odabiru imeničke klase. U bena jeziku identifikovano je 20 imeničkih klasa koje nastaju prefiksacijom. Ono što je zanimljivo sa aspekta proučavanja deminutiva, jeste postojanje imeničke klase 12 kao klase koja je rezervisana isključivo za deminutive. Kroz primere, autor pokazuje da se imenička klasa 12 koristi za izražavanje pozitivnih i negativnih stavova u bena jeziku. Dakle, deminutivi se i u bena jeziku koriste za izražavanje različitih pragmatičkih značenja.

Pojedine studije koje se bave deminutivima, pragmatiku izjednačavaju sa semantikom. Jedna od takvih studija jeste i Bosanac et al. (2009). Prilikom tumačenja značenja deminutiva, autori se oslanjaju na teorijske pretpostavke Džurafskog (v. Jurafsky, 1996) i Lanakera (v. Langacker, 1987). Tako, smatraju da je osnovno značenje deminutiva [malo], koje se zatim proširuje na druga i apstraktnija značenja. Ova studija ne pravi veliku razliku između semantike i pragmatike, već se pragmatička značenja izučavaju kao semantička. Pozivaju se na Lanakera koji smatra da je razlika između semantike i pragmatike pitanje stepena i opisne konvencije (cf. Bosanac et al., 2009).

7. Zaključak

U ovom radu su analizirani različiti pristupi fenomenu imeničkih deminutiva. Brojne studije priznaju značaj semantike i pragmatike za analizu

deminutiva. Ipak, malo je studija koje se bave osnovnom motivacijom upotrebe deminutiva, odnosno, radova koji se bave interakcijom između semantičkih i pragmatičkih značenja. S tim u vezi, izdvojeni su najrelevantniji stavovi pristupa Džurafskog (Jurafski, 1996) i morfopragmatičkog pristupa Dreslera i Merlini Barbarezi (Dressler & Merlini Barbarezi, 2001), na kojima se baziraju i mnoge druge studije. Svakako, neophodno je detaljnije uporediti ova dva dominantna pristupa i analizirati kako funkcionišu na materijalu srpskog jeziku. Druga ravan diferencijacije među teorijskim pristupima i istraživanjima deminutiva bi bilo svrstavanje imeničke deminucije u okvire flektivne ili derivacione morfologije. Kao što je prikazano, ipak, čini se da veći broj autora opravdano svrstava imeničku deminuciju u derivacionu morfologiju.

Literatura

- Badarneh, M. A. (2010). The pragmatics of diminutives in colloquial Jordanian Arabic. *Journal of Pragmatics*, 42(1), 153-167.
- Barbarezi, L. M., & Dressler, W. U. (2020). Pragmatic explanations in morphology. *Word Knowledge and Word Usage*, 405.
- Bosanac, S., Lukin, D., & Mikolić, P. (2009). A Cognitive Approach to the Study of Diminutives: The Semantic Background of Croatian Diminutives. *Rector's Award paper, Zagreb: Filozofski fakultet, academic year, 2008-2009*.
- Brown, P., & Levinson, S. C. (1978). Universals in language usage: Politeness phenomena. In E. N. Goody (Ed.), *Questions and politeness: strategies in social interaction* (pp. 56-311). Cambridge University Press.
- Драгићевић Р. (2021) *Глаголски деминутиви између творбеног и употребног значења у српском језику*, у Kowalski, P. (yp.), *Słowotwórstwo w przestrzeni komunikacyjnej*. Instytut Slawistyki Polskiej Akademii Nauk. Преузето са <http://195.242.93.187:8080/bitstream/handle/20.500.12528/1927/Pawe%20Kowalski%20red%29%20S%20owotw%20w%20przestrzeni%20komunikacyjnej.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Dressler, W. U., & Merlini Barbarezi, L. (2001). Morphopragmatics of diminutives and augmentatives. *Perspectives on Semantics, Pragmatics, and Discourse: A Festschrift for Ferenc Keifer*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 43-58.
- Đurić, R. (2004). Deminutivni sufiksi u srpskom i njihovi prevodni ekvivalenti u engleskom. *Zbornik Matice srpske za filologiju i lingvistiku* 47(1), 147-164.
- Eshreteh, M. K. (2017). A pragmatic analysis of diminutives in Palestinian society. *International Journal of Language Studies*, 11(1), 45-62
- Grandi, N. (2011). Renewal and innovation in the emergence of Indo-European evaluative morphology. *Lexis [online]*, 6.

- Јовановић, В. (2010). *Деминутивне и аугментативне именице у српском језику*. Београд: Институт за српски језик САНУ.
- Jurafsky, D. (1996). Universal tendencies in the semantics of the diminutive. *Language*, 533-578.
- Klajn, I.H. (2005) *Gramatika srpskog jezika*. Београд: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva
- Lakoff, George (1987). *Women, Fire, and Dangerous Things*. University of Chicago Press.
- Mattiello, E., Ritt-Benmimoun, V., & Dressler, W. U. (2021). Asymmetric use of diminutives and hypocoristics to pet animals in Italian, German, English, and Arabic. *Language & Communication*, 76, 136-153.
- Morrison, M. E. (2018). Beyond derivation: Creative use of noun class prefixation for both semantic and reference tracking purposes. *Journal of Pragmatics*, 123, 38-56. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2017.10.009>
- Nicolova, R. L. (2013). The derivation of diminutives from abstract noun bases in Bulgarian. *Južnoslovenski filolog*, (69), 149-168.
- Oparnica, M. i Panić Cerovski N. (2022). The Use of Diminutives in Everyday Communication. U: Panić Cerovski, N., B. Kovačević, i M. Dinić Marinković (Ur.), *BeLiDa 1: Thematic Collection of Papers, Vol. 1* (str. 327–345). Београд: Филолошки факултет. <https://doi.org/10.18485/belida.2022.1.ch14>
- Ponsonnet, M. (2018). A preliminary typology of emotional connotations in morphological diminutives and augmentatives. *Studies in Language. International Journal sponsored by the Foundation "Foundations of Language"*, 42(1), 17-50.
- Scalise, S. (1984). *Generative Morphology*. Foris: Dordrecht.
- Schweiger, S., Barbaresi, A., Korecky-Kröll, K., Ransmayr, J., & Dressler, W. U. (2019). Diminutivvariation in österreichischen elektronischen Korpora. In B. Lars, K. Herbert & A. K. Fischer (Eds.), *Dimensions of Linguistic Space: Variation – Multilingualism Conceptualisations Dimensionen des sprachlichen Raums: Variation – Mehrsprachigkeit – Konzeptualisierung* (pp. 147-162). Wien: Peter Lang
- Spasovski, L. (2012). *Morphology and pragmatics of the diminutive: evidence from Macedonian* (Doktorska disertacija, Arizona State University). Preuzeto sa <https://core.ac.uk/download/pdf/79564048.pdf>
- Stanojčić, Ž., Popović, Lj. (2004) *Gramatika srpskog jezika: udžbenik za I, II, III i IV razred srednje škole*. Београд: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Вељковић Станковић, Д. (2012). Когнитивни аспекти деминуције глагола у српском језику. У Р. Драгићевић. (уред.) *Творба речи и њени ресурси у словенским језицима: Зборник радова са четрнаесте међународне научне конференције Комисије за творбу речи при Међународном комитету слависта* (стр. 497-514). Београд: Филолошки факултет Универзитета у Београду, Чигоја штампа.

Milena Oparnica

THE PRIMARY MOTIVATION OF USING DIMINUTIVES

Summary: Theoretical approaches to the analysis of diminutives differentiate primarily on the interpretation of the relationship among semantic and pragmatic meanings. On the basis of the reasons of primary motivation for using diminutives, different studies can roughly be divided into those that view pragmatics as antecedent, and those which view semantics as antecedent. Additionally, studies differentiate on the basis of classifying diminutives into derivational or inflectional morphology. The aim of this paper is to analyse different theoretical approaches to the analysis of diminutives. A detailed theoretical description is needed for further automatic diminutives extraction studies.

Key words: diminutives, morphopragmatics, semantics, pragmatics

Матија Нешовић¹

Универзитет у Београду

Филолошки факултет

ГОВОР СЕЛА ШЕХОВЦИ

(опис фонолошког система и један синтаксички куриозитет)

Сажетак: У овом раду биће описан фонолошки систем говора села Шеховци у Републици Српској (са фокусом на вокализму), као и једна синтаксичка специфичност овог идиома – употреба безличног перфекта у приповедању. Како шеховачки говор досад није био предмет дијалектолошких испитивања, овим радом настојимо да пружимо допринос теренском проучавању херцеговачко-крајишког дијалекатског простора (и уже – западнбосанских ијекавских говора). Поред тога, желимо да укажемо на предности коришћења актуелних лингвистичких приступа (конкретно – когнитивнолингвистичког) при анализи одређених аспеката народних говора (нпр. синтаксе глаголских облика).

Кључне речи: Шеховци, дијалектологија, фонолошки систем, синтакса глаголских облика, безлично перфекат, херцеговачко-крајишки дијалекат, западнбосански ијекавски говори

1. Увод

Говори источнохерцеговачког типа прилично су добро испитани у српској дијалектологији, што се, наравно, понајвише односи на њихова фонолошка и морфолошка својства; као што је познато, синтаксичке особине ове говорне зоне (и не само ње) нису системски осветљене, премда постоји и незанемарљив број радова у којима се разматрају оделите (углавном по нечему необичне) синтаксичке појаве.

Ипак, неочекивано је мало студија у којима су описани говори села смештених у околини Мркоњић Града у Републици Српској. Овај рад,

¹ nesovic1998@gmail.com

који је посвећен говору једног од тих села – Шеховцима, написан је са циљем да се поменута празнина бар унеколико попуни.

1.1. Територија и становништво

Шеховци нису привлачили нарочиту пажњу не само лингвиста већ ни научних посленика у другим областима. Колико је нама познато, засад постоји свега једна студија посвећена овом селу: *Шеховци – село које нестаје* Славка Ђурановића (2015), професора географије и рођеног Шеховљанина. У наставку овог потпоглавља изнећемо главне географске и демографске податке који се наводе у овој монографији.

Село Шеховци (локални изговор: Шѐ[x]бвци) налази се у Републици Српској и припада општини Мркоњић Град. Ово село смештено је на јужним падинама планине Мањаче. Од Мркоњић Града је удаљено 15 км, а од Бање Луке 45 км. Шеховци се граниче са неколико других села: на северној страни са Сурјаном и делом са Дабрацом, на западној са Густоваром и Тријебовом, а на јужној са Лисковицом и Бјелајцем.

Овдашње становништво се већином постепено досељавало током 17. и 18. века (у време аустријско-турских ратова), и то из различитих праваца, преваходно из Далмације и Лике (где су могли већином доћи из тзв. Старе Херцеговине; в. Дешић, 1976: 21; Реметић, 2018: 328–329), при чему су се новопридошли досељеници вероватно мешали са староседеоцима. Према попису из 2013. у Шеховцима је живео 271 становник, претежно старије животне доби. Сви Шеховљани су данас Срби; последње хрватске породице (њих четири) иселиле су се након Другог светског рата.

1.2. Релевантна досадашња истраживања

Шири лингвогеографски простор западне Босне минуциозно је описан у монографији Милорада Дешића *Западнобосански ијекавски говори* (1976). Премда се ареал испитиван у овој књизи претеже нешто северније у односу на мркоњићградску област, полазимо од претпоставке да су ове говорне зоне умногоме подударне. Друга обимнија студија релевантна за овај рад јесте књига Драгољуба Петровића *О говору Змијања* (1973), у којој је зналачки описан говор мноштва змијањских пунктова, међу којима се нашло и Тријебово, село са којим Шеховци деле своју западну границу. За нашу тему значајни могу бити и радови Милана Драгичевића о западнобосанским говорима (1996, 2007), као и све друге

дијалектолошке публикације које су у ужој или широј вези са шеховачким говором.

1.3. Предмет, методологија и корпус

Шеховачком говору у овом раду прилазимо из два угла. Најпре ћемо описати његов фонолошки систем у целини (са фокусом на вокализму), а затим ћемо размотрити једну специфичну појаву из домена синтаксе глаголских облика коју смо забележили на терену – употребу безличног перфекта у приповедању.

Као и у осталим истраживањима ове врсте, примарно је коришћен дескриптивни метод. Осим тога, у одређеним запажањима које се тичу вокалског система и вокалских редукција наслањамо се на поставке структуралне фонологије. С друге стране, за синтаксичку анализу користили смо комуникативно-граматички модел, који је установио Љубомир Поповић (¹⁶2016), док смо се за семантички домен послужили апаратом когнитивне лингвистике, прецизније – теоријом појмовних метафора (према Klikovac 2004).

За потребе овог рада 15. марта 2019. обављен је интервју отвореног типа у трајању од три сата са информатором Босиљком Арежином (рођ. Павловић)², која је рођена 5. 5. 1930. године и већи део свог живота провела је у Шеховцима. У корпус су укључени и подаци које смо забележили или запамтили из других разговора са информатором.

2. Фонолошки систем

У оквиру датог поглавља биће представљен фонолошки систем говора села Шеховци.

2.1. Вокализам

Вокалски систем говора Шеховаца уклапа се својим особинама у ширу слику херцеговачко-крајишког дијалекатског простора: њега одликује пет класичних самогласничких фонема (*a*, *e*, *u*, *o*, *y*) и слоготворни сонант *p*.

Ипак, треба указати на изразиту фонетску варијабилност самогласничких фонема у овом говорном типу (од делимичних измена квантитета и квалитета, па до елидирања [Ø]), која је превасходно одражена у бројним вокалским редукцијама. Премда су такве алтернације често недоследне и нису од нарочитог фонолошког значаја (ипак исп.

² Овај рад управо и посвећујем успомени на своју баку Босиљку и деду Драгољуба.

усамљене примере типа кòсца (ген. јд.) : кòсца (дем.) [Симић, 1978: 50]), значајно их је описати зато што представљају карактеристичну црту датог говорног типа, а њиховим објашњењем стичемо и јаснију представу о устројству проучаваног фонолошког система.

Тако ће у наредним поглављима подробно бити размотрени различити нивои вокалских редукција, као и њихове последице на одговарајуће фонетско окружење. Засад ћемо напоменути да се елидирањем појединих вокала током спонтаног говорног процеса отвара могућност другим гласовима да преузму функцију силабема.

а) У литератури се по том питању најпре издвајају сонанти *л* и *н*. И ми ћемо навести потврде за сваки од њих: зàжалла, вòлла, жèлла, учил-су, комшилку, прèжалти; спомéнт^и, мèн-Драго бйо дòбар, йзгицшè, òн-з-блйзо нàс, ослòнло, ваља́нца, брйнт^и.

б) Наравно, и сонант *р* се може вокализovati услед елизије суседног самогласника: проговòрт, говòрт.³

в) Приметно је да у сличним околностима вокалску функцију могу задобити и многи други гласови. Ту, пре свега, спадају и преостали сонанти – *в*, *љ*, *њ*, *м*, па чак и *ј*: нè вдй; àљна; до Мр̀коњ̀ћа; што с-м̀-бйли рò^лтељи, м̀тèр м̀-бйла, дòбро м̀-дòђè, свèкрва м̀-бйла; добрò јтро.

г) Забележили смо чак и неколицину примера са слоготворним фрикативима⁴: и тàкò с-тй д̀ани, пренòст^и; òн-з-блйзо нàс, ўзмò, ўзмљèм; лòжт, Àрежна.

Из наведених примера можемо закључити да се могу вокализovati сви сугласници које, речено терминологијом Чомског и Халеа, на плану дистинктивних обележја одликује [+континуираност], тј. они гласови чија се орална артикулација може продужити (в. Chomsky & Halle, 1968: 317–318). Наравно, и назали могу постати носиоци слога; у том случају их карактерише продужени назални изговор, док се орална изговорна компонента не остварује и своди се на иницијално формирање препреке у усној дупљи, без њеног отклањања. Африкате углавном не примају вокалност, већ излучују неутрално ə, а дешава се и да елидирани вокал не

³ Компензациону вокалност тога *р*, насталу посредством актуелних фонетских процеса, не треба мешати са инхерентном, историјском вокалношћу (примарном и секундарном), какву срећемо у примерима типа крст, зрно и сл.

⁴ М. Симић (1978: 50) у овом случају пише о „продуженој фрикации“. Иако је таква формулација несумњиво исправна, чини нам се да она не истиче у први план вокалност фрикатива, која у говорима овог типа *de facto* постоји.

остави никаквог трага за собом: уч^оло; препору^чла.⁵ На сличан начин понашају се и експлозивни сугласници.

2.1.1. Вокалске редукције

Шеховачки говор (као и у друге источнохерцеговачке идиоме) одликују бројне вокалске редукције: квалитативне и квантитативне, делимичне и потпуне (елизије). Редукције најпре погађају кратке постаценатске вокале, али их затичемо и у другим положајима. Оне су недоследне и умногоме зависе од темпа говора, фонетског окружења, логичког акцента итд. Важно је истаћи да елидирани самогласник углавном преноси своја обележја на претходни или, веома ретко, наредни сугласник (нпр. вѣдла): предаје му вокалност (в. 2.1) и(ли) секундарну артикулацију – палатализованост или лабијализованост.⁶ Ређе се дешава да се испадање вокала уопште не компензује, премда наилазимо и на такве примере, нпр. испред или иза вокала у сандхију (jā б-öwō, pā-ндā). Како су све ове редукције условљене живим фонетским тенденцијама, назваћемо их фонетским редукцијама. Ипак, постоје и поједине лексеме, углавном врло фреквентне, чија се крња форма већ нашироко усталила (и то не само у сандхију), најчешће и ван граница проучаваног ареала (нпр. нек, нит, кáсти и сл.). Како је овде процес потпуне редукције већ извршен, овакве случајеве окарактерисаћемо као лексичке или историјске елизије.

Услед недоследности и непредвидивости редукционих процеса, као и због краткоће и фонетске неизразитости неакцентованих слогова, и то посебно оних погођених редукцијама, понекад је аудитивним методом немогуће прецизно утврдити степен редукције.

⁵ Ипак, да чак и африкате понекад могу иступити као носиоци слога, потврђују примери типа бацти, Неђна и сл. (в. Симић, 1978: 50), које смо и ми чули у говору информатора. У таквим случајевима вокалност се црпи из фрикативне компоненте африкате, док се експлозивни елемент изговара нешто пасивније.

⁶ Дешава се да се понекад на сугласник преноси само једно од два обележја: само секундарна артикулација (нпр. да h^[v]l-а се удат, у k^[v]ћи) или само вокалност (нпр. приликом редукције гласа у у инфинитиву и радном гл. придеву, када се претходни сугласник не лабијализује: спомен^{ти}, куц^нла; на овај начин се глаголи са суфиксом -ну- у редукованом виду аналошки уподобљавају далеко фреквентнијим глаголима са тематским вокалом -и-).

2.1.1.1. Вокал *a*

а) У појединим случајевима примећена је тенденција ка квалитативној редукацији кратког вокала *a* према неутралном *ə*, најпре у клитикама, али понекад и у постакцентској позицији у акцентогеним речима. Како степен испољености ове појаве изразито варира, ваљало би је прецизније описати уз помоћ експерименталне фонетске анализе. Ми ћемо навести само најрепрезентативније примере: пòчѐлэ, дэ нй̆ презе шта нй̆^есмо бй̆ли, ђѐ сэм бй̆ла и шт̆а сэм бй̆ла, што сэм трѐбала, кое сэм зажалла, зăпэлá, òстəнѐ, й̆злэзй̆, мórəџе.

б) Вокал *a* само се понекад елидира пред другим вокалом у сандхију, и то најпре у клитикама: д-òнò, д-òдѐм, знáм г-урá^т, нѐџе д-ўзмѐ; али: да òвò, да ўчѐ, да й̆дѐм, да й̆дў, да й̆мáш, да й̆мá, да й̆мајў.

в) Крњи облик речце *нек* користи се знатно чешће (десет пута) него пуна форма *нѐка* (једанпут). Ипак, како смо и један и други облик срели код истог информатора, можемо констатовати да је вокал *a* овде покретан.

г) Лексичке елизије вокала *a* у медијалној позицији бележимо у малом броју примера, који су већински потврђени и у другим говорима овог ареала: врѐңка, кáсти.

2.1.1.2. Вокал *e*

а) Вокал *e* у енклитичким облицима 3. л. јд. глагола *јесам* и *хтети* понекад је нестабилан и своди се на ^е или Ø⁷, и то посебно у сандхију: тò^е тòлкò, й̆шло^е, тàкò^е свѐ бй̆ло, свѐ тò м^н срўшено, прòшло^е; òн^н љ^е сѐб^н нáџи, кàко љ^е бй̆т.

б) Забележили смо свега два примера елизије финалног *e* у сандхију: јá с-обѐселй̆м, јá сам дй̆гла рўк-ò-тог.

в) Лексичке елизије медијалног *e*, често пропраћене консонантским редукацијама, примећујемо у 2. л. јд. потврдног и одричног презентá помоћног глагола *хтети*, као и у појединим бројевима који означавају округле десетице, док се финално *e* изгубило из императивне речце *áјде* и прилога *више*: шт̆а ш̆ пòст, нѐж-дòб^т, ош̆ ўзѐт; двáес, трй̆ес (срѐџе се и облик трй̆^дсѐт, који представља редак пример нелексичке,

⁷ Енклитички облик *e* често се и асимилује према претходном вокалу у сандхију, а потом долази до вокалске контракције и дужења првог вокала (нпр. нег-што било; о овоме 2.1.2).

фонетске редукције медијалног *e*), чѐтрес, педѐс (сређе се и пун облик педѐсѐт), шѐсѐт, ај(д), сад вйш⁸ ние такѐ.

2.1.1.3. Вокал *и*

Када би се пребројале све редукције вокала *и* забележене у нашем транскрипту, вероватно би их било више него редукција свих других вокала заједно узев. Ипак, када је реч о домашајима вокалских редукција, не треба занемарити ни вокал *у*. Бројчана доминација редукованих *и* наспрам редукованих *у* свакако је у одређеној мери резултат јављања вокала *и* у многим категоријама; он, између осталог, иступа као 1) тематски вокал у скоро свим радним гл. придевима сва три рода и оба броја (поред облика са историјским тематским *и*, ту спадају и практично сви глаголи са изворним тематским **ě*: вѐлла, жѐлла, стѝдла се), 2) тематски вокал у великом броју инфинитива (и овде је врло слична ситуација, с тим што се рефлекси **ě* чувају нешто боље него у радном гл. придеву: вѐљети, жѐљети, али: вѝлти); 3) саставни вокал многих продуктивних суфикса, нпр. -ица, -(о)ница, -етина, -урина (ваљаџца, учиџца, кућџна, земљурна); 4) завршни вокал свих инфинитива (ка́зат, ђтѝћ); 5) завршни вокал многих клитика (с^и, б^и, м^и, т^и, л^и, ал^и итд.). Све ове категорије пружају нарочито погодне фонетске услове за редукцију вокала *и*: неакцентовану међусугласничку позицију (1, 2. и 3. категорија), неакцентовану финалну позицију (4. категорија), неакцентовану финалну позицију у неакцентогеним речима (5. категорија).

а) Када вокал *и* није у потпуности елидиран, његов квантитет (и квалитет) у поста акценатској позицији и у клитикама често је изразито редукован: спомѐнт^и, у жѐлост^и, рад^ио, брѝт^ића, ѝл^и кѝжѐм, нѐ б^и тѐ, у јѐднџ кѝћ^и, љѝд^и од пѐстѝња, жив^ило, ѐто т^и, нѐ море бѝт^и наѐднџм, ђт^ишла, Мѝт^ија, богѝт^ија, пѐп^ит, с кѐњ^има.

б) У многим случајевима овај процес иде толико далеко да се вокал *и* елидира, понекад остављајући своје трагове на претходном (или, ређе, наредном) сугласнику – палатализованост и(ли) вокалност (исп. 2.1): забѐрави^т-не мџг^у, вѝк м^у-пѝнѐ нѝ памѐт, мџгла б-вѝк, проговџрт, мѝ-тѐ ние, жѐлла, вѐлла, наѝч^ула, препорѝчла, прџ-ће, мѝсла, о млѝдџт-да причѝм, сѝ њма, џ-з-блѝзо нѝс, такѐ ^л-дџѝѐ, ѝзмѝѐм, гџ^лну, мѝс^т, рџ^лтељ^и.

⁸ Како код истог информатора напореда сређемо и пун облик више, можемо рећи да је у овом примеру фонема *e* факултативна (покретна).

в) Вокал *и* се посебно често елидира без остатка пред самогласником у сандхију, нарочито пред другим вокалом *и*: и ткѧт-и плѧст-и свѧ живо, рѧ^лт-и на јѧднѧм, плѧст-и ѧкљат-и свѧшта, и л^нѧп-и пѧметн-и свѧ, мѧн-ѧстало, мѧн-у глѧв^н, рѧћ-и попрѧчат, и рѧ^лтель-и дјѧца, јѧ б-ѧвѧ, јѧ б-ѧнѧ, по ѧѧговѧј стрѧн-и гѧтово.

г) Лексичке елизије вокала *и* приметили смо у неколико фреквентних лексема, које се у крњем лику углавном користе и на знатно ширем српском језичком ареалу: ал^ѧ, нит, кѧлкѧ, тѧлкѧ, чѧтри, Талијѧн.

2.1.1.4. Вокал о

а) У шеховачком говору постоји тежња ка делабијализацији вокала *о* у постакценатској позицији. Како су и овде неопходна детаљнија експериментална испитивања овог типа квалитативне редукције, наводимо само неке од прозирнијих примера: ѧѧѧ^ѧва, сѧ св^нѧтѧ^ѧм, нѧ мѧре, бѧлѧ^ѧ ми е дѧбро, у свѧе сѧлѧ^ѧ, ал се тѧ свѧ жѧв^нлѧ^ѧ и пѧталѧ^ѧ, свѧ тѧ м^н срѧшенѧ, нѧрѧ^ѧчто, дѧбрѧ^ѧ м-дѧћѧ, нѧе се нѧ тѧ глѧдѧлѧ^ѧ, свѧ се тѧ рѧдлѧ^ѧ.

б) Лексичку елизију вокала *о* у финалном положају бележимо у крњој заменичкој форми свѧк. Она је нешто фреквентнија у односу на пун облик свѧко, који се углавном користи на крају фонетске синтагме (ко и свѧко), да би се отклонио потенцијални консонантски кластер (свѧко^т-се весѧлѧ) или приликом посебног истицања. Напореда употреба краће и дуже форме одликује и везник *нег(о)* и речцу *сѧм(о)*, с тим што се чини да нема нарочитих правилности у ѧиховој дистрибуцији. Можемо констатовати да завршна фонема *о* у сва три случаја има карактер факултативног, тј. покретног вокала.

в) Лексичка елизија вокала *о* у иницијалном положају одликује све облике показних заменица за квалитет и квантитет с кореном *ов-* и *он-*, као и одговарајуће заменичке прилоге за начин, количину и правац кретања: вѧкѧ, нѧкѧ, вѧлкѧ, нѧлкѧ; вѧкѧ, нѧкѧ, вѧлкѧ, нѧлкѧ, вѧмо, нѧмо.¹⁰

г) Актуелне фонетске редукције вокала *о* (потпуне и делимичне) првенствено се одвијају у сандхију, и то најпре у хијату, ређе на

⁹ Интересантно је да су у говору информаторке пуна и полуредукована форма али, ал^н биле знатно чешће, и притом су неретко биле наглашене, посебно када је темпо говора спорији и када се јављају паузе између везника и реченице коју уводи.

¹⁰ Аналогијом према облицима са иницијалним *н-* добили смо и нође < онђе.

крајевима фонетских фраза: њ-нāј дò њега, дà-нā мòја дјèца¹¹, ш-се тичè тòгā, шт-òñ-тў дјèц-ѝмајў, ак-òће, што-òн нèће, јèдñ-двāес кйлометāрā, кāk^о-сам, èт.

2.1.1.5. Вокал у

Поред вокала *и*, вокал *у* је најподложнији делимичним и потпуним редуцијама, и то у сваком фонетском окружењу: пред сугласником, другим вокалом, на крају фонетске синтагме итд.

а) Кратки неакцентовани вокал *у*, као и вокал *и*, често се квантитативно (и квалитативно) редукује, и то најпре на крају речи, у обличким морфемама: ù тў кўћ^у, ù др^угòга, мòг^у, ко што и јès^у, ùчил-с^у, нек ùчè шкòл^у, на св^иét^у, напред^ује, штā јā мòг^у дрўгò, не мòг^у дāлè да тò прйчāм, штā ћ^у, кòз^у мòгу пòмуст^и.

б) Он се, такође, неретко и сасвим елидира, при чему углавном предаје лабијализованост и(ли) вокалност претходном сугласнику: спомèнти, комшијлку, кòщлā, ѝзгиñлā, и тākò с-тй дāни, ù томе свем-вāèк, ѝзгиñшè, у зèмљь, зātò што с-òñ-љўд^и од пòстāња, брйñт^и, крèнт, òñ-тў дјèц-ѝмајў, сāмо мòг-кўкат.

2.1.1.6. Закључак о вокалским редуцијама

Након што смо описали и класификовали типове редуција свих вокала у шеховачком говору, било би корисно таксативно издвојити главне закључке на које нас анализирана грађа наводи.

а) Вокалске редуције представљају специфичну црту херцеговачко-крајишких говора, а међу њима и шеховачког. У питању је недоследан и жив фонетски процес. Стога не треба повлачити оштру границу међу различитим степенима редуција, већ их је упутније посматрати као различите домете на истој скали. Ово потврђује и чињеница да се један вокал у једној истој лексеми често може забележити у пуном, полуредукованом и потпуно редукованом виду, и то код истог информатора.

б) Фонетским редуцијама, делимичним и потпуним, најпре подлежу високи вокали, и то првенствено *и*, а затим и *у*; остали вокали знатно се ређе квантитативно редукују или елидирају, а ако такви

¹¹ Показне заменице за идентитет имају и аналошку подршку у гореописаним показним заменицама за квалитет.

примери и постоје, они су углавном распрострањени и на ширем српском језичком простору (тзв. лексичке или историјске елизије).

в) Како је за дијалектолошка испитивања генерално карактеристичан дескриптивистички, а у мањој мери експланаторни поступак, порекло вокалских редукција остало је у нашој средини изван дубљег научног интересовања. Наиме, за херцеговачко-крајишке говоре карактеристична је нарочита краткоћа поста акценатског слога (в. Sredojević, 2020). Ова инхерентна особеност датих говора у складу је са феноменом вокалских редукција. Отвореним, такође, остаје питање зашто се најчешће редукују баш високи вокали *и*, *у*, а преостала три много ређе. Сматрамо да је овакво стање проузроковано синергијом различитих фактора: 1) вокали *и*, *у* имају изражене и препознатљиве акустичке параметре – *и* врло лако суседном сугласнику преноси палаталност, а у лабијалност; 2) вокали *и*, *у* су затворени, што значи да је вилични угао приликом њиховог изговора оштрији у односу на друге вокале, а језик се на вертикалној оси налази доста високо; по овоме су они блиски сугласницима, чија је артикулација по правилу затворена због контакта артикулаторâ; таква сугласничко-самогласничка изговорна комплементарност, будући да не почива на гласовној опозицији (уп. с начелом максималног контраста оствареним у примерима типа *мама*, *баба* и сл. [Jakobson, 1941: 68]), омогућује лежернију артикулацију, што у крајњем случају води ка вокалским редукцијама; 3) вокали *и*, *у* често иступају у функцији граматичких (нелексичких) морфема (или у оквиру њих), од којих неке немају практично никакву релевантну граматичку вредност (нпр. тематски вокали, *-и* у склопу инфинитивног наставка), а неке и иначе постају јасне из ширег језичког и вањезичког контекста (акузативно *-у*, презентско *-у*, императивно *-и* итд.).

г) Вокалске редукције остављају бројне последице на непосредно фонетско окружење: 1) носиоци слога постају сонанти, па чак и неки консонанти; 2) редуковани вокал често предаје секундарну артикулацију претходном сугласнику; 3) како се испадањем вокала стварају сугласничке групе (и то понекад „неприродне за наш језик“ [Симић, 1978: 51]), може доћи до сугласничких алтернација (нпр. *та̀кō* ^а-*дōћē*); 4) како акценат остаје исти, а слоговна структура се мења, појављују се појединачни примери са дистрибуцијом акента која је за говоре овог типа иначе неприродна (в. 2.1.3).

д) Ипак, вокалске редукције (барем засад) не утичу битније на односе у фонолошком систему. Иако се самогласници често редукују, „психичка матрица“ редукованог гласа у највећем броју случајева још увек постоји у свести говорника (в. Симић, 1978: 50).

2.1.2. Контракције вокалских група

а) У радном гл. придеву готово доследно се јавља *-ao* > *-o*:¹² мòгò, пòмогò, òдмогò, лèжò, тỳкò, нàишò, пòшò, пòкајò се, вàљò; али: òмао.

б) Контрахује се завршна група *-ao* у ном. јд. именица са финалним *-o* < *-l*: пòсò, пétò, кòтò. До контракције ове групе не долази у вок. јд. именица ж. р. III врсте: снàо.

в) Лексема *као* јавља се у следећим облицима: ко (чешћи, ненаглашен) и кàо (ређи, углавном наглашен).

г) Контрахује се група *-ae-* у бројевима друге десетице: једàнès, двàнès, тринès, четрнès, пèтнès итд.

д) У радном гл. придеву контрахује се ненаглашена завршна група *-eo*: дòвò, пòчò, ўзò.

ђ) Сажимају се придеви са неакцентованим финалним *-eo*: дèбò, вèсò.

е) Вокал *e*, који се самостално користи као енкл. облик 3. л. јд. глагола *јесам*, у сандхију се често асимилује према претходном вокалу, а потом долази до контракције: зàтò штò била, òнà била, нег штò било, ние штò мòе.

ж) Реч грòта једини је забележен пример у којем је, након испадања интервокалног *x*, контрахована медијална наглашена група *-eo-*.

з) Група *-uo* најчешће се не контрахује у радном гл. придеву. Ипак, ретке примере сажимања ове групе проналазимо у глаголима са кореном *-м^нен-*: зам^нèнò, пром^нèнò.

и) Не сажима се група *-ии* (< *-ији*) у компаративу и суперлативу: весèлий, нàјрадòсний.

ј) Група *-uo* сажима се у радном гл. придеву глагола са суфиксом *-ну-*: пòгинò, скийò, дýнò, гýрнò.

2.1.3. Акценатски систем

Будући новоштокавског типа, шеховачки говор има четвороакценатски систем. Одступања од уобичајених правила дистрибуције акцената свODE се на појединачне случајеве, које ћемо објаснити у наставку рада.

а) Поста акценатске дужине су очуване у великој мери. Ипак, бележимо и неколико примера њиховог скраћивања, које је најчешће

¹² Када је акцентован, вокал *a* се, наравно, не губи: дао, знао.

узроковано брзим темпом говора, понављањима или постојањем дугих слогова у непосредној близини: кăко-е, тăко-е, мѡраш, да прѡжйве-л^иѣпо, да не ѡдају-као, прѣчам, спѡм^ињем-га.

б) Губљење дужина стална је особина појединих глаголских завршетака; тако је презентско *је* увек кратко: нăпред^ује, ч^ује, п^ием, б^ие, с^ием (у последња три примера *ј* је испало међу вокалима предњег реда).

Глаголи I врсте (типа *трести*) јављају се и са дужинама на презентским наставцима који почињу вокалом *е*, али и без њих; ово друго карактеристично је за глаголе са дугоузлазним акцентом у презенту (трѣсем, крăде, пăсе).

в) Због честих вокалских елизија може се десити да дистрибуција акцената не одговара новоштокавским прозодијским законитостима, а самим тим ни књижевнојезичкој норми: рă^т, рѣћ, нѣћ-тѡ, мѡг-к^укат и сл. Ипак, једносложна структура ових речи добијена је нерегуларном живом фонетском тенденцијом. Исто се тако могу чути и двосложне варијанте, са делимичним редуцијама или без њих: рă^т^и, мѡгу итд. То нам указује да је свест о полисилабичкој структури оваквих лексема и даље чврста и постојана, те да се понекад значајно разликује од појединачних говорних реализација. Ако би се у даљој перспективи та свест затрла, а изворне вишесложне варијанте сасвим ишчезле, то би значајније изменило постојеће односе у акценатском, али и фонолошком (па и морфолошком) систему уопште. Ипак, како се такав радикалан рез тренутно не назире, овакви примери засад представљају тек занимљиве изузетке који се повремено јављају током спонтаног говорног процеса.

Као и у другим говорима, и овде се у појединим речима силазни акценти везују за унутрашње или крајње слокове: Југослăвија, лавабѡ.

г) У шеховачком говору прилично је распрострањено и старо и ново преношење акцента на проклитику: нѣ знăм, ^у т^у к^ућ^у, нă п^ут, нѣ гледăм, нѣ фатă, окѡ к^ѣ, ^у др^угѡга, нѣ дă; н^и презе шта, нă памѣт, нѣ одѣм, ^и дăн ми е дăнас, ^и даљѣ, ^у грăд.

У својству клитика могу иступати и поједине пунозначне речи: двă-трѣ, пѣ-шѣс, добрѡ јтро.

2.1.4. Рефлекси јата

Шеховачки говор начелно одликује једносложна јекавска замена јата, а спорадично се срећу и поједини икавизми и екавизми.

а) Под дугосилазним акцентом јат се најчешће рефлектује као ^иѣ: л^иѣп, л^иѣн, св^иѣт, сн^иѣг. Ипак, бележимо и поједине примере двосложног рефлекса ^иѣ: прѣѣ, двѣѣ.

б) Под дугоузлазним акцентом јат се рефлектује као ^нé: д^нéте, ц^нéло, л^нéпу, м^нéњају, по сн^нéгу, вр^нédни.

в) Под неакцентованом дужином јат се рефлектује као ^нē: ùмр^нē (аор.), прѣл^нēп, дòн^нēти (јат је овде постао секундарним дужењем од **donesti*).

г) Кратко јат се рефлектује као *je* (уз јотовање дентала): ħèла, љèпшē, дòље, кòљено, вјèра, сјèсти, уз неколико познатих изузетака: 1) кратко јат даје *e* када му претходе два сугласника од којих је други *p* (трèбā, прèшла), у појединим лексемама чак и само после сонанта *p* (рèпа, гòре), а понегде и ван везе са гласом *p* (нèко, нèшто, чòек); 2) кратко јат даје *и* пред *j*, *o < л*, па и *љ* (грѣати, весèлий, нѣе; волио, желио; бѣљешка, нèдиља, понèдиљак); 3) *и* на месту јата јавља се и у великом броју тзв. морфолошких икавизама (у радном гл. придеву скоро увек: сјèдила, жèлила, гòрила; у инфинитиву пак недоследно: сјèдити, жѣвити, али: жèљети, вòљети; у свим облицима одричног презента глагола *јесам*, с изузетком 3. л. јд., где је *и* добијено фонетским путем: нѣсам, нѣси; у пуним облицима заменица типа мèни, тèби итд.); 4) бележимо и неке лексичке икавизме: дѣд, сѣкира. Потпору овим облицима вероватно је, између осталог, пружао контакт са икавским становништвом (исп. Драгичевић, 1996: 186).

д) У инстр. јд. м. р., ген. мн. и у дат.–инстр.–лок. мн. придевско-заменичке промене чести су и наставци са двосложним *ие*, поред оних са *и*: дрѹгѣем, свòјем, тѹђѣем; дрѹгѣе, свòјее, сòбнѣе.

Питање рефлексије јата веома је сложено и јасно је да се потпуна слика не може добити интервјуисањем једног информатора, тим пре што се по овом питању и у говору појединаца опажају недоследности и дублетни рефлeksi. Овде је дато питање, сагласно предвиђеном обиму рада, обрађено у главним цртама.

2.2. Консонантизам

Сугласнички систем шеховачког говора не одступа значајно од књижевнојезичке нормe. Стога ће у наредним поглављима бити укратко обрађени само они гласови чија је артикулација мање или више нестабилна.

2.2.1. Глас х

Услед његове артикулационо-акустичке неизразитости, као и недостатка системске потпоре у виду одговарајућег звучног парњака, у шеховачком говору гласа *х* начелно нема, и то нарочито у говору старијег

и необразованог становништва. У говору информаторке нисмо запазили ниједан пример у којем се овај глас очувао. Он се најчешће губи без замене у иницијалној и финалној позицији, док се у хијату понекад интерполира полувокал *v* или *j*.

а) Глас *x* испао је у следећим лексемама: *крѷ, òдо, сирòма, снàа, снàò, мòйе, сòбнйе, њйови, һèла, óдајѷ, òће, и (< их), аљна, òца, рàст, повр, грà, лáдно, рáна, Шèòвци*.

б) У следећим примерима глас *x* је испао, а уместо њега развио се хијатски глас *v* или *j*: *прóја, прòмаја, сѷв, глѷв, буздòвãн*.

в) Нисмо забележили случајеве супституције гласа *x* неким другим гласом сличних артикулационо-акустичких карактеристика (исп. нпр. замену гласом *k* у: Дешић 1976: 136), мада то не значи да не постоје.

2.2.2. Глас *j*

Опис различитих нивоа артикулације гласа *j* у обаћком говору, који је дао М. Симић (1978), погодан је и за прецизан опис изговорних варијација овог сонанта у шеховачком говору, а вероватно и на ширем херцеговачко-крајишком ареалу. Ми ћемо се послужити поменутом класификацијом, наводећи властите примере.

а) Глас *j* добро се чува у следећим категоријама: 1) на почетку речи (јèдно, ја, јèло); 2) између самогласника задњег и(ли) средњег реда (ймајѷ, прóја, мòју); 3) између вокала *e* и *y* (крéју); 5) између вокала *y* и *e* (чѷје, напредује); 6) испред сугласника (пòкòјнй, мáјци); 6) иза свих сугласника осим предњонепчаних (вјèра, пјèвати, сјèсти).

б) М. Симић у прву групу убраја и позицију иза предњонепчаних сугласника (исп. оруж^не). Како такви гласовни спојеви приликом изговора често захтевају додатну напетост говорног апарата (због брзог сукцесивног издизања језика од његовог апикалног до дорзалног дела), *j* се у таквим речима у спонтаном говору приближава неслоговном *и*, те овакве примере издвајамо у посебну групу.

в) Осим тога, непотпуну артикулацију глас *j* има 1) у саставу рефлекса дугог јата (пòсл^нè, вр^нèдни, св^нèт), 2) на крају речи (мо^н, тво^н, та^н), 3) у групама *eja* и *ejo* (крé^на), 4) у групи *eje* (крé^нè).

в) Глас *j* губи се у следећим случајевима: 1) у међувокалском положају, када је барем један од тих вокала *и* (кòй, свòйем, криѷ, весèлий); 2) на крају речи иза *и* (пòпй, зàлй); 3) у гласовним групама *оје, аје* (мòе, кòе, вàèк, наèднòм).

г) Секундарно *j* бележимо у малом броју примера: *јòпè(т), тѷј*.

2.2.3. Глас *ф*

а) Глас *ф* нема сасвим стабилну артикулацију. Он се у појединим речима супституише гласом *в*: јѐвтин, вајда, вѹруна, трѐвити, Трѹвѹн.

б) Бележимо и примере у којима се *ф* чува: фѐњер, фѹрба, флѹша.

в) Кафа и кава користе се напоредо и представљају пар фонетских дублета.

г) У појединачним примерима може се чути глас *ф* који је постао на домаћем терену од групе *хв*: фѹла, пофѹлити, фѹтати, уфатити.

2.2.4. Глас *в*

а) Полувокал *в* углавном има стабилну артикулацију. Изузетак би могле представљати поједине лексеме у којима се *в* налази у позицији између два вокала од којих је први *о*: ђ^ва, г^веда, ч^век.

2.3. Закључне напомене о фонолошком систему

На фонетском и фонолошком нивоу говор Шеховаца у главним цртама одликују следеће особине.

а) Вокалски систем чини уобичајени фонолошки инвентар (пет класичних вокала и слоготворни сонант *р*). Ипак, у спонтаном говорном процесу, због честих вокалских редукција, вокалност се у великој мери црпи и од сугласника.

б) Често се јављају редукције високих самогласника, као и вокалске контракције. С тим у вези, избегава се хијат.

в) Акцентски систем је новоштокавски, са честим преношењем акцента на проклитику.

г) Рефлексација јата начелно је јекавска и једносложна. Јављају се бројни фонетски екавизми и икавизми, али и велики број морфолошких икавизама (нарочито у радном гл. придеву), као и неколико лексичких икавизама. Нешто израженији икавски карактер шеховачког говора упућује на контакте са икавским становништвом.

д) Сугласнички систем углавном одговара стању у књижевном језику, а сва одступања одликују и друге крајишке говоре. Фонема *х* је готово ишчезла, док глас *ј* има нестабилну артикулацију, нарочито међу вокалима предњег реда. Апроксимант *в* релативно је стабилан, док се фрикатив *ф* понекад чува, а понекад супституише другим гласовима.

Потребна су додатна испитивања и богатији корпус како би опис фонолошког система у целини, као и свих фонетских варијација, био

потпунији (исп. нпр. вокалске супституције типа *јесом*, *проубај*, *ника^ед*, финално обезвучавање у примерима попут *грат* итд.).

2.4. Из синтаксичке проблематике: безлични перфекат у приповедању

Како је констатовано у литератури, изразита употреба безличног перфекта у приповедању једна је од маркантних особина западнобосанских ијекавских говора (в. нпр. Петровић, 1973: 152–153; Дешић, 1976: 303; Драгичевић, 1986: 194; Цукут, 2021: 129–130). Сличне примере проналазимо и у шеховачком говору.

Међутим, колико је нама познато, истраживачи се нису детаљније бавили случајевима у којима је овакав вид деагентивизације могућ, као ни типологизацијом примера и њиховим семантичким утемељењем. Стога ћемо покушати, служећи се доступном грађом (сопственом и туђом – в. изнад), а наслањајући се на теоријске поставке когнитивне лингвистике (према Kličovac, 2004), да угрубо оцртамо значењску мрежу безличног перфекта у приповедању у говорима западне Босне.

Нажалост, примери из горенаведених монографија углавном су дати са прилично уским контекстом, те ћемо у обзир узимати само оне случајеве чија је семантичка репрезентација потпуно јасна.

Размотрена грађа нам даје повода да издвојимо три главна семантичка домена безличног перфекта у приповедању:¹³

1) радња која се приписује колективном вршиоцу, тј. великом броју лица (*највише ишло голо и босо; носило и гаће бјеле; онда тај барут носило у рогу; све ручно косило*);

2) радња којом се означава спонтана промена психичког или физичког стања појединца (*кад ју је заболло; савладало га [’уморио се’]*);

3) радња која се приписује непознатом (одн. прикривеном) или неважном вршиоцу (*доље у шуму нас је бацило; заклало га у Барама; и онда њи убило; оћерало и мога брата; говоре да га е отровало; отворило те радне задруге*).

Дакле, безлични перфекат у приповедању у овим говорима покрива неколико облички диференцираних реализација у књижевном језику. Најпре, он се јавља у оквиру деагентивних, тј. обезличених конструкција, и то неретко без рефлексивне речце (1. ставка). Тада исту

¹³ Како безлични глаголи за означавање атмосферских појава не подразумевају друге учеснике – агенса и(ли) трпиоца, доживљавача и сл., предложена класификација не обухвата дати семантички домен.

радњу обавља мноштво засебних лица, али не заједно, већ независно једно од другог. Затим, овај облик може се употребљавати и у својој типичној, стативној вредности, која подразумева неконтролисану промену психичког или физичког стања учесника који је исказан логичким субјектом (2. ставка). При томе, експликација граматичког субјекта (нпр. помоћу експлетивне заменице *нешто*) мање је уобичајена него у књижевном језику. Напослетку, безлични перфекат се може употребљавати и у вредности партиципског пасива без исказаног агенса (3. ставка). У том случају фокус је на самој радњи, док се вршилац премешта у други план. Такође, индикативно је да се оваква употреба обично везује за некакве изненадне и насилне ситуације које погађају трпиоца мимо његове воље, стихијски. Ово запажање значајно је зато што се њиме указује на претходно (друго) значење као на потенцијални метафорички индуктор датог семантичког домена: посматрана у том кључу, концептуална пројекција наслањала би се на губитак контроле и трпљење као заједничке компоненте двеју реализација (безлична форма и иначе је погодна за исказивање оваквих значења – в. Wierzbicka, 1992: 398–430). Осим тога, додатну потпору обезличавању може пружити и табу, који се огледа у избегавању директне номинације, тј. „призивања“ непожељних актера према којима говорник осећа негативан емоционални набој (страх, мржњу итд.).

3. Закључак

Као што смо и очекивали, шеховачки говор се суштински не разликује од других западнобосанских говора (исп. Петровић, 1973; Дешић, 1976; Драгичевић, 1996; Цукут, 2017; Цукут, 2021). Премда се потенцијално назире појединачне специфичне црте овог идиома, за прецизније утврђивање њихових размера, као и граница и праваца њиховог простирања потребна је знатно богатија грађа и шира теренска испитивања. Како је ареал око Мркоњић Града досад углавном заобилажен у дијалекатским истраживањима, у будућности би несумњиво било значајно детаљније описати особине ове говорне зоне.

Литература

- Дешић, М. (1976). Западнобосански ијекавски говори. *Српски дијалектолошки зборник*, XXI: 1–321.
- Драгичевић, М. (1986). Говор личких јекаваца. *Српски дијалектолошки зборник*, XXXII: 7–241.

- Драгичевић, М. (1996). О вокализму говора Бараћа у околини Мркоњић-града. *Зборник Матице српске за филологију и лингвистику*, XXXIX/1: 183–190.
- Драгичевић, М. (2007). *Списи о западњим српским говорима*. Бања Лука: Медиа центар Прелом.
- Бурановић, С. (2015). *Шеховци: село које нестаје*. Бања Лука: Географско друштво Републике Српске.
- Јокановић Михајлов, Ј. (2007). *Акцент и интонација говора на радију и телевизији*. Београд: Друштво за српски језик и књижевност Србије.
- Петровић, Д. (1973). *О говору Змијања*. Нови Сад: Матица српска.
- Реметић, С. (2018). Српски дијалекатски комплекс у светлу миграционих струјања (лингвистички и социолингвистички аспект). У: *Српска славистика : колективна монографија. Том 1, Језик* (ур. Рајна Драгићевић, Вељко Брборић), Београд: Савез славистичких друштава Србије, 327–344.
- Симић, М. (1978). Говор села Обади у босанском Подрињу. *Српски дијалектолошки зборник*, XXIV: 1–124.
- Станојчић, Ж. & Поповић, Љ. (162016). *Грамматика српског језика*. Београд: Завод за уџбенике.
- Цукут, С. (2017). Важније особине вокализма српских говора околине Шипова. *Прилози проучавању језика*, 48: 209–219.
- Цукут, С. (2021). Српски говори Шипова. *Српски дијалектолошки зборник*, LXVIII: 1–158.
- Chomsky, N. & Halle, M. (1968). *The sound pattern of English*. New York: Harper & Row.
- Jakobson, R. (1941). *Child Language, Aphasia, and Phonological Universals*. The Hague: Mouton Publishers.
- Klikovac, D. (2004). *Metafore u mišljenju i jeziku*. Beograd: Biblioteka XX vek.
- Sredojević, D. (2020). О разликама између типова фонетских реализација дугозвучног акцента. *Годишњак Филозофског факултета у Новом Саду*, XLV-1: 275–290.
- Wierzbicka, A. (1992). *Semantics, Culture, and Cognition: Universal Human Concepts in Culture-Specific Configurations*. Oxford/New York: Oxford University Press.

Матия Нешович

**ГОВОР ДЕРЕВНИ ШЕХОВЦИ
(ОПИСАНИЕ ФОНОЛОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ
И ОДНА СИНТАКСИЧЕСКАЯ ОСОБЕННОСТЬ)**

Резюме: В этой работе описана фонологическая система говора деревни Шеховци в Республике Сербской (с акцентом на системе гласных), а также и одна синтаксическая особенность этого говора – употребление безличного перфекта в повествовании. Так как данный говор до сих пор не являлся предметом

диалектологического описания, настоящей работой мы попытались внести вклад в изучение восточногерцеговинского диалектного пространства (точнее – западнобоснийских иекавских говоров). По своим главным характеристикам (пятичленная система гласных, редукции верхних гласных, четырехчленная система ударений с выраженными послеударными долготами, преимущественно односложная рефлексация ятя, исчезновение фонемы /х/ и т. д.) говор деревни Шеховци вписывается в общую картину западнобоснийских иекавских говоров. Кроме этого, опираясь на методологический аппарат когнитивной лингвистики при анализе значений повествовательного безличного перфекта, мы постарались указать на возможность применения современных лингвистических подходов в диалектологии.

Ключевые слова: Шеховци, диалектология, фонологическая система, синтаксис глагола, безличный перфект, восточногерцеговинский диалект, западнобоснийские иекавские говоры

<https://doi.org/10.18485/primling.2023.24.15>

UDC 821.163.41.09 Куић Г.

UDC 811.163.41'38

Оригинални научни рад

Примљен: 1. 12. 2022.

Прихваћен: 16. 12. 2022.

Марија Ђ. Симовић¹

Универзитет „Унион – Никола Тесла“ у Београду
Факултет примењених наука – Ниш

Тијана В. Ашић²

Универзитет у Крагујевцу
Филолошко-уметнички факултет

УНУТРАШЊА ФОКАЛИЗАЦИЈА У РОМАНИМА ГОРДАНЕ КУИЋ

Сажетак: У овом раду се испитује употреба феномена унутрашње фокализације у романима Гордане Куић. Наиме, методом анализе примера из изабраног корпуса настојаћемо да откријемо када долази до појаве овог феномена. Будући да су њени романи у великој мери аутобиографски не чуди нас прилив унутарњих осећаја главних јунакиња као и ње саме, пошто је у појединим романима она и наратор и главни протагониста поред њене најближе породице. Циљ нам је да укажемо на стилске ефекте који се постижу употребом унутрашње фокализације, али и на начин на који се она у романима открива. Наиме, указаћемо на значај прагматике приликом откривања овог феномена.

Кључне речи: унутрашња фокализација, прагматика, стилски ефекти, наратор, контекст

Увод

У овом раду, основни циљ је препознавање и анализа примера унутрашње фокализације у романима Гордане Куић, а уједно и слободног неуправног говора који представља главно средство за остваривање овог феномена (Ашић 2011). Као корпус, послужиће нам њена чувена

¹ marijasim87@gmail.com

² tijana.asic@gmail.com

трилогија која садржи три хронолошки повезана романа која приповедају о судбини јеврејске породице Салом, чији је члан сама списатељица. Реч је о романима *Мирис кише на Балкану*, *Цвет липе на Балкану* и *Смирај дана на Балкану* који чине чувену *Балканску трилогију*. Битно је истаћи да су ова остварења усмерена ка оживљавању личности и њихова преживљавања различитих животних околности: у првом роману то је ауторкина мајка, Бланки Салом, док се у друга два романа ауторка највише окреће самој себи. Поред тога, осврнућемо се и на њене чувене романе *Духови над Балканом* и *Бајка о Бењамину Баруху* који такође обилују примерима интерне фокализације а представљају део чувене тетрологије *Магични светови Гордане Куић*. Притом, помоћу одговарајућих, репрезентативних примера из нашег корпуса, показаћемо да интерна фокализација има значајну функцију како у формирању карактеристика ове прозе, тако и у ефектима који се њоме постижу. Такође ћемо указати на синтаксичке специфичности слободног индиректног говора који одликују Куићкин стил, као и на друге начине остваривања интерне фокализације коју ћемо у наставку дефинисати.

Појам унутрашње фокализације

Жерар Женет је дао дефиницију унутрашње фокализације (1972) као начин приповедања где се догађаји, личности и појаве представљају с тачке гледишта једног од јунака. Читалац своју представу о њима ствара искључиво на основу јунакових запажања и нема прилику да упозна друге њихове аспекте, нити да прошири сазнања о њима. Јер писац, се ограничава на исповест једног субјекта свести и, иако је креатор једног универзума фикције, преставља се као неко ко не познаје ни све њене појединости нити има потпуни увид у њене актере. Другим речима он се идентификује са јунаком и симулира (јер он као творац дела суштински мора бити свезнајући приповедач) да све што зна, зна једино из његовог искуства а да та искуства тумачи искључиво с његовог становишта. Овај поступак има своју јасну књижевну функцију.

Наиме, акценат је мање на самој радњи (као у случају екстерне фокализације), која уопште не мора бити интригантна и узбудљива, а више на начину на који је проживљава једна личност. Из наведеног је јасно да реченице описују јунаково субјективно мишљење, да изражавају специфичну перцепцију стварности и да пружају само делимичан увид у збивања, јер се искључује могућност другачије интерпретације и сазнања потеклих од других учесника или посматрача. Самим тим сугерише се да

писац нема за основни циљ да нам пружи реалну³ слику о једном догађају и његовим актерима. Описи, будући да потичу од посматрача који према њима има емотивни однос и којих ух тумачи у светлу својих ставова, не морају одговарати истини. Другим речима објективне чињенице о фиктивном свету који је аутор створио су готово увек замењене субјективним представама. Оне управо служе његовој основној намери да ослика унутарњи живот субјекта свести.

Кроз Емина размишљања о свом супругу и њен однос према животу који води Флобер (у роману Мадам Бовари) не жели да нам предочи какав је заиста био Шарл и какав је квалитет њеног брака већ да нам представи нестабилну и трагичну структуру њене личности. Управо у овом примеру види се смисао унутрашње фокализације.

Важно је схватити да овај поступак има далеко ширу сврху од исказивања репрезентације субјективне визије света. Текстови који су примери унутрашње фокализације не своде се само на препричавање радње из угла јунака, већ и на детаљне дескрипције његових размишљања и осећања. Они се такође односе на менталне и психолошке процесе које у њему изазивају спољни догађаји, а који нису видљиви. Ово значи да се наратор не задовољава само тиме да нам јунака приближи путем његовог представљања оног што се дешава, већ да жели да што дубље продре у његову психичку структуру, да нам представи шта се све дешава у његовој души, да оживи све његове импресије, да укаже на посебне обрасце његовог мишљења. Догађаји су само повод за његове рефлексije и побуђивања емоција који су суштински главни елемент оваквих романа. Читајући их, ми се све више приближавамо јунаку а снага пишчевих речи омогућава нам да саосећамо са јунаком и да се уживимо у његове реакције.

Напоменимо да бисмо у светлу Теорије релевантности (Спербер–Вилсон 1986) овакве употребе могли називати интерпретативним, управо зато описи не представљају стања ствари већ интерпретације (дакле мисли субјекта свести) о њима.

Неки теоретичари сматрају да се у унутрашњој фокализацији изједначава приповедач са јунаком, јер преузима његову визију света. Међутим, будући да, као што ћемо видети, наратор (у делима у трећем

³ Овде се полази од претпоставке да се читалац психолошки односи према фикцији као према реалности, те и за њу важи да догађаји и ликови поседују стварне карактеристике које не зависе од нашег угла посматрања и које нам може пренети објективни посматрач, какав се јавља у романима реализма или историјским и психолошким студијама. На тај начин добијамо слику света онакав какав је он заиста.

лицу) језичким формама истиче да мисли припадају одређеном јунаку, он, експлицитно показује да се издваја од њега. Он у извесном смислу има двојаку улогу у причи: он показује да иако у поштупности преузима његов начин размишљања и осећа све што и он, ипак служи само као њихов преносник. Ово се нарочито види у случајевима када се центар унутрашње фокализације мења, где наратор бира чију ће перспективу преузети чиме се показује да се иста прича може сагледати с различитих страна. Такође, сам стил приповедања доприноси начину формирања лика, кроз шта се очитује индивидуалност приповедача и његов избор да се концентрише на одређене аспекте лика и да у нама произведе одређене ефекте.

Унутрашња фокализација је неретко присутна у изабраним романима Гордане Куић. Списатељица њеном употребом омогућава нама, читаоцима, да се идентификујемо са јунацима романа и да проживљавамо њихове догађаје тако што можемо доспети до њихових унутрашњих бића и осећаја, при чему ћемо спознати интенцију текста и открити функцију саме приче. Може се рећи да, управо тим усмеравањем ка самом унутрашњем бићу ликова, читалац преузима активнији однос према написаном: он настоји да продре у психологију јунака. Он заједно са субјектом свести учествује у креирању света, који није једном за свагда дат као у објективној нарацији. Код спољашње фокализације писац жели само да информише о догађајима док код унутрашње он нас усмерава на оно лично, доживљено и интимно (в. Јовановић 2013).

Наша списатељица, Гордана Куић, служећи се посебном врстом приповедања, које се по Женету (1980) назива хомодијегетичким приповедањем⁴ говори кроз свој лик и на тај начин се испољава, исповеда и самодефинише приповедањем.

Као што смо већ нагласили свет о коме се приповеда није само представљен као сплет догађаја и људских понашања, већ пре свега одраз оног што они изазивају у души протагониста романа (Симовић 2021). Пратећи њихове мисли и емоције ми их упознајемо, стварамо сопствене ставове о њима и ступамо у неку врсту односа са њима. Тако, стичемо утисак да учествујемо у њиховим судбинама и наше емпатске реакције једнаке су онима које доживљавамо у стварном животу, што свакако доприноси аристотелскоском феномену катарзе. Додајмо да је употреба

⁴ Треба рећи да је по Женету (1980: 248) однос наратора према причи *хомодијегетички* уколико се наратор налази у причи коју приповеда, а када се налази ван приче коју приповеда, онда је тај однос *хетеродијегетички*.

интерне фокализације везана за универзалну људску потребу за упознавањем других бића и учествовањем у њиховим доживљајима и зато текстови који је садрже имају посебну привлачност.

Сада је време да уведемо слободни индиректни говор као начин на који се најприкладније и најаутентичније представљају токови мисли и душевна стања јунака. Ипак, нагласили бисмо да се интерна фокализација остварује и на друге начине. Наиме, писац се често користи глаголима који се односе на мишљење, осећања, веровања, причињавања (итд) да би увео пропозиционалне садржаје које приписујемо једном субјекту. Овакве реченице с једне стране указују да наратор има приступ свему што се дешава у души јунака то јест да је у потпуности ушао у његову свест и да може да се поистовети са њим. С друге стране, оне указују да је наратор у великој мери окренут јунаковој психи и да радња представља тек оквир за опис и анализу једне аутентичне личности.

Слободни индиректни говор

Слободни индиректни говор је заправо идеално средство за постизање интерне фокализације (Ашић 2011). Наиме, читалац директно прати јунакове мисли. Наратор се у тим случајевима не оглашава и допушта нам да непосредно посматрамо шта се дешава у јунаковој свести, као да смо и сами у стању да продремо у њу. Међутим, писац не наводи експлицитно да су то мисли протагониста (Симовић 2021) и потребно је да се на основу различитих фактора препозна да није у питању ауторски дискурс. Ово у Теорији релеванције (Спербер–Вилсон 1986) значи да би се један текст протумачио као израз мисли одређеног јунака иако за то постоје лингвистичке ознаке (као уводни глагол код обичног неуправног говора), ми морамо уложити додатне когнитивне напоре. Они, међутим, бивају награђени посебним прагматичким ефектима, које ћемо дефинисати и објаснити.

Најпре да напоменемо да је *слободни неуправни говор* граматички неубичајена конструкција неуправног говора. Ради се о најсложенијем типу туђег говора, јер је на неки начин ово у исто време и управни и неуправни говор (Ковачевић 2011: 56). Може се рећи да је овај модел преношења туђих речи заправо преузео како одлике управног говора јер од њега узима независну конструкцију, употребу деиктичких израза (Ашић, 2011) попут *овде* и *сада* – уместо *тамо* и *онда* (који указују да се место и тренутак у којима се субјекат налази представљени из његове

перспективе а не из перспетиве наратора чије су *сада* и *овде* дефинисани моментом нарације и местом где се налази) и експресивност (интонацију, модалне изразе...), тако и особине неуправног говора од кога узима приповедање, неретко у трећем лицу једнине⁵ (Ковачевић 2011), а у неким језицима и специфичну употребу глаголских времена. Због свега тога, можемо увидети да је у исказима остварена транспозиција **ја** из управног говора у **он** у слободном неуправном говору.

Додајмо да Ковачевић (2012), пишући о моделима слободног индиректног говора наводи да је најсложенији управо онај који укључује наратора као говорника или саговорника говорног догађаја који се изражава, што је и случај код поменутих Куићкиних романа. У оквиру тога, могу се издвојити три подмодела: у првом *ти* из управног говора трансформише се у *ја* у слободном неуправном говору⁶, а у другом се слободни индиректни говор остварује у оквиру управног говора, те долази до промене говорничког *ја* у саговорничко *ти*⁷, док се у трећем подмоделу преплићу треће и прво лице (Ашић 2013). Треба истаћи да се трећи модел односи на случајеве препричавања догађаја у коме је наратор био час говорник, час саговорник (Ковачевић 2012: 332–333).

Слободни неуправни говор је говор (изречени или унутрањи) кога увек неко доживљава и у литератури се назива још и неправи управни говор (јер и он служи да изазове реакције), што га сврстава и у модификације управног говора (Ковачевић 2005).

У слободном индиректном говору често сусрећемо све оно чега у обичном индиректном дискурсу нема, односно наилазимо на узвике, жаргонизме, некохерентност и недореченост (Ашић 2011). Управо га та карактеристика приближава директном говору, који није стилски обликован од стране писца. Ова његова карактеристика има своју функцију: читалац не само да упознаје садржај јунакових мисли већ и њихову оригиналну форму. Тиме он открива не само какав је јунаков идолект, већ и да ли је способан да идеје логички повеже, а и у каквом је психолошком стању био док је размишљао о нечему.

Због специфичности синтаксичке форме и осталих наведених одлика стиче се утисак да имамо увид у мисли у њиховом изворном облику, да пратимо њихову еволуцију и препознајемо осећања која оне

⁵ Међутим, слободни индиректни говор се разликује од директног због непостојања могућности да се употреби деиктичка заменица у својој основној функцији као и због непостојања знакова навода.

⁶ Ја сам дакле била жена његовог живота!

⁷ Ти си јака жена, победићеш!

собом носе, што се не јавља у обичном неуправном говору. Не постоји моћнији начин да се стекне утисак о јунацима и да се приближимо њима (Милашиновић–Глишић 2015). Сходно томе, овај тип индиректног говора се појављује у делима код којих се марkira психолошка драма а доживљаји доминирају над догађајима.

Међутим проблем идентификовања слободног индиректног дискурса не може се свеси само на лингвистичке одлике јер катакда и сам наратор може на сличне начине исказивати своја размишљања и однос према догађајима и ликовима. Стога, неки истраживачи (в. Ребул 1992) прибегавају прагматици: наративни сегмент се мора тумачити као слободни индиректни дискурс ако је испуњен следећи услов: пропозиције не изражавају гледишта приповедача, већ представљају перспективу једног од јунака приповести. Наиме, контекст показује да ли пропозиције припадају наратору, или неком другом објекту савести⁸ (в. Ашић 2011).

У роману у коме се преплићу и тачка гледања приповедача и ликова, према мишљењу Ребул (1992), слободни индиректни говор остварује ову другу функцију и то тако што нам омогућује психолошку транспозицију у њихов свет и уживљавање у њихове менталне процесе. Читалац се удаљава од објективне стварности. С друге стране, када сам наратор специфичним обртима и коментарима исказује своје гледиште, читалац се далеко мање идентификује са ликом, нема утисак да заиста зна шта се збива у његовој души (јер ни сам приповедач не улази у лик већ га посматра и анализира са стране), већ да му је наметнута одређена визија његове природе. Он, због тога, не може да сам оствари директан однос с јунаком, да му се приближи и да његову судбину проживљава заједно са њим.

Анализа примера из романа Гордане Куић

У овом поглављу ћемо извршити анализу репрезентативних примера из одабраних романа наше списатељице Гордане Куић у којима је присутан феномен унутрашње фокализације. Нагласимо да су њена дела проткана стварним догађајима њене породице те она жели да

⁸ На пример: *Била је по цео дан уморна и депресивна. Колегиница јој је рекла да оде код лекара. Ради се о нараторовим речима. -- Била је по цео дан уморна. Како да се извуче из те ситуације?* – Овде нам друга реченица сугерише да прва представља јунакињино размишљање о себи.

представи какав траг су они отавили на њеним најближима и какве су све емоције и асоцијације изазивали.

Из анализе форме примера (1) и (2) јасно нам је да велики део њих припада слободном индиректном говору, јер их одликују елементи експресивности и аутеничног и директног приказивања нечијих речи и мисли карактеристични за управни говор (које смо дефинисали на претходним страницама), а ипак је у њима употребљено треће лице.

(1) Рина одједном осети лако замућење свести, као да јој се облак уселио у главу и мрачи јој вид. Блага nelaгодност и растројеност, спетљаност мисли, и недостатак осећања додира као да предмете напипава кроз слојеве вате или их једноставно не може ухватити прстима јер су саздани од ваздуха...

Стање које је [ме] често обузима током ових..колико? Од Верине сахране... Да, тада је [сам] почела да пати [патим] од тренутака када говори [говорим] као да је [сам] глува, хода [ходам] као да је [сам] слепа, а размишља [размишљам] као да сања [сањам]... Почела је [сам] и да пати [патим] од болова у стомаку, од дуготрајних затвора којима никакви чајеви ни таблете нису помагали. (Куић, *Магични светови Гордане Куић*, 79)

У првом примеру, најпре сама ауторка описује специфично психолошко стање кроз које јунакиња пролази, а њен потпуни увид у јунакињину личност, њене перцепције и реакције, казује да се она саживела са Рином и да је усресређена на њен унутарњи свет (интерна фокализација).

Од реченице која започиње именицом *стање* јасно је да Рина, један од главних ликова романа *Духови над Балканом*⁹, узима од наратора реч и почиње да прича о свом духовном стању и о емоцијама (*патња, стомачни проблеми, губитак неких чула и осећаја*) које су се јавиле код ње након Верине смрти и сахране. Форма која се јавља - питање па и сама чињеница да је оно недоречено и непотпуно јасно сугерише да се ради о слободном индиректном говору који у овом случају представља разговор са самим собом, где покушава да разоткрије узроке и врсте својих психо-физичких проблема.

⁹ Треба рећи да је роман *Духови над Балканом* посвећен загробном животу Вере Кораћ, која упоредо пише о свом загробном животу и о реалним догађајима и причама својих најближих, како рођака, тако и пријатеља. На тај начин, она се враћа и у прошлост оживљавајући своје претке из Шпаније, а један од њих јој је и главни саговорник у загробном животу, Хуан Гарсија де Оливарес.

Истакли бисмо да овде слободни индиректни говор нема за циљ (као претходни одељак у коме имамо ауторски дискурс) само да информише како се осећа и кроз шта пролази јунакиња, већ и да укаже чему су константно окренута њена размишљања, шта је опседа, којим поређењима се користи да би дочарала своје патње. Она је на тај начин у највећој могућој мери оживљена.

- (2) Кроз сузе које јој [ми] непрестано трепере у очима, она напросто не успева [напросто не успевам] поглед да одвоји [одвојим] од познатог незнанца: сагледава [сагледавам] обресе његовог тамнопутог, косооког лика и напетог, ускокуког, мишићавог тела са понеким чуперком косе који израња... види ли она [видим ли ја] то стварно или јој се причињава [ми се причињава]... рендгентским очима она продире [продирем] кроз црни плашт који га обавија? ... Да, он је космат, сатирски ногат и сатански загонетан. Он је истовремено и опасан и смешан, и суров и љубак, и сиров и отмен, закључује Рина, а кад су такви мушкарци привржени, што се истини за вољу, ретко дешава, онда је то да полудиш! (Куић, *Магични светови Гордане Куић*, 28)

Почетак примера (2), могао би се тумачити и као ауторкин опис ситуације да није синтагме *познатог незнанца* која представља субјективну Ринину визију лика који посматра. Реченица дакле упућује на њену констатацију да не може поглед да одвоји од њега као и да су све њене мисли усредсређене ка њему. Касније у тексту јасно је да се ради о слободном унутрашњем говору јер садржи елементе управног говора (интонацију, упитник, узвичник, двотачку, наглашене речи). Унутрашња фокализација се види и по томе што Рина кроз нетипичне комбинације придева, који указују на неспојиве особине (*опасан-смешан, суров-љубак, сиров-отмен*) изражава своје импресије. Последња реченица завређује посебну пажњу јер се у њу умеће и ауторски текст (закључује Рина) али њен наставак својом формом (која одговара колоквијалном изражавају а не стилизованом књижевном дискурсу) и узвичном интонацијом недвосмислено упућује да се не ради о мишљењу приповедача већ о преношењу јунакињиног става.

У роману *Бајка о Бенјамину Баруху*, списатељица наставља да пише о судбини сефардских Јевреја у другој половини 17. века. Она нам говори о животу сефардских породица после бекства из Шпаније, пред инквизицијом. Те породице су населиле Дубровник, Сарајево, Травник и Београд. У овом роману, приповедач је Лаура Попо односно Горданина тетка, која пише сагу о Сефардима на бајковит али и љубавни и

пустоловни начин. У примерима (3) и (4), описана је љубавна прича између Арона и Емине. У примеру (3), долази до појаве феномена унутрашње фокализације, јер Арон у себи размишља о начинима како да пронађе своју љубав, Емину. Себи поставља питања уз упитне речи (што) (ако) и даје одговоре на њих, при чему недостају наводници или цртице.

- (3) У међувремену, Арон је промишљао начине како да дође до Емине. Најлуђи га је несумњиво понајвише заокупљивао: прескочиће [прескочићу] ограду, пројурити [пројурићу] кроз врт, хрупити [хрупићу] у Махмуд Али-бегов харем и отети своју драгану. Што да не? Не би [бих] био ни први ни последњи. То се ради извечери у тајности, а он [ја] ће изјутра у јавности! Што веће изненађење, то већа могућност успешног окончања подухвата. Међутим, као код свих неодлучних људи, Арон је одмах почео са сумњама: хоће ли Емина хтети из ракошног харема, из меда и млека, с њим [са мношћу] на калдрму? Ако пристане, где ће [ћу] је одвести? Ако је негде смести [сместим], чиме ће [ћу] је откупити? Ако му [ми] Папа да дуката, хоће ли бег пристати да је прода? Ако га не откупи [не откупим], чауши ће га бацити у Зиндан кулу где улазе живи а излазе само мртви! (Куић, *Магични светови Гордане Куић*, 536)

Обратимо пажњу на употребу футура у овом примеру. Због реченица које их уводе они не упућују на речи свезнајућег приповедача о оном што ће се стварно догодити већ уводе јунакове намере, његово представљање могућности које он потом коментарише и разматра. И цео даљи текст упућује на његову несигурност, он кроз бројна питања указује на проблеме који се могу јавити чак и ако успе у свом подухвату, чак и ако му ствари буду ишле на руку. Ово је управо случај где слободни индиректни говор служи да представи психолошки профил једне личности.

- (4) Пукла му [ми] је пред очима могућност да Емина жуди за својим господаром као што он [ја] жуди [жудим] за њом! Зато се не појављује недељама! Махмуд Али-бег Латиф-Мелек је привлачнији мушкарац од њега! Он [Ја], бедан, ничим је не може [не могу] примамити! Откупити је не може [не могу], обасути је поклонима не може, њоме се оженити не може [не могу], па је, због свега тога, ни обљубити не може [не могу]! Шта он [ја] њој уопште може [могу] пружити? Ништа! Ништа! Ништарија, ништица, поништени

никоговић! То је он [То сам ја]. (Куић, *Магични светови Гордане Куић*, 536-537)

Функција примера (4) је да ослика праву личну драму, буру трагичних осећања и очајање над сопственом слабошћу и беспомоћношћу. Развој љубоморе и поништавање властитог бића кроз суочавање са свим сопственим недостацима и немогућностима на најбољи начин се овде могу пренети путем слободног индиректног говора. Јер он у згуснутој форми преноси ток мисли, начин на који их лик повезује, асоцијације и емоције које у њему изазивају, његове вредносне судове, његову перцепцију себе, његова преиспитивања, кулминацију до које долази у свом негативном резонувању. Уз то садржи именице и придеве помоћу којих лик дефинише себе и друге. Ово је посебно уочљиво кроз употребу речи *ништа*, *ништарија*, *ништица*, *поништени никоговић*.

(5) – *Mazal buenu !* – рекла је тетка и пољубила Рикицу. Она се стално мешкољила на свом јастучету. Кук [ми] је севао не само од незгодног положаја него и од влажног времена. Колико је некада волела да шета по киши, док јој капљице пљескају по лицу, толико јој је сада иста киша доносила бола. Затворила је очи и покушала да мисли на нешто друго. Душаново лице јој [ми] се указа пред очима, али закратко. (Куић, *Мирис кише на Балкану*, 146)

Претходни пример припада роману *Мирис кише на Балкану*, који описује живот мајке саме списатељице, Бланки Салом, као и њених сестара, међу којима је и балерина Рики. Наиме, Гордана Куић нам у овом роману говори о животу јеврејске породице Салом, својим коренима и животу Јевреја у Сарајеву током Првог и Другог светског рата. Када посматрамо 5. пример, најпре се треба осврнути на контекст и сетити шта се тачно догодило једној од сестара Салом, Рики Салом, која је била чувена балерина Југословенског драмског позоришта. Заправо, Рики је доживела трагичан пад на сцени током извођења чувеног балета *Лабудово језеро* када је озбиљно повредила свој кук, због чега више никада није могла да се бави балетом. Наведени пасус управо служи да опише њен доживљај несреће која ју је задесила. У њему она анализира своје психичко стање пре и после пада и начин да се безуспешно избори са депресијом, размишљајући о нечем другом. Важно је уочити да како због одсуства било каквих маркера управног говора, као и због реченица које изражавају да је неко са стране посматра (*мешкољила*, *затворила очи*), овај пример не можемо сматрати случајем слободног индиректног стила.

Он не служи да директно пренесе Рикине мисли. У њему говори приповедач који је у потпуности ушао у њену личност и који је усмерен ка оном што се збива у њој.

- (6) Када је дошла до главних врата, до само прага преко којег је годинама улазила и излазила „из своје куће“, стеже је нешто у грлу. Застаде, а пред очима јој муњевито пролетеше слике из прошлости, у ушима јој одјекну смех и аплаузи. Сваки део тела поче јој поигравати у стотинама кретњи мноштва њених улога, да их све сажме у један беспомоћан, болан покрет. Посрнула је и пала. (Куић, *Мирис кише на Балкану*, 215)

И увом случају не ради се о остваривању интерне фокализације помоћу слободног индиректног говора. Наиме, пасус нема за циљ да представи какве су мисли пролазиле кроз главу протагонистикење у једном тренутку већ њену имагинацију и сензације. Тако видимо слике које се појављују у њеној свести и звукове које чује (попут аплауза). Јасно је да и овде аутор познаје јунакињу и њен унутарњи живот као да се ради о њему самом. Последња реченица је посебно упечатљива јер иако на први поглед делује као опис покрета њеног тела она преноси оно што их је изазвало (сећање на балетске улоге) и упућује на психо-физичко стање о коме ти трзаји сведоче (њену перцепцију да се све кретње за које је била способна сведени на један болни покрет) и оно до чега су је довели (посртање и пад).

- (7) Стајала је испред разбијеног прозора, на влажном ветру, удишући мирисни ваздух. Учини јој се у том часу да је [сам] најзад опет оно што јесте [јесам]. Или је [сам] само схватила да је [сам] постала нешто друго, да ју [ме] је рат променио. То сазнање испуни је [ме] дотад непознатом самилошћу према себи самој, или можда према оној Бланки која је нестала?

Не, није [нисам] више Бланки Салом, него Бранка Кораћ! Рат је био завршен. (Куић, *Мирис кише на Балкану*, 432)

Пример (7) започиње ауторским дискурсом који најпре описује једну сцену да би се потом усредредио на збивање у њеној души. То да говори наратор а не директно јунакиња закључује се из употребе глагола *учинити* који уводи њено осећање. Међутим, у наставку она анализира и релативизије своју мисао што сугерише да се ради о слободном индиректном говору. Он се очитује и у њеној даљој интроспекцији у којој се пита према коме осећа самилост (реченица је у интерогативној форми). И следећа реченица, кључна за разумевање еволуције њеног

самоиндентита (она сада себе види као супругу Марка Кораћа) директно преноси закључак до кога је дошла и узвичном интонацијом показује њену емотивну реакцију.

Роман *Цвет липе на Балкану*, други део чувене трилогије породице Салом, чија је главна јунакиња сама списатељица Гордана Куић а у роману Вера или Инда Кораћ, прати судбину њене породице након Другог светског рата до 1965. године. Као једна од главних тема издваја се љубавни живот младе девојке Инде, која се први пут заљубљује и дочарава нам све дражи њених љубавних сусрета, показујући нам и дубоке емоције патње, туге и разочарења због љубавних неуспеха и трагедија која је задесила њену до тада највећу љубав, глумца Синишу Соколовића. У наставку ћемо издвојити најрепрезентативније примере унутрашње фокализације на које смо наишли у овом роману.

(8) Место је није држало, речи јој нису пријале. У *врућици од узбурканих мисли*, вадила је ствари из ормана и паковала их, да би их поново качила на вешалице као да се већ вратила. (...).

Како ће мала Бланки изаћи на крај са Лепавом, питала се забринута, а затим одмахивала руком: та иста мала Бланки одолевала је и успевала у животним борбама можда више и чешће него она сама [ја сама], горопадна и језичава.

А Марко, добри Марко, њен [мој] ћутљиви зет који збори само када је потребно и када се има шта рећи, Марко погрљен и спреман да отрпи и прогута само да би својима обезбедио пристојан живот и очувао положај главе породице, да ли ће њега наћи овде на повратку? Хоће ли он издржати и сачекати је [ме]? (Куић, *Мирис кише на Балкану*, 396)

Поред Индиних љубавних доживљаја, одлазак њене тетке, Рики Салом, у Америку и њена операција кука је такође један од важних догађаја овога романа, јер чувена али бивша балерина напушта породицу Кораћ и одлази код сестре Кларе.

Сам почетак овог примера показује да писац жели да представи психолошка превирања своје јунакиње. И сам опис њеног апсурдног понашања (паковање и распакивање) као и објашњење да је то последица узбурканих мисли указује да је аутор у потпуности продreo у личност јунакиње и да је она главни предмет његовог интересовања. Он потом преноси њена размишљања и то најпре механизмом навођења директног говора (употребом реченице *питала се забринута*) да би потом потпуно нестало са сцене и омогућио непосредни контакт између читаоца и

протагонисткиње. Не само модалитет реченица већ и употреба субјективних придева и релативних клауза које представљају лично виђење указују на то да се ради о слободном индиректном говору. Кроз њега нису само исказани Рикини страхови и недоумице (које заједно са њом преживљавамо), већ и њени ставови према другим протагонистима. Јунакињина опседнутост будућношћу и велика неизвесност коју осећа преносе се и на читаоца, буде његову заинтересованост за развој радње и разрешење Рикиних недоумица. Кад се саживимо с једним ликом ми природно желимо да и даље пратимо његову судбину, да сазнамо што више о њему. Управо овакви примери у нама изазивају жељу да наставимо са читањем, да откријемо како ће се јунак снаћи у новим околностима, какве ће последице претрпети, али и како ће њему блиски актери приповести прихватити животне промене.

- (9) Иако је ћутала, Бранка се највише бринула. Инда ће се опет срести са оним, по њеном [мом] мишљењу¹⁰ сасвим осредњим Хамлетом. Заљубиће се. Тим путем је пошла прошле године...Али, што јој је суђено, десиће се. Зар је њу [мене] неко могао спречити у љубави према Марку? Додуше, он је био другачији, далеко изнад уображеног и размаженог женскароша Сенише Соколовића. А можда и није. Можда је само њој [мени] изгледао као краљевић. (Куић, *Балканска трилогија*, 427)

Наратор уводном реченицом не описује само протагонисткињино психичко стање већ и наговештава да ће се оно што следи описати садржај њених брига поводом заљубљености њене ћерке у глумца и женскароша Сенишу Соколовића. Употреба футура (који изражава њено веровање а не ауторово познавање будућних токова радње) као и показне придевске заменице *онај* која често изражава емотивни став али и епитети којима се карактерише објекат упућују да се ради о представљању јунакових мисли. И следећи футур уклопљен у слободан индиректан говор указује да се ради о Бранкином предвиђању. Форма следеће реченице, потом упитна интонација, а пре свега употреба модализованих исказа сведоче да сегмент представља ток свести. Наиме, када неутрални наратор има реч он представља један свет и било би апсурдно да га

¹⁰ Синтагма *по њеном мишљењу* би у другом контексту могла означити и да се ради о ауторовој опасци да опис лика долази од јунака а не од њега самог, али у том случају цела пропозиција морала би да изражава ауторову мисао.

доводи у питање јер жели да исприча конзистентну причу коју читалац може доживети као реалност. Ово се односи и на актере које јасно и недвосмислено конституише. Али, Бранкин унутрашњи монолог не служи да се објективно представи њен супруг Марко, већ да с једне стране искаже какав је он био у њени очима али да с друге стране истакне да је она сама свесна да је њена визија субјективна.

Роман *Смирај дана на Балкану* описује радњу која се одвија после смрти Индине маме па до 1990. године када почињу ратови у Југославији у коме и сама Инда гине. Базична тема трећег дела чувене Куићкине трилогије је такође љубав, али у брачном троуглу Vere Кораћ. Наишли смо такође на многобројне примере интерне фокализације, али ћемо само представити оне најрепрезентативније.

- (10) Тек касније, понекад, у присуству неке наизглед срећне породице, Вера би се упитала за чим она трага [трагам] и зашто јој [ми] је удаја, девојачка обавеза, ретко падала на ум. Покушавала је себе да одгонетне. Упознати своју породицу значи знати више о себи, а сазнати више о себи значи боље упознати друге! Најзад јој [ми] се учинило да је [сам] упознала и породицу и друге, али себе још није [нисам]. Можда зато што себи открити себе изискује велику храброст. Треба рити по сопственом ткиву, стрепећи да се самоиззване ране неће зацелити. (Зар није довољно оних које су јој [ми] други нанели?) Треба доносити хладан суд о себи најближем! Није у питању самокритичност, већ правично оцењивање... Упознати себе слично је учењу страног језика: што се више зна, то се више схвата колико се не зна. И зато поставља себи питање: Шта Вера Кораћ зна о Вери Кораћ? Каткад све, а каткад ништа.... (Куић, *Балканска трилогија*, 570)

Рецимо најпре да пример (10), као и многи претходно наведени, инкарнише типичан манир којим се уводи слободни индиректни говор. Наратор наглашава да ће се бавити јунакињиним рефлексима а у овом случају чак истиче њихов основни циљ – њен покушај да одгонетне себе. Њен унутрашњи монолог показује закључке до којих је дошла а истовремено и њене идеје о методама којима се тај циљ може постићи. Употребом модалног глагола *требати* показује да она себи те сурове методе намеће, да их поставља као императив, истичући у којој је мери саопознавање кључно у њеном психолошком развоју, али њене речи не сведоче само о њеној намери. Кроз богатство њених запажања, асоцијација и коментара (кад помиње правично оцењивање или уводи поређење са

учењем страних језика) ми детаљно упознајемо њен филозофски однос према овом феномену који је последица њене високе интелигенције и њене потребе да дубље зађе у људску психологију, као и да је склона логичким анализама. Најзад, она нам разоткрива и свој амбивалентни однос према познавању себе саме. Овај пасус управо због тога што преноси њене мисли, судове, интенције и осећања успева да разоткрије специфичност њене личности: она не жели да се као свака обична девојка уда и посвети свакодневни стварима, већ да проводи време у размишљањима, да уђе у суштину свог бића и постојања, која је карактеристична за уметнике, али и за особе које су несигурне, које нису пронашле своје сигурно место на овом свету нити знају која би им улога највише одговарала. Захваљујући свему овоме читалац у потпуности учествује у њено менталном животу.

- (11) Вера ћути. Погођена је, али не показује. Неће она [Нећу ја] више, као што је [сам] обичавала, увредљиво и оштро изражавати своје неслагање и незадовољство, испољавати сваку замерку. Не! Не! Са Иваном је [сам] мека, податна и подложна. Не тражи [Не тражим] ништа. Осим њега целог, свакако! Чекаће [Чекаћу], па шпта!?! И њена [моја] мајка је чекала четрнаест година без колебања, без вајкања. Живот без Марка за њу није постојао: Марко је био њен живот. Исто тако ће Иван бити њен [мој]! Можда ће најзад ишчилети Вера, клицоноша растанака и раздора. И кад су је [ме] остављали и кад их је [сам их] остављала, одлуку о прекиду доносила је [сам] сама. Сада ће бити другачије. Све одлуке биће Иванове, а она ће [ја ћу] им се повиновати. (Куић, *Балканска трилогија*, 582)

Последњи пример који анализирамо и формално (редоследом речи у реченицама, елиптичним исказима, узвицима, конструкцијама карактеристичним за управни говор) и садржајно (искази изражавају личне ставове, циљеве и предвиђања) указује да се ради о слободном индиректном дискурсу. Мишљења смо да се само на овај начин може аутентично представити јунакињина унутрашња драма. А она (унутрашња драма) је такво стање свести које се не може убедљиво представити препричавањем нечијег размишљања већ се мора указати да је она по природи преплитање сећања, убеђења, поређења, надања, одлука, преиспитивања, емотивних реакција, која се најбоље преносе изворним јунакињиним речима. Она су одраз онога што мучи и опседа актерку а сама драма треба да допринесе њеном коначном разрешењу

проблема – у овом случају намери да ожењеног Ивана задобије само за себе.

Посматрањем репрезентативних примера из корпуса, можемо запазити да списатељица користи слободни индиректни говор као важно средство у наративном структурирању њеног прозног дела. Наишли смо на бројне примере у којима се одвијају унутрашњи монолози јунака са њима самима како би се појачала доживљеност исказа и истакла емотивност протагониста, а читаоцима омогућило да проникну у свет нараторових јунака. Треба нагласити да монолози служе за откривање унутрашњих мисли ликоваа што би омогућило публици да боље разуме њихов карактер. Треба рећи да је Гордана Куић, употребом стилистичког поступка интерне фокализације, мешала свој план приповедања са планом својих јунака, па се оваквим видом неуправног говора остварује „ухармонизована двогласна структура“ (Ковачевић 2011: 59).

Закључак

Посматрањем примера из корпуса, може се уочити да списатељица често користи слободни неуправни говор као важно средство у наративном структурирању њеног прозног дела, а оно је заправо идеално средство за постизање интерне фокализације. Притом, основна функција специфичне употребе унутрашње фокализације као стилско-приповедачког поступка јесте маркирање емотивности и доживљености исказа. Будући да је у делима Гордане Куић она и приповедач и једна од главних јунакиња, јавља се и хомодијегетичко приповедање и тиме је појачана емотивност и експресивност исказа због саучесништва у самим догађајима о којима нас наратор извештава. Поред тога, када јунаци преузимају улогу говорника од приповедача, акценат је на догађајима које су преживели и на које су емотивно реаговали, што можемо уочити услед присуства бројних узвика, некохерентности и недоречености, што омогућава протагонистима да природно и спонтано изражавају своје мисли и осећаје уз безброј постављених питања која јунак ових романа поставља сам себи у вечитој дилеми смисла живота, значаја породице и брака.

Извори

- Куић 2011: Гордана Куић, *Мирис кише на Балкану*, Београд: Алнари.
Куић 2018: Гордана Куић, *Магични светови Гордане Куић*, Београд: Вулкан.
Куић 2019: Гордана Куић, *Балканска трилогија*, 3. издање, Београд: Вулкан.

Литература

- Ашић 2011: Tijana Ašić, Slobodni indirektni govor i njegovi stilski efekti u prozi A. Kamija i V. Stevanovića, u: M. Kovačević (ur.), *Književni (standardni) jezik i jezik književnosti*, Zbornik radova sa V međunarodnog skupa održanog na Filološko-umetničkom fakultetu u Kragujevcu, Kragujevac: Filum
- Ашић 2013: Tijana Ašić, „О knjizi Miloša Kovačevića Lingvostilistika književnog teksta“, *Узданица*, X/1, Jagodina: Fakultet pedagoških nauka Univerziteta u Kragujevcu, 67–72.
- Женет 1972: Gérard Genette, *Figures III*, Paris: Seuil.
- Женет 1980: Gérard Genette, *Narrative Discourse: An Essay in Method*, Ithaca, New York: Cornell University Press.
- Јовановић 2013: Вера Јовановић, *Перфекат у српском и његови еквиваленти у француском језику*, докторска дисертација, Крагујевац: Филум.
- Ковачевић 2005: Милош Ковачевић, „Стилске доминанте у Божовићевој причи 'Први пут у Новом Пазару'“, *Зборник радова са научног скупа 'Језик и стил Григорија Божовића'*, Филозофски факултет, Косовска Митровица.
- Ковачевић 2010: Miloš Kovačević, „О nekim stilsko-jezičkim karakteristikama romana Sara Petra Sarića (О tipovima tuđeg govora)“, u: *Kosovo i Metohija u civilizacijskim tokovima. Međunarodni tematski zbornik*, knj. I, Jezik i narodna tradicija, Kosovska Mitrovica: Univerzitet u Prištini, Filozofski fakultet, 117-131.
- Ковачевић 2011: Miloš Kovačević, *Stilska značenja i zračenja*, Niš: Filozofski fakultet.
- Ковачевић 2012: Miloš Kovačević, „О gramatičko-stilističkom terminosistemu tuđeg govora“, u: R. Simić (red.), *Srpski jezik*, XVII, Beograd: Filološki fakultet, 13-38.
- Милашиновић–Глишић 2015: Милица Милашиновић–Марија Глишић, „О типовима говора у роману Госпођа Бовари Гистава Флобера“, *Наслеђе*, година XII, 20, Крагујевац: Филум, 109-121.
- Ребул 1992: Anne Reboul, *Rhétorique et stylistique de la fiction*, Nancy: Presses Universitaires de Nancy.
- Симовић 2021: Марија Симовић, *Аорист у француском и његови значењски еквиваленти у српском језику*, докторска дисертација, Крагујевац: Филум.
- Спербер–Вилсон 1986: Dan Sperber–Deirdre Wilson, *Relevance: communication and cognition*, Oxford: Basil Blackwell.

Станојевић–Ашић 2008: Veran Stanojević–Tijana Ašić, *Semantika i pragmatika glagolskih vremena u francuskom jeziku*, Kragujevac: Filum.

Marija Đ. Simović
Tijana V. Ašić

**INTERNAL FOCALIZATION
IN THE NOVELS WRITTEN BY SERBIAN AUTHOR GORDANA KUIĆ**

Summary: This paper focuses on the research of the internal focalization in the novels written by the Serbian author Gordana Kuić. In this respect, we used the method of contrastive analysis of examples from the chosen corpus composed of six novels by Gordana Kuić. Our goal was to find out when this phenomenon occurs and to point out the stylistic effects that are achieved through the use of internal focalization. In fact, we have shown that pragmatics is necessary for discovering this phenomenon. In that way, we have demonstrated how free indirect speech had a narrative effect in the creation of Kuić's world of literature. It turns out that the narrator uses the *free indirect speech*, as a specific literary process, to depict the inner world of his characters.

Keywords: internal focalization, free indirect speech, novel, narrator, pragmatics.

Snežana Gudurić

Univerzitet u Novom Sadu
Filozofski fakultet

**PRIMENJENA LINGVISTIKA U ČAST VESNI BERIĆ-ĐUKIĆ –
O JEZIKU SA RAZNIH ASPEKATA**

(Zorka Kašić (ur.), Novi Sad – Beograd:
Društvo za primenjenu lingvistiku Srbije,
Filozofski fakultet Univerziteta u Novom Sadu,
Filološki fakultet Univerziteta u Beogradu,
2018, str. 333)

Društvo za primenjenu lingvistiku Srbije (DPLS) pokrenulo je 2009. godine ediciju *Primenjena lingvistika u čast*, čiju je prvu knjigu, posvećenu prof. dr Melaniji Mikeš, sticajem okolnosti publikovao Filozofski fakultet u Novom Sadu u suizdavaštvu sa DPLS. DPLS je kao glavni izdavač objavio 2011. knjigu posvećenu prof. dr Ranku Bugarskom, a zatim 2018. dve knjige, jednu posvećenu prof. dr Dušanki Točanac, a drugu prof. dr Vesni Beriće-Đukić. Dakle, *Primenjena lingvistika u čast Vesni Beriće-Đukić*, uglednoj profesorki Filozofskog fakulteta u Novom Sadu, formalno je treća po redu u ediciji. Profesorkini učenici, saradnici, kolege, poštovaoci i prijatelji, svojim priložima u ovoj knjizi, želeli su da se oduže profesorki Beriće (kako smo je svi zvali) na njenom izuzetnom doprinosu kako srpskoj germanistici i lingvistici, tako i na nesebičnom zalaganju za formiranje naučnog podmlatka na prostorima bivše Jugoslavije.

Zbornik sadrži ukupno 18 radova raspoređenih u četiri poglavlja (Teorijske i kontrastivne teme – šest radova, Metodčke teme – tri rada, Jednojezičke teme – pet radova i Pozorišne, književne i jezičke teme – četiri

rada), s tim što je prvi tekst u Zborniku, čiji je autor profesorka Berić, izdvojen iz poglavlja. Radovima prethodi uvodni tekst koji potpisuje Gordana Ristić, iza kojeg slede curriculum vitae i bibliografija profesorke Berić sa preko 120 odrednica.

Urednica edicije, prof. dr Zorka Kašić, na osnovu tematike priloženih radova, predložila je sasvim odgovarajući naslov knjige – *O jeziku sa raznih aspekata*, budući da su u njoj zastupljeni radovi iz različitih lingvističkih disciplina i istraživačkih oblasti, koje je zatim urednica grupisala u četiri celine: teorijske i kontrastivne teme, metodičke teme, jednojezične teme i pozorišne, književne i jezičke teme autora.

U uvodnom tekstu, prof. dr Gordana Ristić navodi da studenti germanistike, saradnici i kolege pante uvek vedru i nasmejanu profesorku Berić kao svestranu, obrazovanu i elokventnu, oštroumnu, energičnu i pravičnu, odvažnu i pouzdanu, spremnu da saslušša, pomogne, posavetuje, i pri tome uvek jasno i glasno izrazi svoje mišljenje, pohvale i kritike. Svestranost profesorke Berić odrazila se i na njen naučnoistraživački rad: bavila se i sinhronijom i dijahronijom, kontrastivnim istraživanjima nemačkog i srpskog jezika, kao i problemima pozajmljenica iz nemačkog jezika, publikujući svoje radove i studije kako u zemlji tako i u inostranstvu.

Prvi rad u zborniku je tekst profesorke Berić o Martinu Luteru, na nemačkom jeziku, sa veoma osobenim naslovom – *Prošlo je 535 godina od rođenja Martina Lutera, a bio je EIN LICHT SEINER ZEIT (SVETLOST SVOG VREMENA)*. U radu se objašnjava istorijski kontekst u kojem se pojavio Martin Luter, čovek čiji je duhovni svet bio definisan Božjom rečju i koji se čvrsto držao stava da postupanje protiv sopstvene svesti i savesti nije ni pametno ni pošteno. Tražio je svoje pravo da ispoveda veru koju je prihvatio, ali je pri tome učinio i veliki korak ka oblikovanju savremenog nemačkog jezika objedinjujući nekoliko nemačkih dijalekata u jedan jezički izraz, čime je neraskidivo povezoao koncept reformacije sa nemačkim jezikom. Autorka daje vrlo širok prikaz epohe u kojoj je delao Martin Luter, kako bi se bolje shvatili geneza i obim njegovih dela. Bilo je to doba Karla V Habzburškog, Fransoa I, kralja Francuske, Henrija VIII kralja Engleske i Sulejmana Veličanstvenog, epoha Renesanse koja je iznedrila neke od najvećih slikara, arhitekata, skulptora, muzičara, književnika, filozofa, naučnika, i svetskih putnika svih

vremena. Profesorka Berić ističe da je Martin Luter, iako skromnog porekla, zahvaljujući izuzetno požrtvovanim roditeljima, dobio najbolje obrazovanje koje mu je omogućilo da se uzdigne u više društvene slojeve. Školovao se u Erfurtu, a jedna nezgoda na putu, kada je za malo izbegao smrt, usmerila ga je u tzv. *Crni manastir* augustinskih pustinjaka. Odlazak u Rim i zatim povratak u Vitenberg, učvrstili su Lutera, sada već doktora teologije, u nameri da celog sebe pokloni veri. Naučni rad ga je, međutim, gurnuo u duboke ponore sukoba između njegovih ličnih i teoloških problema, čije rešavanje je zapravo predstavljalo klicu rađanja reformacije, oličene u 95 teza, čiji je neposredni povod za objavljivanje bila takozvana indulgencija (kupovina oprostaja grehova), a koje su se zatim kao požar proširile Nemačkom. Luter je problemu indulgencija prišao sa naučne tačke gledišta, pozivajući na otvoreni teološki dijalog o ovom fenomenu. Tek nakon godinu dana pozvan je na ispitivanje u prisustvu papskog legata, ali je tom prilikom odlučno odbio da se odrekne svog učenja, da bi ubrzo zatim objavio još tri spisa u kojima poziva na privrženost reformatorskom pokretu, kritikuje učenje o sakramentu i ukazuje na hrišćanske životne ideale. Vormskim ediktom Luter je proglašen krivim, te je spas potražio u Saksoniji, u Vartburgu, gde radi na prevodu Novog zaveta sa latinskog na nemački. Odmah po objavljivanju Novog, počinje rad na prevodu Starog zaveta i završava ga deset godina kasnije. Zahvaljujući živom i izražajnom narodnom jeziku, Luter je uspeo da približi tekst Biblije običnim ljudima, a dao je svoj doprinos i na polju crkvene muzike – njegova najpoznatija pesma *Eine Feste Burg ist unser Gott*, za koju je napisao i muziku i tekst, postala je simbol reformacije i, kako navodi autorka teksta, „Marseljeza 16. veka“. Pronalazak štamparije doprineo je opštem razvoju, harmonizaciji i ujedinjenju nemačkih dijalekata u zajednički nemački jezik, koji u bogoslužjenju ne uvodi umereni i promišljeni Luter, već njegov krajnje radikalni istomišljenik Mencer.

Luter je odbacio monašku odoru i oženio se kako bi udovoljio svom ocu i produžio lozu. Istovremeno, objavio je svoje najupečatljivije i sa teološke tačke gledišta najvažnije delo – *O slobodi volje*, koje predstavlja svojevrstan polemički odgovor na delo na istu temu Erazma Roterdamskog. Nekoliko godina kasnije, nemački prinčevi i gradovi postižu sporazum sa ciljem jačanja reformatorske veroispovesti, a što je predstavljalo Luterovo bogoslovsko i

crkveno nasleđe. Dolazi do snažnog oblikovanja nacionalne svesti sa željom da se osnuje nacionalna država po uzoru na Francusku. U to vreme, Luter drži predavanja o poreklu sveta, a objavljen je i njegov kompletan prevod Biblije.

Profesorka Berić u zaključku svoga rada ističe da Luter nikada nije pokušao da iskoristi postojeću političku situaciju za svoje potrebe ili za ostvarenje svojih ciljeva. Njemu su vera i stvaralačka Božja reč uvek bile na prvom mestu. Uticaj koji je Luter imao na razvoj nemačkog jezika najbolje se vidi u činjenici da su se bogoslužjenja, propovedi i mise mogli odvijati na jeziku reformatora, iako je taj jezik postepeno postajao svojevrstni religiozni sociolokt. On nije stvorio nemački jezik, ali pošto je njegov prevod Biblije bio najčitanija knjiga u to vreme, postao je i model i standard za nemački književni jezik. Luter je bio jedan od prvih koji je radio na načelima prevođenja, do kojih je došao tokom prevođenja Biblije („...treba pitati majku u kući, decu na ulici, običnog čoveka na pijaci i gledati ih kako govore i tumače iz toga...“). Dela su mu bila izuzetno popularna i izvan granica nemačkog govornog područja, posebno u Rumuniji, Srbiji i Vizantiji. Autorka posebno naglašava višestruk istorijski značaj Martina Lutera koji se ogleda u tome što je, s jedne strane, on svojim učenjem pokrenuo reformacijski pokret koji je značajno uticao na društveni razvoj tog vremena, ali i na njegov kasniji tok. S druge strane stoji njegovo monumentalno delo oličeno u jedinstvenom nacionalnom jeziku. Stoga se s punim pravom može reći da je Luterov tok misli oblikovao epohu u kojoj je živeo, te da sa njim počinju novi duh i novi jezik.

Nakon uvodnog teksta profesorke Berić sledi prvo tematsko poglavlje, posvećeno TEORIJSKIM I KONTRASTIVNIM TEMAMA u okviru kojeg su ponuđena četiri rada, složena prema abecednom redu prezimena autora.

Poglavlje otvara Andrijana Bročić radom *The Conceptualization of pride and shame in English and Serbian via the Temperature Domain (Konceptualizacija ponosa i stida u engleskom i srpskom jeziku putem domena temperature)* u kojem ispituje konceptualizaciju emocija samovrednovanja, to jest PONOSA i STIDA putem pojmova iz domena temperature – HLADNOĆE, TOPLOTE i VRELINJE. Autorka pristupa analizi iz kognitivnolingvističke perspektive i to iz ugla teorije pojmovnih metafora. Na temelju primera iz opštih korpusa, koji odslikavaju jezik u stvarnoj upotrebi, A. Bročić ukazuje na to da se u oba jezika PONOS konceptualizuje putem HLADNOĆE, TOPLOTE i

VRELINE, dok je jedino domen VRELINE produktivan u koceptualizaciji STIDA. Autorka zaključuje da pažljivije razmatranje jezičkih realizacija uočenih metaforičkih preslikavanja pokazuje da se, iako dele isti izvorni domen, metafore PONOS JE VRELINA i STID JE VRELINA usmeravaju na različite aspekte ispitivanih emocionalnih pojmova, to jest da imaju različit značenjski fokus – dok se pomoću metafore PONOS JE VRELINA naglašavaju aspekti postojanja, intenziteta, a u srpskom jeziku i doživljaj ponosa kao potencijalno destruktivnog i opasnog stanja, osnovni značenjski fokus metafore STID JE VRELINA jeste izrazita neprijatnost ove emocije iz perspektive osobe koja doživljava stid.

Snežana Gudurić priložila je rad na francuskom jeziku, *Un regard en arrière sur le mot ban à travers quelques langues (Pogled unazad na reč ban kroz nekoliko jezika)*, u kojem etimologiju srpsk(o-hrvatsk)e lekseme *ban*, prisutne samostalno ili u složenicama (*Banat, Banovina, Banovi dvori, Banski dvori, Banja Luka* i sl.) povezuje sa germanskim dijalektima, a ne sa iranskim, grčkim, ilirskim, tursko-mongolskim i avarskim, pri čemu poslednja dva predstavljaju dominantnu tezu domaćih istraživača. U radu se daje širi pogled na istu ili na slične lekseme (sa istim ili sličnim značenjem) u različitim romanskim i germanskim jezicima, kao i u starogrčkom. Bez pretenzija da nametne novi pogled na etimologiju ove lekseme, autorka pruža niz materijalnih dokaza koji govore u prilog njenoj tezi da je *ban* ušao u srpsk(o-hrvatsk)i putem direktnog kontakta sa nekada susednim germanskim plemenima.

U radu pod naslovom *O razvoju pronominalnih formi oslovljavanja u nemačkom, srpskom i mađarskom jeziku* Katalin Ozer daje pregled razvoja sistema pronominalnih formi oslovljavanja u nemačkom, srpskom i mađarskom jeziku. Autorka je sebi postavila cilj da predavačima i studentima, kroz opis razvojnog puta zameničkih oblika u funkciji oslovljavanja, pruži uvid u izvesne sličnosti ovih zameničkih sistema u tri posmatrana jezika. Istraživanje je postavljeno na osu na čijem jednom polu su srpski i mađarski jezik kao maternji, a na drugom nemački kao strani/drugi ili ciljani jezik. Reč je o izuzetno zanimljivom i korisnom tekstu, primenjivom kako u nastavi maternjeg, tako i u nastavi stranog (nemačkog) jezika budući da se u njemu razmatra veoma važan segment pragmatičke jezičke kompetencije.

Gordana Ristić u svom radu naslovljenom *Kontrastivna i konceptualna analiza nemačkih i srpskih somatizama u semantičkom polju „interesovanje/želja”* poredi nemačke i srpske somatizme *oko, srce i nos* u semantičkom polju INTERESOVANJE/ŽELJA, primenjujući u svom istraživanju metode kontrastivne i konceptualne analize, sa ciljem da utvrdi sličnosti i razlike na leksičkom, semantičkom i morfosintaksičkom nivou, zatim da kategorizuje različite tipove ekvivalentnosti (potpuna, parcijalna i nulta) i konačno, da definiše konceptuale metafore koje se nalaze u pozadini izdvojenih frazeologizama. Istraživanje je vršeno na korpusu leksikografskog tipa, ekscerpiranom iz odgovarajućih onomasioloških i semasioloških frazeoloških rečnika. Autorka zaključuje da su svi analizirani frazeologizmi nastali metaforizacijom, odnosno semantičkom transpozicijom bazne sintagme, kao i da je konceptualizacija INTERESOVANJA/ŽELJE identična u oba posmatrana jezika, bez obzira na ispoljene kontrastivne razlike na morfosintaksičkom i leksičkom nivou, što ide u prilog teoriji o univerzalnosti konceptualne metafore kao dela kognitivnog mehanizma.

Bisera Stankova je u centar svog istraživanja postavila kontrastivnu analizu sistema glagolskih vremena u nemačkom i makedonskom jeziku, sa posebnim akcentom na formalnim sličnostima i razlikama između njihovih semantičkih ekvivalenata, a s obzirom na postojanje određenih razlika između glagolskih sistema u dva jezika. U radu napisanom na makedonskom jeziku i naslovljenom *Времето како граматичка категорија во германскиот и во македонскиот јазик (Vreme kao gramatička kategorija u nemačkom i makedonskom jeziku)*, autorka polazi od definicija astronomskog i glagolskog vremena, odnosno od razlike između ova dva pojma, pri čemu glagolsko vreme definiše kao odnos između vremena vršenja glagolske radnje i momenta govora. Kako bi pokazala semantičku podudarnost između pojedinih glagolskih vremena u posmatranim jezicima, autorka se opredeljuje za tabelarni prikaz u kojem se jasno upućuje na sve semantičke vrednosti koje jedno glagolsko vreme može imati u nemačkom i makedonskom, pri čemu se u obzir uzimaju i nelični glagolski oblici poput infinitiva i participa (participi I i II) u nemačkom, odnosno oblici tzv. „л-форме“ i glagolskog prideva u makedonskom, kao i glagolski načini (indikativ, konjunktiv i imperativ).

Koautorski rad Vere Vasić i Strahinje Stepanova, naslovljen *Ko su i kakvi su* obični ljudi // Durchschnittsmenschen: *iz ugla kritičke analize diskursa*, donosi rezultate komparativnog ispitivanja konceptualizacije pojmova imenovanih kolokacijom OBIČAN ČOVEK/OBIČNI LJUDI i složenicama DURCHSCHNITTMENSCH(EN), DURCHSCHNITTSLEUTE. Komparativna semantička i diskursna analiza ukazale su na postojanje dve situacione upotrebe ovih izraza: u identifikacionom i autoidentifikacionom činu, što je direktno u vezi sa značenjem posmatranih izraza koje proističe iz karakterološko-bihejvioralnih svojstva individue (psihofiziološke osobine, vrline i mane) kao i domena društvenog delovanja. I srpska kolokacija i nemačke složenice podrazumevaju, s jedne strane konceptualizaciju suprotstavljanja običnog čoveka, pozicioniranog na jednoj strani društveno-kategorizacione skale, osobi koja se odlikuje izuzetnim svojstvima u svom polju rada (umetnosti, nauke, sporta i sl.), a sa druge poimanje običnog čoveka kao uporišno-kategorizacione tačke koja služi da bi određeno društvo, shodno svojim normama i običajima, u odnosu na nju upoređivalo i evaluiralo one koji nadmašuju tu (nultu) vrednost ili se u nekom drugom smislu razlikuju od nje. U radu je primenjen diskursno-istorijski pristup, koji jasno pokazuje da se osmišljavanje i konceptualizacija onoga što je imenovano posmatranim izrazima ne može svesti na prostu kombinaciju (leksičkog) značenja reči (korena) u sastavu tih izraza iz dva razloga: prvo, s jezičkog stanovišta, imajući u vidu semantičku difuznost sekundarnog kolokata (tj. dela složenice), nužno je razmatrati širi rečenični i diskursni kontekst radi dekodiranja značenja izraza, i drugo, konceptualizacija tih pojmova odražava dijahronu modifikaciju društveno-kulturne percepcije onoga što je reprezentovano, tj. kategorizovano izrazima OBIČAN ČOVEK // DURCHSCHNITTMENSCH, u šta istorijski pristup omogućava uvid.

Drugo poglavlje Zbornika, METODIČKE TEME, donosi tri rada koji obrađuju tri potpuno različita segmenta nastave stranog jezika – jedan je posvećen odnosu kutlure i usvajanja stranog jezika sa težištem na jeziku struke, drugi daje istorijski osvrt na usavršavanje nastavnika između dva svetska rata, dok se treći fokusira na prevođenje i kompetencije u nastavi nemačke književnosti.

Andrijana B. Berić je odabrala izuzetan citat kao početak rada naslovljenog *Veza između kulture i usvajanja jezika (sa osvrtom na jezik struke na FTN-u)* - „Језик је истовремено спољна појава духа народа; њихов језик је њихов дух, њихов дух њихов језик“ (Humboldt 1988с, 414 i.d., po H. Kuße 33). Sam citat je toliko ilustrativan, da mu se nema šta dodati niti oduzeti, moguće je samo ilustrovati ga odgovarajućim primerima, što je A. Berić i uradila. Ukazala je na važnost uvođenja kulture u okvir nastave jezika, između ostalog, i zbog procesa globalizacije koji, s jedne strane teži unifikaciji, a sa druge nameće potrebu da se jezičko-kulturni identitet svake društveno-jezičke zajednice sačuva. Autorka zaključuje da se usvajanjem kulturnih obrazaca jezika-cilja sprečava stvaranje lažnih stereotipa, izbegavaju nesporazumi u komunikativnim situacijama, poboljšavaju međuljudski odnosi, obogaćuje sopstveno znanje i kultura saznanjima o drugim i drugačijim kulturama, te konačno budi svest o potrebi savremenog čoveka za višejezičnošću.

U tekstu naslovljenom *Mogućnosti usavršavanja nastavnika njemačkog jezika između dva svjetska rata* Neda Donat daje prikaz sistemskog rada na poboljšanju kvaliteta nastave u Kraljevini SHS/Jugoslaviji između dva svetska rata, kroz različite vidove usavršavanja nastavnika. Iako su škole u navedenom periodu radile u izuzetno složenim društveno-istorijskim i ekonomskim uslovima, država je u okviru svojih mogućnosti izdvajala određena sredstva za slanje nastavnika živih jezika na tzv. *ferijalne kurseve* u inostranstvu ili je finansijski pomagala dolazak nastavnika iz raznih krajeva Kraljevine SHS/Jugoslavije u Beograd, gde su se održavali tzv. *Ljetnji tečajevi Germanističkog zavoda*. Kurseve u trajanju od 25 dana, u Beogradu su držali ugledni nemački lektori i domaći profesori sa beogradske germanistike. Izuzetan doprinos poboljšanju rada nastavnika stranih jezika dalo je i *Društvo za strane jezike*, osnovano 1920. godine u Beogradu, koje se borilo za manji broj učenika u odeljenjima, za to da svaka škola dobije gramofone sa odgovarajućim kompletima ploča za učenje jezika, te da Ministarstvo prosvete svake godine šalje određeni broj nastavnika na usavršavanje u inostranstvo. Društvo je redovno organizovalo stručna predavanja za nastavnike, a izdavalo je i svoj časopis *Glasnik Jugoslovenskog profesorskog društva* u kojem su objavljivani brojni stručni radovi vezani za najnovija saznanja iz oblasti

nastave stranih jezika. Autorka je u ovom radu pružila obilje istorijskih podata i informacija vezanih za usavršavanje nastavnika između dva rata, o kojima smo malo znali i koje nije bilo lako u tolikom obimu prikupiti.

Nikolina Zobenica, u radu pod naslovom *Prevođenje i kompetencije u nastavi nemačke književnosti*, polazi od uvreženog stava da prevođenje kao veština ima marginalnu poziciju u komunikativnoj nastavi stranih jezika usmerenoj ka sticanju komunikativne kompetencije, te da se uglavnom koristi kao sredstvo semantizacije jezički i konceptualno kompleksnih tekstova. Na osnovu sopstvenog iskustva u radu sa studentima, autorka pravi upitnik kombinovanog tipa na osnovu koga prikuplja korpus o stavovima 93 studenta germanistike na Filozofskom fakultetu u Novom Sadu o značaju prevođenja za razvoj jezičkih kompetencija u najširem smislu. Autorka u svojoj analizi koristi deskriptivnu metodu, pri čemu posmatra i korelaciju s maternjim (L1) i nemačkim jezikom (L2). Rezultati istraživanja su pokazali da manji broj studenata smatra da prevođenje doprinosi znanjima iz gramatike, pravopisa i izgovora, kao i opšte kulture. Većina smatra da prevođenje doprinosi poboljšanjui prevodilačke kompetencije, kao i znanja jezika, i nemačkog i maternjeg, pre svega u oblasti vokabulara. U okviru rezultata istraživanja ustanovljene su i oscilacije u zavisnosti od toga da li je srpski jezik L1 (maternji) ili je L2 (jezik sredine), kao i da li je nemački L2 (jezik sredine) ili L3 (strani jezik). Autorka zaključuje da, iako se ustanovljene oscilacije nisu pokazale kao statistički značajne, treba posvetiti veću pažnju uticaju L1, L2 i L3 na prevođenje u nastavi stranih jezika u višejezičnim zajednicama.

U okviru poglavlja naslovljenog JEDNOJEZIČKE TEME, prvi od pet priloženih tekstova, pod naslovom *Neglagolske kauzativne konstrukcije u savremenom norveškom jeziku: predlog supkategorizacije*, potpisuje Sofija Bilandžija, koja polazi od teze da je u savremenom norveškom jeziku, kao i u skandinavskim jezicima uopšte, kauzativnost i sa semantičkog i sa formalnog stanovišta i dalje nedovoljno istražena kategorija uprkos nepreglednoj svetskoj kauzativističkoj literaturi u poslednjih 50 godina. Rezultati analize pokazali su da se kauzativnost u savremenom norveškom jeziku može iskazati raznorodnim formalnim sredstvima na različitim nivoima jezičke strukture, polazeći od nivoa rečenice preko odelitih elemenata gramatičkog i leksičkog sistema (prilozi, predlozi, veznici, imenice, glagoli). Autorka naglašava da ova podela

predstavlja tek predlog supkategorizacije kauzativnih konstrukcija u savremenom norveškom jeziku, te da u narednim istraživanjima treba da bude podložna daljoj razradi i redefinisano. Ona posebno ukazuje na potrebu dodatnog istraživanja saodnosa navedenih konstrukcija, njihove raspodele u kontinuumu i konačno njihove potencijalne međuzamenljivost, pri čemu insistira na preispitivanju tvrdnje o sprezi koja postoji između tipa formalne konstrukcije i kauzativne semantike koja se njima izražava.

Stephan Bogner u radu na nemačkom jeziku, naslovljenom *Bedeutung der Grammatik in der Entstehung/Herausbildung der Deutschen Schriftsprache (Značaj gramatike u stvaranju i razvoju nemačkog književnog jezika)*, predstavlja period između XVI i XVIII veka u nemačkoj gramatici, doba koje se smatra najrelevantnijim za razvoj visokonemačkog književnog jezika. Autor hronološkim redom predstavlja i analizira jedanaest gramatičara, oslanjajući se na odlomke iz originalnih izdanja njihovih radova kako bi odgovorio na nekoliko pitanja: 1) da li su samo gramatičari zaslužni za stvaranje novog visokonemačkog?, 2) da li postoje i drugi faktori koji su na to uticali? i 3) ako jesu, koji su to faktori? Na osnovu sprovedene analize, autor zaključuje da sami gramatičari navedene epohe to ne bi mogli postići, ali da su oni bili faktor koji je svojom aktivnošću, na osnovu rezultata prethodnih gramatičara, odigrao suštinsku ulogu u razvoju jezika, kao i da su pronalazak štamparije, reformacija i kontrareformacija uticali na oblikovanje jedinstvenog nemačkog pisanog jezika.

Koautorski rad Branislava Ivanovića i Jelene Kostić-Tomović, *O morfosintaksičkoj petrifikovanosti adjektivskih komponenata u nemačkoj frazeologiji*, predstavlja u osnovi poziv budućim istraživačima da proučavanju frazeologizama u savremenom nemačkom jeziku priđu sa pozicija kombinovane dijahronijske i sinhronijske frazeologije, uz obavezno uključivanje istorije nemačkog jezika. Autori ukazuju na poznatu činjenicu da jedan broj frazeologizama u savremenom nemačkom jeziku, u svojoj formalnoj strukturi, pokazuje izvesna morfološka, sintaksička, ali i leksička odstupanja od savremenog jezičkog stanja, što predstavlja nasleđe iz minulih perioda u razvoju nemačkog jezika. Zapostavljanje dijahronijskog pogleda u proučavanju nemačkog frazeoleksikona, dovodi do toga da čitav niz različitih pojava oblika morfološke i sintaksičke petrifikovanosti frazeoloških komponenata,

koje su u formalnoj strukturi veoma lako uočljive, ipak ostaje suštinski neprepoznat, strukturno i semantički neklasifikovan i neprotumačen (ili neadekvatno istorijski protumačen). Autori navode da petrifikovanost najčešće zahvata imeničke, a mnogo ređe zameničke, glagolske i pridevske komponente, pri čemu se fokusiraju na istorijsko motivisanje različitih pojava oblika morfosintaksičke petrifikovanosti pridevskih komponenata, da bi na kraju ukazali na moguće uzroke za njihovu pojavu u frazeoleksikonu savremenog nemačkog jezika.

U radu naslovljenom *Semantička kategorija lokalizacije prema distanci u švedskom jeziku*, Zorica Kovačević istražuje mogućnosti i domete što detaljnijeg opisa, klasifikovanja i grupisanja konstrukcija koje se odnose na lokalizaciju prema distanci. Autorka polazi od toga da se svakovrsno segmentiranje vanjezičke stvarnosti u različitim jezicima može posmatrati u odnosu na jezičku realizaciju prostornih odnosa od jednog jezika do drugog, te da se semantička kategorija prostora, inače jedna od najrazvijenijih u svim jezicima, može analizirati uopšteno, u odnosu na jezičko nasleđe i kulturu, ali i sagledavanjem strukturnih sličnosti i razlika. Lokalizacija prema distanci, to jest kvantifikacija prostornog odnosa u slučajevima udaljenosti objekta lokalizacije, ovde se posmatra u odnosu na statički i dinamički aspekt u švedskom jeziku, a zaključci analize ukazuju na mogućnosti primene rezultata u teoriji i praksi, kroz nastavu jezika i međujezičko posredovanje. Autorka naglašava značaj predloga za izražavanje prostornih relacija, upućujući kako na savremene tako i na tradicionalne gramatike, uz opasku da je u praksi jedan od najznačajnijih faktora pri posmatranju prostornih relacija uvek i prostorno ponašanje samih objekata. Ona kao krajnji cilj ovakvih istraživanja ne postavlja precizno i detaljno pobrojavanje lokativnih konstrukcija i pravila za njihovo formiranje u jezicima ponaosob, već unapređivanje razumevanja procesa tvorbe i usvajanja obrazaca kojima se vanjezički univerzum različito segmentira, što se postiže adekvatnim primerima, jasnim i konkretnim komentarima, pa i grafičkim prikazima.

Rad Božinke Petronijević na nemačkom jeziku i pod naslovom *Wortbildungsstrukturen mit Kurzwörtern als ihrem Bestandteil im Deutschen (Skraćenice kao elementi tvorbe u nemačkom jeziku)* donosi rezultate istraživanja tvorbenog potencijala skraćenica u nemačkom jeziku. Autorka

polazi od teze da skraćenice u nemačkom u jeziku čine jedinstven podsistem u okviru tvorbenog sistema, te da se one u tvorbenom procesu, za razliku od klasičnih leksičkih jedinica, javljaju kao rezultat redukcije kao modela tvorbe, ali i kao konstitutivni elemenat kompleksnih struktura dvaju tvorbenih modela – kompozicije i derivacije. Kao determinativni neposredni konstituenti javljaju se kod determinativnih složenica, imenica i prideva ili kao baze kod imeničkih, pridevskih i glagolskih derivata. Rezultati analize pokazuju da kod Ex-D/N nemački jezik beleži dva sufiksa (-*ler* i -*ismus*) i dva semantička obrasca, dok se kod Ex-D/Adj. beleži jedan semantički obrazac i dva sufiksa (-*isch* i -*lich*). Strukturu Ex-D/V nemački jezik beleži kao sporadičnu pojavu koja potvrđuje jedan semantički obrazac i jedan cirkumfiks, tačnije *ent-* SK/N -(*is*)*ieren*. Autorka zaključuje da su u nemačkom jeziku ipak najfrekventnije skraćenice u funkciji modifikacije nominalnih i adjektivskih složenica (ZS/N /Adj.), pri čemu one isključuju mogućnost kombinatorike u okviru drugih modela pa tako i same modele – konverziju i redukciju.

U okviru poslednjeg, četvrtog poglavlja naslovljenog POZORIŠNE, KNJIŽEVNE I JEZIČKE TEME, nalaze se četiri rada raznorodne tematike, kako to, uostalom, i sam naslov poglavlja nagoveštava.

Vesna Krčmar, u tekstu *Velimir Živojinović kao tumač sveukupnog ostvarenja na pozorišnoj sceni*, otkriva nam svet jednog od najsvestranijih pozorišnih stvaralaca koje je naša kultura iznedrila. Velimir Živojinović–Massuka (1886–1974), srpski pesnik, pripovedač, dramaturg, književni i pozorišni kritičar, prevodilac, velik deo svojih aktivnosti posvetio je pozorištu, u kojem je bio i dramaturg, i režiser i upravnik. Radio je u pozorištima u Beogradu, Skoplju i Nišu. Bio je jedan od najplodnijih prevodilaca libreta, a pozorišnu kritiku (preko 150 tekstova) objavljivao je u brojnim novinama i časopisima. Kao izuzetan poznavalac književnosti, muzike i pozorišnih predstava, pisao je o sve tri grane pozorišne umetnosti: drami, operi i baletu. Njegova analiza Šekspirovih dramskih tehnika predstavlja dan danas neprevaziđenu književnu studiju, a bio je i izuzetan stručnjak za glumački rad. Autorka posebno naglašava Masukin stav da pozorišni kritičar mora biti veza između pozorišta i publike, te da zato mora ne samo znati sve o scenskim umjetnostima već i postati sastavni deo samog pozorišta.

Rad Roksane Nubert (Roxana Nubert), *Der Nobelpreis für Literatur: Atemschaukel (Nobelova nagrada za književnost: Ljuljaška daha)*, posvećen je romanu Herte Miler, dobitnice Nobelove nagrade za književnost 2009. godine, prevedenom kod nas kao *Ljuljaška daha*. Roksana Nubert nam otkriva da je ovaj roman, u kojem se razotkriva tragedija rumunskih (banatskih) Nemaca, poslanih na prisilni rad u Sovjetski Savez u razdoblju od 1945. do 1950. godine, Herta Miler osmislila zajedno s piscem Oskarom Pastiorom, koji je doživio istu sudbinu kao i protagonista romana Leo Auberg. Autorka u svom radu ispituje surove i krajnje neljudske uslove života i rada s kojima su se suočili deportovani u ukrajinski radni logor, a koji su kulminirali trajnom gladi. Ona nemačku spisateljicu stavlja u isti niz sa velikim ruskim piscima Čehovim, Solženjicinim, Šalamovim i Sinjavskim, koji su u svojim delima opisivali strahote radnih logora u Rusiji i Sovjetskom Savezu, pri čemu zaključuje da roman Herte Miler zaokružuje sliku modela koji su u modernoj književnosti stvorili Franc Kafka (*Ein Hungerkünstler – Umetnik u gladovanju*), Knut Samsun (*Hunger – Glad*) i Semjuel Beket (*Molloy – Moloj*).

Ada Stanulović i Milan Stanulović priložili su koautorski rad pod naslovom *Upotreba italijanskog jezika kod slovenski orijentisanih građana u Dalmaciji u 19. veku*, u kojem otkrivaju probleme sa kojima susrelo stanovništvo Dalmacije kada mu je 1867. godine italijanski jezik nametnut kao zvanični, a koje je još od perioda Renesanse bilo trojezično (narodni, latinski i italijanski). Autori navode da je 1867, sa Austrijsko-mađarskom nagodbom, Carevina pretrpela političko-administrativno preustrojsvo postavši Austro-ugarskom monarhijom. Za Dalmaciju je ovaj događaj imao daleke posledice u političkim i kulturnim zbivanjima kod stanovništva, koje se podelilo na one koji su želeli autonomiju Dalmacije u austrijskom delu monarhije (autonomaši) i na one koji su želeli prisajedinjenje Dalmacije sa Banskom Hrvatskom i Slavonijom u mađarskom delu monarhije (narodnjaci). Autonomaši su se zalagali za upotrebu italijanskog jezika, a narodnjaci za upotrebu „slovinskog“, tj. hrvatskog jezika. U radu je prikazan slučaj pisca Andrije Alibrantija, koji je u mladosti bio poklonik Gajeve reforme narodnog jezika, a koji je u svojim poodmaklim godinama, priklonivši se autonomašima, pisao na italijanskom. Autori su kao dodatak radu priložili svadbenu pesmu od 16 strofa sa po 4 stiha, koju je Alibranti u svojoj 60. godini napisao na italijanskom jeziku.

Rad Mirjane D. Stefanović *Jezik i moralna filozofija u doba prosvetiteljstva* polazi od besede o jeziku čuvenog nemačkog teologa Georga Joakima Colikofera, koju je Dositej Obradović preveo na srpski i objavio 1783. godine. U besedi se raspravlja o odnosu jezika i moralne filozofije, o mogućnostima dostizanja hrišćanskog savršenstva uz pomoć pravilne, jasne i nedvosmislene upotrebe govora koji je odraz čovekovih misli. U skladu sa pozitivnim stavovima prosvetiteljskog uma, jezik je tematizovan kao onakav kakvim treba da bude u praktičnoj upotrebi, odnosno on mora biti odnegovan tako da čoveka dovede do moralnog savršenstva. Autorka u radu, pored originalnih Colikoferovih ideja, navodi i originalne stavove Dositeja Obradovića i to iz njegovog dela pre i nakon prevoda besede. M. Stefanović posebnu pažnju poklanja samom izrazu „beseda“, upozoravajući da se on nikako ne sme vezivati isključivo za govor u crkvi, već da taj termin zapravo označava lep, negovan govor u koji je pretočeno razmišljanje o nečemu. Autorka podseća da se pojam besede od XVIII veka u srpskoj književnosti modifikuje i dobija značenje eseja. Gete je, na primer, Colikoferove besede čitao kao eseje, a Dositej Obradović je upravo u tom novom žanru napisao većinu svog opusa. Kao zaključak svog teksta, autorka postavlja pitanje nad kojim bi zaista trebalo da se zamislimo – *Nije li konačno došlo vreme da počnemo da poštujemo sve što je kao novo u književnom smislu uvelo prosvetiteljstvo u srpsku književnost?*

Kvalitet, broj i raznovrsnost radova priloženih u Zborniku u čast profesorki Vesni Berić-Đukić na najbolji način pokazuju poštovanje profesorkinih učenika i saradnika prema njihovom nesebičnom učitelju i pouzdanom saradniku. Na ovaj način trajno će se sačuvati sećanje na sve ono što je profesorka dr Vesna Berić-Đukić dala i ostavila svojim učenicima, saradnicima, kolegama, poštovaocima, prijateljima, kao i srpskoj germanistici i lingvistici.

Prof. dr Dušanka Točanac-Milivojev
(1936–2023)



Dana 6. januara 2023, na Badnje veče, napustila nas je dr Dušanka Točanac-Milivojev, redovni profesor Filozofskog fakulteta u Novom Sadu, dugogodišnji predsednik Društva za primenjenu lingvistiku Jugoslavije / Srbije i Crne Gore / Srbije i osnivač i prvi urednik naučnog časopisa *Primenjena lingvistika*.

Rođena je u Prokuplju 7. aprila 1936. godine. Osnovnu i srednju školu (IV beogradska ženska gimnazija) završila je u Beogradu, gde je i studirala francuski jezik i književnost na Filozofskom fakultetu. Po završetku studija, predavala je francuski jezik u osnovnim školama, a kada je u Beogradu organizovana eksperimentalna nastava stranih jezika (od prvog razreda), bila je jedan od nastavnika koji su se pitanjem nastave na ranom uzrastu bavili ne samo praktično nego i kao istraživači. Njen prvi istraživački rad bila je magistarska teza pod naslovom *Prilog proučavanju osnovnog rečnika francuskog jezika u početnim razredima osnovne škole*, odbranjena na Filološkom fakultetu u Beogradu. Na Univerzitetu u Prištini počela je da radi 1975. da bi ubrzo otišla u Dižon gde je na tamošnjem univerzitetu provela dve godine kao lektor za srpskohrvatski jezik. Po povratku u Jugoslaviju, prelazi na Filozofski fakultet u Novom Sadu (FFUNS), gde ostaje do kraja svoje radne karijere 2007. Doktorsku disertaciju *Povratni glagoli u francuskom i srpskohrvatskom jeziku* odbranila je 1981. nakon čega je, naredne godine, izabrana za docenta za francuski jezik (predmeti: *Morfosintaksa, Sintaksa i Metodika nastave francuskog jezika*) na FFUNS. Za redovnog profesora izabrana je 1991. Kada je Katedra za francuski jezik i književnost Univerziteta u Prištini ostala bez nastavnika, profesorka Točanac je smatrala svojom

obavezom da na svojoj bivšoj katedri osigura nastavu iz oblasti za koje je birana u zvanje. I radila je to do penzije. Bila je šef Katedre za francuski jezik i književnost i direktor Instituta za strane jezike i književnosti FFUNS (1987–1993), direktor kurseva francuskog jezika u Društvu za kulturnu saradnju Jugoslavija – Francuska (1982–1990), predsednik Društva za primenjenu lingvistiku Jugoslavije / Srbije i Crne Gore / Srbije i predstavnik SFRJ u projektu Saveta Evrope *Živi jezici* (1988–1992). Kao gostujući predavač 1990. održala je intenzivni kurs morfosintakse na Lingvističkom univerzitetu u Moskvi, na Katedri za francuski jezik, a kao profesor po pozivu, tokom 1997–1998, na Univerzitetu Pariz III (I.L.P.G.A) predavala je na svim nivoima studija (DEUG, maîtrise, DEA) predmete iz oblasti francuske lingvistike. Držala je i niz predavanja po pozivu na univerzitetima Pariz IV i Pariz III.

Rukovodila je projektima *Kontrastivna istraživanja gramatičkih sistema francuskog i srpskog jezika* (u okviru projekta ISKJ koji finansira Ministarstvo nauke) i *Nastava stranih jezika na ranom uzrastu* (segment projekta *Živi jezici* organizovan u Direkciji za jezike Saveta Evrope) i organizovala Prvu (1989) i Drugu (1990) konferenciju *Živi jezici* u saradnji sa Savetom Evrope u Novom Sadu .

Član je Društva za primenjenu lingvistiku Jugoslavije od 1980, i njegov dugogodišnji predsednik. Bila je i član Centra za kontrastivna istraživanja u Parizu (Centre de Recherches en Analyse Contrastive (CRELIC), kao i član grupe eksperata za jezike Saveta Evrope (1988–1992), koordinator projekta TEMPUS 1990/91 (saradnja Univerziteta Novi Sad, Paris III, Sheffield i Regensburg) i potpisnik Konvencije za međuuniverzitetsku saradnju Univerziteta Paris III i Univerziteta u Novom Sadu (januar 1998). Od 1998. bila je i član Kružoka Ferdinand de Sosir (Cercle Ferdinand de Saussure) iz Ženeve.

Dvomesetni studijski boravak u Ženevi 1996, na poziv fondacije PROHELVETIA, rezultirao je organizovanjem ekipe i prevođenjem novootkrivenih lingvističkih spisa Ferdinanda de Sosira, čiji je profesorka Točanac bila i prevodilac i redaktor.

Učestvovala je na preko 50 naučnih skupova u Jugoslaviji, Francuskoj, Švajcarskoj i Engleskoj, a objavila je preko sto naučnih i stručnih članaka u domaćim i stranim časopisima i zbornicima radova.

Objavila je četiri monografije – *Povratni glagoli u francuskom i srpskohrvatskom jeziku – kontrastivna analiza, Propositions, phrases et texte, Methode u nastavi i učenju stranog jezika* i *Syntaxe de la phrase française*.

Bavila se i prevođenjem lingvističke literature – prevela je dva predavanja Andrea Martinea održana 1983. i 1986. na Filozofskom fakultetu u Novom Sadu, zatim *Kurs opšte lingvistike* (kritičko izdanje koje je priredio Tulio De Mauro) Ferdinada de Sosira (prevod u koautorstvu), *Spise iz opšte lingvistike* Ferdinanda de Sosira (prevod u koautorstvu), *Ogled o poreklu jezika Žan-Žak Rusoa* i knjigu Patrika Serioa *Struktura i totalitet. Intelektualno poreklo strukturalizma u srednjoj i istočnoj Evropi* (prevod u koautorstvu).

Bila je jedan od najproduktivnijih autora udžbenika za francuski jezik za osnovnu školu, objavila je nekoliko serija udžbeničkih kompleta (udžbenik, radna sveska, priručnik za nastavnika): *Bonne chance, les petits I, II, III i IV* (u koautorstvu) – za III i VI razred; *En avant, les petits* (užbenik, radna sveska, vademecum) – od III do VIII razreda, *Le français pour nous, 1, 2, 3, 4* (udžbenik, radna sveska, priručnik za nastavnika) – od V do VIII razreda.

Pored toga što je bila autor udžbenika, profesorka Točanac je godinama bila recenzent za udžbenike francuskog jezika pri Zavodu za udžbenike iz Beograda. Za izuzetan doprinos u stvaranju udžbeničke literature u izdanju Zavoda za udžbenike iz Beograda, ova izdavačka kuća joj je 2008. dodelila nagradu „Stojan Novaković“, a već sledeće godine, od istog izdavača, dobila je priznanje za višedecenijsku uspešnu saradnju i izuzetan doprinos u radu i razvoju Zavoda za udžbenike.

Prof. dr Dušanka Točanac-Milivojev uspela je da, kao predsednik Društva za primenjenu lingvistiku Jugoslavije / Srbije i Crne Gore / Srbije održi Društvo uprkos teškoj situaciji u tadašnjoj zajedničkoj državi, ratovima, bombardovanju i sankcijama. I ne samo da ga je održala, nego je uspela i da ga unapredi tako što je dotadašnji zbornik, u kojem su objavljivani radovi izlagani na kongresima Društva, podigla na nivo naučnog časopisa *Primenjena lingvistika* koji trenutno, prema odluci Matičnog naučnog odbora za jezik i književnost, pripada kategoriji M52.

Kao nastavnik, profesorka Točanac bila je stroga, ali pravična, kao kolega – siguran oslonac i prava adresa na koju ste se mogli obratiti ako ste imali bilo kakvu stručnu nedoumicu ili ako su vam bili potrebni savet ili

pomoć. Ugradila je celu sebe u Katedru za francuski jezik i književnost, potom Institut za strane jezike i konačno u Odsek za romanistiku FFUNS. Umela je da prepozna dobar rad i da ga nagradi, ali i da zahteva više, ukoliko bi procenila da se neko nije dovoljno potrudio. Umela je da okupi i vodi ekipu, ali i da podeli zasluge sa drugima.

Odlaskom profesorke Dušanke Točanac-Milivojev svi smo izgubili – porodica brižnu sestru i tetku, struka vrsnog nastavnika i vrhunskog istraživača, a zajednica plemenitog i časnog člana.

Pamtićemo je kao osobu izuzetnog profesionalnog i ličnog integriteta, kakvih je u današnje vreme sve manje.

Neka su joj večna slava i hvala!

Snežana Gudurić

PROPOZICIJE ZA PRIPREMU RADA

Radovi se dostavljaju putem imejla (u prilogu, u formatu Word) na adresu dpls.alas@gmail.com.

Naslov poruke treba da glasi **Rad DPLS**.

Rad treba da sadrži sledeće:

- Ime i prezime autora (i koautora)
- Instituciju autora (i koautora)
- Naslov rada
- Apstrakt **do 100 reči**
- Ključne reči (**do 10 reči**)
- Tekst
- Korišćenu literaturu
- Rezime na stranom jeziku: **do 200 reči**

Format

- Jezik rada: **srpski, engleski, francuski, nemački, ruski, italijanski, španski**
- Osnovno pismo teksta: **latinica, ćirilica**
- Maksimalna dužina rada (uključujući naslov, apstrakt, ključne reči, literaturu i rezime: **35000 slovnih znakova (SA razmacima)**)
- Font: **Times New Roman**
- Veličina fonta: **12**
- Poravnanje: **po obe margine**

Model rada

Ime i prezime autora (i koautora)

Institucija autora (i koautora)

NASLOV

Početak apstrakta

.....

.....

.....*kraj apstrakta.*

Ključne reči: do 10 reči

Navođenje literature u tekstu

Primer: (Klajn 2005: 71)

Spisak literature

Na kraju rada (s naslovom **Literatura**); treba da sadrži isključivo radove na koje se autor poziva u samom tekstu. Redosled literature sastaviti po abecednom redu, prema prezimenu prvog autora.

Primeri:

Klajn, I. (2005). *Gramatika srpskog jezika*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Slobin, D. I. (1997). Mind, Code and Text. In: *Essays on Language Function and Language Type* (J. Bybee et al., eds.), Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 437-467.

Wilson, D. and D. Sperber (1993). Linguistic Form and Relevance. *Lingua* 90: 25.

Rezime na stranom jeziku

Ime i prezime autora (i koautora)

Naslov rada
(jezikom i pismom teksta rezimea)

Summary / Rezime

Početak teksta.....
.....
.....
.....kraj teksta.

Key words: prevedene ključne reči iz apstrakta

ПРИМЕЊЕНА ЛИНГВИСТИКА

Издавачи:

Друштво за примењену лингвистику Србије, Нови Сад
Др Зорана Ђинђића 2
Тел/факс: +381 21 485 3873, електронска пошта: dpls.alas@gmail.com

Универзитет у Београду – Филолошки факултет, Београд

Универзитет у Новом Саду, Филозофски факултет, Нови Сад

Главни и одговорни уредник:
Весна Половина

Издаје једном годишње у тиражу од 300 примерака.

2000, књ. 1

Штампа:
Футура д.о.о. Нови Сад, Нови Сад, - 24 цм

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 : Универзитет
у Новом Саду, Филозофски факултет ; Београд :
Универзитет у Београду, Филолошки факултет,
2000- (Нови Сад : Футура). - 24 cm

Доступно и на: <http://dpls-alas.rs/primenjenaling.html>

. - Годишње. - Текст на више светских језика.

ISSN 1451-7124 = Примењена лингвистика

COBISS.SR-ID 110835980