

ДРУШТВО ЗА ПРИМЕЊЕНУ ЛИНГВИСТИКУ СРБИЈЕ  
ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ У НОВОМ САДУ  
ФИЛОЛОШКИ ФАКУЛТЕТ У БЕОГРАДУ

ПРИМЕЊЕНА ЛИНГВИСТИКА ДАНАС –  
ИЗМЕЂУ ТЕОРИЈЕ И ПРАКСЕ

Зборник радова  
Са Трећег конгреса *Примењена лингвистика данас –  
између теорије и праксе,*  
одржаног 29.11-1.12. 2009. у Новом Саду

Нови Сад, 2011

ASSOCIATION DE LINGUISTIQUE APPLIQUÉE DE SERBIE  
FACULTÉ DES LETTRES DE NOVI SAD  
FACULTÉ DE PHILOGIE DE BELGRADE

LINGUISTIQUE APPLIQUÉE AUJOURD'HUI –  
ENTRE LA THÉORIE ET LA PRATIQUE

Actes du III<sup>e</sup> Congrès

*Linguistique appliquée aujourd'hui – entre la théorie et la pratique*  
organisé du 29 novembre au 1<sup>er</sup> décembre 2009 à Novi Sad

Novi Sad, 2011

ДРУШТВО ЗА ПРИМЕЊЕНУ ЛИНГВИСТИКУ СРБИЈЕ  
ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ У НОВОМ САДУ  
ФИЛОЛОШКИ ФАКУЛТЕТ У БЕОГРАДУ

ПРИМЕЊЕНА ЛИНГВИСТИКА ДАНАС – ИЗМЕЂУ ТЕОРИЈЕ И  
ПРАКСЕ

Зборник радова

Са Трећег конгреса *Примењена лингвистика данас – између теорије и  
праксе,*

одржаног од 29.11. 2009. до 1.12. 2009. у Новом Саду

Зборник приредиле:

Душанка Точанац

Снежана Гудурић

Организациони одбор Конгреса

Љиљана Суботић, Универзитет у Новом Саду, деканица Филозофског  
факултета

Снежана Гудурић, Универзитет у Новом Саду, председница ДПЈС

Душанка Точанац, Универзитет у Новом Саду, главна и одговорна

уредница часописа *Примењена лингвистика*

Ранко Бугарски, Универзитет у Београду

Весна Половина, Универзитет у Београду

Михал Тир, Универзитет у Новом Саду

Едита Андрић, Универзитет у Новом Саду

Марина Пуја Бадеску, Универзитет у Новом Саду

Владимир Јовановић, Универзитет у Нишу

Радмила Шевић, Универзитет у Новом Саду

Милена Јовановић, Универзитет у Београду

Славица Перовић, Универзитет Црне Горе

Ана Топољски, Универзитет у Новом Саду, технички секретар ДПЈС

Програмски одбор Конгреса:

Проф.др Љиљана Суботић, Универзитет у Новом Саду, Србија

Проф.др Снежана Гудурић, Универзитет у Новом Саду, Србија

Проф.др Михал Тир, Универзитет у Новом Саду, Србија

Проф. др Вера Васић, Универзитет у Новом Саду, Србија

Проф.др Ивон Врховац, Свеучилиште у Загребу, Хрватска

Проф. др Адријана Иким, Универзитет у Букурешту, Румунија

Проф.др Тјаша Миклич, Универзитет у Љубљани, Словенија  
Проф.др Давиде Астори, Универзитет у Парми, Италија

Одржавање Конгреса финансијски су помогли Министарство за науку и технолошки развој Републике Србије и Покрајински секретаријат за науку и технолошки развој АП Војводине.

Спонзори Конгреса: *Бисер*, *Зрењанин*, *Вршачки виногради*, *Вршац*, *Винарија Бајило*, *Сремски Карловци*.

ISBN 978-86-6065-113-8

ASSOCIATION DE LINGUISTIQUE APPLIQUÉE DE SERBIE  
FACULTÉ DES LETTRES DE NOVI SAD  
FACULTÉ DE PHILOLOGIE DE BELGRADE

LINGUISTIQUE APPLIQUÉE AUJOURD'HUI – ENTRE LA THÉORIE ET  
LA PRATIQUE

Actes du III<sup>e</sup> Congrès

*Linguistique appliquée aujourd'hui – entre la théorie et la pratique*  
organisé du 29 novembre au 1<sup>er</sup> décembre 2009 à Novi Sad

Éditeurs:

Dušanka Točanac  
Snežana Gudurić

Comité d'organisation:

Ljiljana Subotić, Université de Novi Sad, doyenne de la Faculté des Lettres

Snežana Gudurić, Université de Novi Sad, présidente de ALAS

Dušanka Točanac, Université de Novi Sad, rédactrice en chef de la revue

*Primenjena lingvistika / Linguistique Appliquée*

Ranko Bugarski, Université de Belgrade

Vesna Polovina, Université de Belgrade

Mihal Tyr, Université de Novi Sad, Serbie

Edita Andrić, Université de Novi Sad

Marina Puia Badescu, Université de Novi Sad

Vladimir Jovanović, Université de Niš

Radmila Šević, Université de Novi Sad

Milena Jovanović, Université de Belgrade

Slavica Perović, Université du Monténégro

Ana Topoljska, Université de Novi Sad, secrétaire administrative

Comité de programme:

Prof.dr Ljiljana Subotić, Université de Novi Sad, Serbie

Prof.dr Snežana Gudurić, Université de Novi Sad, Serbie

Prof.dr Mihal Tyr, Université de Novi Sad, Serbie

Prof. dr Vera Vasić, Université de Novi Sad, Serbie

Prof.dr Ivon Vrhovac, Université de Zagreb, Croatie

Prof. dr Adriana Ikim, Université de Bucarest, Roumanie

Prof.dr Tjaša Miklič, Université de Ljubljana, Slovénie

Prof.dr Davide Astori, Université de Parme, Italie

Le Ministère de la Science et du Développement Technologique et le Secrétariat Régional de la Science et du Développement de Voïvodine ont financièrement soutenu le Congrès.

Sponsors du Congrès: *Biser*, *Zrenjanin*, *Vršачki vinogradi*, *Vršac*, *Vinarija Bajilo*, *Sremski Karlovci*.

ISBN 978-86-6065-113-8

## САДРЖАЈ / TABLE DES MATIÈRES / SUMMARY

Реч уредница/ Quelques mots des éditeurs/ Few editors' words

### I. КОНТРАСТИВНА АНАЛИЗА / ANALYSE CONTRASTIVE / CONTRASTIVE ANALYSIS

1. ASTRID GROSZLER - BILJANA IVANOVSKA  
ON THE ROMANIAN EQUIVALENCY OF PLANT IDIOMS IN  
ENGLISH ..... 17
2. BILJANA IVANOVSKA - ASTRID SIMONE GROSZLER  
ANIMAL IDIOMS IN GERMAN AND THEIR MACEDONIAN  
EQUIVALENTS ..... 27
3. ДРАГАНА КОЦЕВА - БИЉАНА ПЕТКОВСКА  
ЛЕКСИЧКИТЕ НЕГАЦИИ ВО МАКЕДОНСКИОТ,  
ГЕРМАНСКИОТ И АНГЛИСКИОТ ЈАЗИК ..... 37
4. MARTA DIMITRIJEVIĆ  
THREE CONTEXTS FOR THE USE OF THE DEFINITE ARTICLE  
IN THE CASE OF SERBIAN L1/ENGLISH L2 SPEAKERS ..... 45
5. MIHAELA LAZOVIĆ  
THE INFLUENCE OF THE DIRECT OBJECT ON ASPECT AND  
AKTIONSART IN ENGLISH AND ROMANIAN..... 61
6. MIHAELA MUNTEANU SISERMAN  
MARQUEURS COHÉSIFS AU NIVEAU DU TEXTE-DISCOURS:  
LA RELATION ANAPHORIQUE. UNE APPROCHE CONTRASTIVE  
ENTRE LE FRANÇAIS ET LE ROUMAIN ..... 71

7. DUŠANKA ZVEKIĆ DUŠANOVIĆ  
KONTRASTIVNO O REČENICAMA TIPIA *KO TO KAŽE* /  
*KO DA TO KAŽE* ..... 81
8. SANELA MEŠIĆ  
DIE VERGLEICHSPARTIKEL *WIE* UND IHRE ÄQUIVALENTE  
IM BOSNISCHEN ..... 91
9. ERMINKA ZILIĆ  
‘EINZELGÄNGER‘ IN DER DEUTSCHEN SPRACHE UND DIE  
ENTSPRECHUNGEN IM BOSNISCHEN- UNTERSUCHT AM  
BEISPIEL VON *SEI ES* - ..... 103

## II. ЛЕКСИКОЛОГИЈА И ЛЕКСИКОГРАФИЈА / LEXICOLOGIE ET LEXICOGRAPHIE / LEXICOLOGY AND LEXICOGRAPHY

1. DOMNIȚA TOMESCU  
L’EMPRUNT DES NOMS COMMERCIAUX ANGLAIS DANS  
L’ONOMASTIQUE ROUMAINE ACTUELLE ..... 117
2. SVETLANA JERINIĆ  
TVORBENI POSTUPCI U NAZIVIMA KOZMETIČKIH  
PROIZVODA NA ENGLESKOM JEZIKU ..... 125
3. АНГБЕЛКА ЛАЗИЋ  
УЛОГА ЛЕКСИКЕ ТРАДИЦИОНАЛНЕ КУЛТУРЕ У ТУМАЧЕЊУ  
ТЕКСТОВА СРПСКИХ РЕАЛИСТА У СРЕДЊОЈ ШКОЛИ ..... 139
4. ÉVA NÉMETH KONC  
A PROPOSAL FOR A BILINGUAL DICTIONARY OF VERBS  
DENOTING ANIMAL SOUNDS ..... 151

## III. МЕТОДИКА НАСТАВЕ / DIDACTIQUE DES LANGUES ÉTRANGÈRES / FOREIGN LANGUAGES DIDACTICS

1. MIRJANA MIŠKOVIĆ-LUKOVIĆ  
THAT’S NOT WHAT I SAID! EKSPPLICITNO-IMPLICITNA  
KONTROVERZA U NASTAVI PRAGMATIKE ENGLESKOG  
JEZIKA ..... 167



2.	VESNA PILIPOVIĆ DUGOROČNOST EFEKATA SAVREMENOG PRISTUPA OBRADI GRAMATIČKE GRAĐE.....	193
3.	IVANA MARTINović PROBLEMSKA NASTAVA: IMPLEMENTACIJA U NASTAVI STRANOG JEZIKA.....	203
4.	САНДРА СТЕФАНОВИЋ АНАЛИЗА ГРЕШАКА У УСМЕНИМ ПРЕЗЕНТАЦИЈАМА УЧЕНИКА СРЕДЊИХ ШКОЛА .....	219
5.	Милица Балтић КРИТЕРИЈУМИ ЗА ОДАБИР ТВ РЕКЛАМА И ЊИХОВА ПРАКТИЧНА ПРИМЕНА У НАСТАВИ СТРАНОГ ЈЕЗИКА .....	235
6.	DARJA MERTELJ SOME ASPECTS AND CASE STUDIES ABOUT TEACHING ITALIAN COMPLEX-CLAUSE SYNTAX TO SLOVENIAN LEARNERS .....	247
7.	LJUBICA KARDALESKA DIFFICULTIES OF L2 LEARNERS WITH THE PRESENT PERFECT TENSE (SIMPLE AND CONTINUOUS) IN ENGLISH.....	269
8.	ТАТЈАНА УЛАНСКА, СНЕЖАНА КИРОВА КУЛТУРАТА И ХУМОРОТ ВО НАСТАВАТА ПО АНГЛИСКИ КАКО СТРАНСКИ ЈАЗИК .....	285
9.	Вирџинија Поповић АНТОНИМИЈА - ПОМОЋ У УЧЕЊУ РУМУНСКОГ ЈЕЗИКА КАО СТРАНОГ .....	293
10.	Јелена Редли УПОТРЕБА АУТЕНТИЧНИХ ПЕСАМА У НАСТАВИ СРПСКОГ ЈЕЗИКА КАО СТРАНОГ .....	305

11. НАТАША РАДУСИН-БАРДИЋ  
СИНТАКСИЧКЕ СТРУКТУРЕ УПИТНИХ РЕЧЕНИЦА  
У РАЗЛИЧИТИМ ЈЕЗИЧКИМ НИВОИМА  
ФРАНЦУСКОГ ЈЕЗИКА ..... 317
12. ЈАВОРКА МАРИНКОВИЋ  
ЛИНГВОСТИЛИСТИЧКИ ПРИСТУП ПРИ ОБРАДИ  
ШКОЛСКЕ ЛЕКТИРЕ ..... 331
13. ИВАНА СИМОВЉЕВИЋ  
ТЕШКОЋЕ У ТУМАЧЕЊУ ЛЕКСИКЕ НАРОДНЕ ТРАДИЦИЈЕ  
У ЛЕКТИРИ НИЖИХ РАЗРЕДА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ ..... 343

#### **IV. ЈЕЗИК СТРУКЕ / LANGUE DE SPÉCIALITÉ / LANGUAGE FOR SPECIAL PURPOSES**

1. ALINA-ANDREEA DRAGOESCU  
THE LANGUAGE OF POLITICAL CORRECTNESS  
IN BUSINESS ENGLISH ..... 353
2. MELINA NIKOLIĆ  
A PRAGMATIC FRAMEWORK  
FOR THE ESP VOCABULARY ACQUISITION ..... 363
3. ИВАНА ЗОРИЦА  
МОТИВАЦИЈА СТУДЕНАТА ЕКОНОМСКОГ И ТУРИСТИЧКОГ  
УСМЕРЕЊА ЗА УЧЕЊЕ СТРАНОГ ЈЕЗИКА ..... 375
4. MILOŠ D. ĐURIĆ  
ASPECTS OF SUMMARISATION IN THE DISCOURSE  
OF ELECTRICAL ENGINEERING..... 383
5. DRAGANA VUKOVIĆ VOJNOVIĆ  
‘LOW BUDGET’ AND ‘HIGH SEASON’ – DELVE INTO THE  
‘VAST OCEAN’ OF COLLOCATIONS RELATED  
TO THE LANGUAGE OF TOURISM..... 397
6. NATAŠA BIKICKI  
VIŠEČLANI GLAGOLI U LITERATURI IZ OBLASTI  
POSLOVANJA NA ENGLESKOM JEZIKU ..... 407

7. BOJANA RADENKOVIĆ -SLAVICA MITIĆ PAOLILLO - NEVENA STAJKOVIĆ  
 ULOGA INSTRUMENTALNE MOTIVACIJE  
 U UČENJU STRANOG JEZIKA STRUKE ..... 417
8. NINOSLAVA RADIĆ  
 MORFOLOŠKA PRILAGOĐENOST IMENIČKIH ANGLICIZAMA  
 U EKONOMSKOM REGISTRU SRPSKOG JEZIKA ..... 425
9. ДАЛИБОРКА БАЛОРДА  
 ФУНКЦИОНАЛНО ИСПИТИВАЊЕ ЛЕКSIКЕ У  
 СРЕДЊОШКОЛСКОМ УЏБЕНИКУ ЕКОНОМСКЕ СТРУКЕ..... 441

## **V. ОРГАНИЗАЦИЈА НАСТАВЕ/ ORGANISATION DE L'ENSEIGNEMENT / TEACHING ORGANISATION**

1. SOFIJA MIĆIĆ  
 THE ENGLISH LANGUAGE CURRICULUM FOR DOCTORAL  
 STUDENTS OF MEDICAL SCIENCES..... 457
2. BIJANA MIŠIĆ ILIĆ - LJILJANA MIHAJLOVIĆ  
 UČENJE JEZIKA UZ POMOĆ RAČUNARA KAO NOVI  
 АКАДЕМСКИ ПРЕДМЕТ ..... 469
3. NINA POLOVINA  
 ПРОЈЕКТНА НАСТАВА КАО ДИДАКТИЧКИ ПРИНЦИП У  
 НАСТАВИ СТРАНОГ ЈЕЗИКА ..... 487
4. ЗУЗАНА ТИРОВА  
 НАСТАВА СЛОВАЧКОГ ЈЕЗИКА КАО МАТЕРЊЕГ У ВИШИМ  
 РАЗРЕДИМА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ ..... 499
5. АНА ВУЛОВИЋ  
 АНАЛИЗА ПУБЛИКЕ И ПОТРЕБА У НАСТАВИ СТРАНОГ  
 ЈЕЗИКА СТРУКЕ ..... 505
6. ЉИЉАНА ПЕТРОВАЧКИ - МИЉАНА БАРЈАМОВИЋ  
 ПРОГРАМИРАЊЕ НАСТАВЕ МОРФОЛОГИЈЕ  
 СРПСКОГ ЈЕЗИКА ..... 515

## **VI. КЊИЖЕВНОСТ И ПРЕВОЂЕЊЕ / LITTÉRATURE ET TRADUCTION / LITERATURE AND TRANSLATION**

1. IVANA ĐURIĆ-PAUNOVIĆ - ZORICA ĐERGOVIĆ JOKSIMOVIĆ  
NAĐENO U PREVODU: MAPIRANJE SOCIOKULTURNOG  
KONTEKSTA U NASTAVI KNJIŽEVNOSTI I PREVOĐENJA ..... 531
2. ANA IVANDEKIĆ  
POREDBE U KNJIŽEVNIM TEKSTOVIMA NA ENGLLESKOM  
JEZIKU..... 539
3. ALEKSANDRA IZGARJAN  
ANALIZA PREVODA PRIČA AFROAMERIČKIH AUTORKI  
OBJAVLJENIH U SRBIJI OD 1990 DO 2002 GODINE ..... 557
4. Диана Продановић-Станкић  
АНАЛИЗА ВЕРБАЛНОГ ХУМОРА НА ПРИМЕРУ ФИЛМСКИХ  
ДИЈАЛОГА У КОМЕДИЈИ „ЦРНИ ГРУЈА И КАМЕН  
МУДРОСТИ“ РЕЖИСЕРА МАРКА МАРИНКОВИЋА ..... 571
5. CARMEN DĂRĂBUȘ  
HERMENEUTICĂ PSIHOLINGVISTICĂ. MILORAD PAVIĆ,  
PARTEA DIN LĂTUNTRU A VÂNTULUI ..... 581

## Реч уредника

Трећи конгрес *Примењена лингвистика данас – између теорије и праксе*, одржан је на Филозофском факултету Универзитета у Новом Саду од 29. новембра до 1. децембра 2009. године у организацији Друштва за примењену лингвистику Србије, Филозофског факултета у Новом Саду и Филолошког факултета у Београду. На скупу је учествовао велики број универзитетских наставника и сарадника, истраживача и сарадника у научним институтима, студената докторских студија и других стручњака чији су предмет интересовања наука о језику и њена примена, из 23 земље. Радови са конгреса распоређени су у три броја часописа *Примењена лингвистика* (бр. 10, 11 и 12 за 2009, 2010. и 2011. годину) и један зборник радова.

Организатори захваљују Министарству за науку и технолошки развој Републике Србије, Покрајинском секретаријату за науку и технолошки развој АП Војводине, као и спонзорима који су омогућили успешан рад Конгреса и штампање радова.

Уредници

Проф.др Душанка Тоћанац

Проф.др Снежана Гудурић

Le Troisième Congrès de *Linguistique appliquée aujourd'hui – entre la théorie et la pratique*, organisé par l'Association de Linguistique Appliquée de Serbie, la Faculté des Lettres de Novi Sad et la Faculté de Philologie de Belgrade, a eu lieu à la Faculté des Lettres de l'Université de Novi Sad, du 29 novembre au 1<sup>er</sup> décembre 2009. Ce Congrès a rassemblé un grand nombre d'enseignants du niveau universitaire, de chercheurs et d'assistants de différents instituts scientifiques, de doctorants et d'autres experts, venus de 23 pays, s'intéressant à la science du langage et à son application. Les communications soumises ont été réparties dans trois numéros de la revue *Linguistique appliquée* (n° 10, 11 et 12 pour les années 2009, 2010 et 2011) et les *Actes du Congrès*.

Les organisateurs remercient Le Ministère de la Science et du Développement technologique de la République de Serbie, le Secrétariat Régional de la Science et du Développement technologique de la RA de Voïvodine et les sponsors pour leur soutien dans l'organisation du Congrès et dans la publication des communications.

Editeurs

Prof.dr Dušanka Točanac

Prof. dr Snežana Gudurić

The III Congress of *Applied Linguistics Today – between theory and practice*, organized by the Applied Linguistics Association of Serbia, Faculty of Philosophy in Novi Sad and Faculty of Philology in Belgrade, was held at the Faculty of Philosophy, University of Novi Sad, from the 29<sup>th</sup> November to the 1<sup>st</sup> December 2009. Many university professors, researchers, PhD students and other experts interested in the science of language and its implementation, coming from 23 countries, attended the Congress. The papers were divided into three issues of *Applied Linguistics* (10, 11 and 12 for the years 2009, 2010 and 2011) and Proceedings of Congress.

The organizers wish to thank the Ministry of Science and Technological Development of the Republic of Serbia, the Provincial Secretariat of Science and Technological Development of the AP of Vojvodina and sponsors for their support in organizing the Congress and in the publication of the papers.

Editors

Prof.dr Dušanka Točanac

Prof. dr Snežana Gudurić

I

КОНТРАСТИВНА АНАЛИЗА  
ANALYSE CONTRASTIVE  
CONTRASTIVE ANALYSIS





ASTRID GROSZLER  
BILJANA IVANOVSKA

## ON THE ROMANIAN EQUIVALENCY OF PLANT IDIOMS IN ENGLISH

This paper revolves around the analysis of English plant idioms and their Romanian counterparts establishing the level of equivalency, or non-equivalency in some cases. In order to succeed in our attempt we bring forth theoretical input on idioms and equivalency as a process of translation. We also exhibit a clear overview of the observed idioms by undertaking a report analysis.

*Keywords* : Idiom, Equivalency, plant name.

### 1. INTRODUCTION

#### 1.1. Idioms

The purpose of this paper is to observe the way in which English plant idioms are represented in the Romanian language. By that we mean to observe not just whether or not English plant idioms have a Romanian equivalent, but also how many of these equivalents observe the choice of the plant name instead of just giving a semantic equivalent. Our research on plant idioms wants to continue the effort we have undertaken in an earlier paper, namely *On the Romanian Equivalency of Animal Idioms in English*.

We had then brought fourth that **idioms** are terms or phrases whose meaning cannot be inferred simply from the meaning of each of its words, but they comprise a figurative significance which is known through common use. We can say that idioms are colloquial metaphors requiring some foundational cognizance, information or experience, employed within a culture where the interlocutors must have a common reference point. If in the case of animal idioms, idioms with a metaphorical meaning can be construed as more universal since animals occur in all cultures as embodiments of particular features, we shall find that in the case of English plant idioms, things are not that clear cut.

## **1.2. Equivalency**

After shedding some light upon the term idiom, we wish to turn our attention to **equivalency**. In Baker (2001: 77), we find a definition of equivalency as “the relationship of a source text (ST) and a target text (TT) that allows the TT to be a translation of the ST in the first place. Equivalence relationships are also said to hold between parts of STs and parts of TTs. [...] equivalence is commonly established on the basis of: the source language (SL) and target language (TL) words supposedly referring to the same thing in the real world, i.e. on the basis of their referential or denotative equivalence; the SL and TL words triggering the same or similar associations in the minds of native speakers of the two languages, i.e. their connotative equivalence; the SL and TL words being used in the same or similar contexts in their respective languages, i.e. what Koller (1989: 102) calls text-normative equivalence; the SL and TL words having the same effect on their respective readers, i.e. pragmatic (Koller 1989: 102) or dynamic equivalence (Nida 1964); the SL and TL words having similar orthographic or phonological features.”

As in the case of animal idioms, when referring to plant idioms, the concept of **textual equivalence** must come up, defined as the combination of similarities in ST and TT information flow and the cohesive roles of ST and TT devices in their respective texts. We may speak of functional equivalence when we deal with the translator’s decision as to which consideration to be taken into account at any time.

## **2. CORPUS ANALYSIS**

### **2.1. Materials and method**

We have inventoried 120 English idioms containing names of plant parts or types, trees, flowers, fruit and vegetables gathered from English language and specialised dictionaries. First we have introduced the terms idiom and equivalency, then we have looked for the Romanian counterparts of the English idioms analysing their equivalency and frequency.

### **2.2. Results**

The idioms we have analysed include plant parts or types, trees, flowers, fruit and vegetable idioms. We have also observed that some idioms displaying differ-

ent plant names bear in fact the same meaning. Also some idioms may present one or more variants. Physiological or functional features of the plants and plant parts are put to display in the following: *branch out (into something)* ('to diversify and go into new areas'), *branch off (from something) / branch out (from something)* ('to separate off from something; to divide away from something'), *shake like a leaf* ('To shake a lot because you are nervous or frightened'), *root of the problem* ('an understanding of the causes or basis of a problem'), *rooted to something* ('[of someone] firmly attached to something'), *rooted to the spot* ('unable to move because of fear or surprise'), *Idleness is the root of all evil* ('If you have no useful work to do, you will think of harmful things to do in order to amuse yourself'), *Money is the root of all evil* ('People do many evil things in order to get rich'), *root someone or something out of something* ('To seek and remove someone or something from something or some place; to seek to discover or bring something to light'), *put roots down (some place)* ('To settle down somewhere; to make a place one's permanent home'), *root something in something* ('To start a plant growing roots in something'), *root something out* ('To get rid of something completely; to destroy something to its roots or core'), *root something up* ('[for a pig] to find something in the ground by digging with its nose'), *root around (for something)* ('To dig or shuffle in or through something, looking for something'), *root for someone or something* ('To cheer and encourage someone or something'), *rooted in something* ('based on something; connected to a source or cause'), *take root* ('Lit. [for a plant] to develop roots in soil or some other growing medium; Fig. to begin to take hold or have effect'), *root and branch* ('changed or removed completely because it is bad'), *the grass roots* ('the ordinary people in a society or political organization and not the leaders (often + of)'), *As the twig is bent, so is the tree inclined* ('A grown person will act the way he or she was taught to act as a child'), *bark up the wrong tree* ('To make the wrong choice; to ask the wrong person; to follow the wrong course'), *cannot see the wood for the trees / cannot see the forest for the trees* ('Cannot perceive the overview or important things because of concentrating too much on details'), *Go climb a tree!* ('Go away and stop bothering me!'), *make like a tree and leave* ('to leave; to depart'), *Money does not grow on trees* ('it is not easy to get money'), *the tree is known by its fruit* ('People judge your character by what you do'), *up a tree* ('confused; without an answer to a problem; in difficulty; intoxicated'), *be out of your tree* ('to be crazy or behaving in a strange way, sometimes because of drugs or alcohol'), *the top of the tree* ('If someone is at the top of the tree, they are at the highest position in their job or in an organization'), *all oak and iron bound* ('in good health; feeling good'), *Great oaks from little acorns grow / Mighty oaks from little acorns grow* ('Immense things can come from small

sources'), *Little strokes fell great oaks* ('Little strokes fell great oaks'), *reed before the wind lives on, while mighty oaks do fall* ('An insignificant, flexible person is more likely not to get hurt in a crisis than a prominent or rigid person'), *hold out the olive branch\* / offer an olive branch* ('to offer to end a dispute and be friendly; to offer reconciliation'), *Red as a rose / red as a poppy / red as a cherry* ('bright red'), *a bed of roses* ('a luxurious situation; an easy life'), *come out smelling like a rose* ('To succeed; to do better than anyone else in some situation'), *Everything's coming up roses* ('Everything is really just excellent. Life is prosperous'), *a rose by any other name would smell as sweet* ('The nature of a thing is more important than what it is called'), *smell like a rose* ('to seem innocent'), *There's no rose without a thorn* ('To enjoy any beautiful or pleasant thing, you must endure something difficult or painful'), *not be all moonlight and roses* ('If a situation is not all moonlight and roses, it is not always pleasant'), *put the roses in somebody's cheeks / bring the roses to somebody's cheeks* ('To make someone look healthy'), *fresh as a daisy* ('very fresh; [of a person] always alert and ready to go'), *pushing up (the) daisies* ('dead and buried'), *gild the lily* ('to add ornament or decoration to something that is pleasing in its original state; to attempt to improve something that is already fine the way it is'), *shrinking violet* ('someone who is very shy and not assertive'), *thorn in someone's side / thorn in someone's flesh* ('a constant bother or annoyance to someone'), *grasp the nettle* ('to take action immediately in order to deal with an unpleasant situation'), *green as grass* ('very green'), *grass widow* ('a woman abandoned by her husband'), *let grass grow under one's feet* ('to do nothing; to stand still'), *snake in the grass* ('a sneaky and despised person'), *The grass is always greener on the other side* ('People always think they would be happier in a different set of circumstances'), *American as apple pie* ('quintessential American'), *in apple-pie order* ('in very good order; very well organized'), *sure as God made little green apples* ('absolutely certain'), *An apple a day keeps the doctor away.* ('Apples are so nutritious that if you eat an apple every day, you will not ever need to go to a doctor. '), *apple of (someone's eye)* ('someone's favorite person or thing; a boyfriend or a girlfriend'), *apple-polisher* ('a flatterer'), *apples and oranges* ('two entities that are not similar'), *Big Apple* ('New York City'), *How bout them apples? / How do you like them apples?* ('What do you think of that?'), *motherhood and apple pie* ('an often parodied sentiment expressed about allegedly quintessential elements of American home life'), *rotten apple* ('a single bad person or thing'), *rotten apple spoils the barrel* ('A bad person influences everyone he or she comes into contact with, making them bad too'), *upset the apple cart* ('to mess up or ruin something'), *She'll be apples* ('something that you say in order to tell someone that they do not need to worry and that everything will happen as it should'), *cherry-*

*pick something / a bite of the cherry* ('to choose something very carefully'), *Life is just a bowl of cherries* ('everything is going well; life is carefree'), *go pear-shaped* ('if a plan goes pear-shaped, it fails'), *speak with a plum in your mouth* ('if someone speaks with a plum in their mouth, they speak in a way that shows they are from a very high social group'), *belt the grape* ('to drink wine or liquor heavily and become intoxicated'), *sour grapes* ('something that one cannot have and so disparages as if it were never desirable'), *brown as a berry* ('very brown from the sun; quite suntanned'), *crazy as a peach-orchard boar* ('acting as if insane'), *cut your peaches* ('go on with what you were doing'), *a banana republic* ('a small, poor country with a weak or dishonest government'), *an old chestnut* ('a subject, idea, or joke which has been discussed or repeated so many times that it is not interesting or funny any more'), *off one's nut* ('crazy, silly'), *(a) hard nut to crack / (a) tough nut to crack* ('difficult person or problem to deal with'), *He that would eat the kernel must crack the nut* ('You have to work if you want to get anything good'), *in a nut shell* ('[of news or information] in a (figurative) capsule; in summary'), *nut case* ('a crazy person; an irrational person'), *nut up* ('to go crazy'), *talk like a nut* ('to say stupid things'), *do your nut* ('to become extremely angry'), *use a sledgehammer to crack a nut* ('to do something with more force than is'), *down to chili and beans* ('very poor; down to one's last penny'), *full of beans / full of prunes* ('full of nonsense; talking nonsense'), *not know beans (about someone or something)* ('to know nothing about someone or something'), *not worth a hill of beans and not amount to a hill of beans / not worth beans* ('worthless'), *spill the beans* ('to give away a secret or a surprise'), *not have a bean* ('to have no money'), *a bean counter* ('an impolite way of describing someone who is responsible for the financial decisions within a company'), *be full of beans* ('to have a lot of energy and enthusiasm'), *alike as (two) peas in a pod* ('very similar'), *thick as pea soup* ('[of fog] very thick'), *like (two) peas in a pod* ('very close or intimate'), *like shelling peas* ('very easy'), *pea-brained* ('a pea-brained person is very stupid (always before noun)'), *a carrot-top* ('a person with hair that is an orange colour'), *carrot-and-stick* ('if you use a carrot-and-stick method to make someone do something, you both offer rewards and threaten punishments'), *separate the wheat from the chaff* ('to separate what is useful or valuable from what is worthless'), *Fine words butter no parsnips* ('Just because someone promises something does not guarantee that he or she will do it. '), *just fell off the turnip truck* ('ignorant; unsophisticated'), *You cannot get blood from a turnip* ('You cannot get help from an uncharitable person or money from someone who has none. '), *couch potato* ('a lazy individual, addicted to television-watching'), *drop someone or something like a hot potato* ('to disassociate oneself with someone or something instantly'), *small potatoes* ('something or

someone insignificant; small fry'), *the meat and potatoes* ('the most important or basic parts of something'), *cool as a cucumber* ('extremely calm; imperturbable'), *in one's salad days* ('in one's youth').

While trying to find Romanian equivalents for the above explained idioms, the research revealed that most of the idioms entail an equivalent. However, we have noticed that there are some instances in which they do not possess one. We refer hereby to the cultural differences between the English (especially American) and Romanian societies, instances where one cannot find equivalents because of the lack of similarities (here we can mention: *make like a tree and leave, root something in something, spill the beans, carrot-and-stick, American as apple pie, Big Apple, How bout them apples? / How do you like them apples?, pepper someone or something with something, know one's onions, a banana republic* etc).

Further on we would like to focus on those idioms which entail a Romanian equivalent. We could infer that there are two categories of equivalents: expressions which, although having a similar meaning, do not entail any plant name (at this point we might speak of referential or denotative equivalence) and expressions which include a plant name (may it refer to the same plant as in the English idiom or to another) – when we imply connotative or even dynamic equivalence.

In the first category of idiom equivalency we may include: *come out smelling like a rose* (R a o scoate la liman – reference to the shore as a refuge); *come up smelling like a rose / come up smelling like roses* (R a ieși basma curată - ); *bark up the wrong tree* (R A o lua pe cărări greșite – the term used here is wrong paths); *Go climb a tree!* (R Plimbă ursul! – here instead of a plant name an animal name, 'bear', is used); *the top of the tree* (R vârful piramidei – the term used here is 'pyramid'), *Money is the root of all evil.* (R Banu-i ochiul dracului – instead of root we find 'eye'); *the grass roots* (R talpa țării 'the country's feet'); *down to chili and beans* (R sărac lipit pământului 'stuck to the ground, so poor'); *full of beans / full of prunes* (R bate apa-n piua – beating the water); *alike as (two) peas in a pod* (R ca două picături de apă – the term used is drops of water); *sure as God made little green apples* (R cum răsare soarele – the term is 'sun'); *apples and oranges* (R Apa și uleiul – the fruit names are replaced by liquids, water and oil); *go pear-shaped* (R S-a dus pe apa sâmbetei – meaning 'it went down the drain'); *crazy as a peach-orchard boar* (R dus cu pluta, o doagă lipsă – a literal translation would be 'gone with the raft' or 'without a stave'); *let grass grow under one's feet* (R pute pământul sub el – an exact translation would be 'the ground under his feet stinks') etc.

If we examine the Romanian plant idioms we can see, as previously stated, such idioms in which the same plant name as in the English one occurs, and such that contain another plant name (instance based on the cultural differences

already mentioned). The following pertain to idioms exhibiting (almost) the same plant: *shake like a leaf* (R *tremură ca frunza*); *rooted to the spot* (R *a prinde rădăcini pe loc*); *cannot see the wood for the trees / cannot see the forest for the trees* (R *a nu vedea pădurea de copaci*); *Money does not grow on trees* (R *Banii nu cresc în copaci*); *up a tree* (R *a fi în plop și plop-u-n aer*); *red as a poppy* (R *roșu ca macul*); *There's no rose without a thorn* (R *Trandafir frumos dar foarte spinos*); *put the roses in somebody's cheeks / bring the roses to somebody's cheeks* (R *bujori în obrăjori* – here we have ‘peonies’ instead of roses); *rotten apple and rotten apple spoils the barrel* (R *măr putred* respectively *un măr putred strică tot coșul*); *speak with a plum in your mouth* (R *a vorbi cu prune în gură*); *green as grass* (R *verde ca iarba*); *The grass is always greener on the other side* (R *Iarba vecinului e mai verde* – here the *other side* is replaced by the term ‘neighbour’), etc. Most Romanian idioms presented in this paragraph are almost exact translations of the English ones.

As for the idioms containing other names of plants, we have: *be out of your tree* (R *a-și ieși din pepeni* – here tree is replaced by pepeni ‘melons’); *not know beans (about someone or something)* (R *Înalt ca bradu, prost ca gardu* – beans is replaced by brad ‘fir-tree’); *like shelling peas* (R *floare la ureche* – instead of peas (a vegetable) we find floare ‘flower’); *cherry-pick something / a bite of the cherry* (R *a alege grâul bob cu bob* – the term used here is grâu ‘wheat’, thus replacing a fruit name with a vegetable name); *cut your peaches* (R *Nu mai tăia frunză la câini* – ‘do not cut leaves to the dogs’, observing ‘leaves’ instead of *peaches*, but the verb cut is preserved); *Fine words butter no parsnips* (R *Cu o floare nu se face primăvară* – again the vegetable name is replaced by ‘flower’); *Life is just a bowl of cherries* (R *ca un câmp cu flori* – ‘like a flower field’) etc.

### 3. RESULT ANALYSIS

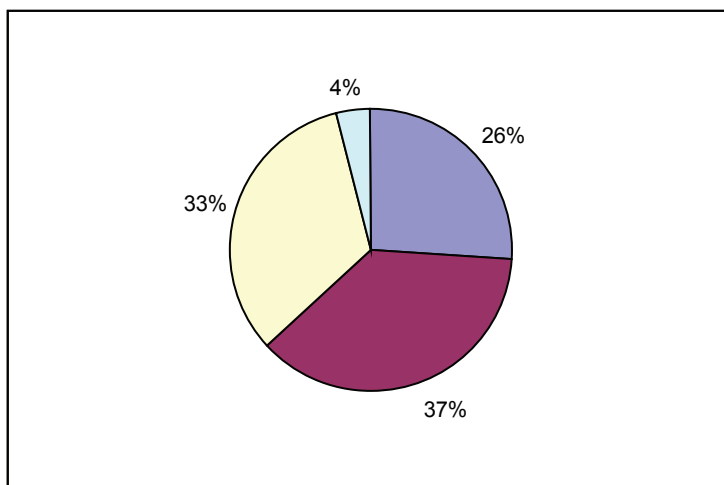
#### 3.1. Discussion

In the previous section, we brought forth an account of English plant idioms and their Romanian counterparts. We have seen that most English idioms entail an equivalent, but a number of idioms still remains which bear no representation in the Romanian language, a fact induced by cultural differences. These cultural differences also determine a shift in the use of plant names within the two languages resulting in dynamic equivalents.

Looking at the numbers we can observe that from 120 English idioms analysed, only 31 do not account for a Romanian equivalent, which represent 26%.

Deepening our investigation we find that, from 89 Romanian counterparts, 45 (i.e. 37%) do not exhibit plant or plant part names, though issuing the same meaning. Interesting enough, from the 44 remaining Romanian plant idioms, 39 (i.e. 33%) observe the English choice of the plant, while the other 5 (4%) take a different plant name. For a clear perspective see Figure 1.

Our research has clearly shown that though most English plant idioms entail a Romanian equivalent from the point of view of semantics, these counterparts do not always take a plant name. Plant names may be replaced by concrete as well as abstract nouns, and though they infer the same meaning as the English one, the mirroring of this meaning is specific to the respective language.



*Figure 1. English Plant Idioms in Romanian:*

*26% - no Romanian counterparts;*

*33% - Romanian counterparts containing the same plant names;*

*37% - Romanian counterparts not containing plant names;*

*4% - Romanian counterparts containing different plant names*

The idioms containing plant names are also characteristic to the country they pertain to. Thus, although most English idioms built with the help of flower or tree names, as well as plant parts, find an almost perfect literal translation in Romanian, idioms sharing vegetable and fruit names mostly take another plant name in Romanian. This is possible because the same fruit or vegetables can take different connotations in the minds of the people pertaining to different cultures, people not sharing the same mentality and life concepts.



### 3.2. Conclusions

There is no perfect equivalency between English and Romanian idioms, a fact proven in the above sections. We could infer this from the analysis of the 120 English plant idioms presented, of which only 89 displayed Romanian counterparts. We could also observe that only a small percentage (i.e. 33%) of the idioms actually respects the choice of the English plant name and preserves it within the Romanian language.

Another conclusion that can be drawn is that one of the determiners of this “imperfect” equivalency is the cultural difference between the English and the Romanian society, using different terms to express the same things.

### REFERENCES

- Baker, M. (Ed.) 2001: *Routledge Encyclopaedia of Translation Studies*. New York: Routledge.
- Cambridge Idioms Dictionary*, 2nd ed. Copyright © Cambridge University Press 2006
- Groszler, A. (2008). “On the Romanian Equivalency of Animal Idioms in English”. *Journal of Linguistic Studies* 1 (1). Timișoara: Ed. Mirton. 65-70. (ISSN 2065-2429) *Idioms* [Online: <http://idioms.thefreedictionary.com>]
- Lungu Badea, G. (2003). *Dictionary of terms employed in the theory, practice and didactics of translation*. Timișoara: Ed. Orizonturi.
- McGraw-Hill Dictionary of American Idioms and Phrasal Verbs*. © 2002 by The McGraw-Hill Companies, Inc.
- Varga, A. & Groszler, A. (2008). “Animal Idioms and Their Romanian Equivalent”. *Lucrări științifice* 40 (3), Facultatea de Agricultură, USAMVB, Timișoara, România, 369-373.

ASTRID SIMONE GROSZLER  
BILJANA IVANONSKA

### SUR L'ÉQUIVALENCE ROUMAINE DES IDIOMES ANGLAIS CONTENANT LES NOMS DE PLANTES

#### Résumé

Le but de ce papier est d'observer comment les idiomes anglais contenant les noms de plantes sont traduits dans la langue roumaine. Nous avons observé non seulement les

équivalents roumains des idiomes anglais, mais aussi avons constaté les principes de leur formation en roumain. Les idiomes que nous avons analysés incluent des parties ou des espèces des plantes, des arbres, des fleurs, des fruits et des légumes. Nous sommes arrivés à une conclusion qu'il n'y a pas d'équivalence parfaite entre les idiomes anglais et roumains. Nous avons tiré cette conclusion après avoir analysé 120 idiomes anglais, duquel seulement 89 ont des équivalents roumains. Nous pouvons aussi remarquer que seulement 33 % des idiomes respectent vraiment le choix du nom anglais de plante et le préserve dans la langue roumaine.

*Mots clés* : idiome, équivalence, noms de plantes.

Astrid Simone Groszler  
Banat University of Agricultural Science and  
Veterinary Medicine, Timisoara, Romania  
e-mail: mone\_stern@yahoo.co.uk

Biljana Ivanovska  
Faculty of Philology, UGD, Štip, R. Macedonia  
e-mail: biljanaivanovska2000@yahoo.com

BILJANA IVANOVSKA  
ASTRID SIMONE GROSZLER

## ANIMAL IDIOMS IN GERMAN AND THEIR MACEDONIAN EQUIVALENTS

This paper focuses on the animal idioms in German language and their Macedonian counterparts. We intend to observe whether the German animal idioms have their Macedonian equivalents and the difference in their meaning. We try to make a parallel between the Macedonian and German animal idioms and we hope that this research is needed and can be helpful in order to be accurate when translating German specialized or non-specialized texts into Macedonian and vice versa. We analyzed German idioms such as: *Zwei Fliegen mit einer Klappe schlagen* ('so eden udar dve muvi tepa' or ,so eden kursum dva zajaka ubiva'), *ein Hundeleben führen* ('vodi kuceski zivot'), *Versuchskaninchen* ('zamorce'), *die Katze im Sack kaufen* ('kupuva macka vo vreka'), *mit jmdm. Katz und Maus spielen* ('igra macka i glusec' / 'igra toplo-ladno'), *wie die Katze um den heissen Brei* ('mnogu zboruva, a nisto ne kazuva').

*Key words:* animal idioms, contrastive analysis, semantic differences.

### 1. INTRODUCTION

#### 1.1. Idioms

This paper has the purpose to observe the way in which German animal idioms are represented in the Macedonian language. By that we mean to observe not just whether or not German animal idioms have a Macedonian equivalent, but also how many of these equivalents observe the choice of the animal name instead of just giving a semantic equivalent.

An "idiom" is a word or phrase which means something different from what it says - it is usually a metaphor. Idioms are common phrases or terms whose meanings are not literal, but are figurative and only known through their common uses. Because idioms can mean something different from what the words, it is difficult

for someone not very fluent in the language to use them properly. Some idioms are only used by some groups of people or at certain times.

An idiom is an accepted phrase or expression that doesn't follow the usual patterns of the language or that has a meaning other than the literal. Phrases that, when dissected, don't seem to make much sense, are often idiomatic.

The German language is rich in idioms and you may have trouble understanding the language if you do not know its idiomatic expressions. Idioms are peculiar combinations of words that allow you to convey a specific message. Most of the times, if you do not know an idiom and just look at the words that make it up, you will be confused. Yet, the words have a very clear meaning exactly because they are put together in that bizarre way. That is the uniqueness and greatness of idioms. If you learn German idioms, you will master some of the most suggestive phrases of the German language and will be able to express yourself in the same way a German native speaker does.

You could consider a language as being completely made up of idioms. Each language has a certain set of rules that govern the way words are put together to express facts, ideas, and feelings. The rules and their exceptions are unique to the language, despite possible similarities with other languages. In this sense, a language is always idiomatic. Within this general consideration, we usually think of 'idioms' as unique phrases: we use them to express something that other, more general sentences cannot express just as well. It is important to learn idioms to be able to communicate well. They are also interesting to study because of the insight they give us into the language and the people who use them. These expressions originate in the history, literature, religion, and traditions typical of a certain community. For this reason, idioms reveal much of the way of thinking of a community.

In most languages, we cannot fully express ourselves or understand others if we do not know the most common idioms. It is possible to speak German without using specific idioms, of course, but then our German would be incomplete, like a painting where some colors have been taken away. Idioms spice up the German language and give it the most vibrant colors. German idioms are very widely used in all social circles and circumstances: idiomatic expressions are used in conversation as well as in media and literature. Therefore, learning German idioms will enhance your language skills. A good command of German idioms will make your mastery of the German language complete. Even if you know the meaning of each word, you may not understand the idiom itself. If you translate 'Hals über Kopf' (neck over head) word by word, you could hardly guess that the expression actually means '*in a mad hurry.*'

## 2. CORPUS ANALYSIS

### 2.1. Materials and method

We have investigated fifty five German idioms containing names of animals, birds and insects gathered from German language and specialized dictionaries. First we have introduced the terms idiom and equivalency, then we have looked for the Macedonian counterparts of the German idioms analyzing their equivalency and frequency.

### 2.2. Results

The image created by the literal meaning of an idiom can be used very effectively to help you remember that idiom. Here are just two examples of German idioms that can be easily retained thinking of the images they evoke. The English idiom *'to make a mountain out of a molehill'* is *'aus einer Mücke einen Elefanten machen'* (to make an elephant out of a mosquito) in German, or in Macedonian *'od muva pravi slon'*. To remember the German idiom, you can easily picture a tiny mosquito changing into a big elephant. The English *'as fit as a fiddle'* becomes *'gesund wie ein Fisch im Wasser'* (as healthy as a fish in the water) in German, but in Macedonian *"zdrav kako dren"*. To memorize this German phrase, you can think of a healthy fish swimming in clear waters.

Even though using the images of the literal translation is an effective and fun way to learn German idioms, the literal translation alone is deceiving. The real meaning of the German idiom has to be learned in context to be correctly understood. It is necessary to study idioms within sentences. A proper example makes the meaning and the use clear. The German idiom *'für die Katz sein'* literally means *'to be for the cat,'* but the English equivalent is *'to be a waste of time'* (*'dengubi'*, *'bezdelnici'* in Macedonian). Here's an example: *'Dr. Schmitts Forschungsarbeit ist leider für die Katz. Dr. Frankenstein hat dieselbe Maschine schon vor drei Jahren konstruiert. = Unfortunately, Dr. Schmitt's research is a waste of time. Dr. Frankenstein has already designed the same machine.'* You may initially be tempted to think that Dr. Schmitt literally gives his research to the cat, but the real meaning of the expression becomes apparent when put into context.

The idioms we have analyzed include animal, bird and insect idioms. The animals' characteristic physical or behavioral features are put to display in the following:

**Affe** (ape) > *ich glaube, mich laust der Affe* (well, I'll be damned / 'proklet da sum').

**Bär** (bear) > jemandem einen Bären aufbinden. To put something over on someone, to fool someone (tie a bear on someone) 'pravi od nekogo majmun/budala'.

**Bär** (bear) > Man soll das Fell des Bären nicht verteilen, bevor man ihn erlegt hat. Don't count your chickens before they're hatched. (Don't divide up the bear skin before you've killed the bear). In Macedonian: 'prvo skokni, pa reci'.

**Bär** (bear) > stark wie ein Bär. Strong as an ox (bear), 'jak kako vol/konj/bik' in Macedonian.

**Bär** (bear) > Wer Bären fangen will, muss sich mit Honig versehen. You can catch more flies with honey than with vinegar. (To catch bears you need honey.), 'frli ripce, fati krapce'. Variation: "Mit Speck fängt man Mäuse." (You catch mice with bacon).

Einem geschenkten **Gaul** schaut man nicht ins Maul. Don't look a gift horse in the mouth. ('na poklonet/arizan konj ne gi gledaj zabite').

einen **Vogel** haben. To be nuts/crazy. (to have a bird [in the head], 'ima bubacki vo glavata') Hast du einen Vogel? Are you nuts/crazy? Similar: "Bei dir piept's wohl!" (You've got to be kidding! You're not making any sense. - *Lit.* "you're making peeping noises").

Eine **Schwalbe** macht noch keinen Sommer. One swallow does not make a summer, "edna lastovica ne pravi prolet". Once doesn't count. One swallow doesn't make a spring. Variations: "Eine einzige Nuss rappelt nicht im Sacke." (A single nut doesn't rattle in the sack.) - "Einmal ist keinmal" ("Once is Never").

**Elefant** (elephant) > aus einer Mücke einen Elefanten machen (make a mountain out of a molehill), 'od muva pravi slon'.

**Esel** – Man kann aus einem Esel kein **Rennpferd** machen (you can put lipstick on a pig, it's still a pig). ('od sekoe drvo ne biva svirce').

**Eulen** nach Athen tragen (to take coals to Newcastle, sell refrigerators to Eskimos) /'ribata ja ucis da pliva'/. Variation: "Wasser in den Rhein bringen" (to put water in the Rhine).

**Fisch** (fish) > Der **Fisch** stinkt vom Kopf her.

The problems start at the top. (Fish starts stinking from the head.) in Macedonian: 'ribata smrdi od glavata'.

Sich wie ein **Fisch** auf dem Trockenem fühlen (to feel like a fish out of water/, 'kako riba na suvo').

Gesund wie ein **Fisch** im Wasser (fit as fiddle) - ,zdrav kako dren'.

Dicker **Fisch** (,big fish/'prva violina').

**Fisch** (fish) > nicht **Fisch**, nicht Fleisch / weder **Fisch** noch Fleisch neither fish nor fowl; nothing definite or recognizable (neither fish nor meat) in Macedonian: ‘ni voda ni kiselina’ or ‘ni riba - ni devojka’.

**Fliege** (fly) > zwei **Fliegen** mit einer Klappe schlagen/ in Macedonian ‘so eden udar dve muvi tepa’; to kill two birds with one stone (hit two flies with one swatter).

**Fliege** (fly) > zwei **Fliegen** mit einem Schlag treffen / in Macedonian ‘so eden kursum dva zajaka ubiva’); to kill two birds with one stone (hit two flies with one blow).

**Fliege** (fly) > Sie fielen um/starben wie die **Fliegen**. They dropped/died like flies. (in Macedonian: ‘padnaa kako krusi’).

**Fuchs** (fox) > wo sich Hase und Fuchs gute Nacht sagen. Out in the middle of nowhere, in the back of beyond (where hare and fox say good night). (‘Na kraj na svetot’ or ‘kade Gospod rekol zbogum’).

**Der Fuchs** ändert das Haar, und bleibt was er war (‘volkot go menuva krznoto, no karakterot ne’).

**Frosch** > sei kein Frosch (go on!) ‘ne bidi kukavica’, ‘rasipuvac na zabavi/plaslivko, straslivko’.

**Hahn** im Korb sein / der **Hahn** im Korb sein – to be the cock of the walk; be one who dominates a group /situation, esp. overbearingly; a man surrounded by women ‘se cuvstvuva (zivee) kako bubreg vo loj’ or ‘glaven milenik e’.

**Hahn** > Danach kräht kein Hahn mehr. No one gives a hoot about that anymore. (no rooster crows about that /’nikoj ne go zabelezuva/recka ne mu udara/ne go ferma’).

**Da liegt der Hase im Pfeffer** (that’s the snag, that’s the rub, that’s the fly on the ointment), in Macedonian: ‘toa e problemot’; ‘edno ama na devojkata i ja rasipuva srekata’ or ‘edno *no* pravi problem’.

**Hase** - Main Name ist Hase (I don’t have a clue/’jas ne sum od tuka’).

Sehen, wie der **Hase** läuft (to see how the wind blows, ‘od kade duva veterot’).

**Hund** (dog) > bekannt wie ein bunter Hund. Well known, known all over (‘like a colorful dog’) in Macedonian: ‘nadaleku poznat’.

**Hund** (dog) > Bellende Hunde beißen nicht. Barking dogs don’t bite. ‘kuce sto lae ne kasa’/’od onoj sto zboruva ne se plasi’).

**Hund** (dog): Da liegt der Hund begraben. That’s the crux/heart of the matter. (in Macedonian: ‘tuka lezi zajakot’). The expression really has nothing to do with dogs. It goes back to an old German word for „treasure“: *die Hunde*. So the phrase actually means “that’s where the treasure’s buried.”

**Hund** (dog) > vor die Hunde gehen. To go to the dogs; go to rack and ruin ('propaga', 'doaga do prosjacki stap').

**Kater** > einen Kater haben. To have a hangover (,mamuren').

**Katze** (cat) > Das ist alles für die Katz. That's for the birds. („for the cat“) ('zaludno e', 'bezpolezno e')

Wenn die **Katze** aus dem **Haus** ist, **tanzen** die **Mäuse** (When the cat's away, the mice do play, 'koga mackata ne e doma, gluvcite oro vodat').

**Katze** aus dem **Sack** lassen (to let the cat out of the bag), 'izdal tajna' or ,kasnal noga od kokoska'.

die **Katze** im **Sack** kaufen / to buy a pig in a poke (,kupuva macka vo vreka').

**Katzensprung** (cat's jump) > ein Katzensprung. A stone's throw ('mnogu blisku/ nema ni dva cekora do.../pred nosot ti e').

Wie die **Katze** um den heissen Brei schleichen (,mnogu zboruva, a nisto ne kazuva').

**Kuh** (cow) > Ich bin keine **Kuh**, die man melken kann. I'm not made of money. („not a cow to be milked“), /'ne sum krava za molzenje'.

**Kuh** (cow) > wie die **Kuh** vorm neuen Tor/vorm Berg dastehen. To be completely baffled („like a cow standing in front of a new gate/the mountain“), /'gleda kako tele vo sarena vrata'.

**Kuhhaut** (cowhide) > Das geht auf keine Kuhhaut. That's absolutely incredible/staggering. („doesn't go onto a cowhide“), 'toa ne e plukni-zalepi'.

**Maus** (mice) > weisse Mäuse sehen – to see pink elephants ('promasena investicija').

Er hat Mäuse im Kopfe (,ima bubacki vo glavata').

Da beisst die Maus keinen Faden ab. It's Lombard street to a China orange. ('dedeset i devet posto' / 'sto posto').

**Pferd** (horse) > Das hält ja kein **Pferd** aus. That's more than flesh and blood can stand. („Not even a horse can endure that.“), 'toa ne moze ni konj da go izdrzi'.

**Pferd** > das **Pferd** beim / vom Schwanz aufzäumen. To put the cart before the horse („to bridle the horse by the tail“, 'pred da sies, treba da krois', 'prvo posej, posle znej', 'ne se leta duri ne porasnat krilja').

Aufs falsche **Pferd** setzen - to back the wrong horse ('nasol crkva kaj da se moli').

**Arbeitspferd** (workhorse), 'raboti kako konj' or ,raboti kako crnec'.

**Versuchskaninchen** (guinea pig, zamorce).

**Vogel**: einen **Vogel** haben (to be nuts/crazy; in Macedonian: ima bubacki vo glavata).

**Pechvogel** ("pitch bird") unlucky devil; ('baksuz').

**Wolf** > Wer sich zum Schlaf macht, den fressen die Wölfe. (He that makes himself a sheep, shall be eaten by the wolf), 'ako si ovca sekoj ke te strizi'.



**Wolf** im Schlafpelz (a **wolf** in sheep's clothing) 'jagne vo volcja koza' or 'koj ne go znae, skapo ke go plati'.

Sich einen **Wolf** schreiben müssen (you don't have to write endless, volumes, 'ne mora da se napise roman' /,da se rasplini').

While trying to find Macedonian equivalents for the above explained idioms, the research was carried into effect to the extent that most of the idioms entail an equivalent. However, there are some instances in which they do not possess one. We refer hereby to the cultural differences between German and Macedonian societies, instances where one cannot find equivalents because of the lack of similarities. Here we can mention: sich eine Wolf schreiben müssen (you don't have to write endless, volumes / ne mora tolku mnogu da se pisuva, da pisuva celi romani/ da se rasplinuva); der Hahn im Korb sein (kako bubreg vo loj); wo sich Hase und Fuchs gute Nacht sagen / (na kraj na svetot, kade Gospod rekol zbogum).

If we examine the Macedonian animal idioms we can see, as previously stated, such idioms in which the same animal as in the German one occurs, and such that contain another animal name (instances based on the cultural differences already mentioned). The following pertain to idioms exhibiting (almost) the same animal: wie Sardinien in der Büsche (kako ribi / kako sardini vo konzerva); ein Hundeleben führen (zivee kako kuce/vodi kuceski zivot), Krokodilentränen (krokodilski solzi), Katz und Maus spielen (igra macka I glusec; igra so nekogo toplo-ladno). As for idioms containing other names of animals, or containing no animal, we have: zwei Fliegen mit einer Klappe schlagen (so eden kursum dva zajaka ubiva (dve muvi tepa), Gänsehaut bekommen (mu se naezi kozata), Froschperspektive (ogranicen pogled), die Katze aus dem Sack lassen (kasnal noga od kokoska/izdal tajna), der frühe Vogel fängt den Wurm (the early bird catches the worm/koj rano rani, dve sreki grabi or koj prevari, toj tovari or rano pile, rano pee); Vogel frisst oder stirbt (it's sink or swim) /ili trgni se, ili pokloni se or plivaj ili udavi se/ der Schwanz wedelt mit dem Hund (to wag the dog) 'nekomu skrenuva vnanimanie', sei kein Frosch – 'ne bidi kukavica, plaslivec, straslivec, rasipuvac na zabavi', wie die Katze um den heißen Brei schleichen (mnogu zboruva, a nisto ne kazuva).

### 3. RESULT ANALYSIS

#### 3.1. Discussion

The previous section brought forth an account of German animal idioms and their Macedonian counterparts. We have seen that most German idioms entail an

equivalent, but a number of idioms still remain which bear no representation in the Macedonian language, a fact induced by cultural differences. These cultural differences also determine a shift in the use of animal names within the two languages resulting in dynamic equivalents.

Deepening our investigation we find that, from 54 Macedonian counterparts, 25 (46%) do not exhibit animal names, though issuing the same meaning. Interesting enough, from the remaining Macedonian animal equivalents, 14 (25%) observe the German choice of the animal, while the other 15 (27%) take a different animal name. For a clear perspective see figure 1.

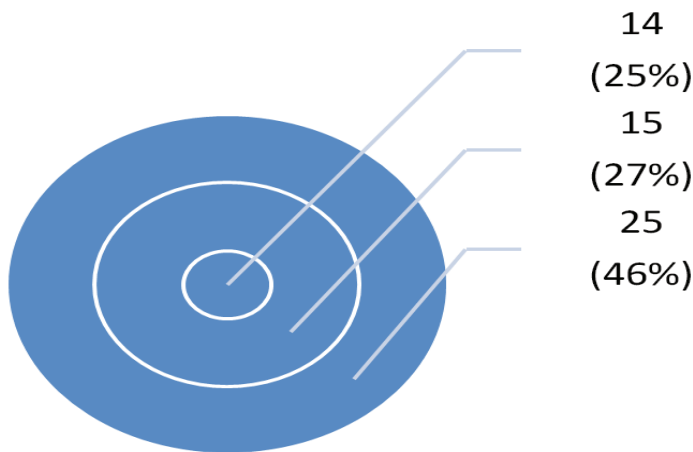


Figure 1: Macedonian counterparts of German animal idioms (25% observe the German choice of the animal; 27% take a different animal name; 46% do not exhibit animal names).

### **3.2. Conclusions**

There is no perfect equivalency between German and Macedonian idioms. We have proven this for a fact in the above sections. We could infer this from the analysis of the 54 German animal idioms presented, of which 14 displayed Macedonian counterparts (25%) of the idioms and actually respects the choice of the German animal name and preserve it within Macedonian language.

Another conclusion that can be drawn is that one of the determiners of this “imperfect” equivalency is the cultural difference between the German and the Macedonian society, conferring different roles to the same animal. What we could clearly see was that some idioms, such as those with “cat” and “fish“, had an almost perfect word-for-word translation in Macedonian.

We do believe that this kind of research is needed and can be very helpful in order to be as accurate as possible when translating German specialized or non-specialized texts into Macedonian and vice versa. Our intention is to continue our research enlarging our scope beyond the animal world.

## REFERENCES

- Baker, M. (Ed.) 2001: Routledge Encyclopedia of Translation Studies. New York: Routledge.  
Idioms: [Online : <http://www.learnplus.com/guides/german-idioms.html>].  
Lungu Badea, G. (2003). Dictionary of terms employed in the theory, practice and didactics of translation. Timisoara: Ed. Orizonturi.  
Varga, A. & Groszler, A. (2008). Animal idioms and their romanian equivalents. *Lucrari stiintifice* 40 (3), Facultatea de Agricultura, USAMVB, Timisoara, Romania, 369-373.  
Astrid S. Groszler On the Romaninan equivalency of animal idioms in English: *Journal of linguistic studies*, Anul I Nr. 1. 65-70.

BILJANA IVANOVSKA  
ASTRID SIMONE GROSZLER

## IDIOMES ALLEMANDS CONTENANT LES NOMS D'ANIMAUX ET LEUR ÉQUIVALENTS MACÉDONIENS

### Résumé

Notre recherche a clairement montré que bien que la plupart des idiomes allemands contenant le nom d'un animal impliquent un équivalent macédonien du point de vue de sémantique, ces contreparties ne prennent pas toujours le nom d'animal. Les noms d'animaux peuvent être remplacés par les noms concrets aussi bien qu'abstraites. Si nous examinons les idiomes allemands nous pouvons voir qu'il y a des cas où le même animal se trouve dans les idiomes des deux langues examinées, mais aussi que les noms d'animaux peuvent différencier, ce qui est dû aux différences culturelles.

Nous avons analysé des idiomes allemands tels que : *Zwei Fliegen mit einer Klappe schlagen* ('so eden udar dve muvi tepa' or ,so eden kursum dva zajaka ubiva'), *ein Hundeleben führen* ('vodi kuceski zivot'), *Versuchskaninchen* ('zamorce'), *die Katze im Sack kaufen* ('kupuva macka vo vreka'), *mit jmdm. Katz und Maus spielen* ('igra macka i glu-

*sec' / 'igra toplo-ladno'), wie die Katze um den heissen Brei (,mnogu zboruva, a nisto ne kazuva').*

*Mots clés:* idiomes, animaux, analyse contrastive, différences sémantiques.

Biljana Ivanovska  
Faculty of Philology, UGD, Stip, R. Macedonia,  
e-mail: biljana.ivanovska@ugd.edu.mk

Astrid Simone Groszler  
Banat University of Agricultural Science and  
Veterinary Medicine, Timisoara, Romania  
e-mail: mone\_stern@yahoo.co.uk

ДРАГАНА КОЦЕВА  
БИЉАНА ПЕТКОВСКА

## ЛЕКСИЧКИТЕ НЕГАЦИИ ВО МАКЕДОНСКИОТ, ГЕРМАНСКИОТ И АНГЛИСКИОТ ЈАЗИК

Предмет на нашиот интерес е лексичката негација, која како продуктивен деривациски процес ги опфаќа зборовните групи кои се најподложни на промени во лексичкиот состав, и тоа именките, придавките и глаголите, како во македонскиот, така и во германскиот и англискиот јазик.

Заедничка карактеристика на сите три целни јазика е постоењето на т.н. лексичка негација, која претставува одрекување со помош на лексички средства, при што се разликуваат инхерентна (вградена) и деривативна (изведена) негација.

Наша цел во овој труд е да направиме, колку што е можно повеќе, јасна дистинкција помеѓу двата вида лексички негации во трите целни јазика притоа користејќи ги методите и постапките за контрастивна анализа.

*Клучни зборови:* лексичка негација, јазични карактеристики, контрастивна анализа.

### 1. ЛЕКСИЧКА НЕГАЦИЈА

Современиот живот се карактеризира со големи и брзи промени во сите области од животот и работата, при што се јавува потреба од образување на нови зборови со кои треба да се означат појавите, предметите, состојбите што ги носи новото време.

Обновувањето и збогатувањето на лексичкиот фонд на еден јазик се врши или преку примање на туѓи зборови и нивно адаптирање или преку образување нови зборови со помош на постојните зборообразувачки модели. Секој јазик располага со средства кои се комбинираат, со помош на зборообразувачките модели, и образуваат нови зборови. Како мошне продуктивен начин на збогатување на речникот на еден јазик се покажа деривацискиот процес, па оттаму е сè поголем интересот за проучување на елементите, начините и можностите за изведување на еден збор од друг.

Предмет на нашиот интерес е лексичката негација, која како продуктивен деривациски процес ги опфаќа зборовните групи кои се најподложни на промени во лексичкиот состав и тоа именките, придавките и глаголите, како во македонскиот, така и во германскиот и во англискиот јазик.

Анализата на лексичката негација ќе се врши врз документиран материјал и ќе биде илустрирана со паралелни реченици од македонски јазик преведени на германски и на англиски јазик, со примена на формално - структурален метод за утврдување на сличностите и разликите во однос на примената на негативните конструкции во германскиот, англискиот и македонскиот јазик и преку контрастивна анализа, да се покаже до кој степен се разидуваат трите јазици кога нивна заедничка цел е одрекувањето.

Негацијата во еден јазик е интересна тема за истражување, но е и сама по себе мошне обемна така што се наметнува потребата од ограничување на предметот на истражувањето. Ова ни дава за право да го ограничиме нашето истражување само на лексичката негација во трите целни јазици, македонскиот, германскиот и англискиот јазик.

Лексичката негација е одрекување со помош на лексички средства, односно одрекување на лексичко ниво, при што се разликуваат инхерентна (вградена) и деривативна (изведена) негација. Во македонскиот јазик најчест афикс за образување на збор со негативно значење е префиксот **не-** кога од *словенски* има *несловенски*, во германскиот јазик има повеќе префикси кои создаваат негативни зборови од кои најпродуктивен е **un-**: *freundlich* – *unfreundlich* и во англискиот исто така е **un-**: *special* – *unspecial*, како и **im-**; **il-** **in**. Сепак, има една сигнификантна разлика, а тоа е способноста на негативните деривативни морфемии да создаваат контрадикторни или контрарни елементи при што контрадикторните се видови кои ги исцрпуваат сите можности, така што во кои било услови на разгледување, едниот член на контрадикторната опозиција е вистинит, а другиот лажен: *Raucher* - *nicht - Raucher*, додека во спротивните опозиции членовите, не ја исклучуваат средината, така што ниедна од двете спротивности не е точна, но се остава можност на друг член од низата: *intelligent* - *unintelligent*. Токму поради ваквата специфичност, лексичката негација заслужува големо внимание и би требало да ѝ се отстапи поголем простор во науката за јазикот. Земајќи го ова во предвид, овој труд и го посветуваме токму на лексичката негација.

Лексичката негација е одрекување со помош на лексички средства, односно одрекување на лексичко ниво, при што се разликуваат:

1. инхерентна (вградена) и
2. деривативна (изведена) негација.



### 1.1. Инхерентна (вградена) негација

*Implizite Negation* во германскиот и *implicit negation* во англискиот јазик се однесува пред сè на зборовите кои сами по себе имаат одречно значење. Станува збор претежно за категоријата глаголи.

Примери:

- 1. Таа *одби* да одговори.
- Sie *verweigerte* die Antwort.
- She *refused* to answer.

Од горенаведените примери можеме да заклучиме дека постојат извесен број глаголи во сите три јазици кои покажуваат специфичност наспрема другите, во таа смисла што имаат вградена одречна компонента во значењето. Затоа и можеме да ги наречеме „глаголи со вградена негација».

Кога ги интерпретираме овие глаголи, кога се обидуваме да го објасниме со други зборови (глаголи) нивното значење, редовно треба да употребуваме и негација, односно негацијата вградена во глаголот од тој тип се јавува на површината при интерпретацијата со глагол што не припаѓа во оваа група.

- 1. Таа *одби* да одговори. ⇒ Таа *не* одговори.
- Sie *verweigerte* die Antwort. ⇒ Sie antwortete *nicht*.
- She *refused* to answer. ⇒ She *didn't* answer.

Токму поради ова, кога ги употребуваме овие глаголи во реченица, не би требало во нивно присуство да употребуваме и површински изразена негација, затоа што на тој начин можеме да добиеме спротивно значење од она што сакаме да го изразиме, односно да добиеме две негации, а со тоа и позитивно значење. За илустрација најдобро може да ни послужи следниот пример:

- 1. Таа *не одби* да одговори. ⇒ Таа одговори.
- Sie *verweigerte keine* Antwort. ⇒ Sie antwortete .
- She *didn't refuse* to answer. ⇒ She answered.

Со ова потврдуваме дека навистина не може да употребуваме и негација и глагол со вградена негација т.е. збор со вградена негација, затоа што со таквата конструкција би добиле сосема различно значење од она што ние сакаме да го искажеме.

## 1.2. Деривативна (изведена) негација

Во германскиот јазик позната под името *explicit Negation*, во англискиот како *explicit negation* означува употреба на негативни морфеме за изведување на лексички единици. Деривацијата претставува образување на збор од друг збор или корен<sup>1</sup>, а добиениот збор се нарекува дериватив. Со зборообразувачката анализа се определува која база се јавува како мотивирачка и со кои зборообразувачки средства е изведен дериватот. Анализата покажува дека зборовите се образувани од покрупни структурни блокови кои може да бидат составени од повеќе морфеме, но во најголем број случаи во структурата на дериватот се изделува основниот дел (претставен со мотивирачката основа) и афиксите (како средства преку кои се добива дериватот). Основата се карактеризира со самостојно, конкретно лексичко значење, а афиксите го изразуваат значењето само во состав со основата.<sup>2</sup> Влегувајќи во зборот, тие внесуваат различни значења, како, на пример, класа на предмети, лица, признаци, процеси и сл. Во македонскиот јазик разликуваме два вида деривативи за изразување на лексичката негација и тоа:

1. дериватив со префикс и
2. дериватив со суфикс.

Афиксите (префикси или суфикси) се лексички единици. Ваквиот третман на афиксите постулира спецификација согласно општите својства на лексичките единици. На афиксите со оваа теорија им се препишува сопствена фонолошка и семантичка форма, како и лексичка категорија (зборовна класа). Ваквата претпоставка е дискутабилна од причина што особено афиксите се во голема мера полисеми и тешко би можело да се определи нивното значење и нивната категорија.<sup>3</sup> Суфиксите се во состојба да ги определат екстерните (надворешни) признаци на комплексните зборови (изведенки или сложенки).

---

<sup>1</sup> З. Мургоски (2005:143)

<sup>2</sup> С. Велева (2006: 27)

<sup>3</sup> С. Симоска (2002:36)



### 1.2.1 Деривативна лексичка негација добиена со префикс

Најчести префикси за образување на збор со негативно значење во македонскиот јазик се префиксите **не-**, **против-**, **без-**: пријателски – *непријателски*, доказ – *противдоказ*, милослив – *безмилослив*.

Освен овие префикси се користат и префиксите од туѓо потекло како што се: **анти-**, **а-**, **де-**, **дис-**, **контра-**: семитизам- *антисемитизам*, активира- *деактивира*, квалификува- *дисквалификува*, предлог - *контрапредлог*.

Кај деривативната лексичка негација добиена со префикс во германскиот и во англискиот јазик како најпродуктивен префикс можеме да го наведеме префиксот **un-**: *freundlich-unfreundlich* (германски), *friendly-unfriendly* (англиски), но постојат и други: *Akademiker-Nichtakademiker* (германски), *smoker-nonsmoker* (англиски). Морфолошки анализирани овие конструкции претставуваат сложенка, во која *nicht* и *no* се јавува како самостојна лексичка единица.

Друг префикс кој иницира негативно значење во германскиот јазик е префиксот **miss-** кој освен кај именките се јавува и кај придавките и кај глаголите. Со овој префикс се добиваат контрарни односно спротивни именки кои покажуваат спротивни својства од оние на основата: *Erfolg-Misserfolg*. Негативниот префикс **fehl-** им се додава на именките со цел да се прикаже погрешниот тек на случувањата: *Entscheidung-Fehlentscheidung*.

Префикси<sup>4</sup> од туѓо потекло во германскиот јазик кои, исто така, образуваат лексичка негација, се следниве:

1. Префиксот **a-** (**an-**, **ar-**): *agrammatisch, anorganisch, arrhythmisch, amusisch, analphabetisch*.
2. Префиксот **in-** (**il-**, **im-**, **ir-**) е карактеристичен за повеќесложните туѓи зборови како што се: *inaktiv, instabil, intolerant, illegal, immateriell, irrational*.
3. Префиксот **non-** конструира не многу продуктивни модели, па затоа некои образувања се дури и целосно превземени: *nonchalant, nonkonformistisch*.
4. Исто така, и префиксот **de-** е многу малку застапен: *dezentral*.
5. Префиксот **dis-** (**di-**, **dif-**) е слабо развиен кај придавките во германскиот јазик: *disharmonisch, diskontinuierlich, disproportional*.

Овие префикси во англискиот јазик се сметаат како префикси од домашно потекло:

1. Префиксот **a-** (**an-**, **ar-**): *agrammatical*,
2. Префиксот **in-** (**il-**, **im-**, **ir-**) е карактеристичен за повеќесложните туѓи зборови како што се: *inaktiv, intolerant, illegal, immaterial, irrational*.

<sup>4</sup> W. Fleischer / I. Barz (1995: 273)

3. Префиксот **non-** конструира не многу продуктивни модели, па затоа некои образувања се дури и целосно превземени: **nonkonformistic**.

4. Исто така, и префиксот **de-** е многу малку застапен: **decentral**.

5. Префиксот **dis-** (**di-**, **dif-**) е слабо развиен кај придавките во германскиот јазик: **disoriental**, **disproportional**.

### 1.2.2 Лексичка негација со суфикси

Во македонскиот јазик не постојат суфикси за градење на лексичка негација. Деривативна лексичка негација добиена со суфикс како во германскиот тако и во англискиот јазик. Оваа негација е наречена *explizite Negation* (*explicit negation*) што во превод значи<sup>5</sup> јасно искажана, директна, отворена. За разлика од македонскиот, во германскиот и во англискиот јазик постојат суфикси со чие додавање се добива ваква лексичка негација, а тоа се суфиксите: – **los (-less)** и **-frei (- free)**, кој е присутен само кај придавките во германскиот јазик : *beispiellos*, *fehlerfrei*, а и кај именките и глаголите во англискиот: *careless*, *sugarfree*.

## ЛИТЕРАТУРА

- Ванева М. (2005): *Средства за изразување негации*, магистерски труд.
- Велева С. (1995): *Негацијата како зборообразувачки елемент во поезијата на Гане Тодоровски*. Втор научен собир на млади македонисти. Катедра за македонски јазик и јужнословенски јазици, стр. 77-80. Универзитет „Св. Кирил и Методиј“, Филолошки факултет- Скопје.
- Велева С. (2006): *Тенденции во зборообразувањето во македонскиот јазик*;
- Конески Б. (1967): *Грамматика на македонскиот литературен јазик*, дел I и II, Култура, Скопје.
- Симоска С. (2002): *Сложени именки во германскиот и во македонскиот јазик – контрастивна анализа*, докторска дисертација – Скопје: Филолошки факултет „Блаже Конески“.
- Bradley - Smith, S. 1977 “*Meaning and Negation*”. *Language Journal of the linguistic society of America*: Volume 53, Number. 2. Baltimore: Waverly Press Inc: 434- 442
- Huddleston, R. 1984 *Introduction to the Grammar of English*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jespersen, O. 1917 *Essentials of English Grammar*. London: George Allen and Unwin Ltd.
- Leech, G. and Svartik, J. 1975 *A Communicative Grammar of English*. London: Longman Group Limited.

---

<sup>5</sup> 3. Мургоски (2005: 182)

ДРАГАНА КОЦЕВА  
БИЉАНА ПЕТКОВСКА

LEXICAL NEGATIONS IN MACEDONIAN,  
GERMAN AND ENGLISH LANGUAGE

*Summary*

According to the results of the linguistic research of these three target languages so far, Macedonian, German and English, which have been dealt with in this comparative-contrastive study made from the formal-semantic aspect, and from the findings obtained by analyzing the excerpt language material, it has been established that there are both similarities and differences between these languages concerning the manifestation of the phenomenon of negation, i.e. they have features that are distinctive characteristics of one or the other languages which make them easily recognizable. Given that negation is a complex category present in many scientific disciplines where it is treated differently, we must face the fact that in cases where this is possible, assertive forms are selected rather than their counter negative equivalents, only to avoid misunderstanding and improper transfer of the message.

However, despite the long study of negation, even today it remains a popular question in science, bringing with it the many ambiguities and uncertainties in terms of the place of negative elements in the sentence and the interpretation of the sentence composition on the surface level. Our intention is to describe the characteristics of particular forms and the processing of the excerpt material selected from the German, English and Macedonian language respectively, to contribute to the contrasting of these languages in terms of lexical negation, and to determine the directions of development and interpretation of this only seemingly abstract language category.

*Key words:* lexical negation, language characteristics, contrastive analyses, Macedonian, German, English.

Драгана Коцева  
Универзитет „Гоце Делчев“ - Штип, Македонија  
e-mail: dragana.koceva@ugd.edu.mk

Биљана Петковска  
Универзитет „Гоце Делчев“ - Штип, Македонија  
e-mail: biljana.petkovska@ugd.edu.mk



## **THREE CONTEXTS FOR THE USE OF THE DEFINITE ARTICLE IN THE CASE OF SERBIAN L1/ENGLISH L2 SPEAKERS**

For students whose L1 is Serbian, the articles of the English language are one of the most difficult grammatical categories to acquire, as a direct consequence of the lack of an equivalent grammatical category in the Serbian language. As the first step in solving the problem of article acquisition, we asked the question of whether during their years of study at the tertiary level, the students' knowledge about the correct uses of the definite article in English changes. Some authors (Lyons, 1999; Huddleston and Pullum, 2002) cite eight different contexts for the use of the definite article in English, of which we have, for the purpose of this research, selected three: *definiteness through association*, *definiteness through sensory features*, and *definiteness through non-linguistic knowledge*. A total of 26 students participated in the research, all of whom are students at the English Department of the Faculty of Philosophy, University of Niš. At the end of the 2006-2007 schoolyear they were given a translation task (Test 1) as part of which they translated a short text from Serbian into English. At the end of the 2008-2009 schoolyear, the same students were given another text (Test 2) with the same objective. Both texts contained eight segments which were meant to be translated in such a way so as to include the definite article, according to the aforementioned contexts for the use of the definite article. In the period between the first and second test, the students made progress in terms of recognizing the three contexts for the use of the definite article was noted.

*Keywords:* use of the definite article in the English language, definiteness through association, definiteness through sensory features, definiteness through non-linguistic knowledge, L1 Serbian students of English at the tertiary level

### **1. INTRODUCTION**

Being an English teacher in a NNS country means that you always have to be on the lookout for innovative and useful teaching methods or means of solving our students' grammar and fluency problems. There is a variety of material to

be found that could help us, but sometimes the teaching aids that we are offered either on the internet or in the various volumes and textbooks on offer through the major publishing houses are just not applicable in our teaching situation. To a great extent this is due to the idiosyncrasies of each individual L1 of our students, each of which sets up a different basis on which the students build their knowledge of English, as very few of them have had the opportunity to start speaking English in a native environment. For this reason, it is important for us as English teachers whose student L1 is Serbian to identify the particular problems they as a group have in order to best rectify them. If we were to understand the process of the acquisition of articles better, we could find a way to facilitate it and to learn more about Language in general.

One of these problems is the use of the English article system, as English is a [+ART] and Serbian a [-ART] language (Đorđević, 1989; Trenkić, 2004). To quote Trenkić: “no structural representation in the syntax [of Serbian] is formed that would correspond to the grammatical category of definiteness, which means that there could be no linguistic elements which are exponents of this grammatical category (2004: 1402, author’s comment). Thus, our students have no grammatical equivalent on which to base their knowledge and use of this grammatical category, no equivalent L1 category to facilitate acquisition. For the purpose of better acquisition, we have attempted to identify the most problematic areas in terms of the contexts for the use of the definite article where L1 Serbian speakers of English make the most mistakes. If we were able to identify these precise contexts, we would be in a position to focus on these problematic areas and start solving the key problems our students face in the process of the acquisition of definite article use.

### **1.1. The constituents of the English article system**

The articles of the English language, the definite article *the*, indefinite article *a* and the zero article, belong to the broader class of determiners along with possessives and demonstratives, just to name a few. In English, unlike in Serbian, the elements of the closed-system of determiners can only function as premodifiers and are in complementary distribution. There are two different systems of article use which depend on the type of reference being established by the articles, and both can be ascribed to the definite article: specific reference and generic reference, both of which can be illustrated with the example *the tiger*, while the difference in reference would come as the result of use in different contexts.

Peter Master gave his own classification of the English article system in which he made a provision for an additional article. In his paper *The English article system: acquisition, function and pedagogy*, he outlined the following: the defi-

nite article *the*, the indefinite article *a*, the zero article  $\emptyset 1$ , and the null article  $\emptyset 2$  (1997: 221-225). The reason behind the ‘extra’ articles lies in the fact that the definite article *the* is not considered to be the most definite of all the articles. This characteristic in fact is reserved for the null article  $\emptyset 2$ . And the indefinite article according to this division, is not the indefinite article *a* but the zero article  $\emptyset 1$ . The way that the ground is divided between the zero and null article is as follows: the zero article accompanies indefinite non-count nouns and plural count nouns, while the null article accompanies singular proper nouns or singular countable nouns in alteration with *the*.

### 1.2. Definiteness in English and Serbian

Even though, as we have previously stated, the Serbian language does not encode the grammatical category of the definite or indefinite article, this does not mean that nouns in Serbian are unmarked for the category of definiteness. Đorđević states that certain nouns in the Serbian language are inherently definite, such as proper nouns, while certain secondary determiners can be used to mark a noun as either definite or indefinite due to the lack of the corresponding article in Serbian. The following table, based on Đorđević, 1989: 415, shows the Serbian (translational) equivalents for the definite and indefinite article in English.

<b>For the indefinite article <i>a(n)</i></b>	<b>For the definite article <i>the</i></b>
Indefinite determiner	Demonstratives
Numerals such as <i>one</i>	Possessives
Indefinite adverbs	General determiners such as <i>all</i>
Demonstratives such as <i>that</i>	Indefinite determiners
Adjectives	Personal pronouns
Negative forms	Zero equivalent
Noun phrases	
Zero equivalent	

In addition to the idea that the very type of the noun can determine its definite or indefinite status, supposedly there are other ways for marking definiteness and indefiniteness in Serbian as outlined in Đorđević (1989) and Trenkić (2004). These include, among others, word order, the presence of modification, and the aspect of adjectives.

Marking definiteness through word order in Serbian goes as follows. The initial position in a sentence, or the *theme* position, is supposed to be marked for

definiteness as the part carrying the given information, while the final position, or the *rheme*, is usually marked for indefiniteness as it carries new information. Thus based on the degree of familiarity so to speak, the first element is meant to be familiar, and thus definite, while the second element is meant to be something new or unfamiliar and thus is the indefinite element. This is illustrated in the following examples (1989: 410, original emphasis):

**Žena** je izašla iz kuće.                      The woman came out of the house.

Iz kuće je izašla **žena**.                      A woman came out of the house.

A further means for marking definite or indefinite status in Serbian is through modification, i.e. in the Serbian language nouns are considered inherently indefinite if they are accompanied by any pre or post modification. This is illustrated in the following examples (ibid, original emphasis):

Udala se za **jednog čuvenog** lekara.        She married a famous doctor.

Udala se za **jednog** lekara **iz Bostona**.    She married a doctor from Boston.

In addition, in Serbian it is possible to illustrate definite/indefinite status with the help of the appropriate tense (ibid, original emphasis):

**Napisao** je pisma.                              He wrote the letters.

**Pisao** je pisma.                                 He wrote letters.

Furthermore, the claim is that the definite/indefinite status of the referent of a particular noun can be determined with the appropriate aspect of the adjective in Serbian (*srp. određeni i neodređeni vid*). The following example is an illustration of the point at hand (2004: 1404-5):

brz auto (the shorter, ‘indefinite’ form of the adjective, corresponding to the indefinite article) a fast car

brzi auto (the longer, ‘definite’ form of the adjective, corresponding to the definite article) the fast car



### THREE CONTEXTS FOR THE USE OF THE DEFINITE ARTICLE IN THE CASE ...

In her article from 2004, Danijela Trenkić states that in fact these assumptions about the various devices used to code definiteness in Serbian are incorrect, due to the fact that it is not definiteness that is coded in Serbian, but specificity (2004: 1406), which could in fact account for the difficulty that L1 Serbian speakers have when using the article system of English. She further goes on to refute the claims that any of these assumptions about coding definiteness in Serbian are correct, starting with the relation between given/new information and definiteness/indefiniteness (2004: 1403, original emphasis),

**Student sa naše katedre** je osvojio prvu nagradu.

A student from our department won the first prize.

Prvu nagradu je osvojio **gospodin u plavom odelu**.

The gentleman in the blue suit won the first prize.

She states that the distinction between given/new information actually has to do with accessibility of the referent in question, or in other words, the estimated mental activity not identifiability or definiteness. Touching upon the topic of whether it is possible to use the definite or indefinite aspect of the adjective to convey the meaning carried by the definite or indefinite article respectively, Trenkić had the following to say: „... in choosing the 'definite' form of an adjective the speaker does not assume that the referent is identifiable, or manifest to his hearer. He signals that the referent is identifiable (*odredjen*) to himself only“ (2004: 1406). She makes this conclusion while referring to the distinction between something being definite i.e. identifiable to both speaker and hearer or being specific, i.e. identifiable to hearer only. As proof she offers a description of what a native speaker of English and one of Serbian would have to say upon entering the same unfamiliar setting and attempting to convey to a third party, not present in the room, what it is they see around them. The speaker of English would most probably say „As you enter, there is **a big round table** in the middle of the room. To the left is **an old piano**. Next to the piano, there is **a black desk**, and there is **a blue globe** on the desk“ while a native speaker of Serbian would say

„Kad udješ u sobu, na sredini je **velik-i okrugl-i sto**. Na levo je **(neki) star-i klair**, i do njega je **crn-i radni sto** a na stolu je **plav-i globus**“ (based on Trenkić, 2004: 1406, original emphasis).

which means that in Serbian, the definite form of the adjective can be used to refer to indefinite but specific referents, wherein lies the confusion. What the problem boils down to is the fact that some languages code definiteness and other code specificity which makes it difficult for learners to learn the appropriate uses.

### **1.3. Previous research**

The research into the use of the English article system among speakers whose L1 is characterized by [-ART] is extensive. At this point we would like to include the following: Poesio et al. (1997) who studied definite descriptions in written texts, Master (2002) who outlined five pedagogical methods for teaching the article system to NNS, Ionin (2003) who wrote her dissertation on the acquisition of the English articles by Russian and Korean learners, Zamparelli (2005) who gave an overview of the various empirical and methodological aspects of the research within DPs, Ekiert (2007) who actually studied the indefinite article, Trenkić (2007) who compared the article production of L1 Serbian L2 English learners and of a Turkish learner of English, Ionin et al. (2008) who listed the three sources of knowledge in the acquisition of English articles, Ko et al. (2008) who discussed how semantic universals affect L2 English article choice, White (2008) who studied the acquisition of English articles by speakers of an L1 lacking articles, Yang and Ionin (2008) who wrote about how L2 English learners whose L1s lack articles acquire the concept of definiteness and Zdorenko and Paradis (2008) who carried out a longitudinal study of the narratives of 17 English L2 children with L1s that do not have definite/indefinite articles.

### **1.4. Statement of purpose**

The conclusion we have reached by now is that we cannot rely on much from our L1 to help our students properly acquire the article system of English. What we really need to do is the following: identify as Peter Masters says "...the psycholinguistic mechanism by which native speakers determine articles from context" as it is "... one of the many areas of article research that remains to be undertaken" (Master, 1997: 220).

Therein lies the idea for this study. Our primary goal was to determine where the greatest problems with using the definite article lie among L1 Serbian/L2 English speakers. In order to do so we have relied on two classifications of the types of contexts in which the use of the definite article in English is obligatory. The main two criteria that the contexts satisfy are those of identifiability and familiarity.

### THREE CONTEXTS FOR THE USE OF THE DEFINITE ARTICLE IN THE CASE ...

The first classification is the one outlined by Christopher Lyons (1999) and is based on the so-called ‘familiarity hypothesis’. Other authors who have based their studies on the use of the definite article in English on this hypothesis include P. Christopherson (1939[1974]) and J.A. Hawkins (1978). To quote Lyons: “*The* signals that the entity denoted by the noun phrase is familiar to both speaker and hearer, and *a* is used where the speaker does not want to signal such shared familiarity” (1999: 3, original emphasis).

The classification of the various contexts which require the use of the definite article is as follows:

- Just give **the shelf** a quick wipe, will you, before I put this vase on it.
- Put these clean towels in **the bathroom** please.
- I hear **the prime minister** behaved outrageously again today.

situational uses of *the*

- **The moon** was very bright last night.

from general knowledge

- An elegant, dark-haired woman, a well-dressed man with dark glasses, and two children entered the compartment. I immediately recognized **the woman**. **The children** also looked vaguely familiar.

anaphoric *the*

- I had to get a taxi from the station. On the way **the driver** told me there was a bus strike.
- They’ve just got in from New York. **The plane** was five hours late.

associative use

- **The president of Ghana** is visiting tomorrow.
- **The bloke Ann went out with last night** phoned a minute ago.

preceding and succeeding information

- **The fact that you’ve known them for years** is no excuse.
- We were rather worried by **the prospect of having to cook for six for two weeks**.

anticipatory anaphoric

(based on Lyons, 1999: 3-7)

The other classification of the relevant contexts for the use of the definite article was given by R. Huddleston and G. Pullum (2002). It is based on the

requirement of identifiability about which they had the following to say: “The concept of identifiability expressed by the definite article is best understood in terms of pre-empting the question with *which*” (2002: 368). Their classification of the types of contexts for the use of the definite article is as follows:

- *Could you do something about the hum?*

sensory features

- *The president has been assassinated.*

non-linguistic knowledge

- *They have a cat and two dogs. The cat is over 15 years old.*

by virtue of prior mention

- *My car won't start; I think the battery is flat.*

through association

- *She grabbed me by the arm.*

association with the object-referent

- *Everybody wants to be a member of the most popular team.*

modifier establishes identifiability

- *They are interviewing the man who mows her lawn.*

relative clause establishes identifiability

- *The racquet dropped from Andre Agassi's hand as if his fingers had grown numb.*

the predication establishes identifiability

(based on Huddleston and Pullum, 2002: 370-371)

There is in fact much overlapping between the two classifications, but for the purpose of our research we have chosen three: *definiteness through association*, *definiteness through sensory features*, and *definiteness through non-linguistic knowledge*. It is our aim to determine whether or not our L1 Serbian students of English are able to recognize these particular contexts in which the use of the definite article is obligatory. Our research was meant to be a preliminary essay into the field which would hopefully lead us into a study of a much wider scope. In addition to determining whether our students showed any success in acknowledging that these contexts required the use of the definite article, we wished to identify what particular types of grammatical categories or words they most frequently used instead of the definite article in these contexts. And finally, we

wished to note whether they showed any improvement at all during the two years of intense study of English at the tertiary level.

## **2. METHOD**

### **2.1. Participants**

The total number of participants who took part in this study was 26, all of whom were students at the English Department of the Faculty of Philosophy of the University of Niš. At the start of the study they were all sophomores at our English department and they all shared the same L1, Serbian.

### **2.2. Materials and procedure**

What we included in our instrument was a translation task. The students were asked to translate a short text from Serbian into English, once at the end of their sophomore year, and then they were given another translation task at the end of their senior year at our department. The translation task was nothing new to the students, as it is an obligatory part of their more general and extensive English Language exam. The task was chosen because it required them to use certain expressions and categories as the meaning in the original text required, and unlike the essay writing task, did not allow them to avoid any structures or use of grammatical categories they did not feel comfortable using. In addition, the errors in the use of the definite article were most often spotted when the students performed this type of written task, and it was their answers given during this particular type of coursework that sparked the idea for this research. Both texts were coded in such a way so as to include an equal number of sentences that included three contexts for the use of the definite article: *definiteness through association*, *definiteness through sensory features*, and *definiteness through non-linguistic knowledge*.

All of the students participated in the study on a voluntary basis. The first translation task they completed was part of their coursework, while the second one was not. Both times they completed the translation tasks in the presence of their translation course instructor in their classroom assigned for the course, during regular class hours.

### 3. RESULTS

What we first looked at, upon coding the student answers from the two tests (Test 1 and Test 2) was to determine the different types of errors that were made in both tests. Table 1 shows their type and distribution over the two tests.

Type of incorrect answer	Test 1, %	Test 2, %
Zero article instead of the definite article	38.5%	72%
Indefinite article instead of the definite article	21%	14%
Both possessive adjective and the indefinite article	20%	-
Possessive instead of the definite article	16%	14%
Structure not requiring an article	3%	-

Table 1. *Type of error in Test 1 and Test 2*

We further broke down the type of incorrect answers given for each individual context for the use of the definite article for the two tests. The types of incorrect answers for *definiteness through association*, for *definiteness through sensory feature* and for *definiteness through non-linguistic knowledge* are shown in Tables 2, 3 and 4 respectively.

Type of incorrect answer	Test 1, %	Test 2, %
Zero article instead of the definite one	48%	100%
Possessive instead of the definite article	39%	-
A structure not requiring an article	9%	-
Both possessive and definite article	4%	-

Table 2. *Type of incorrect answer for definiteness through association*

THREE CONTEXTS FOR THE USE OF THE DEFINITE ARTICLE IN THE CASE ...

Type of incorrect answer	Test 1, %	Test 2, %
The indefinite article instead of the definite article	68%	20%
Zero article instead of the definite article	32%	60%
Possessive adjective instead of the definite article	-	20%

Table 3. *Type of incorrect answer for definiteness through sensory feature*

Type of incorrect answer	Test 1, %	Test 2, %
Both possessive and the definite article	52%	-
Zero article instead of the definite one	40%	-
Possessive adjective instead of the definite article	8%	-

Table 4. *Type of error for definiteness through non-linguistic knowledge*

#### 4. DISCUSSION

The final outcome of the two translation tasks that the participants completed shows an improvement in terms of the use of the definite article in the three contexts in which the criteria of identifiability and familiarity have been satisfied. The clearest illustration of this point are the results for *definiteness through non-linguistic knowledge* context for the use of the definite article, for which the participants made no mistakes on the second test. It would be safe to say that the least improvement was made for the use of the definite article in the context of *definiteness through sensory feature*, where the percentage of incorrect errors is high in both tests (68% of the incorrect answers in Test 1 and 60% of the incorrect answers in Test 2), with the added comment that the type of error made had changed in the meantime. The fact that the participants went from omitting an

article, or using an article with no morphological or phonological marking in the first test, to using the overt morpheme *a* in the second test could be construed as an improvement, or at least a change in the right direction. Their answers at least show that the participants registered that the referent was in some way known, and should in some way be modified or marked.

The order of the most frequently made mistakes both in Test 1 and Test 2 are the following:

- a. use of the *zero article* instead of the definite article
- b. use of the *indefinite article* instead of the definite article
- c. use of a *possessive* instead of the definite article.

In both tests, and for all three types of contexts, the most frequently made mistake was the use of the zero article instead of the definite one. In fact, for *definiteness through association* it was the only type of mistake made on the second test. This outcome in fact is quite to be expected. In order to explain the extensive overuse of the zero article in all three contexts, we would have to refer back to the particular classification of the English article system as given by P. Master in 1997. Having stated that the English language has two articles which are not morphological or phonetically realized, this particular type of article is the one that occurs most frequently in the English language and is the first one to be picked up on and acquired by NNS. Master goes on to state that even though the COBUILD list of the ten most frequent words in the English language is topped by the definite article, due to its lack of morphological or phonetic realization, the list should be topped by the zero or null article. To quote Master: “the persistence of zero article usage by [-ART] speakers, even at advanced proficiency levels, may be due not only to interference from L1 and the difficulties of applying the article system but to the frequency with which the zero article occurs in the input” (1997: 227). In the study he carried out in 1987 involving 20 NNS of English, whose L1 was marked by [-ART], he found that speakers alternate between the zero and the definite article, all the way to the higher proficiency levels. The fact that these students tend to overuse the zero article seems to be a natural stage in their (inter)language development.

The overuse of the indefinite article instead of the definite one was primarily to be found in the *definiteness through sensory feature* context. We think this overuse could possibly be explained by referring to text the students were meant to translate. The first noun phrase in the text was one that satisfied the *definiteness through sensory feature* condition for definiteness. But as the results for Test 1 show, most of the participants included the indefinite article instead of the definite one in this noun phrase. The reason for this we think has to do with the



students' preoccupation with the location of this noun phrase: initial in the text, initial in the sentence, and for this reason we believe that the students relied on the rule of first mention when translating this phrase. In accordance, they used the indefinite article without actually considering whether its use was merited in terms of meaning. We also think that it is possible to account for this problem in general by referring to the distinction we have already made between specificity on the one hand, in the sense of the referent being identifiable to the speaker and definiteness on the other, in the sense of the referent being identifiable to both hearer and speaker. The NNS of English may in fact realize that the noun requires some kind of overt modification, and not having yet made the clear-cut distinction in terms of what is most appropriate, they opt for the word closest in meaning to 'jedan' or 'neki' or 'existing'.

Finally, the third most frequently made mistake was the use of the possessive instead of the definite article. The extensive use of the possessive with and without the definite article could once again be explained by referring to the very structure of the text that the students were meant to translate. In one of the sentences in Test 1, where the condition for *definiteness through non-linguistic knowledge* was satisfied, the noun phrase requiring the use of the definite article was in close proximity to a family name which required a possessive. This might have led to some confusion among the participants, seeing how in English, as we have previously stated, we can only use one member of the class of determiners at a time, for instance either the definite article or the possessive adjective. But as we have also seen, this does not hold true for Serbian. This could in fact be a case of clear L1 interference in the L2 output. Trenkić, in her article from 2004, gave a contrastive analysis of the DP in English and in Serbian, and having done so, reached the following conclusion: "...in languages without articles the semantic class of determiners corresponds to the syntactic category of adjective" (Trenkić, 2004: 1425). Thus, NNS may be relying on syntactic criteria when translating and trying to figure out the correct modification and thus relying on possessive adjectives as they in fact meet the same syntactic criteria of their native language. It may be safe to conclude that L1 Serbian/L2 English speakers omit articles if the noun in question is preceded by an adjective. To quote Đorđević: "Određenom članu u E jeziku može odgovarati i prisvojni determinator u SH jeziku. To je verovatno najčešći slučaj u situacijama u kojima se određeni član u E jeziku upotrebljava umesto prisvojnog determinatora" (1989: 414).

### 3. CONCLUSION

Although the participants in this study did show some signs of improvement, we cannot make any generalizations in terms of improvement on a larger scale. Our sample was small as was the number of contexts that we chose to study. What the results of this research have shown is that there is room for further research, especially if we take into consideration that even though there is some noted improvement in their knowledge of the use of the definite article in this study, the number of errors that our L1 Serbian learners of English continue to make is still great, even during their senior years, where they all tested positive for improvement of this particular language skill. What further needs to be tested is student performance in terms of the use of the definite article in all the remaining types of contexts, as cited by Lyons (1999) and Huddleston and Pullum (2002). In addition to studying these contexts, we also need to control for the variable of noun countability, which was not done in this study. The reason behind that is that “In the article system, the elements are countability, number and definiteness, which must all be considered in arriving at the correct choice of article” (Master, 1997: 220). In addition, further research may benefit from taking into account the fact that L1 Serbian speakers of English tend to have a specific attitude to using articles with English noun phrases which already have pre or post modification. Finally, perhaps the most benefit could be reaped by organizing a longitudinal study that would follow the same group of students over their four years of studying English at the tertiary level and would check for any changes of their use of the definite article in all the aforementioned contexts on a yearly basis. If we were able to do so and have any kind of success in determining the essence of the problem in these speakers’ use of the definite article, we could be looking at having further success in the teaching process.

### REFERENCES

- Đorđević, R. (1989). *Engleski i srpskohrvatski jezik: kontrastivna gramatika imeničke grupe*. Beograd: Naučna knjiga.
- Gass, S., Mackey A. (2007). *Data elicitation for second and foreign language research*. Routledge, Taylor and Francis Group.
- Hawkins, J.A. (1978). *Definiteness and indefiniteness: a study in reference and grammaticality prediction*. London: Croom Helm.
- Huddleston R., Pullum G. (2002). *The Cambridge grammar of the English language*. Cambridge: Cambridge University Press.

### THREE CONTEXTS FOR THE USE OF THE DEFINITE ARTICLE IN THE CASE ...

- Jespersen, O. (1974). *A modern English grammar: on historical principles, Part VII, Syntax*. London: George Allen and Unwin Ltd.
- Lyons, C. (1999). *Definiteness*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mackey A., Gass S. (2005). *Second language research*. Routledge, Taylor and Francis Group.
- Master, P. (1997). The English article system: acquisition, function and pedagogy. *System* 25 (2), 215-232.
- Quirk, R., Greenbaum S. (1973). *A university grammar of English*. Addison Wesley Longman Limited.
- Trenkić, D. (2004). Definiteness in Serbian/Croatian/Bosnian and some implications for the general structure of the nominalphrase. *Lingua* 114, 1401-1427.
- Trenkić, D. (2007). Variability in second language article production: beyond the representational deficit vs processing constraints debate. *Second Language Research* 23 (3), 289-327.

MARTA DIMITRIJEVIĆ

### TRI KONTEKSTA ZA UPOTREBU ODREĐENOG ČLANA: PRIMER GOVORNIKA ENGLESKOG JEZIKA ČIJI JE MATERNJI JEZIK SRPSKI

#### *Резиме*

Za sve učenike kojima je maternji jezik srpski sistem članova spada u jednu od oblasti gramatike engleskog jezika za koju je potrebno puno truda da savladaju, što je, između ostalog, direktna posledica činjenice da u gramatici srpskog jezika nema članova. Bez obzira na poteškoće na koje ovi učenici nailaze tokom procesa usvajanja članova, ne postoje konkretna i opsežna istraživanja koja bi se do detalja bavila ovim problemom na primeru učenika koji uče engleski jezik, a čiji je maternji jezik srpski, izuzev radova koje je objavila autorka Danijela Trenkić (2001; 2004; 2007; 2009). Kao prvi korak koji bi trebalo preduzeti u rešavanju ovog problema, postavili smo pitanje da li se tokom godina koje provedu studirajući engleski jezik na univerzitetskom nivou, znanje naših učenika o upotrebi određenog člana menja. Neki autori (Lyons, 1999; Huddleston & Pullum 2002) navode da postoji određeni broj konteksta za upotrebu određenog člana, od kojih smo, za potrebe ovog istraživanja, odabrali tri: referent se smatra određenim na osnovu asocijacije (engl. *definiteness through association*), odnosno, određeni član se upotrebljava u slučaju kada se referent u pitanju može identifikovati na osnovu asocijacije sa nekim drugim referentom, koji je već poznat ili se može identifikovati; referent se smatra određenim jer se može identifikovati na osnovu informacija koje dobijamo od naših čula (engl. *definiteness through sensory features*), i, na kraju, referent se može identifikovati na osnovu nelingvističkog znanja koje sagovornici dele (engl. *definiteness through non-*

*linguistic knowledge*), odnosno, određeni član se upotrebljava u slučaju kada se referent može identifikovati na osnovu znanja koje imamo o svetu oko nas.

Ukupno 26 studenata je učestvovalo u ovom pilot-istraživanju. Svi ispitanici su bili studenti Departmana za anglistiku Filozofskog fakulteta u Nišu. Na kraju školske 2006/2007. godine ispitanici su dobili zadatak da prevedu jedan kraći tekst sa srpskog na engleski jezik (Test 1). Na kraju školske 2008/2009. godine, istim studentima dat je još jedan tekst (Test 2) sa istim zahtevom. Oba teksta sadržala su po osam segmenata koje je trebalo prevesti uz upotrebu određenog člana, na osnovu već navedenih konteksta. Ispitanici su dali znatno više tačnih nego netačnih odgovora na oba testa. Tokom perioda od prvog do drugog testa njihovo poznavanje tri navedena konteksta za upotrebu određenog člana se povećalo, a ispitanici su bili naročito uspešni u slučaju upotrebe određenog člana uz referente koji se mogu identifikovati na osnovu nelingvističkog znanja koje sagovornici dele, jer je na drugom testu svih 26 ispitanika u tom slučaju dalo tačan odgovor. Na osnovu navedenih rezultata može se zaključiti da postoji osnova za dalje razmatranje ovog pitanja. Naredni segment ovog istraživanja mogao bi da obuhvati veći broj ispitanika sa drugih univerziteta i na taj način bi se proširilo područje analize na sve kontekste za obaveznu upotrebu određenog člana u engleskom jeziku.

*Ključne reči:* upotreba određenog člana u engleskom, određenost kroz asocijaciju, određenost kroz senzorne sposobnosti, određenost kroz nejezičko znanje, učenici čiji je maternji jezik srpski na tercijarnom nivou

Marta Dimitrijević  
Filozofski fakultet, Univerzitet u Nišu, Srbija  
e-mail: marta.dimitrijevic@filfak.ni.ac.rs

## THE INFLUENCE OF THE DIRECT OBJECT ON ASPECT AND AKTIONSART IN ENGLISH AND ROMANIAN

This paper analyzes the influence of the direct object on verbal aspect and Aktionsart in English and Romanian. The structure of the noun phrase functioning as the direct object may introduce the notion of telicity to atelic verbs consequently altering the type of verb situation. Furthermore, the paper will analyze the influence of semantic features such as telicity and boundedness on aspect and Aktionsart.

*Key words:* direct object, aspect, Aktionsart, telicity, boundedness.

### 1. INTRODUCTION

This paper discusses the influence of the direct object on aspect and Aktionsart in English and Romanian. To start from the most general theoretical assumptions in the relevant linguistic sources, it can be pointed out that there seems to be a significant correlation between verbal aspect, certain semantic features of lexical verbs and the direct object. The relevant semantic features analyzed in this paper are *stativity*, *duration*, *telicity* and *boundedness*. Therefore, before proceeding with the discussion about the influence of the direct object on aspect and Aktionsart in English and Romanian, it is necessary to define the two main categories aspect and Aktionsart (the type of verb situation).

Comrie (1976:3) defines aspect as different ways of viewing the internal temporal constituency of a situation, stating that aspect is subjective; i.e. it depends on the speaker's choice. Thus, it indicates how the speaker sees the verb action.

There are two pairs of aspectual oppositions: progressive / non-progressive (perfective / imperfective) and perfect / non-perfect. The perfect / non-perfect aspectual opposition will not be discussed in this paper.

Perfectivity indicates the view of the situation as a single whole, without distinction of various separate phases that make up that situation. The imperfective aspect pays essential attention to the internal structure of the situation. The per-

fective form also indicates completion of the situation, while the imperfective indicates a situation in progress (Comrie 1976:19).

Unlike aspect which is a grammatical category, Aktionsart is a lexical i.e. semantic category which refers to the way the action is realized.

The basis of the analysis conducted in this paper is the Vendler's (1967:97-121) classification of verbs into activities, states, achievements and accomplishments. This classification is based on the meaning of verbs and their syntactic characteristics. Vendler uses linguistic tests to determine whether the verb situation denotes a process or development or not, whether the situation consists of segments which are of equal quality or perhaps there is a segment which denotes an endpoint or completion. Vendler's verb types can be defined according to distinctive features which are incorporated in the meanings of verbs. Those features are: [+/- stativity], [+/- duration], [+/- goal]. The distinctive features which determine type of verb situation can be defined as follows:

1. Distinctive feature [+ stativity] is a characteristic of situations which do not have development and process, they simply last in time. Only states have the feature [+ stativity]. On the other hand, if a situation has segments and development it has the feature [- stativity]. Such situations are activities, achievements and accomplishments.

2. Distinctive feature [+ duration] is a characteristic of situations which last in time, like activities, states and accomplishments. The feature [- duration] denotes momentary situations, such as achievements.

3. Distinctive feature [+ goal] is a characteristic of situations which have a goal after which the situation naturally ends. Such situations are accomplishments and achievements. Distinctive feature [- goal] is a characteristic of situations which do not have a goal, i.e. a final point, like activities and states. Situations with the feature [+ goal] are called telic, as oppose to the atelic situations which have the feature [- goal].

Furthermore, the notion of boundedness can provide a more advance analysis of the notion of telicity. Bounded situations reach a goal; while unbounded do not (Declerck 1979:761).

Even though telicity seems to imply boundedness, they present rather complex notions. They are both related to the notion of goal which presents a final point after which the situation naturally ends. On the other hand, a telic situation implies a goal which may or may not be reached. Bounded situations indicate that the goal was actually realized while unbounded situations indicate that the final point was not reached. Such a distinction implies that there is a semantic feature of telicity and another feature of boundedness.

Following Vendler (1976) and Declerck (1979), we can define the following types of verb situation (Aktionsart):

Activities denote process and development, therefore can last in time. They have homogenous segments which means that any part of the process is of the same nature as the whole. The situation does not have a terminal point or goal. Their distinctive features are: [- stativity, + duration, - goal]. Activities are verbs such as: *run, swim, walk...*

States go on in time, they do not have segments and development and they do not denote a process. States do not have a goal. They simply denote that a characteristic or a situation exists. Their distinctive features are: [+ stativity, + duration, - goal]. States are verbs such as: *know, believe, love, etc.*

Achievements are punctual, i.e. the whole situation happens in one moment. Their distinctive features are: [- stativity, - duration, + goal]. Achievements are verbs and phrases such as: *find, lose, reach the summit, win a race, etc.*

Accomplishments go on in time and have a goal. They are not homogenous in nature, because they involve a terminal point. Their distinctive features are: [- stativity, + duration, + goal]. Accomplishments are verbs and phrases such as: *paint a picture, run a mile, draw a circle, etc.*

It should be pointed out that Romanian literature is very scarce on this subject. Relevant linguistic sources argue that the Romanian complex perfect (*perfectul compus*) can only denote completed or terminated past situations, thus perfective aspect (Brăescu et al. 2005:418). This paper will prove that the Romanian complex perfect (*perfectul compus*) can convey imperfective meaning and have unbounded and atelic readings as well. Such readings may depend on the properties and structure of the direct object.

## **2. THE INFLUENCE OF THE DIRECT OBJECT ON ASPECT AND AKTIONSART**

The analysis of the corpus has shown that the context plays a very important role in determining the type of the verb situation. In both languages, the direct object affects the type of the verb situation. In fact, the very presence or absence of the direct object has an impact on the type of the verb situation (Aktionsart). For example:

- (1) a. He was singing.  
El cânta.
- b. He was singing a song.  
El cânta un cântec.

Sentences (1a) denote activities with the distinctive features [- stativity, + duration, - goal]. Thus, the lack of the direct object excludes a goal and implies atelicity. On the other hand, the existence of a direct object entails a goal in sentences (1b) rendering the situations telic. Therefore, the situations in (1b) are accomplishments.

The analysis had shown that in both languages, in addition to the presence or absence of the direct object in a sentence, the very structure of the noun phrase functioning as the direct object has an impact on the type of the verb situation. For example:

- (2) a. He drank water.  
El a băut apă.  
b. He drank three glasses of water.  
El a băut trei pahare de apă.

Sentences (2a) are unbounded and atelic since the situations presented by them do not tend towards a goal. The direct object realized as uncountable noun *water* / *apă* renders the situation unbounded. On the other hand, in sentences (2b) the direct object (*three glasses of water* / *trei pahare de apă*) denotes a final point, or a goal which was actually reached and after which the situation could not be continued. Thus, sentences (2b) are bounded telic situations, i.e. accomplishments, whereas sentences (2a) are unbounded atelic situations i.e. activities.

The research has also proved that accomplishment verbs such as *build* / *clădi* differ in telicity depending on the properties of their direct objects. The verb *build* / *clădi* normally indicates telic situations, but it can also indicate atelic situations when followed by a bare plural or mass nominal direct object. “Telic” *build* / *clădi* can be modified by the adverbial *in X time* / *în X timp*, whereas “atelic” *build* / *clădi* is naturally modified by *for X* □ *time* / *X timp* (Rothstein 2004:3). For example:

- (3) a. Mary built a / the house \*for a week / in a week.  
Mary a clădit o casă / casa \*o săptămână / într-o săptămână.  
b. Mary built the houses \*for a week / in a week.  
Mary a clădit casele \*o săptămână / într-o săptămână.  
c. Mary built houses for a week / \*in a week.  
Mary a clădit case o săptămână / \*într-o săptămână.

In both languages, the examples (3a) illustrate the notion of a verb used together with a specified or unspecified singular direct object, the situations indicated by such constructions have characteristics of accomplishments with distinctive features [- stativity, + duration, + goal]. The same is valid or the definite plural direct objects (3b). However, if accomplishment verbs are followed by a



bare plural direct object like in (3c), the situations in question are considered habitual activities with distinctive features [- stativity, + duration, - goal].

The analysis has shown that the use of the progressive form in English as well as the use of the imperfect (*imperfectul*) in Romanian renders the perfective aspect imperfective. Namely, in both languages, the imperfective aspect neutralizes the existence of a goal and renders telic situations atelic regardless of the structure of the direct object:

- (4) a. Mary was building a / the house for a week / \*in an week.  
 Mary clădea o casă / casa o săptămână / \* într-o săptămână.  
 b. Mary was building the houses for a week / \*in a week.  
 Mary clădea casele o săptămână / \* într-o săptămână.  
 c. Mary was building houses for a week / \*in a week.  
 Mary clădea case o săptămână / \* într-o săptămână.

The examples (4a,b,c) show that the imperfective aspect modifies the distinctive feature [+goal] into [- goal] consequently changing the type of the verb situation from accomplishments into activities.

The research has pointed out that with activities; the properties of the direct object do not affect the telicity of the situation in both languages:

- (5) a. John pushed the cart for an hour / \*in an hour.  
 John a împins carul o oră / \* într-o oră.  
 b. John pushed carts for an hour / \*in an hour.  
 John a împins carele o oră / \* într-o oră.

The examples prove that it will follow from the meaning of the activity that a verb phrase consisting only of an activity verb and a □direct object will always be atelic regardless of the properties of that direct object. However, as Rothstein (2004:3) argues, certain measure and directional phrases can make such verb phrases telic. For example:

- (6) a. John pushed the cart a mile / to the edge of the park in an hour / \*for an hour.  
 John a împins carul o milă / până la marginea parcului într-o oră / \*o oră.

However, Declerck (1979: 765) points out that there are unbounded situations that seem to imply a goal. For example:

- (7) a. He walked towards the house for hours.  
 A mers spre casă ore întregi.

In (7a) the goal is clearly specified, but the context reveals that it was not actually reached. Thus the sentences are telic but unbounded.

In both languages, the use of activities in the imperfective aspect does not influence the telicity of the situation:

- (8) a. John was pushing the cart for an hour / \*in an hour.  
John împingea carul o oră. / \* într-o oră  
b. John was pushing carts for an hour / \*in an hour.  
John împingea carele o oră / \* într-o oră.

The research has shown that, in both languages, the direct object does not affect the type of the verb situation with states as well. For example:

- (9) a. I know the answer.  
Știu răspunsul.  
b. I know the answers.  
Știu răspunsurile.

The situation has characteristics of a state when used with either singular or plural direct object. States are unbounded and atelic situations with distinctive features [+ stativity, + duration, - goal]. Some states can be used in the progressive and denote imperfective aspect:

- (10) a. I was hoping for a long time.  
Speram mult timp.

In (10a) the situations simply last in time and do not involve the notion of a goal.

In Romanian, stative verbs can denote imperfective aspect as well:

- (11) a. Când am fost mică credeam în Moș Crăciun.  
When I was little, I believed in Santa Claus.

The research has shown that regardless of the structure of the noun phrase functioning as the direct object, achievement verbs indicate telic situations which can be modified by the adverbial *in X* □ *time* / *în X timp*. For example:

- (12) a. He won a / the race in ten seconds / \*for ten seconds.  
A învins la competiție în zece secunde / \* zece secunde.  
b. He won the races in ten seconds / \*for ten seconds.  
A învins la competiții în zece secunde / \* zece secunde.  
c. He won many races in his career.  
A învins la multe competiții în cariera sa.

However, the examples (12b,c) indicate that when used with achievement verbs a plural direct object implies repetition in both languages.

Despite the fact that achievements denote momentary situations, there are many achievement verbs which are grammatical in the progressive, as the examples in (13) indicate:

- (13) a. Susan was arriving at the station when she heard that the train to London had been cancelled.  
Susan ajungea la stație când a auzit că trenul spre Londra fusese denunțat .

- b. John and Susan are finally leaving.  
John și Susan, în final, pleacă.
- c. The plane is landing.  
Avionul decolează.
- d. Jane is just reaching the summit.  
Jane se urca pe vârful muntelui chiar în acest moment.

English progressive achievements are translated with the Romanian imperfect (*imperfectul*) which also implies duration as well as atelic and unbounded meanings.

### 3. CONCLUSION

The research has proved that, in both languages, verbs traditionally called accomplishments are either telic or atelic depending on the properties of their direct object. Thus, tests for telicity show that verbs like *write*, *build* and *eat* are telic when their direct objects have definite, quantified or numerical determiners and are atelic when the same objects are a mass noun or a bare plural. Activity verbs with a direct object do not show such an alternation. Namely, activity verbs are always atelic regardless of the properties of the direct object. Certain measure and directional phrases, though, can render such verb phrases telic. Verbs denoting states are not affected by the properties of their direct objects in both languages. It should be pointed out that, in Romanian, verbs denoting states can be used to indicate imperfective aspect, whereas such cases are very rare in English. It will follow from the meaning (or properties) of achievements that they would always be telic regardless of the properties of their direct object. However, when used with achievements a plural direct object implies repetition. As a final point, it can be argued that in both English and Romanian the telic / atelic interpretation results from the existence and properties of the direct object.

The analysis has shown that, in both languages, the imperfective aspect neutralizes the existence of a goal and renders telic situations atelic regardless of the structure of the direct object.

One of the aims of this paper was to verify that the Romanian complex perfect (*perfectul compus*) can convey imperfective meaning and have unbounded and atelic readings as well. The research has proved that such readings depend on the properties and structure of the direct object.

## REFERENCES

- Avram, M. et al. (2001). *Enciclopedia limbii române*. București: Univers enciclopedic. Academia română, Institutul de lingvistică „Iorgu Iordan”.
- Brăescu, R. et al. (2005). *Gramatica limbii române. I Cuvântul. II Enunțul*. București: editura Academiei române. Academia română, Institutul de lingvistică „Iorgu Iordan – Al. Rosetti”.
- Brinton, L. (1988). *The Development of English Aspectual Systems*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Comrie, B. (1976). *Aspect*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dahl, Ö. (1987). *Tense and Aspect Systems*. Oxford: Basil Blackwell.
- Declerck, R. (1979). ‘Aspect and the bounded/unbounded (telic/atelic) distinction’. *Linguistics* 17-7/8, The Hague: Mouton, pp. 761-794.
- Luchian, T. (2007). ‘Categoria funcțional-semantică a aspectualității în limba română’, [www.cnaa.md/files/theses/2007/6781/tatiana\\_luchian\\_abstract.pdf](http://www.cnaa.md/files/theses/2007/6781/tatiana_luchian_abstract.pdf)
- Novakov, P. (2005). *Glagolski vid i tip glagolske situacije u engleskom i srpskom jeziku*. Novi Sad: Futura publikacije.
- Rothstein, S. (2004). *Structuring Events: a Study in the Semantics of Lexical Aspect*. Blackwell Publishing Ltd.
- Smith, C. (1986). ‘A Speaker-based Approach to Aspect’. *Linguistics and Philosophy* 9, N° 1, Dordrecht, pp. 97-115.
- Vendler, Z. (1967). ‘Verbs and Times’ in *Linguistics in Philosophy*. Ithaca: Cornell University Press, pp. 97-109.

MIHAELA LAZOVIĆ

### L’INFLUENCE DU COMPLÉMENT D’OBJET DIRECT SUR L’ASPECT ET AKTIONSBART DANS L’ANGLAIS ET LE ROUMAIN

#### Résumé

Dans cet article nous analysons l’influence du complément d’objet direct sur l’aspect verbal et Aktionsart dans l’anglais et le roumain. La recherche a prouvé qu’en l’anglais ainsi qu’en roumain l’interprétation du telic / atelic provient de la présence et des propriétés du complément d’objet direct. À savoir, la présence du complément d’objet direct, aussi bien que sa structure, affecte l’aspect verbal et le type de situation de verbe dans le sens que le complément d’objet direct peut présenter la notion de télicité aux verbes atéliques changeant par conséquent le type de situation de verbe. En outre, dans les deux langues,

THE INFLUENCE OF THE DIRECT OBJECT ON ASPECT AND AKTIONSART IN...

l'aspect imperfectif neutralise la notion d'un but et rend des situations telles que les suivantes sans tenir compte de la structure du complément d'objet direct.

*Mots clés:* objet direct, aspect, Aktionsart, télicité, accomplissement.

Mihaela Lazović  
Univerzitet u Novom Sadu, Filozofski fakultet  
e-mail: laz13@nadlanu.com



**MARQUEURS COHÉSIFS AU NIVEAU  
DU TEXTE-DISOURS:  
LA RELATION ANAPHORIQUE<sup>1</sup>.  
UNE APPROCHE CONTRASTIVE ENTRE  
LE FRANÇAIS ET LE ROUMAIN**

L'étude comparative du fonctionnement anaphorique relève le fait que la typologie des expressions référentielles est, en général, la même dans les deux langues (le roumain et le français), sauf quelques exceptions dues à la spécificité de chaque système linguistique dont on mentionne la position non-marquée en roumain du pronom personnel sujet de la III<sup>e</sup> personne, retrouvable dans la désinence verbale et qui joue, en roumain, un rôle de continuateur thématique; de même, la distribution des formes du possessif: dans la plupart des cas l'adjectif possessif du français, déterminant d'un nom qui désigne une partie du corps, passe en roumain sous la forme d'un datif possessif.

*Mots clés* : expression référentielle, relation anaphorique, anaphorisant, anaphorisé, cohésion textuelle

## 1. INTRODUCTION

La cohésion textuelle est définie dans le *Dictionnaire d'analyse du discours* de Charaudeau et Maingueneau : « Le mot cohésion désigne [...] l'ensemble des moyens linguistiques qui assurent les liens intra- et inter phrastiques permettant à un énoncé oral ou écrit d'apparaître comme un texte ». Les linguistes énumèrent quelques « marqueurs » de cohésion : « *anaphores pronominales* et *définies*, *coréférence*, anaphore rhétorique, connecteurs, succession des temps verbaux, pré-supposition, nominalisation, etc. ». Ces éléments sont, on le voit, d'ordre gram-

<sup>1</sup> Les linguistes utilisent aussi le terme d'*endophore* (ou *diaphore*) qui recouvrent l'anaphore et la cataphore, les deux phénomènes textuels représentant des phénomènes de *reprise* d'un segment textuel par un autre. Ultérieurement, la signification de l'anaphore s'est restreinte, celle-ci désignant la reprise d'un segment textuel „en aval”; avec cette signification, elle s'oppose à la cataphore et à la déixis (cf. D. Maingueneau, 1996:35).

matal : « Les marqueurs de cohésion ne sont que des indices d'une cohérence à construire par un travail interprétatif » (Charaudeau et Maingueneau 2002 :99).

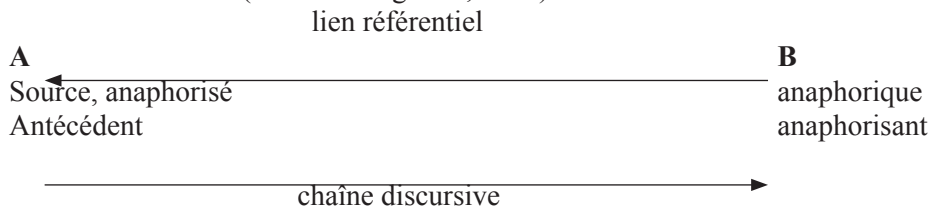
Notre étude essaie de faire le point sur les mécanismes textuels des expressions référentielles nominales, analysés dans deux systèmes linguistiques – le français et le roumain – et en même temps de surprendre aussi bien leurs ressemblances que leurs différences.

## 2. LA RELATION ANAPHORIQUE

La majorité des linguistes expliquent, l'anaphore à partir de la définition donnée par O. Ducrot : « Un segment de discours est dit anaphorique lorsqu'il est nécessaire pour lui donner une interprétation, de se rapporter à un autre segment du même discours » (O. Ducrot, 1972)

« Il y a relation d'anaphore entre deux unités A et B quand l'interprétation de B dépend crucialement de l'existence de A, au point qu'on peut dire que l'unité B n'est interprétable que dans la mesure où elle reprend – entièrement ou partiellement – A » (J. C. Milner, 1982)

« On considère d'habitude comme anaphorique un segment de l'énoncé (le plus souvent un pronom un syntagme nominal défini ou démonstratif) dont l'interprétation nécessite le recours à un autre segment actualisé avant dans la chaîne discursive » (Reichler-Béguelin, 1989)



Selon la classification des expressions référentielles, dans la littérature linguistique on distingue entre:

- |           |                 |                            |
|-----------|-----------------|----------------------------|
| Anaphore: | (a) nominale:   | (a <sub>1</sub> ) fidèle   |
|           |                 | (a <sub>2</sub> ) infidèle |
|           | (b) pronominale |                            |
|           | (c) associative |                            |



## 2.1. Anaphore nominale fidèle

(1) *Son menton voulait rejoindre le nez, mais on voyait, dans le caractère de ce nez bossué au milieu, les signes de son énergie et de sa résistance bretonne.* (Balzac)

(2) *Trăia odată o femeie săracă și femeia aceea a rămas văduvă chiar la câteva săptămâni după nuntă.* (Povești nemuritoare).

(3) *Dans la plaine rose [...] un homme suivait seul la grande route. [...] L'homme était parti de Marchiennes vers deux heures.* (Zola)

(4) *Mai bine de un ceas stătui singur în cerdacul din față [...], de unde putui îmbrățișa cu privirea întinsa și fermecătoarea priveliște, ce înfățișează Agapia ochilor în timpul nopților cu lună. Cât de frumoasă era luna și cât de senină fu noaptea aceea!* (C. Hogaș)

Dans le cas de ce type de reprise, le référent auquel renvoie l'expression anaphorique est préalablement introduit dans le texte par un nom avec un déterminant indéfini, et repris par un syntagme nominal défini (*un homme* → *l'homme*; *lună* → *luna*) ou par un syntagme nominal démonstratif (*le nez* → *ce nez*; *o femeie* → *femeia aceea*). La référence virtuelle n'est plus empruntée au terme-source (l'expression anaphorique a le même noyau lexical ('tête lexicale'); il s'agit plutôt du rôle du déterminant, qui, attaché au syntagme nominal repris, conduit à l'identification du référent unique.

Au niveau textuel, l'article défini et le déterminant démonstratif établissent la relation de *coréférence* avec un référent qui a été déjà introduit dans le discours à travers l'expression nominale indéfinie<sup>2</sup>. En même temps, ce « jeu » entre un déterminant indéfini et un déterminant défini (article défini ou démonstratif) assure la *cohésion* du discours et, implicitement, la *progression textuelle*.

## 2.2. Anaphore nominale infidèle

(5) *J'ai acheté un appartement. Le nouvel immeuble est très coquet.*

(5') *Am cumpărat un apartament. Noua locuință este foarte cochetă.*

(6) *Le chien du voisin aboie lorsqu'il aperçoit un étranger. L'animal / Le quadrupède est fidèle à son maître.*

(6') *Câinele vecinului latră la orice străin. Animalul / Patrpedul îi este fidel stăpânului său.*

La reprise se réalise cette fois-ci par un syntagme nominal „infidèle” (l'anaphorisant peut être un synonyme de l'anaphorisé - (5) – ou un hypéronyme - (6).

<sup>2</sup> Si le SN indéfini introduit le référent dans le texte, le SN défini l'identifie.

Il faut remarquer que dans le cas de la relation qui s'établit entre un hyponyme et un hypéronyme, l'hyponyme précède, d'habitude, l'hypéronyme. Il s'agit d'une contrainte qui concerne la cohérence du discours, l'enchaînement logique des énoncés assurant la progression textuelle.

(?) (6'') *L'animal / Le quadrupède est fidèle à son maître. Le chien du voisin aboie lorsqu'il aperçoit un étranger.*

(?) *Animalul / Patruredul vecinului latră la orice străin. Câinele îi este fidel stăpânului său.*

### 2.3. Anaphore pronominale

Dans le cas de l'anaphore pronominale standard, on utilise le plus fréquemment les formes de la troisième personne. Selon la théorie de Ariel (1988) et Kleiber (1990) (apud, DEP : 462), la première mention d'un référent dans une chaîne discursive est représentée plutôt par un **marqueur de faible accessibilité**, comme les noms propres ou les expressions nominales définies, qu'un **marqueur d'accessibilité moyenne** (les démonstratifs) ou un **marqueur de haute accessibilité** (les pronoms personnels). En échange, pour la deuxième mention du référent déjà introduit dans le discours il est préférable un pronom personnel :

(7) *M. Delacroix n'est pas encore de l'Académie, mais il en fait partie moralement;* (Baudelaire)

(7') *M. Delacroix n'est pas encore de l'Académie, mais \*M. Delacroix....*

(8) *Charles comprit la sainteté de l'amour [...] (E1). Il<sub>1</sub> quittait en ce moment la passion parisienne, coquette, vaniteuse, éclatante, pour l'amour pur et vrai (E2). Il<sub>2</sub> aimait cette maison, dont les mœurs ne lui semblèrent plus si ridicules (E3). Il<sub>3</sub> descendait... (E4)* (Balzac)

Les pronoms de la troisième personne sont les « véritables » substitués, ils peuvent remplacer un segment qui a été déjà introduit dans la chaîne discursive – *M. Delacroix* (7).

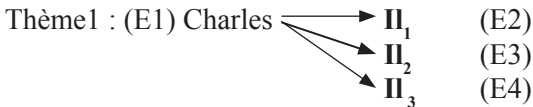
Une conséquence directe de la relation de coréférence qui s'établit entre une expression nominale saturée sémantiquement et une expression anaphorique est donnée par la constitution des chaînes anaphoriques<sup>3</sup>.

<sup>3</sup> C. Schneedecker (1997:22) définit une *chaîne de référence* comme une "suite" ou une "séquence" d'expressions référentielles, bornées par les limites de leur contexte d'occurrence. Corblin (1985) et Charolles (1988), cités par définissent une chaîne référentielle dans les mêmes termes de "suite" ou de "séquence" d'expressions référentielles:

"Convenons d'appeler *chaîne de référence* la suite des expressions d'un texte entre lesquelles l'interprétation construit une relation d'identité référentielle" (Corblin, cité par Schneedecker) ou "Les chaînes sont constituées par des suites d'expressions coréférentielles [...]. Seules peuvent appartenir (donner lieu) à une chaîne des expressions employées référentiellement, c'est-à-dire

MARQUEURS COHÉSIFS AU NIVEAU DU TEXTE-DISOURS: LA RELATION ...

Pour (8), la reprise de l'expression nominale désignant le référent introduit dans le texte par un désignateur rigide (le nom propre) par plusieurs occurrences du pronom personnel de la troisième personne assure la cohésion textuelle. Toutefois, le personnage est maintenu dans le focus à travers la progression à thème constant. Schématiquement, on peut représenter l'organisation du fragment de la manière suivante :



Même si apparemment l'anaphorisation suit les mêmes mécanismes dans les deux systèmes linguistiques, en roumain l'anaphore pronominale se réalise par une *anaphorique vide*. Les grammaires traditionnelles roumaines parlent d'un *sujet inclus* (pour les deux premières personnes) et d'un *sujet sous-entendu* (pour la troisième personne).

C'est une différence qui tient du système d'organisation des deux langues: en roumain, dans biens des cas, les personnes sont exprimées (marquées) par des désinences personnelles si bien que le verbe peut paraître non-accompagné par le pronom.

(9) *Mihai nu a ajuns la timp la școală. [Ø] a pierdut autobusul.*

(9') *Michel n'est pas arrivé à temps à l'école. Il a manqué le bus.*

(10) *Ridica adesea privirile, și atunci gura întreagă i se desena...* (M.

Eliade)

(10') *Elle leva les regards et alors sa bouche se dessinait entièrement.*

(n.t.)

« En roumain, ...[les] sujets peuvent être implicites tandis qu'en français ils sont nécessairement actualisés par une forme casuelle » (Cristea, 1977 :120).

La position vide occupée par le pronom roumain transfère le rôle de *continueateur thématique* du pronom sur la désinence verbale (cf. E. Oroianu, 2006 :63).

(11) *Mulțumit, Praviță<sub>1</sub> porni spre sat. Pe drum însă [Ø]<sub>1</sub> se gândi că arendașul<sub>2</sub> degeaba [Ø]<sub>2</sub> își retrace jalba, dacă boierul Miron<sub>3</sub> nu-i<sub>2</sub> poruncește nimic, el<sub>1</sub> nu poate lăsa lucrurile baltă, că te pomenești că boierul Miron<sub>3</sub> se supără mai rău.* (L. Rebreanu)

(11') *Content, Praviță<sub>1</sub> se diegea vers le village. Mais chemin faisant, il<sub>1</sub> pensa que le fermier<sub>2</sub> avait beau retirer sa plainte, si le boyard Miron<sub>3</sub> ne lui<sub>1</sub>*

---

toutes et rien que les expressions nominales (ou pronominales) permettant d'identifier un individu (un objet de discours) quelle que soit sa forme d'existence (personne humaine, événement, entité abstraite) (M. Charolles, cité par Schnedecker).

*ordonnait pas, lui<sub>1</sub>, il<sub>1</sub> ne peut pas laisser les choses telles quelles, car on risque que le boyard Miron<sub>3</sub> s'en fâche plus.*

Dans l'exemple emprunté à Rebreanu la présence explicite du pronom personnel de la troisième personne enlève l'ambiguïté qui pourrait se créer par la relation de (fausse) coréférence avec les deux mentions antérieures les plus proches (*arendașul* et *boierul Miron*) de l'élément anaphorique. Toutefois, le pronom personnel marque l'*opposition* avec les deux autres référents introduits dans le discours par une expression nominale définie – *arendașul* – et un nom propre en position déterminative – *boierul Miron*.

(12) *Tânărul Herdelea<sub>1</sub> îi<sub>2</sub>, [lui Petre] dădu mâna. Flăcăul<sub>2</sub> se oferi bucuroș să-l<sub>1</sub> conducă el<sub>2</sub> până la Lespezi.* (L. Rebreanu)

(12') *Le jeune Herdelea lui étendit la main. Le jeune homme s'est offert lui-même à le conduire jusqu'à Lespezi.* (n.t.)

Dans ce cas, la présence en roumain de la troisième personne marque un effet d'*emphase*, au niveau discursif, en insistant sur le référent, valeur qui se traduit en français par les formes toniques du pronom. M. Avram (1997 :327) remarque que « la présence d'un sujet qui normalement aurait dû être inclus ou sous-entendu a toujours une valeur expressive, servant à la mise en relief, à des fins diverses, du sujet qui peut être accentué au niveau de la phrase » (n.t.). Et la grammairienne continue que lors de la traduction d'une langue à l'autre, notamment du français en roumain, il faut tenir compte de cette particularité du roumain pour éviter des structures artificielles créées par « l'équivalence à tout prix du sujet pronom du texte d'origine ».

Dans cette analyse nous essayons de surprendre dans une perspective contrastive un autre aspect de la relation anaphorique: les pronoms adverbiaux **en** et **y** en tant qu'anaphoriques.

**En** et **y** ne peuvent être que des formes conjointes au verbe et, ils ont eu une distribution limitative, ne pouvant substituer que des noms [- animé]. En français contemporain, surtout dans le registre familier, leur emploi s'est étendu à des noms ayant le trait [+ humain].

Ils ont un fonctionnement, le plus souvent *endophorique*: ils annoncent ou reprennent un GN:

(13) *La vie de la planète se manifeste extérieurement par les plantes qui en ornent la surface.* (Flammarion) (*sa surface* = la surface de la planète)

(13') *Viața planetei se manifestă în exterior prin plantele care îi ornează suprafața.*

(14) *Je ne comprends pas leurs attitudes et je veux en connaître la cause* (la cause des attitudes)

(14') *Nu le înțeleg atitudinile și vreau să le cunosc cauza.*

En roumain, l'équivalent de cet anaphorique est, dans la plupart des cas, le pronom personnel forme atone, en Datif (connu sous le nom de *datif possessif*<sup>4</sup>)

En tant que substitut du nom, **en** est en variation déterminée avec le déterminant possessif, si ce dernier fait référence à une personne:

(15) *Les parents sont enchantés de la réussite de leur enfant.*

→ *Les parents sont enchantés de **sa** réussite.* (La réussite de l'enfant)

(15') *Părinții sunt încântați de reușita copilului **lor**.*

Occupant la position d'un circonstant de lieu dans un énoncé qui contient un référent [+ humain], l'adverbial **en** a comme équivalent roumain un anaphorique zéro, qui est plutôt sous-entendu:

(16) *Lui, Vincent Maheu, qui **en** était sorti à peu près entier, les jambes mal d'aplomb seulement, passait pour un malin.*(Zola)

(16') *El, Vincent Maheu, ce a ieșit (**de acolo**) aproape întreg...*

Lorsque l'adverbial français renvoie à un antécédent nominal construit avec la préposition *de*, le roumain recourt à un équivalent pronominal (un pronom personnel ou démonstratif précédé de la préposition *de*) :

(17) *Il s'est acheté des outils et il' **en** sert dans son métier.*

(17') *Și-a cumpărat scule și se servește **de ele (de acestea)** în meseria lui.*

Il peut remplacer toute une idée et dans ce cas il a comme équivalent en roumain un démonstratif à valeur neutre, qui peut être exprimé ou avoir un emploi facultatif :

(18) *Elle le vit pour la première fois la veille de son mariage et **en** eut grand' peur.* (Sand)

(18') *Îl văzu pentru prima dată în ajunul căsătoriei și avu mare teamă (**de asta**).*

Par rapport au pronom adverbial *en*, l'adverbial *y* à valeur anaphorique a une distribution plus restreinte. Ses équivalents roumains sont dans la plupart des cas des anaphoriques vides (l'anaphore zéro) :

(19) *Hier soir il y a eu un spectacle extraordinaire. **Y** es-tu allé ?*

(19') *Jeri seară a fost un spectacol extraordinar. Ai participat? Ø*

Cet anaphorique non-exprimé en roumain, mais sous-entendu sous la forme d'un adverbe – **acolo**.

(20) *Elle est allée en France car elle voulait **y** passer ses vacances.*

Comme substitut d'une phrase, il peut « se traduire » en roumain par un pronom démonstratif neutre précédé de la préposition *la*:

<sup>4</sup> Les contextes distributionnels du datif possessif sont plus nombreux en roumain qu'en français. Le déterminant possessif français passe en roumain sous la forme d'un datif possessif.

(21) *Il ne faut pas parler de soi au public qu'une fois en sa vie... et n'y plus revenir.* (Sand) y = à cela, à ce fait

(21') *Nu trebuie să vorbești despre sine în public decât o dată în viață... și să nu mai revii (la asta).*

(22) *Pierre ne voulait pas qu'elle se fâchât. Il savait combien elle y était sensible.*

2. L'interprétation des phénomènes anaphoriques ne peut plus se réduire à une résolution strictement linguistique. Dans bien des cas l'attribution du référent à une expression référentielle demande un parcours inférentiel (de nature cognitive, pragmatique, etc.).

L'étude comparative relève le fait que la typologie des expressions référentielles est, en général, la même dans les deux langues, exception font les pronoms adverbiaux EN et Y qui n'ont pas d'équivalents en roumain. Ces pronoms correspondent en roumain à des anaphores zéro – raison pour laquelle en français leur emploi assure plus de cohésion du discours – ou à des pronoms personnel ou démonstratif construits avec les prépositions *de* (pour l'adverbial *en*) ou *la* (pour *y*). Les mécanismes de la relation anaphorique sont analysés de la perspective des expressions nominales référentielles (notamment l'anaphore pronominale) et de leur rôle au niveau discursif. Les pronoms personnels de la troisième personne en position de sujet (formes atones) ont comme équivalent roumain la position non-marquée du sujet de la IIIe personne, retrouvable dans la désinence verbale et qui joue, en roumain, un rôle de continueur thématique; lorsqu'il est exprimé, il produit des effets discursifs différents: d'insistance ou d'emphase.

## BIBLIOGRAPHIE

- Avram, Mioar (1997), *Gramatica pentru toți*, Ed. Humanitas, București.
- Charaudeau, Patrick, Maingueneau, Dominique, *Dictionnaire d'analyse du discours*, Seuil, Paris.
- Charolles, Michel (2002), *La référence et les expressions référentielles en français*, Editions Ophrys, Paris.
- Cristea, Teodora (1977), *Eléments de grammaire contrastive domaine français-roumain*, EDP, București.
- DEP – (1994), Mœschler, Jacques, Reboul, Anne, *Dictionnaire encyclopédique de pragmatique*, Seuil, Paris.
- Ducrot, Oswald, Tsvetan, Todorov (1974), *Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*, Seuil, Paris.
- Maingueneau, Dominique (1996), *Les termes-clés de l'analyse du discours*, Seuil, Paris.

## MARQUEURS COHÉSIFS AU NIVEAU DU TEXTE-DISOURS: LA RELATION ...

- Milner, Jean-Claude (1982), *Ordre et raisons de langue*, Paris, Seuil.
- Munteanu, Mihaela (2006), *Semantica textului și poblema referinței nominale*, Ed. Accent, Cluj-Napoca.
- Oroian, Elvira (2006), *Anafora și catafora ca fenomene discursive*, Ed. Risoprint, Cluj-Napoca.
- Reichler-Béguelin, M.-J. (1989), „Anaphores, connecteurs et processus inférentiels”, in C. Rubattel ed., *Modèles du discours. Recherches actuelles en Suisse romande*, Berne, Lang, 1989, p. 303–335.
- Schnedecker, C. (1997), “Nom propre et chaîne de référence”, en *Recherches linguistiques de Metz*, nr. 21.

MIHAELA MUNTEANU SISERMAN

### COHESIVE MARKERS AT THE LEVEL OF THE TEXT - SPEECH: RELATION ANAPHORIQUE. A CONTRASTIVE APPROACH BETWEEN FRENCH AND ROMANIAN

#### *Summary*

The comparative study of the functioning of anaphora reveals the fact that the typology of referential expressions is generally the same in the two languages (the Romanian and the French), apart from some exceptions due to the specifics of each linguistic system. One can illustrate this by considering the unmarked position of the third person pronoun in Romanian, to be found in the verbal inflection, which carries forward the theme ; as well as the distribution of the French possessive forms: in most of the cases the possessive adjective in French, modifying a noun designating a part of the body is turned into Romanian as a possessive dative form.

*Keywords:* referential expression, anaphoric relation, anaphorising, anaphorised, textual cohesion.

Mihaela Munteanu Siserman  
Université de Nord de Baia Mare, Roumanie  
e-mail: ela\_munteanu@yahoo.com





## KONTRASTIVNO O REČENICAMA TIPA *KO TO KAŽE / KO DA TO KAŽE\**

U radu se polazi od dva tipa srpskih upitnih rečenica – onog kojeg karakteriše odsustvo reči *da* i u kojem je situacija na koju se pitanje odnosi postojeći fakat i onog u kojem je ova reč prisutna, a situacija na koju se pitanje odnosi nije postojeći fakat. Analiza mađarskih ekvivalenata pokazuje da se u prvom slučaju ostvaruju rečenice koje i formalno odgovaraju onima u srpskom jeziku, dok se u prevodnim ekvivalentima srpskih rečenica sa *da* najčešće pojavljuju rečenice čiji su predikati ostvareni ili u imperativu ili u vidu konstrukcije s modalnim glagolom *kell* (= *trebati*) i dopunom u infinitivu. Ukazuje se na to da je tada reč *da* sastavni deo srpskog nemobilnog prezenta, a tako strukturirana upitna rečenica ima i modalno značenje.

*Ključne reči:* kontrastivna analiza, srpski jezik, mađarski jezik, sintaksa, semantika, upitne rečenice, spoznajne reči, modalnost

1. U radu koji nosi naslov *O rečenicama tipa Ko to kaže / Ko da to kaže* (2000: 75-84) akademik M. Ivić poziva na nastavak istraživanja u pravcu rasvetljavanja nekih konstrukcionih obaveznosti u srpskim rečenicama. Podstaknuta ovim pozivom i imajući, pri tom, u vidu da kontrastivna proučavanja jezika mogu doprineti sagledavanju jezičkih pojava u jednom jeziku iz drugačijeg ugla, opredelila sam se da tipove konstrukcija koje autorka razmatra uporedim sa njihovim prevodnim ekvivalentima u mađarskom jeziku.

Predmet razmatranja navedenog rada jeste gramatička osobina „spoznajnih reči“<sup>41</sup> u srpskom jeziku (kao što su: *Ko?*, *Šta?*, *Gde?*, *Kad?* i sl.) koja se sastoji u mogućnosti njihovog spajanja s veznikom *da*. Autorka primećuje da je jezičkim stručnjacima koji su osvetljavali srpske upitne rečenice izmakla jedna relevantna pojedinost: „uloga koju, pri strukturiranju određene vrste pitanja, dobija podrazumevanje toga da situacija na koju se dato pitanje odnosi jeste / nije p o s t o j e ć i fakat“ (str. 76). Reč je, naime, o upitnim rečenicama čiji je predikat ostvaren prezentom imperfektivnog

\* Ovaj rad je nastao u okviru projekta *Standardni srpski jezik* (148010), koji finansira Ministarstvo za nauku i tehnološki razvoj Republike Srbije.

<sup>1</sup> Spoznajnim rečima logičari nazivaju one leskičko-gramatičke jedinice jezika koje su, zbog njihove upitne upotrebe, sračunate na pribavljanje elementarne spoznaje stvari (M. Ivić, 2000: 75).

vida. Pravilo koje M. Ivić uočava sastoji se u sledećem: „kad (govorni predstavnik (standardnog) srpskog jezika) želi saopštiti da posredi j e s t e „postojeći fakat“, on ništa ne ubacuje između reči kojom / rečima kojima data rečenica započinje i njenog tako uobičajenog predikata, a kad, naprotiv, treba implicirati suprotno, on u tu poziciju o b a v e z n o postavlja reč *da*“ (str. 76, 77). Ovo pravilo, međutim, ne ograničava se samo na „spoznajne reči“ već se i pitanja čija inicijalna leksička datost nije „spoznajnog“ tipa ustrojavaju na ovaj način, što upućuje na to da nije posredi specifičnost određene vrste leksičko-gramatičkih jedinica već **k o n s t r u k c i o n a o s o b e n o s t c e l e u p i t n e r e č e n i c e k a o t a k v e** (istakla M. Ivić). U prilog ovome govori i mogućnost zamene cele sintaksičke konstrukcije *da* + prezent oblikom infinitiva, što autorka ilustruje primerima: *Zašto ćutati? – Zašto da se ćuti?; Šta na to reći? – Šta na to da se kaže?* (str. 78).

2. Imajući u vidu ova zapažanja i pretpostavljajući da je zaista u pitanju osobenost srpskih upitnih rečenica možemo se zapitati kakav će strukturni lik imati semantički ekvivalentne rečenice u mađarskom jeziku. U osnovi kontrastivne analize koja se zasniva na identifikovanju prevodnih ekvivalenata jeste zajednička semantika elemenata posmatranih jezika. Pretpostavka je da prevodni ekvivalenti prenose značenje elemenata polaznog jezika, nezavisno od formalnih karakteristika. S ciljem da se dobije uvid u prevodne ekvivalente posmatranih srpskih upitnih rečenica, primeri koje navodi M. Ivić dati su na prevođenje.<sup>2</sup> Rezultati koji su se pojavili prikazani su u tabeli:

srpski A	mađarski A	srpski B	mađarski B
Ko to kaže?	Ki mondja ezt? Ki mondja?	Ko da to kaže?	Ki mondja meg? Kinek kell ezt/azt (meg)mondania?
Od koga traže pomoć?	Kitől kérnek segítséget?	Od koga da traže pomoć?	Kitől kérjenek segítséget? Kitől kell segítséget kérniük?
Šta se radi u takvom slučaju?	Mit szokás tenni ilyenkor?	Šta da se radi u takvom slučaju?	Mit tegyenek ilyen helyzetben? Mit kell tenni ilyenkor/ olyan helyzetben?

<sup>2</sup> Informatori su bili tri profesora mađarskog jezika, svi mađarsko – srpski bilingvalni govornici.

KONTRASTIVNO O REČENICAMA TIPa KO TO KAŽE / KO DA TO KAŽE

srpski A	mađarski A	srpski B	mađarski B
O čemu govori?	Miről beszél?	O čemu da govori?	Miről beszéljen? Miről kell beszél- nie?
Gde se sastaju?	Hol szoktak ta- lálkozni? Hol találkoznak?	Gde da se sas- taju?	Hol találkozzanak? Hol kell találkoz- niuk?
Kada putujemo?	Mikor utazunk?	Kada da putu- jemo?	Mikor utazzunk? Mikor kell utaz- nunk?
Zašto ćutite?	Miért hallgat(tok)?	Zašto da ćutite?	Miért hallgasson /hallgassatok?
Kako se on tamo drži?	Hogyan viselke- dik ő ott? Hogyan tartja magát?	Kako da se on tamo drži?	Hogyan viselked- jen ő ott?
Na koja se vrata ulazi?	Melyik a bejárati ajtó? Hol van a bejá- rat?	Na koja vrata da se ulazi?	Melyik legyen a bejárati ajtó? Melyik ajtón kell bemenni?
Za čiji račun ginu?	Miért áldozzák fel életüket? Kiért halnak meg?	Za čiji račun da ginu?	Miért áldozzák fel életüket? <sup>3</sup> Kiért haljanak meg? Kiért kell meghal- niuk?
Da li on nju obi- lazi?	Meg szokta-e lá- togatni? Látogatja őt?	Da li da on nju obilazi?	Látogassa-e őt? Látogassa őt? Látogatnia kell őt?
Zar njega hvale?	Őt dicsérik?	Zar da njega hvale?	Őt dicsérik? Őt kell dicsérni/ hogy dicsérik?

<sup>3</sup> Oblici prezenta indikativa i imperativa 3. lica jednine i sva tri lica množine identični su u ob-  
jekatskoj konjugaciji nekih mađarskih glagola (Andrić, 2002: 192). Informatori su i stavili napo-  
menu da je u koloni A prezent indikativa, a u koloni B imperativ.

srpski A	mađarski A	srpski B	mađarski B
Njoj to šalju?	Neki küldik (ezt)?	Njoj da to šalju?	Neki küldjék? Neki kell (ezt) küldeni/elküldeniük?
Ja smetam tebi?	(Én téged) zavarlak?	Ja da smetam tebi?	Hogy én téged zavarنالak? Még hogy én zavarlak?

3. Dobijeni rezultati pokazuju da se, kao ekvivalenti srpskih upitnih rečenica kojima se iskazuje da je situacija na koju se pitanje odnosi postojeći fakat (upitne rečenice tipa A), najčešće pojavljuju mađarske upitne rečenice strukturirane na identičan način, tj. rečenice čiji se predikati nalaze u indikativu prezenta pri čemu se između upitne reči i predikata ništa ne ubacuje. Od ovoga se unekoliko razlikuju rečenice u kojoj se pojavio glagol *szokik* = *običavati* (ili imenica *szokás* = *običaj*) u prevodu srpskih primera *Šta se radi u takvom slučaju?* = *Mit szokás tenni ilyenkor?*; *Gde se sastaju?* = *Hol szoktak találkozni?*; *Da li on nju obilazi?* = *Meg szokta-e látogatni?*. Semantika ovih leksema upućuje na to da su u tim slučajevima prevodioci smatrali za potrebnim da iskažu ne samo faktivnost date situacije već i povremenost, uobičajenost njenog ostvarivanja.

4. Za razliku od srpskih, mađarske upitne rečenice tipa B karakteriše pojavljivanje imperativa ili konstrukcije koja se sastoji od modalnog glagola *kell* = *trebati* sa dopunom u infinitivu.<sup>4</sup> Vidimo da se formalna obeležja upitnih rečenica tipa B razlikuju u srpskom i mađarskom.

U mađarskom je imperativ, kao uostalom i u srpskom, glagolski oblik koji prvenstveno služi iskazivanju različitih nijansi podsticaja (zapovesti, molbe, saveta, preporuke...) i najčešće se pojavljuje u nezavisnim zapovednim rečenicama. Ali, mađarski se imperativ može ostvariti i u upitnim rečenicama, što za srpski nije slučaj. On se javlja kada se pitanjem izražava „interesovanje, raspitivanje o mogućnostima, okolnostima da se nešto učini: zapravo neko u prvom licu želi da zna može li on da izvrši neku radnju, ili pod kojim okolnostima šta da čini. Takve upitne rečenice zahtevaju odgovor u imperativu (zapovedne rečenice): *Mit csináljak ezzel a könyvel?* / *Šta da radim sa ovom knjigom?*; *Levágassam a hajam?* / *Da li da odsečem kosu?*” (Andrić, 2008: 41). Vidimo da su srpski ekviva-

<sup>4</sup> Treba napomenuti da su se dvoje informatora dosledno opredelili za imperativ u rečenicama koje pripadaju koloni B, a da su konstrukciju sa modalnim glagolom i infinitivom prihvatili kao adekvatnu nakon što im je postavljeno pitanje o toj mogućnosti. Opredeljenje za imperativ obrazložili su rečima: „zašto duže ako može kraće“, što upućuje na to da su se rukovodili jezičkom ekonomijom.

lenti mađarskih primera strukturno identični primerima tipa B Milke Ivić. Edita Andrić je imperativ u pitanjima vezala za govornika i njegovu dilemu u vezi sa sopstvenim postupcima. Nema prepreke da se ovakva dilema pojavi i u vezi sa postupcima nekih drugih lica: *Mit csináljon/csináljunk ezzel a könyvel? / Šta da radi/radimo sa ovom knjigom?; Levágassa/levágassuk a haját/hajunkat? / Da li da odseče/odsečemo kosu?''*. Imperativ u drugom licu takođe je moguć, ali će on označavati ponovljeno pitanje sagovornika i očekuje se odgovor govornika: *Mit csináljál ezzel a könyvel? Tedd a táskádba. / Šta da radiš sa ovom knjigom? Stavi je u tašnu.; Levágassad a hajad?- Vágasd le. / Da li da odsečeš kosu? Odseci je.*'' Upotreba imperativa u ovim situacijama u mađarskom je omogućena i njegovim morfološkim karakteristikama. Naime, za razliku od srpskog, mađarski imperativ ima nastavke za sva tri lica i oba broja.

Ključnu ulogu, razume se, ima njegova semantika. Imperativ je, ne samo u mađarskom, modalni glagolski oblik koji je futurski orijentisan (u odnosu na momenat govorenja realizovanje situacije označene imperativom tek se očekuje) i karakteriše ga usmerenost na ostvarivanje jednog mogućeg stanja sveta. Ovo svoje modalno značenje, kao što je već rečeno, najočiglednije ispoljava u zapovednim rečenicama. Za mađarski se konstatuje da ga zadržava i u drugim tipovima rečenica (željnim: *Legyen már tavasz! – Neka već bude proleće!* i upitnim: *Együnk almát? – Da jedemo jabuke?; Ki vegye meg az almát? – Ko da kupi jabuke?*) u kojima se takođe može pojaviti, doduše kao „dopunska vrednost”.<sup>6</sup>

Za pojašnjenje semantičke podudarnosti između upitnih rečenica tipa B u srpskom i mađarskom jeziku može nam, najpre, pomoći objašnjenje o upotrebi imperativa u zavisnim rečenicama mađarskog jezika, s jedne strane, i karakteristika nemobilnog prezenta u srpskom, s druge strane.

U mađarskoj gramatici (Balogh et al., 2000:107) ističe se da ima situacija kada zavisna rečenica nema imperativno značenje, ali da joj je predikat ipak u imperativu. Upotreba imperativa u zavisnoj rečenici često je uslovljena leksičkom semantikom upravne reči. To su reči koje označavaju dozvolu, mogućnost, nužnost, cilj, spremnost: *Hagyom, hogy elmenj = Dozvoljavam ti da odeš; Óvlok attól, hogy elmenj = Branim ti da odeš; Most kell, hogy elmenj = Sad treba da odeš; Képes rá, hogy elmenjen = U stanju je da ode; Meséltem neki, hogy elaludjon = Pričala sam mu da bi zaspao*. Često se imperativ upotrebljava i kada zavisna rečenica iskazuje postojanje ili nedostatak nečega/nekoga (*Nincs, aki elmenjen = Nema ko da ode*), ili kada se ilokucionarna snaga čitavog iskaza proširi na zavisnu rečenicu (*Nem akarom, hogy elmenj = Ne želim da odeš*). Smatra se verovatnim da

<sup>5</sup> Mađarski primeri su iz Balogh et al. (2000: 107), a prevod na srpski je autora ovog rada.

<sup>6</sup> Up. u Balogh et al. „Ezt a modális jelentést képviseli a módjel a többi mondatfajtában is, amelyben előfordulhat, de már csak kiegészítő értékként” (2000: 107).

je pojavljivanje imperativa u zavisnoj rečenici uslovljeno leksičkim elementom (takozvanom „ključnom reči”) opšteg značenja „legyen/ne legyen” (= da bude/da ne bude). Slično viđenje, vezano u tom slučaju za nemobilni prezent u srpskom, nalazimo kod M. Ivić (1970: 48): „У нашем језику изразом „да буде...” најприличније би се могла идентификовати семантичка вредност јединице Exp“, pri čemu simbolom Exp označava ekspektativnost – sintaksički relevantnu informaciju koja je implicirana upravnim glagolima čije značenje ukazuje na to da se realizovanje radnje označene predikatom zavisne rečenice tek očekuje.

Iako je postojanje ove „ključne reči“, odnosno jedinice Exp, ustanovljeno za one situacije u kojima se imperativ (u mađarskom), odnosno nemobilni prezent (u srpskom) pojavljuje uz određene semantičke klase prvenstveno modalnih glagola i drugih reči s modalnim značenjem, možemo pretpostaviti da se ovaj oblik, odnosno konstrukcija, mogu pojaviti i bez ekspliciranih upravnih modalnih pokazatelja. U literaturi je ova mogućnost već potvrđena.

M. Ivić je, na primer, u radu od kojeg smo ovom prilikom pošli, navela i mogućnost zamene cele sintaksičke konstrukcije *da* + prezent oblikom infinitiva (*Zašto ćutati? – Zašto da se ćuti?*; *Šta na to reći? – Šta na to da se kaže?*). Ona se i ranije bavila temom vezanom sa ovom i u radu *Problematika srpskohrvatskog infinitiva* (1972), detaljno prikazujući svojstva rečenica u kojima se infinitiv pojavljuje u poziciji nezavisnog predikata, razmatrala i infinitiv u pitanjima. Tom prilikom konstatovala je da je ispred infinitiva „redovno moguće postaviti bezlični predikat *treba*: *da li uzimati pre ili posle jela* → *da li treba uzimati pre ili posle jela*“ (str. 118) i „*kuda ići* → *kuda treba ići*“ (str. 119). Mogućnost zamene konstrukcije *da* + prezent oblikom infinitiva i činjenica da infinitiv u poziciji nezavisnog predikata ima imperativno značenje upućuje na zaključak da i ova konstrukcija u ovakvoj poziciji može imati takvo značenje.

O izostavljanju modalnog (ili čak i samostalnog) glagola i samostalnoj upotrebi konstrukcije *da* + prezent govori se u *Gramatici srpskohrvatskog jezika za strance* (Mrazović, 1990: 153, 154). Navode se primeri takve upotrebe u različitim govornim činovima, između ostalog i u pitanjima: *Šta sad, crna da radim? Po čemu da ga poznam?* (= *'Šta treba sad da radim? Po čemu mogu da ga poznam?'*); *Zašto da idem* (= *'Zašto treba/moram da idem?'*).

Sreto Tanasić (1996: 166–169), prikazujući prezent u modalnoj konstrukciji, govori o upotrebi prezenta s veznikom *da* i daje zapažanja o nekim semantičkim i pragmatičkim okolnostima koje dopuštaju ili ne dopuštaju zamenu s imperativom. Posebno interesantnom smatra upotrebu ove konstrukcije u pitanjima. Pitanja kao što su *Da ponesem ranac i pikavac?* i *Dane, da ti dođem večeras?* (str. 168), prema njegovom mišljenju, jesu deliberativna pitanja jer se upitni deliberativni oblik *da li da* podrazumeva, iako nije u celini izražen: *Da li da ponesem ranac*

*i pikavac?* i *Dane, da li da ti dođem večeras?* Modalno značenje ovakvih pitanja objašnjava na sledeći način: „Ако је делиберативно питање, а јесте, такво питање које открива одређену психолошку ситуацију онога ко говори – он је у дилеми за шта да се определијели, па се обраћа саговорнику реченицом која почиње са *да ли да* показујући тиме да од њега очекује да му дилему разријеши, онда су реченице као ове (...) својеврсне модалне конструкције са презентом као одговарајућим предикатским обликом“ (стр. 168). Другачије приступа питањима која нису deliberativna. У њима ову конструкцију сматра допуном „неизговореног, а подразумијеваног модалног глагола – *xmјemu, моћу, жељету*“ (стр. 169) што показује на примерима *Šta da radimo? – Šta treba da radimo?; Samo koga da izaberem? – Samo koga treba da izaberem?; Ali kako da je uzme? – Ali kako može da je uzme?* Мишљења сам да нема потребе правити ovakvu разлику између deliberativnih питања и оних која то нису јер: 1) подразумевани модални глагол може да се реконструише и у deliberativnim питањима (уп. *Da li treba/bi trebalo da ponese ranac i pikavac?; Dane da li bi voleo/hoćeš/želiš da ti dođem večeras?*) и 2) и у питањима која нису deliberativna govornik очекује од sagovornika разрешење неке дилеме.

Ljudmila Popović (2005: 1027–1028) конструкцију *da* + prezent сматра redukovanom varijantom eksplicitne performativne formule s modalnim glagolom (уп. *Savetujem ti da dobro razmisliš! – Da dobro razmisliš!*). Она наводи и пример interogativne rečenice s ovom konstrukcijom која је у том случају „nosilac dodatnog ilokutivnog aspekta nesigurnosti“ (уп. *Da idem? – Da li bih mogla da idem? – Da li smem da idem?*).

Пример овог типа упитне реченице даје и Predrag Piper (2005: 674) navodeći конструкцију *da* + prezent као једну од могућности за изражавање minimalnih izbornih питања, при чему, сматра, ова конструкција има упитно-dopusno значење, нпр. *Da čitam? Da čita?*.

Srpske конструкције s implicitnim modalnim glagolima i njihovi mađarski ekvivalenti već su sagledavani u jednom radu kontrastivnog tipa (уп. Zvekić-Dušanović, 2007: 180, 181) и utvrđeno је да се као ekvivalent samostalno upotrebljene конструкције *da* + prezent у zapovednim rečenicama у мађарском по правилу појављује imperativ.

Ovim је већ објашњена и могућност појављивања конструкције *kell* + infinitiv у мађарским преводима реченица типа B. Она заправо преноси реконструисани српски модални глагол *trebati*, а infinitiv одговара српској конструкцији *da* + prezent. За идентификовање агенса служи наставак за лице на infinitivu који изостаје ukoliko агенса није идентификован.

Sve што је до сада реčeno upućuje на то да srpske упитне реченице типа B које су на мађарски преведене imperativom/konstrukcijom *kell* + infinitiv имају не-

mobilni prezent. U njima nije moguće upotrebiti neki drugi glagolski oblik (up. *Ko da to kaže?* - *\*Ko da je to kazao?* – *\*Ko da će to kazati?*). Za razliku od njih, u upitnim rečenicama tipa A ova mogućnost postoji (up. *Ko to kaže?* – *Ko je to kazao?* – *Ko će to kazati?*).

5. Iako srpskom vezniku *da* u mađarskom često odgovara veznik *hogy*, prvenstveno kao veznik koji uvodi zavisne rečenice dopunskog tipa, pokazalo se da to nije slučaj u ovim tipovima rečenica. Naime, veznik *hogy* pojavio se samo u dva primera, pri čemu je on u jednom primeru ostvaren uz glagol *kell* = *trebati* uz koji je realizovan imperativ (*Ót kell, hogy dicséjék?*) što pokazuje da se uz ovaj modalni glagol može pojaviti i zavisna rečenica s predikatom u imperativu (up. Balogh et al: 2000: 107, 486). Semantika ove rečenice identična je onoj u kojoj se uz glagol *kell* ostvaruje infinitiv.

U drugom primeru s veznikom *hogy* informatori su upotrebili kondicional, odnosno prezent. Reč je o prevodu srpskog pitanja: *Ja da smetam tebi?* - *Hogy én téged zavarnálak?* / *Még hogy én zavarlak?* I formalne karakteristike mađarskih rečenica, ali i jezičko osećanje govornika srpskog jezika, upućuju na to da je semantika ovog pitanja drugačija. I ova upitna rečenica ima modalno značenje, ali različito u odnosu na prethodne. Ovom upitnom rečenicom govornik reaguje na dobijenu informaciju i naglašava svoje neslaganje s njom, izražava nevericu u njenu istinitost. U njoj se može rekonstruisati „ti kažeš/tvrdiš“ = „te azt mondog/állítod“, jezički pokazatelj tzv. imperceptivne modalnosti (up. Piper 2005: 645) koja ne mora biti futurski orijentisana i ne zahteva nemobilni prezent (up. *Ja da sam smetala tebi?*).

6. Polazeći od dva tipa srpskih upitnih rečenica, jednog kojeg karakteriše odsustvo reči *da* i u kojem je situacija na koju se pitanje odnosi postojeći fakat i onog u kojem je ova reč prisutna, a situacija na koju se pitanje odnosi nije postojeći fakat, i analizom njihovih prevodnih ekvivalenata u mađarskom jeziku, dolazimo do sledećih zaključaka: 1) Mađarske upitne rečenice koje se javljaju kao ekvivalenti prvog tipa srpskih upitnih rečenica pokazuju ne samo semantičku već i formalnu podudarnost – javlja se indikativ prezenta; 2) Prevodi drugog tipa srpskih upitnih rečenica semantički su ekvivalentni, ali se formalno razlikuju; 3) U mađarskom se javlja imperativ ili konstrukcija *kell* + infinitiv ukoliko je u srpskom upotrebljen nemobilni prezent; 4) Upitne rečenice drugoga tipa imaju modalnu semantiku i pokazuju mogućnost rekonstrukcije modalnog elementa.

## LITERATURA

Andrić, Edita (2002). *Leksikologija i morfologija mađarskog jezika*. Novi Sad: Filozofski fakultet u Novom Sadu, Odsek za hungarologiju.



- Andrić, Edita (2008). *Struktura sintagmi i rečenica u savremenom mađarskom jeziku*. Novi Sad: Filozofski fakultet, Odsek za hungarologiju.
- Balogh Judit et al. (2000). *Magyar grammatika*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Ивић, Милка (1970). О употреби глаголских времена у зависној реченици: презент у реченици с везником “да”. *Зборник Матице српске за филологију и лингвистику* XIII/1. Нови Сад: 43–54.
- Ивић, Милка (1972). Проблематика српскохрватског инфинитива. *Зборник за филологију и лингвистику* (Нови Сад), XV/2, 115–138.
- Mrazović, Pavica, Zora Vukadinović (1990). *Gramatika srpskohrvatskog jezika za strance*. Sremski Karlovci: Izdavačka knjižarnica Zorana Stojanovića; Novi Sad: Dobra vest.
- Ivić, Milka (2000). *Lingvistički ogledi, tri*. Beograd: Biblioteka XX vek.
- Пипер, Предраг (2005). *Семантичке категорије у простој реченици: Синтаксичка семантика у: Пипер, Предраг; Антонић, Ивана; Ружић, Владислава; Танасић, Срето; Поповић, Људмила; Тошовић, Бранко (у редакцији Милке Ивић) (2005). Синтакса савременога српског језика, Проста реченица*. Београд: Институт за српски језик САНУ, Београдска књига; Нови Сад: Матица српска.
- Поповић, Људмила (2005). *Комуникативне функције просте реченице у: Пипер, Предраг; Антонић, Ивана; Ружић, Владислава; Танасић, Срето; Поповић, Људмила; Тошовић, Бранко (у редакцији Милке Ивић) (2005). Синтакса савременога српског језика, Проста реченица*. Београд: Институт за српски језик САНУ, Београдска књига; Нови Сад: Матица српска.
- Станојчић, Живојин; Поповић, Љубомир (2002). *Граматика српскога језика, Уџбеник за I, II, III и IV разред средње школе, осмо, прерађено издање*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Танасић, Срето (1996). *Презент у савременом српском језику*. Београд: Институт за српски језик САНУ, Библиотека јужнословенског филолога, Нова серија, књ. 12.
- Танасић, Срето (2005). *Синтакса глагола у: Пипер, Предраг; Антонић, Ивана; Ружић, Владислава; Танасић, Срето; Поповић, Људмила; Тошовић, Бранко (у редакцији Милке Ивић) (2005). Синтакса савременога српског језика, Проста реченица*. Београд: Институт за српски језик САНУ, Београдска књига; Нови Сад: Матица српска.
- Zvekić-Dušanović, Dušanka (1997). О мађарским еквивалентима српског прескриптивног инфинитива. *Зборник Матице српске за филологију и лингвистику* (Нови Сад), XL/2, 103–108.
- Zvekić-Dušanović, Dušanka (2001). Инфинитив у српском и мађарском језику. *Зборник Матице српске за филологију и лингвистику* (Нови Сад), XLIV/1-2, 25–95.
- Zvekić-Dušanović, Dušanka (2006). *Sintaskičko-semantičke strukture s modalnim indikatorom u srpskom i mađarskom jeziku*. Doktorska disertacija. Filozofski fakultet, Novi Sad.
- Zvekić-Dušanović, Dušanka (2007). О српским конструкцијама с имплицитним модалним глаголима и њиховим мађарским еквивалентима. *Синтаксичка истраживања*

(*дијахроно-синхрони план*). *Лингвистичке свеске* 6. Нови Сад: Филозофски факултет, Одсек за српски језик и лингвистику. 175–188.

DUŠANKA ZVEKIĆ-DUŠANOVIĆ

CONTRASTIVELY ON SENTENCES  
OF *KO TO KAŽE* AND *KO DA TO KAŽE* TYPE

*Summary*

This paper analyses two types of Serbian interrogative sentences and their Hungarian equivalents. The observed Serbian interrogative sentences are characterized by initially positioned cognitive words as well as the predicates which are realized in the present tense of imperfective verbs. A formal distinction between them is featured in the absence/presence of a conjunction *da*, which is, on a semantic level, reflected in the following way: if the situation, which a given question refers to, is a fact, the conjunction *da* does not go between a cognitive word and a predicate. On the other hand, if the situation is not factual, the conjunction is obligatory. The analysis of Hungarian equivalents shows that in the first case are realized the sentences which, formally as well, correspond to Serbian ones, while the translational equivalents of Serbian sentences with *da* most often consist of the sentences with the predicates realised either in the imperative or in the form of a construction with a modal verb *kell* (= *trebati*) and an infinitive complement. It is pointed out that the conjunction *da* is then an integral part of Serbian immobile present form and that the interrogative sentences structured in such a manner have the semantic value of expectancy and a modal meaning. Interrogative sentences in which *da* does not connect with immobile present form have a different type of modal meaning which is shown in the example with imperceptive modality.

*Key words*: contrastive analysis, Serbian, Hungarian, syntax, semantics, interrogative sentences, cognitive words, modality.

Dušana Zvekić-Dušanović  
Univerzitet u Novom Sadu, Srbija  
Filozofski fakultet  
e-mail: dusa@neobee.net

## DIE VERGLEICHSPARTIKEL *WIE* UND IHRE ÄQUIVALENTE IM BOSNISCHEN

Der Gegenstand dieses Beitrags ist die Analyse des Lexems *wie* als Vergleichspartikel im Deutschen und seiner Entsprechungen im Bosnischen. *Wie* als Vergleichspartikel kann Phrasen einleiten, die sich entweder auf ein Adjektiv, Substantiv oder Pronomen beziehen oder valenzfreie oder valenzgebundene Adverbialbestimmungen darstellen. Diese Phrasen können demnach Attribute (*Sie ist so schön wie ich.*), Appositionen (*Nur ein Mann wie Sie könnte es tun.*), Angaben (*Der Onkel aber fuhr natürlich wie ein Gestochener auf*) oder Ergänzungen (*Es kommt mir wie etwas Gelehrtes vor.*) darstellen. In allen diesen Funktionen hat *wie* die Aufgabe, etwas zu vergleichen. In allen vier Verwendungsweisen kann es mit *kao* übersetzt werden. Dieses *kao* ist wie die deutsche Vergleichspartikel *wie* unflektierbar. Es hat ebenfalls die Aufgabe, etwas zu vergleichen und es verbindet an der Oberfläche nicht nur gleichrangige und funktionsgleiche Elemente. Es besitzt also die von Engel (2004) angeführten Eigenschaften einer Vergleichspartikel. Daher schlagen wir die Einführung dieser Wortart in die bosnische Grammatik vor.

*Schlüsselwörter:* Vergleichspartikel, *wie*, *kao*.

### 1. EINLEITUNG

#### 1.1. Zum Begriff *Vergleichspartikel*

In der neueren deutschen Grammatik ist der Begriff *Vergleichspartikel* (vgl. Engel, Hahnemann) aufgetaucht. Von Engel (2004:441) werden den Vergleichspartikeln folgende Eigenschaften zugeschrieben:

- unveränderliche Wörter,
- verbinden vergleichend Bezeichnungen für Größen oder Eigenschaften (selten Geschehnisse) miteinander,
- verbinden an der Oberfläche nicht nur gleichrangige und funktionsgleiche Elemente.

Zu den Vergleichspartikeln zählen nach Engel: *als*, *wie* und veraltet *denn*. Alle diese Lexeme dienen in bestimmten Kontexten zum Vergleichen.

Die Wortart mit den oben genannten Eigenschaften wird von Helbig/Buscha (2001:353) als Adjunktion<sup>1</sup> bezeichnet. Als Adjunkte geben Helbig/Buscha (2001:416/417) die Lexeme *als* und *wie* an. Die Adjunktionen weisen nach Helbig/Buscha (2001:353) folgende Eigenschaften auf:

- lassen sich weder den Präpositionen noch den Konjunktionen oder den Subjunktionen zuordnen,
  - stehen innerhalb eines Satzgliedes,
  - haben aber keine Kasusforderung,
  - der Kasus des folgenden Substantivs ist determiniert, was nicht durch die Rektion sondern durch die Kongruenz des Bezugswortes geschieht. Aus diesem Grunde treten unterschiedliche Kasus wie in den Beispielen auf:
- (1) Nom.: ..., und oft war die Heimkehr ins Helle – so notwendig und so gut sie sein mochte – fast wie eine Rückkehr ins weniger Schöne, ins Langweiligere und Ödere. (Hesse:13)
  - (2) Akk.: Wie jeden Menschen, so fiel auch mich das langsam erwachende Gefühl des Geschlechts als ein Feind und Zerstörer an, als Verbotenes, als Verführung und Sünde. (Hesse:52)
  - (3) Dat.: Er ging in eine höhere Klasse als ich und war mehrere Jahre älter, aber auch mir fiel er bald auf, wie allen. (Hesse:31)

In der gegenwärtigen bosnischen Grammatik gibt es keine Untergruppen von Partikeln. Wir schlagen jedoch die Einführung des Terminus Vergleichspartikel auch im Bosnischen vor. Die von Engel angeführten Merkmale besitzt auch mindestens ein bosnisches Lexem.

## 1.2. Die Vergleichspartikel *wie*

Vergleichskonstruktionen mit der Vergleichspartikel *wie* kann man nach Engel (2004:442) gewöhnlich auf Satzgefüge zurückführen. Deswegen kann man nach Engel (2004:442) die Vergleichspartikeln nicht zu den Konjunktionen rechnen. Sie verbinden Elemente, die weder gleichrangig noch funktionsgleich sind.

- (4) Die Falter pflanzen sich gerade so fort *wie* alle Tiere, der Mann befruchtet das Weibchen, das dann Eier legt. (Hesse:59)

---

<sup>1</sup> In der Ausgabe von 1994 haben Helbig/Buscha *als* und *wie* als Präpositionen ohne Kasus bezeichnet.

## DIE VERGLEICHSPARTIKEL *WIE* UND IHRE ÄQUIVALENTE IM BOSNISCHEN

- (5) Man kann aber nichts Wesentliches abbitten, und das fühlt und weiß ein Kind so gut und tief *wie* jeder Weise. (Hesse:23)
- (4)' Die Falter pflanzen sich gerade so fort, *wie* alle Tiere sich fortpflanzen, der Mann befruchtet das Weibchen, das dann Eier legt.
- (5)' Man kann aber nichts Wesentliches abbitten, und das fühlt und weiß ein Kind so gut und tief, *wie* jeder Weise es weiß.

Wir sehen an den oben genannten Beispielen, dass ein syntaktischer Unterschied zwischen *wie alle Tiere* und *wie jeder Weise* besteht. Im ersten Beispiel ist kein Adjektiv vorhanden. Die erste *wie*-Phrase ist eine Adverbialbestimmung. Eine durch *wie* eingeleitete Adverbialbestimmung kann entweder valenzgebunden oder valenzfrei sein. Im zweiten Beispiel bezieht sich die *wie*-Phrase auf zwei Adjektive, nämlich auf *gut und tief*. Wir unterscheiden daher weiterhin zwischen der Vergleichspartikel *wie*, die sich auf ein Adjektiv bezieht und der Vergleichspartikel *wie*, die eine Adverbialbestimmung einleitet. Zu dem kommt noch die Vergleichspartikel *wie*, die sich auf ein Nomen oder ein Pronomen bezieht.

- (6) ...: wenn die Welt Leute *wie* mich nicht brauchen konnte, wenn sie für sie keinen bessern Platz, keine höhern Aufgaben hatte, nun, so gingen Leute *wie* ich eben kaputt. (Hesse:81)

Dieses *wie* wird von Hrutić (2005:118) als Appositivpartikel bezeichnet. Auch eine solche Vergleichskonstruktion lässt sich auf ein Satzgefüge zurückführen.

- (6)' ...: wenn die Welt Leute, *wie* ich es bin, nicht brauchen konnte, wenn sie für sie keinen bessern Platz, keine höhern Aufgaben hatte, nun, so gingen Leute, *wie* ich es bin, eben kaputt.

Die Bezeichnung des so gebrauchten Lexems *wie* als Appositivpartikel würde zwei weitere Bezeichnungen für das Lexem *wie* in den Beispielen 4 und 5 nach sich ziehen. Der Begriff *Appositivpartikel* ist auf Grund der syntaktischen Funktion der *wie*-Phrase entstanden. In allen drei Beispielen (4-6) werden Bezeichnungen für Größen und Eigenschaften vergleichend miteinander verbunden, so dass der Terminus *Vergleichspartikel* für alle drei Gebrauchsweisen als passend erscheint. Aus der Bezeichnung *Adjunktion* von Helbig/Buscha (2001) geht hervor, dass etwas verbunden wird, aber jedoch nicht, dass etwas vergleichend miteinander verbunden wird.

## 2. DIE VERGLEICHSPARTIKEL *WIE* MIT EINEM BEZUGSWORT

### 2.1. Mit Bezug auf ein Adjektiv bzw. Adverb

Bei Hahnemann (1999:22) ist in diesem Fall von Gradvergleichen die Rede. Für sie ist das der prototypische Vergleich schlechthin.

- (7) ..., kein Drang war so tief und heftig in mir *wie* der Wunsch nach Ehrfurcht und Anbetung! (Hesse:83)

Das Adjektiv im Hauptsatz kann attributiv, adverbial oder prädikativ verwendet werden. „Der mit *wie* eingeleitete Satz(teil) ist in allen Fällen nur zusammen mit seinem Korrelat (Adjektiv + *so*, bzw. *so* allein) zusammen wegläbbar oder topikalisiert“ (Hahnemann, 1999:22). Anders als wir versteht dieser Autor unter der Vergleichspartikel auch das satzeinleitende *wie* nach *so* + Adjektiv oder nach *so* allein. Bei einem satzeinleitenden *wie* nach *so* und (*so* +) Adjektiv wie in den Beispielen 8 und 9 handelt es sich unserer Meinung nach um eine subordinierende Konjunktion, die zum Einleiten der realen Komparativsätze der Gleichheit dient.

- (8) Und ich werde es nie so machen, *wie* Kromer es macht, das glaubst du mir. (Hesse:45)
- (9) Dieser aber stand auf, nahm einen harten, runden Hut, der auf Fräulein Bürstners Bett lag, und setzte sich ihn vorsichtig mit beiden Händen auf, *wie* man es bei der Anprobe neuer Hüte tut. (Kafka:1.2)

Vor dem Adjektiv kann *ebenso*, *genauso* oder *so* stehen. Keine von diesen Intensivierungsformen ist obligatorisch.

- (10) Manchmal verlor ich mich ganz in dies spielende Tun, war glücklich *wie* ein Kind mit einer Farbenschachtel. (Hesse:86)
- (10)' Manchmal verlor ich mich ganz in dies spielende Tun, war *ebenso/genauso/so* glücklich *wie* ein Kind mit einer Farbenschachtel.

Helbig/Buscha (1994:442) haben ein *so* gebrauchtes *wie* als Präposition ohne Kasusforderung bezeichnet. Wir sind mit dieser Behauptung nicht einverstanden, da die Präpositionen durch das Merkmal der Kasusforderung gekennzeichnet sind. Auch in der DUDEN-Grammatik (2005:632) wird dies bestätigt. *Wie* regiert keinen Kasus, sondern leitet einen vorhandenen Kasus weiter. Deshalb

## DIE VERGLEICHSPARTIKEL *WIE* UND IHRE ÄQUIVALENTE IM BOSNISCHEN

ist die Bezeichnung als Präposition nicht akzeptabel. In der neueren Ausgabe ihrer Grammatik bezeichnen Helbig/Buscha (2001:417) ein so gebrauchtes *wie* als modale Adjunktion. Das *wie* in ähnlichen Beispielen bezeichnen die Autoren der DUDEN-Grammatik (2005:632) als Satzteilkonjunktion. Nach Eisenberg (1994:329) ist ein so gebrauchtes *wie* eine koordinierende Konjunktion. Dieser Bezeichnung widerspricht die Tatsache, dass *wie* in den genannten Beispielen keine gleichrangigen Elemente einleitet. Es ist also weder die Bezeichnung *Satzteilkonjunktion* noch die Bezeichnung *koordinierende Konjunktion* akzeptabel.

Als Äquivalente des Lexems *wie* gelten nach Hansen-Kokoruš et al. (2005:1973) *kao* und *koliko*.

- (11) Sie ist (ebenso) hübsch *wie* ihre Schwester.  
Ona je (isto tako) zgodna *kao* i njezina sestra. (Hansen-Kokoruš et al., 2005:1973)
- (12) Der Schrank ist so breit *wie* hoch.  
Ormar je širok *koliko* i visok. (Hansen-Kokoruš et al., 2005:1973)

Im Korpus wurden folgende Übersetzungsmöglichkeiten belegt: *kao* (*i*); *kao da*;  $\emptyset$ ; *od*; *kao što*; *kakav*, *kakva*, *kakvo*; *poput*; *koliko*; *što*. Als echte Äquivalente im Bosnischen betrachten wir *kao*, *od* und *poput*. Meistens wird als Übersetzungsäquivalent von *wie* *kao* verwendet und dieses Lexem lässt sich auch im Bosnischen der Wortart der Vergleichspartikeln zuordnen. Es besitzt die von Engel (2004) angeführten Eigenschaften der Vergleichspartikeln.

*Od* (vgl. REČNIK MS/MH, Band 4, 1971:12) und *poput* (vgl. REČNIK MS/MH, Band 4, 1971:719) sind nicht flektierbar, aber sie besitzen eine Eigenschaft, die es nicht zulässt, sie weder den Konjunktionen noch den Partikeln zuzuordnen. Sie regieren nämlich einen bestimmten Kasus, und zwar den Genitiv. Da sie nicht flektierbar sind und einen bestimmten Kasus verlangen, werden sie als Präpositionen bezeichnet. In unserem Beispiel ist *poput* mit *kao* austauschbar, *od* jedoch nicht. Auf *kao* folgt dann nicht der Genitiv (siehe Beispiel 15'). Der Kasus ist durch das Bezugswort determiniert.

- (13) Allein der Herd war dreimal so groß *wie* gewöhnliche Herde, ...  
(Kafka:8.1)  
Sam štednjak bio je triput veći *od* običnih štednjaka, ... (155)
- (14) Meine Geschichte ist nicht angenehm, sie ist nicht süß und harmonisch *wie* die erfundenen Geschichten, ... (Hesse:10)  
Moja priča nije ugodna, nije slatka ni skladna *poput* izmišljenih priča, ... (6)

(14)<sup>'</sup> Moja priča nije ugodna, nije slatka ni skladna *kao* izmišljena priča, ...

*Kao da* und *kao što* sind ohne Weiteres den subordinierenden Konjunktionen zuzuordnen. Sie leiten Nebensätze ein, die sich in eine *kao*-Phrase transformieren lassen.

(15) K. sah sie ausdruckslos *wie* eine Fremde an, ... (Kafka:3.2)

K. je uzdržano pogleda *kao da* mu je potpuno strana, ... (58)

(15)<sup>'</sup> K. je uzdržano pogleda *kao* strankinju, ....

(16) Wenn Sie auch weiterhin so viel Glück haben *wie* bei der Bestimmung Ihrer Wächter, dann können Sie zuversichtlich sein. (Kafka:1.1)

Ako i dalje budete imali toliko sreće *kao što* ste imali prilikom određivanja vaših čuvara, onda se možete nadati najboljem. (7)

(16)<sup>'</sup> Ako i dalje budete imali toliko sreće *kao* prilikom određivanja vaših čuvara, onda se možete nadati najboljem.

*Kakav, kakva, kakvo* sind flektierbar und gehören weder zu den Partikeln noch zu den Konjunktionen, sondern zu den Pronomina. Auch hier ist eine Übersetzung mit *kao* möglich.

(17) Nur noch vielleicht ein oder zwei Advokaten könnten sich mit ähnlichen Beziehungen ausweisen *wie* Dr. Huld. (Kafka:7.1)

Možda bi se još samo jedan ili dva advokata mogli pohvaliti sličnim vezama *kakve* ima dr Huld. (110)

(17)<sup>'</sup> Možda bi se još samo jedan ili dva advokata mogli pohvaliti sličnim vezama *kao* dr Huld.

Auch der mit dem Adverb *koliko* eingeleitete Nebensatz lässt sich in eine *kao*-Phrase umformen.

(18) ..., und dann war meine Angst kaum so groß *wie* das tiefe Bedauern darüber, daß ich das nicht von Anfang an selber getan hatte. (Hesse:38/39)

..., a moj strah bio je jedva toliki, *koliko* je bilo duboko žaljenje zbog toga što to nisam sam učinio u početku. (40)

(18)<sup>'</sup> ..., a moj strah bio je jedva *kao* duboko žaljenje zbog toga što to nisam sam učinio u početku.



## 2.2. Mit Bezug auf ein Nomen oder ein Pronomen

Manchmal nennt die *wie*-Fügung eine Untermenge oder ein Element der durch das regierende Nomen bezeichneten Menge. In diesem Fall ist bei Engel/Mrazović (1986:652) von einer durch *wie* eingeleiteten Apposition die Rede.

- (19) ..., in welchem man hie und da Pfiffe sowie einzelne Ausrufe *wie* „Prinzip!“ und „Bürgerrecht!“ unterschied... (Mann:186)

Solche Fügungen lassen sich auf Sätze mit einer Nominalergänzung zurückführen:

- (19)' „Prinzip!“ und „Bürgerrecht!“ waren einzelne Ausrufe, die man unterschied.

„*wie*-Fügungen kommen meist mit beliebigem Determinativ vor. Sie stimmen mit dem regierenden Nomen meist im Kasus und gegebenenfalls auch im Numerus überein“ (Engel/Mrazović, 1986:652).

Nach Eggs (2006:358) kann *wie* in manchen Beispielen nicht getilgt werden. Es bildet eine feste, untrennbare Einheit mit seinem Bezugswort.

Nach Hansen-Kokoruš et al. (2005:1974) gilt *kao što* als Äquivalent:

- (20) Entwicklungsländer *wie* Somalia  
zemlje u razvoju *kao što* je Somalija (Hansen-Kokoruš et al., 2005:1974)

Im analysierten Korpus wurden außerdem Beispiele mit *kao i* und *poput* gefunden, aber auch Beispiele, in denen *wie* gar nicht übersetzt wurde.

- (21) Nur ein Mann *wie* Sie könnte es tun. (Kafka:3.2)  
To bi mogao učiniti samo čovjek *kao što* ste vi. (60)
- (22) Es war ihm, als stürze das Wasser gegen die Holzwände, als komme aus der Tiefe des Ganges ein Brausen her, *wie* von überschlagendem Wasser, ... (Kafka:3.3)  
Kao da na drvene zidove nalijeću valovi, a iz dubine hodnika dopire šum zapjenušene vode, ... (69)
- (23) Wir sind Geschäftsleute *wie* Sie und wissen die Zeit von Geschäftsleuten richtig zu bewerten. (Kafka:7.4)  
Mi smo, *kao i* vi, poslovni ljudi i znamo šta za poslovnog čovjeka znači vrijeme. (129)

- (24) Das war das Höchste, was wir wußten, und wir dachten es uns süß und wunderbar, Engel zu sein, umgeben von einem lichten Klang und Duft *wie* Weihnacht und Glück. (Hesse:14)  
To je bilo ono najviše što smo znali, a mi smo mislili kako je slatko i čudesno biti anđeo okružen svijetlim zvukom i mirisom *poput* Božića i sreće. (11)

Manchmal wird die *wie*-Phrase mit einem Nebensatz ins Bosnische übersetzt. In diesem Fall wird der Nebensatz mit der Konjunktion *kao što* eingeleitet. Hier kommt es auch manchmal vor, dass aus stilistischen Gründen *wie* gar nicht übersetzt wird. Die häufigste Übersetzungsvariante ist das bosnische Lexem *kao*. Es weist in dieser Verwendungsweise dieselben Eigenschaften wie das deutsche Lexem *wie* mit vergleichender Funktion auf und kann daher auch der Wortart der Vergleichspartikeln zugeordnet werden. Manchmal wird ein nachgestelltes *i*, wie wir es bisher bei anderen Wortarten gesehen haben, gebraucht. Es verändert den Charakter des Lexems nicht.

*Poput* kann nur zu den Präpositionen gehören, da auch hier ein Nomen im Genitiv folgt.

Wir betrachten *kao* und *poput* auch hier als echte Äquivalente.

### 3. WIE-PHRASE ALS ADVERBIALBESTIMMUNG

#### 3.1. Valenzfreie *wie*-Phrase

Valenzfreie *wie*-Phrasen beziehen sich entweder auf das Subjekt (Beispiel 25) oder auf das Akkusativobjekt (Beispiel 26). Diese Elemente bestimmen auch den Kasus des nachfolgenden Substantivs. Die *wie*-Phrase ist in diesem Fall als eine Angabe zu betrachten. Wir haben die hohe Zahl der Beispiele mit einer solchen Angabe aus dem Korpus auf ein Minimum reduziert, nur um zu zeigen, welche Übersetzungsmöglichkeiten vorhanden sind. Bei allen valenzfreien *wie*-Phrasen handelt es sich um Modalangaben.

- (25) ...; *wie* eine Maske fiel die längst nur noch künstlich festgehaltene Miene der Wachheit, Umsicht, Liebenswürdigkeit und Energie von diesem Gesichte ab, ... (Mann:466)

- (26) ..., dann kannst du deinen Willen anspannen *wie* einen guten Gaul. (Hesse:61)

Als Äquivalente für ein so gebrauchtes *wie* gelten nach Hansen-Kokoruš et al. (2005:1973): *kao (i)* und *poput*. Was das Lexem *kao* anbelangt, so sind wir

## DIE VERGLEICHSPARTIKEL *WIE* UND IHRE ÄQUIVALENTE IM BOSNISCHEN

auch in diesem Fall der festen Überzeugung, dass es sich dabei um eine Vergleichspartikel handelt. *Poput* ist jedoch eine Präposition mit Genitiv. *Poput* und *kao* haben zwar beide eine vergleichende Bedeutung und ließen sich semantisch den Vergleichspartikeln zuordnen. Es besteht jedoch ein Unterschied in der Funktion der beiden Lexeme. (vgl. auch Pranjković, 2005:56) *Poput* folgt nämlich immer der Genitiv und *kao* kein bestimmter Kasus.

Wir haben anhand unserer Beispiele feststellen können, dass es außerdem möglich ist, *wie* in einer *wie*-Phrase, welche als Angabe im Satz fungiert, auch mit einer subordinierenden Konjunktion zu übersetzen, und zwar mit *kao da*, *kao kad* und *kao što*.

- (27) ..., der Onkel aber fuhr natürlich *wie* ein Gestochener auf. (Kafka:6.2)  
..., i stric, naravno, skoči *kao da* ga je tko bocnuo iglom. (95)
- (28) ..., daß es knallte *wie* ein springender Champagnerpfropfen. (Mann:66)  
..., tako da se čuje prasak *kao kad* izleti zapušač iz flaše šampanjca.  
(Band 1:61)
- (29) ..., und K. sah, *wie* so oft, auf ihr Schürzenband nieder, ... (Kafka:1.2)  
..., i K., *kao što* je činio često, baci pogled na pripasaču njene pregače,  
... (18)

Nicht immer folgt auf *wie* ein Substantiv. Dies geht auch aus dem Beispiel 30 hervor. Auf *wie* kann auch eine Präpositionalphrase folgen (Beispiel 30). Auch in diesem Fall ist die gesamte *wie*-Phrase eine Modalangabe.

- (30) »Ich nehme es an«, sagte K., der straff aufgerichtet, *wie* auf der Lauer, dasaß. (Hesse:8.3)

### **3.2. Valenzabhängige *wie*-Phrase**

Je nachdem ob das Subjekt oder das Objekt den Kasus bestimmt, bezeichnen wir valenzabhängige *wie*-Phrasen in Anlehnung an Engel (2004:104) als Subjekts-Prädikativergänzung oder Objekts-Prädikativergänzung. Die Zahl der valenzabhängigen *wie*-Phrasen ist begrenzt. Ein so gebrauchtes *wie* ist ein fester Bestandteil der Rektion, obwohl es keine Präposition ist. Wir betrachten es auch hier als Vergleichspartikel.

- (31) ..., der sich beinahe *wie* Unmut ausnahm. (Mann:255)

Nach Helbig/Buscha (2001:418) ist auch ein so gebrauchtes *wie* eine komparative Adjunktion. Nach der DUDEN-Grammatik (2005:632) ist es eine Satzteilkonjunktion, die einen Vergleich ausdrückt.

Folgenden dem Korpus entnommene Verben verlangen eine durch *wie* eingeleitete Ergänzung: *sich ausnehmen, sich benehmen, sich betragen, sich gebärden, klingen, scheinen, vorkommen, behandeln*.

Die *wie*-Phrase hat manchmal, wie bereits erwähnt wurde, die Funktion einer Subjekts-Prädikativergänzung:

- (32) Sie haben die Schönheit in den Staub gezogen, Sie haben sich benommen *wie* ein Vandale, *wie* ein Barbar, ... (Mann: 730)  
Valjali ste leptu po blatu, poneli ste se *kao* vandal, kao varvarin. (Band 2: 311)

Die *wie*-Phrase hat aber auch manchmal die Funktion eines Objektprädikativs:

- (33) Ich war froh, daß er mich nahm und behandelte *wie* die andern. (Hesse: 15)  
Bio sam sretan sto me uzeo i postupao sa mnom *kao* i s ostalima. (12)

In den zweisprachigen Wörterbüchern konnten keine Beispiele mit einer valenzgebundenen *wie*-Phrase ausfindig gemacht werden. Aus der Korpusanalyse geht hervor, dass als Entsprechungen im Bosnischen nur *kao* und *kao i* gelten. Die bosnischen Verben scheinen also eine durch *kao* eingeleitete Ergänzung zu verlangen, d. h. sie regieren eine *kao*-Phrase:

<i>sich ausnehmen wie + N</i>	-	<i>izgledati kao + N</i>
<i>sich benehmen wie + N</i>	-	<i>ponijeti se kao + N</i>
<i>sich betragen wie + N</i>	-	<i>ponašati se kao + N</i>
<i>sich gebärden wie + N</i>	-	<i>nakreveljiti se kao + N</i>
<i>klingen wie + N</i>	-	<i>zvučati kao + N</i>
<i>vorkommen + N</i>	-	<i>izgledati kao + N</i>
<i>jmdn. behandeln wie + AKK</i>	-	<i>postupati sa nekim kao sa + I</i>

Der Kasus scheint sowohl im Deutschen als auch im Bosnischen davon abzuhängen, worauf sich die *wie*-Phrase bezieht. Bei allen oben genannten Verben – bis auf das Verb *behandeln* – bezieht sich die *wie*- bzw. *kao*-Phrase auf das Subjekt. Dementsprechend ist das auf *wie* bzw. *kao* folgende Substantiv oder Pronomen im Nominativ. Bezieht sich aber diese Phrase auf ein Objekt wie bei *behandeln*

## DIE VERGLEICHSPARTIKEL *WIE* UND IHRE ÄQUIVALENTE IM BOSNISCHEN

bzw. *postupati*, so ist dieses Substantiv bzw. Pronomen im selben Kasus wie das Objekt.

*Kao* ist auch hier unserer Meinung nach eine Vergleichspartikel.

### LITERATURVERZEICHNIS

- Dudenband 4 – *Die Grammtik* (2005). 7., völlig neu erarbeitete und erweiterte Auflage. Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich.
- Eggs, F. (2006). *Die Grammatik von als und wie*. Tübingen.
- Eisenberg, P. (1994). *Grundriß der deutschen Grammatik*. Stuttgart.
- Engel, U. (2004). *Deutsche Grammatik. Neubearbeitung*. München.
- Engel, U. / Mrazović, P. (Hrsg.) (1986): *Kontrastive Grammatik. Deutsch-Serbokroatisch*.
- Hahnemann, S. (1999). *Vergleiche im Vergleich. Zur Syntax und Semantik ausgewählter Vergleichsstrukturen mit ›als‹ und ›wie‹ im Deutschen*. Tübingen.
- Helbig, G. / Buscha, J. (1994). *Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht*. Leipzig, Berlin, München, Wien, Zürich, New York.
- Helbig, G. / Buscha, J. (2001). *Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht*. Berlin, München.
- Hrustić, M. (2005). «*Als*» u njemačkom i njegovi ekvivalenti u b/h/s jeziku. In: Bosanski jezik 4.
- Pranjković, I. (2005). *Što je kao*. In: Pismo. Časopis za jezik i književnost. Godište 2. Broj 1. Sarajevo.

### QUELLEN

- Hesse, Hermann: *Demian. Die Geschichte von Emil Sinclairs Jugend*. Frankfurt am Main
- Hesse, Hermann: *Demian. Priča o mladosti Emila Sinclaira*. Prevela Bojana Zeljko-Lipvoščak. Zagreb
- Kafka, Franz: *Proces*. Preveo Bogomir Herman. Sarajevo
- Mann, Thomas: *Buddenbrooks*. Frankfurt am Main
- Man, Tomas: *Budenbrokovi*. Knjiga prva. Preveli: Davidović, O. i Ognjanović, P. Sarajevo
- Man, Tomas: *Budenbrokovi*. Knjiga druga. Preveli: Davidović, O. i Ognjanović, P. Sarajevo
- 100 Romane, die jeder haben muss*. CD-ROM. Berlin

## WÖRTERBÜCHER

Hansen-Kokoruš/Matešić/Pečur-Medinger/Znika: *Deutsch-kroatisches Universalwörterbuch*. Zagreb 2005.

*Rečnik srpskohrvatskog književnog jezika u 6 knjiga*. Matica Srpska – Matica Hrvatska. 1967 – 1976.

SANELA MEŠIĆ

### POREDBENA PARTIKULA *WIE* I NJENI PRIJEVODNI EKVIVALENTI U BOSANSKOM JEZIKU

#### *Rezime*

Tema ovog priloga jeste analiza leksema *wie* kao poredbene partikule u njemačkom jeziku i njegovih ekvivalenata u bosanskom jeziku. *Wie* kao poredbena partikula može uvoditi fraze koje se ili odnose na pridjeve, imenice i zamjenice ili predstavljaju priloške odredbe koje su slobodne ili su određene valentnošću. Te fraze prema tome mogu predstavljati attribute (*Sie ist so schön wie ich.*), apozicije (*Nur ein Mann wie Sie könnte es tun.*), neobavezne priloške odredbe (*Der Onkel aber fuhr natürlich wie ein Gestochener auf.*) ili dopune (*Es kommt mir wie etwas Gelehrtes vor.*). U svim tim funkcijama *wie* ima zadatak da nešto poredi. U sva četiri slučaja upotrebe možemo ga prevesti sa *kao*. *Kao* je kao i njemačka poredbena partikula *wie* nepromjenljivo. Također ima zadatak da nešto poredi, a na površini ne povezuje samo elemente istog stepena i iste funkcije. Posjeduje, dakle, osobine poredbenih partikula koje navodi Engel (2004). Stoga predlažemo da se ova vrsta riječi uvrsti u gramatiku bosanskog jezika.

Analizom korpusa također je utvrđeno da postoji puno više mogućnosti prijevoda poredbene partikule *wie* nego što se navodi u dvojezičnim riječnicima. Upotrijebljeno poslije pridjeva/priloga *wie* se može prevesti sa *kao (i); kao da; Ø; od; kao što; kakav, kakva, kakvo; poput; koliko i što*. Upotrijebljeno poslije imenica i zamjenica može se prevesti sa *kao što, kao i, Ø i poput*. *Wie* u frazama koje nisu određene valentnošću prevedeno je u korpusu sa *kao, kao i, kao da, poput, Ø, kao kad, koliko i kad, mesto, kao što*, u frazama određenim valentnošću sa *kao i kao i*.

*Ključne riječi*: poredbena partikula, *wie, kao*.

Sanela Mešić  
Univerzitet u Sarajevu, Bosna i Hercegovina  
Filozofski fakultet  
e-mail: sanela\_mesic@yahoo.de

**‘EINZELGÄNGER‘ IN DER DEUTSCHEN SPRACHE UND  
DIE ENTSPRECHUNGEN IM BOSNISCHEN  
- UNTERSUCHT AM BEISPIEL VON *SEI ES* -**

In diesem Beitrag geht es um eine Art Konnektoren in der deutschen Sprache, die zu keiner bekannten Wortklasse zugeordnet werden können, da sie Eigenschaften von mehreren aufweisen. Ein solcher Konnektor ist *sei es*, der einige Charakteristiken der koordinierenden Konnektoren hat, aber auch solche, die nicht für Konnektoren charakteristisch sind, so dass er nicht in diese Wortklasse eingeordnet werden kann. Für die Auffassung, dass *sei es* eine besondere Stelle innerhalb der deutschen Sprache hat, sprechen auch die Übersetzungen dieses Konnektors ins bosnisch-, kroatisch-, serbische Sprache sowie die Übersetzungen aus dem Bosnischen ins Deutsche, wobei unterschiedlichste sprachliche Elemente als Äquivalente vorkommen.

*Schlüsselwörter:* Konnektor, Konjunkt, Subjunkt, Partikel.

**1. EINLEITENDE BEMERKUNGEN.**

Das Problem der Einteilung der Wörter einer Sprache in entsprechende Wortklassen besteht wahrscheinlich, seitdem man sich mit der Erforschung der Sprache beschäftigt. In der langen Geschichte der Sprachwissenschaft gab es zahlreiche Versuche, die Wörter einer Sprache nach unterschiedlichen Methoden und Kriterien in ausnahmslos funktionierende Klassen zu sortieren. Die deutschen Sprachwissenschaftler waren auf diesem Gebiet ziemlich erfolgreich, sie haben trotzdem immer noch nicht alle Probleme gelöst. Einen Vorschlag für die Lösung der restlichen Probleme haben Pasch et al. (2003) gemacht, indem sie eine neue Klasse gegründet und in diese Klasse alle jene Elemente der Sprache sortiert, die Eigenschaften mehrerer Wortklassen aufweisen. In dieser Gruppe befindet sich auch der hier zu behandelnde Konnektor *sei es*. Die Probleme im Bosnischen sind zahlreicher und viel komplexer, da hier viel weniger geforscht wird und dementsprechend weniger beschrieben und erklärt worden ist. Eine ähnliche Situation,

mindestens in Bezug auf das genannte Problem, konnte ich auch im Kroatischen und Serbischen feststellen.

## 2. SEI ES IM DEUTSCHEN.

### 2.1. Definition, Form und Häufigkeit.

Mit dem Begriff ‘Konnektoren’ werden in diesem Beitrag sowohl Konjunkturen als auch Subjunkturen bezeichnet, wie auch jene Konstrukte der deutschen Sprache, die Eigenschaften beider dieser Kategorien aufweisen und im „Handbuch der deutschen Konnektoren“ von Pasch et al. (2003: 584 ff.) als ‚Einzelgänger‘ bezeichnet werden. *sei es* wird als Konnektor nur in der „Grammatik der deutschen Sprache“ von Zifonun et al. (1997: 2319 ff.) und sonst in keiner gängigen Grammatik erwähnt. Im Duden Wörterbuch (1976: 2368) wird als erklärende Bedeutung von *sei es ... sei es / sei es ... oder* „entweder ... oder; kann, mag sein [daß] ... oder [daß]; ob ... oder [ob]“ angegeben. Eine gute und zufriedenstellende Beschreibung ist in der genannten Grammatik von Zifonun et al. zu finden, wo eine, meines Wissens, neue semantische Kategorie eingeführt wird – das ‘Irrelevanzkonditionale’ – das „eine konditionale Beziehung zwischen einem Konsequens und einer Menge von Antezedensbedingungen, die ein ganzes Spektrum von Möglichkeiten mehr oder weniger erschöpfend erfassen“, spezifiziert. Keine dieser Möglichkeiten kann dabei „die Gültigkeit des Konsequens“ (ebd.) beeinflussen. Diese neue Kategorie steht semantisch zwischen der Konditionalität und Konzessivität. „Wie beim Konditionale und anders als beim Konzessivsatz kann nicht auf die Gültigkeit des Antezedens geschlossen werden; wie beim Konzessivsatz und anders als beim Konditionalsatz kann auf die Gültigkeit des Konsequens geschlossen werden“ (ebd.). Unter sprachlichen Mitteln, die zum Ausdruck des ‚Irrelevanzkonditionales‘ dienen, wird, unter anderem, auch *sei es daß*, bzw. seine elliptische Form *sei es/ er/ sie ... oder* bzw. *sei es/ er/ sie ... sei es/ er/ sie* (Zifonun et al. 1997: 2320) angeführt.

Genauere Angaben über die morphologisch-syntaktischen Eigenschaften von *sei es* enthält „Handbuch der deutschen Konnektoren“ von Pasch et al. (2003: 624 ff.), wo es als ein zusammengesetzter Konnektor beschrieben wird, der „als Konnekte jeweils eine Subordinatorphrase<sup>1</sup> oder einen anderen Ausdruck in Nichtsatzform haben“ kann. Zum Beispiel:

---

<sup>1</sup> Für Pasch et al. (2003: 96) sind ‘Subordinatorphrasen’ Bildungen, die aus Subordinatoren und Sätzen, deren Verbletzstellung von ihnen abhängt, bestehen.



*Schwer, langsam, aber endgültig habe ich mich von dem Glauben gelöst, daß unsere menschlichen Geschicke an den Gang der Gestirne geknüpft sind. Daß dort Seelen wohnen, ähnlich den unseren, die unser Dasein betrifft, und **sei es, indem** sie die Fäden, die es halten, mißgünstig verwirren. (Wolf II, S. 172)*

*Ängstlich blickte Frieda K. an; daß sie ein Zimmer, und **sei es** das elendste, wohnlich einzurichten verstand, hatte sie ja im Brückenhof bewiesen, [...]. (Kafka, *Schloß*, 120)*

Nach Pasch et al. ist *sei es* nicht nur zusammengesetzt, sondern auch mehrteilig (ebd.), und zwar so, dass der erste Teil vor dem ersten und der zweite vor dem zweiten Konnekt steht. Der zweite Teil des Konnektors ist sehr oft ein weiteres *sei es*, wie das der nächste Beleg veranschulicht. An diesem Beleg ist auch hervorzuheben, dass der zweite Teil des Konnektors eigentlich *seien es* ist, d.h. hier kongruiert der verbale Teil des Konnektors mit dem Bezugsausdruck, das *es* ist aber nicht weggefallen und durch eine andere mit dem Verb *sein* kongruierende Form des Personalpronomes ersetzt, wie das bei Pasch et al. (2003: 627 ff.) dargestellt wird:

*In der Westschweiz ist die Verteidigung des Service public und dessen Beamten inzwischen zu einer derart sakrosankten Frage geworden, dass es sich die Deutschschweizer Linke, **sei es** die SP, **seien es** die Gewerkschaften, schlechterdings nicht erlauben konnte, das Referendum abzulehnen. (E00/APR.09705 Züricher Tagesanzeiger, 06.04.2000, S. 11, Ressort: Schweiz; Ein Referendum eigens für die Romands)*

Der zweite Teil des Konnektors kann auch *oder* sein und mit dieser Variante wird ausgedrückt, „dass die durch den Konnektor gebildete Konstruktion eine Alternativenverknüpfung“ (ebd.) darstellt:

*[...]; darunter leidet auch jene Mehrheit der Amerikaner afrikanischer Abstammung, die einem bürgerlichen Lebenswandel nachgeht, **sei es** in den Städten **oder** den Außenquartieren. (N92/MAI.16273 Salzburger Nachrichten, 02.05.1992; “Wir sitzen alle in Amerika auf einem sozialen Pulverfaß”)*

Die Kombination von *sei es* und *oder sei es* kommt nach den genannten Autoren (ebd.) ganz selten vor. Sie wurde im untersuchten Korpus nur einmal belegt und zwar nach einem doppelten Vorkommen von *sei es*:

*Dabei wird es um die Frage gehen, in welcher Weise Raum tatsächlich Eingang in die Interaktion findet: sei es durch sprachliche Bezüge, sei es durch gestikulierende Aktivitäten oder sei es durch Bewegungen oder die Manipulation von Objekten und Geräten.*

(IDS Sprachreport, 25. Jahrgang, Heft 1/2009, S. 29)

Eine statistische Auswertung der Beispiele war keine Priorität dieses Beitrags, auf einige Beobachtungen hinsichtlich der Häufigkeit des Vorkommens möchte ich jedoch hinweisen. Der Konnektor *sei es* kommt grundsätzlich nicht häufig vor, und in den bearbeiteten literarischen Werken konnten nur 17 Belege aufgefunden gemacht werden. Es ist aber interessant, dass er in der untersuchten belletristischen Literatur am häufigsten gerade in seiner Grundform *sei es* erscheint. Die Form *sei es* erscheint in sogar zwölf Belegen, *sei es, daß* kommt viermal vor, *sei es ... sei es* dreimal, während *sei es ... oder* nicht belegt werden konnte.

## 2.2. Syntaktische Eigenschaften.

Wenn man über die Verwendung von *sei es* oberflächlich nachdenkt, kommt man leicht zum Schluss, dass es sich hier um einen Konjunktoren handelt, denn es verbindet „gleichrangige und funktionsgleiche Elemente“, wie Engel (2004: 426) Konjunktoren definiert. Die Ergebnisse dieses Beitrags gründen auf der Analyse einer zahlreichen Belegammlung, die sowohl aufgrund des Mannheimer Korpus, verschiedener Zeitschriften und Zeitungen als auch literarischer Werke und ihrer Übersetzungen ins Bosnische bzw. Kroatische und Serbische zusammengestellt wurde. Hier sei zur Veranschaulichung der verbundenen Funktion von *sei es* nur ein Beispiel genannt, in welchem *sei es ... oder* ein Wort und eine Wortgruppe in der Funktion einer Modalangabe verbindet:

*An all diesen Bibliotheken und an einige weitere habe ich dankbare Erinnerungen, doch keine von ihnen hat mir, sei es einzeln oder alle zusammen, so viel geholfen, mich so sehr angeregt und mir so genützt wie der Reading Room. (R97/DEZ.97358 Frankfurter Rundschau, 09.12.1997, S. 4, Ressort: ZEIT UND BILD; Epitaph für den “Reading Room” im Britischen Museum)*

Pasch et al. (a.a.O.) haben die syntaktischen Eigenschaften von *sei es*, die auf seinen Einzelgängerstatus hinweisen und durch die sich dieser Konnektor von den restlichen Konjunktoren abhebt, genau untersucht und dargestellt. Hier sei

nur zur Veranschaulichung auf die wichtigsten darunter aufmerksam gemacht. Das ist zuerst einmal seine Unfähigkeit die Vorfeldposition zu besetzen:

*\* Sei es einzeln oder alle zusammen hat mir keine von ihnen so viel geholfen, mich so sehr angeregt und mir so genützt wie der Reading Room.*

Die durch *sei es* eingeleiteten Konnekte können nicht syntaktisch selbstständig verwendet werden, wie das für koordinierende Konnektoren charakteristisch ist. Z.B.:

*\* Sei es, dass einzeln mir keine von ihnen so viel geholfen hat, sei es dass sie alle mir geholfen haben oder mich so sehr angeregt und mir so genützt haben wie der Reading Room.*

Die Konnekte von *sei es* können außerdem keine vollausgebildeten Sätze, traditionell genannten Haupt- bzw. Obersätze, sondern nur sog. Neben- bzw. Untersätze sein, z.B.:

*Nun wollte K. gleich um das Gabelfrühstück eilen, aber noch aus dem Gang rief ihn der Lehrer wieder zurück; sei es, daß er die Dienstwilligkeit K.s durch diesen besonderen Befehl nur hatte erproben wollen, [...], sei es, daß er nun wieder neue Lust zum Kommandieren bekam und [...]. (Kafka, Schloss, 146)*

Aufgrund der dargestellten und jener Eigenschaften, die hier nicht erwähnt werden konnten, sind Pasch et al. (a.a.O.) zum Schluss gekommen, dass *sei es*, obwohl koordinierend, nicht zu Konjunkturen gezählt werden kann. Zusammen mit einigen anderen Elementen, die sich syntaktisch ähnlich benehmen (unter anderem *es sei denn*, Begründungs-*denn*, *außer*), haben diese Autoren den Konnektor *sei es* in der Gruppe der ‘Einzelgänger’ erfasst.

### 3. WIE ÜBERTRÄGT MAN *SEI ES* INS BOSNISCHE?

*sei es* ist also ein ‘Einzelgänger’ in der deutschen Sprache. Es ist allgemein bekannt, dass all den regelrechten in den Gruppen der Konjunkturen und Subjunkturen erfassten Konnektoren der deutschen Sprache, wie es zum Beispiel *aber*, *nachdem*, *weil* usw. sind, genauso regelrechte, bereits definierte Konnektoren der bosnischen Sprache (*ali*, *nakon što*, *jer*) entsprechen. Um feststellen zu

können, was dem Konnektor *sei es* im Bosnischen (Kroatischen/ Serbischen<sup>2</sup>) entspricht, habe ich einige Romane deutscher Autoren und ihre Übersetzungen ins Bosnische bzw. Kroatische und Serbische im Hinblick auf die Übersetzung des Konnektors *sei es* untersucht. Außerdem habe ich die Übersetzung des Romans „Istočni divan“ von Dž. Karahasan analysiert, um zu ermitteln, was aus dem Bosnischen ins Deutsche mithilfe von *sei es* übersetzt worden ist. Die vorgenommene Korpusanalyse hat gezeigt, dass man hinsichtlich der Entsprechungen im Bosnischen mehrere Verwendungen von *sei es* unterscheiden kann bzw. dass die Behauptung, dass die drei Formen äquivalent seien (Pasch et al. 2003: 625), überprüft werden sollte, denn die angeführten Formen sind offensichtlich nicht in allen Verwendungen austauschbar.

### 3.1. *makar* als Entsprechung von *sei es*.

Die häufigste Entsprechung des Konnektors *sei es* im Bosnischen ist auf jeden Fall jene mithilfe von *makar*. Man könnte sagen, dass es das einzige Mittel zur Übertragung von den mit einteiligem Konnektor *sei es* eingeleiteten Phrasen der deutschen Sprache ins Bosnische ist. Wie bereits betont, kommt der Konnektor *sei es* in literarischen Texten relativ selten vor und dadurch ist die Repräsentativität des Korpuses ziemlich eingeschränkt. Wenn aber die Entsprechung von allen Beispielen mit *sei es* gerade *makar* ist, dann darf man doch gewisse Schlüsse ziehen. *Makar* wird in Grammatiken und Wörterbüchern des Bosnisch-/Kroatisch-/Serbischen<sup>3</sup> vorwiegend als konzessiver Subjunktor beschrieben. Außerdem stößt man bei den meisten Autoren auch auf den Hinweis, dass es als Adverb verwendet werden kann, so z.B. im „Rečnik srpskohrvatskog književnog jezika“ (1996) oder „Rječnik hrvatskoga jezika“ (Anić: 1996). Nur wenige Autoren weisen auch auf die Möglichkeit hin, dass *makar* auch andere Funktionen übernehmen kann. In den Beispielen aus dem untersuchten Korpus handelt es sich offensichtlich nicht um einen Subjunktor, denn *makar* leitet immer ein Nichtsatzkonnekt bzw. eine Phrase ein und dabei auf den Bezugsausdruck modifizierend wirkt. Es kann nicht selbstständig im Satz vorkommen und in den meisten Fällen kommt es in Kombination mit der Partikel *samo* vor. Das entspricht auch der Verwendung von *sei es*, das auch sehr oft mit *nur* kombiniert wird. Pasch et al. (2003: 628) betonen, dass es sich dabei nicht mehr um Ausdruck einer Alternative handele. Solche Konstruktionen lassen sich „bedeutungswahrend durch

---

<sup>2</sup> Ich möchte vor allem über die Situation im Bosnischen sprechen, für die Analyse habe ich aber auch Übersetzungen zweier Romane genommen, die in Zagreb bzw. in Beograd erschienen sind, so dass ich hoffentlich auch für die kroatische und serbische Sprache Schlüsse ziehen darf.

<sup>3</sup> Z. B. Katičić 2002: 314; Čedić et al. 2007.

sogar ersetzen, wenn der *sei es* vorausgehende Satz affirmativ ist“ (ebd.) und durch *nicht einmal*, wenn dieser Satz negativ ist. Zur Veranschaulichung sei hier ein Beispiel angeführt:

<p><i>Wem vertraust du die Geschichte eurer Familie an? Von wem erhoffst du die Möglichkeit, <b>sei es</b> auch <u>nur</u> die winzige, unwahrscheinliche Möglichkeit irgendeiner Hilfe? (Kafka, Schloß, 190)</i></p>	<p><i>Kome ti pričaš istoriju svoje porodice? Od koga se ti nadaš da je u mogućnosti, <b>makar samo</b> majušnoj, nimalo verovatnoj mogućnosti, da ti pruži bilo kakvu pomoć? (186)</i></p>
---	---

Meines Erachtens handelt es sich hier um die Partikel *màkar*, die nach Barić et al. (1997: 282) zum Ausdruck von Gleichgültigkeit und Erlaubnis diene. Die gleiche Feststellung findet man auch in der Grammatik der bosnischen Sprache von Jahić et al. (2000: 303). Die Transformation des oben angeführten Satzes in den entsprechenden Subjunktorsatz scheint mir bei einer genaueren Definierung der Bedeutung von *makar* behilflich zu sein:

<p><i>Od koga se ti nadaš da je u mogućnosti, <b>makar samo</b> majušnoj, nimalo verovatnoj mogućnosti, da ti pruži bilo kakvu pomoć?</i></p>	<p>→ <i>Od koga se ti nadaš da je u mogućnosti, <b>makar</b> ona bila i majušna, nimalo verovatna, da ti pruži bilo kakvu pomoć?</i></p>
---	--

Die Bedeutung von *sei es* wurde bereits zwischen Konditionalität und Konzessivität eingeordnet, die Übertragung dieser Bedeutung ins Bosnische erfolgt am ehesten mithilfe der Partikel *makar*, die meiner Meinung nach auch zum Ausdruck konzessiver Sachverhalte verwendet werden kann. In der Kombination mit der Partikel *nur* bekommt der Ausdruck auch eine restriktive Bedeutungsnuance. Zur Veranschaulichung seien hier noch zwei Belege angeführt, die den Übersetzungen ins Bosnische und Kroatische entstammen:

<p><i>Ich sei eine von denen, die inmitten dieser Leute leben, [...], und die versuchen müßten, ihnen die Angst vor sich selber zu nehmen, die sie so wild und gefährlich mache. Und <b>sei es nur</b> bei diesem einen da, dem Jason. (Wolf, Medea, S. 100)</i></p>	<p><i>Jer sam jedna od onih koji žive među ljudima i moram [...], pokušati im oduzeti strah od samih sebe koji ih čini tako divljim i opasnim. Pa <b>makar samo</b> njemu, Jasonu. (96)</i></p>
--	---

<p><i>Und ist nicht vorauszusehen, daß sich zwischen diesem Wenthien und unse-rem Mann auf Bali, dem Schulfreund Uwe – und <b>sei es</b> über die eingeflo-gene Leberwurst – ein zufall-, einfall-bestimmtes Wechselspiel und schließ-lich konspirative Handlung ergeben wird?</i></p> <p>(Grass, <i>Kopfgeburten</i>, 30)</p>	<p>[...], <i>i može li se pretpostaviti da će se između tog Wenthiena i našeg čovjeka na Baliju, školskog druga Uwea - <b>ma-kar</b> i preko doletjele jetrene kobasice – uspostaviti slučajna, poticajna igra i napokon konspirativna radnja?</i></p> <p>(30)</p>
--	--

### 3.2. *bilo da ... bilo da* und *bilo da ... ili* als Entsprechung von *sei es*.

Die meisten uns zur Verfügung stehenden zweisprachigen Wörterbücher der deutschen und bosnischen/kroatischen/ serbischen Sprache enthalten den Konnektor *sei es* gar nicht. In dem neuesten deutsch-kroatischen Universalwörterbuch von Hansen-Kokoruš et al (2005: 1543) ist nur *sei es ... sei es; sei es ... oder* und *bilo da ... bilo da* und *bilo da ... ili* als seine Entsprechung zu finden. Für Katičić (2002: 179) ist *bilo* ein Adverb, das innerhalb der ausschließenden Sätze auf alternative Verknüpfung der Satzverhalte hinweist, bei Simić (2002: 204) ist *bilo* eine ausschließende Konjunktion. In unserem Korpus wurde dieser Konnektor zweimal belegt und zwar zur alternativen Verknüpfung zweier *dass*-im Deutschen und *da*-Sätze im Serbischen. Zum Beispiel:

<p>[...], <i>aber noch aus dem Gang rief ihn der Lehrer wieder zurück; <b>sei es, daß</b> er die Dienstwilligkeit K.s durch diesen besonderen Befehl nur hatte erproben wollen, [...], <b>sei es, daß</b> er nun wieder neue Lust zum Kommandieren bekam und [...].</i></p> <p>(Kafka, <i>Schloss</i>, 146)</p>	<p>[...], <i>ali ga već u hodniku učitelj pono-vo zovnu: <b>bilo da</b> je ovom naročitom naredbom hteo da iskuša poslušnost K., [...], <b>bilo da</b> je opet dobio volju da naređuje, [...].</i></p> <p>(143)</p>
---	---

Der mehrteilige Konnektor *sei es ... sei es* kommt im untersuchten Korpus drei-mal vor, in zwei Belegen wurde er, im Unterschied zum Vorschlag aus dem ge-nannten Wörterbuch, mithilfe von zwei durch *makar* eingeleiteten Sätzen bzw. zwei Nichtsatzkonnekten ins Bosnische bzw. Serbische übertragen:

<p><i>Welcher Mann, und sei es der Vater, berührt gerne die blasse unreine Haut, das dünne schlaffe Haar oder die linkischen Glieder eines Mädchens, und sei es die Tochter, nicht wahr; [...].</i> (Wolf, <i>Medea</i>, S. 128)</p>	<p><i>Koji to muškarac, <b>makar</b> bio otac, rado dodiruje blijedu nečistu kožu, rijetku opuštenu kosu ili nezgrapne članke djevojke, <b>makar</b> bila kćerka, zar ne, prvo čega sam bila svjesna jeste da sam ružna; [...].</i> (124)</p>
--	---

Im dritten Beleg hat der Übersetzer zwei disjunktive Konjunkturen (*bilo da ... ili*) kombiniert und auf diese Weise den deutschen Konnektor *sei es ... sei es* übersetzt:

<p><i>„Nein“, sagte der Wirt, „das hätten Sie nicht tun sollen.“ Da K. schwieg, fügte er hinzu, <b>sei es</b>, um K. zu trösten, <b>sei es</b>, um schneller fortzukommen: [...].</i> (Kafka, <i>Schloss</i>, 112/113)</p>	<p><i>„Nije trebalo“, reče gostioničar. Pošto je K. ćutao, on dodade, <b>bilo</b> da ga uteši <b>ili</b> da što pre ode: [...].</i> (112)</p>
--	---

### 3.3. Andere Möglichkeiten für die Übersetzung von *sei es* ins Bosnische/ Kroatische/ Serbische.

In einem Beleg, der aus dem Roman „Schloß“ von F. Kafka stammt, wird im Deutschen *sei es, daß ... oder* und in der Übersetzung *makar ... ili* verwendet. Es werden also ein konzessiver und ein ausschließender Konnektor verknüpft, was keine besonders gelungene Übersetzung abgibt:

<p><i>Trotzdem aber wußte man leider aus den Erfahrungen bei Tageslicht, daß es sehr aufmerksame Beobachter waren, immer zu K. herüberstarrten, <b>sei es</b> auch, <b>daß</b> sie in scheinbar kindlichem Spiel etwa ihre Hände als Fernrohre verwendeten und ähnlichen Unsinn trieben <b>oder</b> auch <u>nur</u> herüberblinzelten und [...].</i> (Kafka, <i>Schloss</i>, 46)</p>	<p><i>Ipak, iz iskustva po danu znalo se, na žalost, da su oni vrlo pažljivi posmatrači, da uvek zure u K., <b>makar</b> i na svoj prividno detinjast način, upotrebljavajući ruke kao durbine i čineći slične besmislice, <b>ili samo</b> namiguju i [...].</i> (47)</p>
--	---

Im untersuchten Korpus gab es selbstverständlich auch Fälle, in denen die durch den Konnektor *sei es* eingeführte Phrase gar nicht oder falsch (*možda zato*) übersetzt worden ist. Viel interessanter als diese scheinen mir doch einige Lösun-

gen zu sein, zu denen ich bei der Analyse der Übersetzungen aus dem Bosnischen ins Deutsche gekommen bin. Ich bin eigentlich den Belegen mit *sei es* in der Übersetzung ins Deutsche nachgegangen und anschließend nachgeschaut, was die Entsprechungen davon im Bosnischen sind. Bei dem überwiegenden Anteil dieser Belege konnte noch einmal die Entsprechung des deutschen Konnektors *sei es* und der bosnischen Partikel *makar* festgestellt werden. Sehr interessant ist aber das folgende Beispiel, auf das ich mit besonderem Druck hinweisen möchte. Es handelt sich um einen Satz aus Karahasans „Istočni divan“, der, nach meinem Ermessen, mithilfe von *sei es* ins Deutsche sehr erfolgreich übertragen worden ist:

<p><i>Nije se, zapravo, ništa imalo vidjeti od samog početka jer ni na jednom tijelu nije bilo ničega što bi o njihovoj smrti moglo reći bilo šta. Ni jedne ogrebotine, ni najmanje ranice, ni jednog znaka <b>kolik</b> ubod igle.</i></p> <p>(Karahasan, <i>Istočni divan</i>, 207)</p>	<p><i>Im Grunde gab es von Anfang an nichts zu sehen, auf keinem der Körper ließ irgendetwas auf ihren Tod schließen. Kein Kratzer, nicht die kleinste Wunde, nicht ein Zeichen, und <b>sei es</b> winzig wie ein Nadeleinstich.</i></p> <p>(216)</p>
---	---

*kòlik* wird im „Rječnik hrvatskoga jezika“ (2000) als ein Adverb beschrieben, das zum Ausdruck von Überraschung und Bewunderung über eine Menge oder eine Größe dient. Auch im „Rečnik srpskohrvatskoga književnog jezika“ (1996: 785) wird dieselbe Meinung vertreten. In Barić et al. (1997: 281) wird *kòlik* in der Gruppe der interrogativ-relativen Pronomina behandelt, die als Verknüpfungswörter dienen. Dieser Gebrauch von *kòlik* scheint mir nicht genügend erforscht worden zu sein, denn ich bin der Meinung, dass die beschriebenen Verwendungen hier nicht angewendet werden können und dass es sich hier um eine Vergleichspartikel handelt. Das beweist auch seine mögliche Ersetzung durch die klassische Vergleichspartikel *kao*.

## LITERATURVERZEICHNIS

- Anić, V. (1996): *Rječnik hrvatskoga jezika*. Drugo, dopunjeno izdanje. Zagreb: NOVI LIBER.
- Barić, E./Lončarić, M./Malić, D./Pavešić, S./Peti, M./Zečević, V./Znika, M. (1997): *Hrvatska gramatika*, II. promijenjeno izdanje. Zagreb: Školska knjiga.
- Čedić, I./ Hajdarević, H./ Kadić, S./ Kršo, A./ Valjevac, N.: *Rječnik bosanskog jezika* (2007). Sarajevo: Institut za jezik.
- DUDEN *Das große Wörterbuch der deutschen Sprache in sechs Bänden* (1976). Mannheim: Bibliographisches Institut.



- DUDEN-Redaktion (ed.) (1998): *Duden. Grammatik der deutschen Gegenwartssprache*. Mannheim/ Leipzig/ Wien/ Zürich.
- DUDEN-Redaktion (ed.) (2005): *Duden. Die Grammatik*. Band 4. Mannheim/ Leipzig/ Wien/ Zürich.
- Đukanović, J./ Engel, U./ Mrazović, P./ Popadić, H./ Žiletić, Z. (1986), *Kontrastive Grammatik. Deutsch-Serbokroatisch*, hg. von U. Engel und P. Mrazović, Novi Sad.
- Engel, U. (1988): *Deutsche Grammatik*, Heidelberg: Groos.
- Engel, U. (2004): *Deutsche Grammatik*. Neubearbeitung. München: IUIDICUM Verlag.
- Hansen-Kokoruš, R./ Matešić, J./ Pečur-Meidinger, Z./ Znika, M. (2005): *Njemačko-hrvatski univerzalni rječnik*. Zagreb: Nakladni zavod Globus/ Institut za hrvatski jezik i jezikoslovlje.
- Jahić, Dž./ Halilović, S./ Palić, I. (2000): *Gramatika bosanskog jezika*. Zenica.
- Katičić, R. (2002): *Sintaksa hrvatskoga književnog jezika*, treće, poboljšano izdanje. Zagreb: Hrvatska akademija znanosti i umjetnosti. Nakladni zavod Globus.
- Pasch, R./ Brauße, U./ Breindl, E./ Waßner, U. H. (2003): *Handbuch der deutschen Konnektoren*. Berlin/New York: Walter de Gruyter.
- Rečnik srpskohrvatskog književnog jezika* (1969). Novi Sad/ Zagreb: MATICA SRPSKA/MATICA HRVATSKA.
- Simić, R. (2002): *Srpaska gramatika I*. (Uvod, fonologija, morfologija). Beograd: Naučno društvo za negovanje i proučavanje srpskog jezika.
- Stevanović, M. (1986<sup>3</sup>): *Savremeni srpskohrvatski jezik*, Beograd: Naučna knjiga.
- Šonje, J. (gl. urednik) (2000): *Rječnik hrvatskoga jezika*. Zagreb: LEKSIKOGRAFSKI ZAVOD Miroslav Krleža i ŠKOLSKA KNJIGA.
- Tažak, S./ Babić, S. (1996): *Gramatika hrvatskoga jezika. Priručnik za osnovno jezično obrazovanje*. 11. izdanje. Zagreb: Školska knjiga.
- Zifonun, G./ Hoffmann, L./ Strecker, B. et al. (1997): *Grammatik der deutschen Sprache*. Berlin/ New York.

‘EINZELGÄNGER‘ IN DER DEUTSCHEN SPRACHE  
UND DIE ENTSPRECHUNGEN IM BOSNISCHEN  
- UNTERSUCHT AM BEISPIEL VON *SEI ES* -

*Rezime*

*Sei es* je konektor u njemačkom jeziku koji se u morfološko-sintaksičkom smislu ponaša drugačije nego ostali konjunktori i subjunktori, te je sasvim opravdano da je zajedno sa još nekim konektorima (*es sei denn*, uzročno *denn*, *außer*) svrstan u grupu ‘usamljenika’ u njemačkom jeziku. Ovdje je riječ o jednom koordinirajućem konektoru kojeg odlikuju neke važne morfološke i sintaksičke osobine koje nikako nisu svojstvo te grupe konektora (npr. nemogućnost zauzimanja rečeničnog mjesta ispred finitnog glagolskog oblika). Kao ekvivalent u bosanskom/srpskom/hrvatskom jeziku javlja se prije svega koncesivno-restriktivna partikula *makar*. Analiza primjera iz korpusa je pokazala da se i za prenošenje značenja složenog konektora *sei es ... sei es* takođe koristi partikula *makar* iako se značenje alternative koje je karakteristično za ovaj oblik konektora *sei es* najuspješnije prenosi pomoću složenog disjunktivnog konjunktora *bilo ... bilo*. Veoma uspješno sredstvo je konstatovano u prevodu romana „Istočni divan“ Dž. Karahasana kada je nominalna fraza sa poredbenom partikulom *kòlik* prevedena pomoću fraze sa konektorom *sei es*. Na kraju treba svakako istaći važnost izučavanja ovakvih lingvističkih pojava za nastavu njemačkog jezika kao stranog, budući da upravo izuzeci od pravila predstavljaju mnogo veće poteškoće pri učenju njemačkog jezika nego ono što se događa u skladu sa pravilima dotičnog jezika.

*Ključne riječi:* konektor, konjunktore, subjunktore, partikula.

Erminka Zilić  
Filozofski fakultet,  
Univerzitet u Sarajevu, Bosna i Hercegovina  
e-mail: erminka.zilic@ff.unsa.ba

## II

ЛЕКСИКОЛОГИЈА И ЛЕКСИКОГРАФИЈА  
LEXICOLOGIE ET LEXICOGRAPHIE  
LEXICOLOGY AND LEXICOGRAPHY



## L'EMPRUNT DES NOMS COMMERCIAUX ANGLAIS DANS L'ONOMASTIQUE ROUMAINE ACTUELLE

Notre recherche met en lumière la forte influence étrangère, notamment anglais sur l'onomastique commerciale roumaine, divisée en trois catégories: a) noms des sociétés commerciales et leurs établissements; b) noms de produits commerciaux ou marques de commerce; c) slogans publicitaires. Les noms propres commerciaux de première catégorie se remarquent par leur dynamique actuelle, qui mène au renouvellement de l'inventaire, adapté aux besoins de la réclame commerciale et du marketing moderne. La diversité typologique des néologismes onomastiques commerciaux est analysée aux différents niveaux interprétatifs : la provenance (anglicismes proprement-dits, noms à origine ambiguë, par exemple, anglo-française, formes composées hybrides, pseudo-anglicismes, etc.) la structure (noms propres délexicaux simples, noms propres délexicaux composés, noms propres déacronymiques, noms propres déphraséologiques). Les noms propres délexicaux fixent des termes de champs onomasiologiques divers : gastronomie, biologie, zoologie, mythologie etc. L'influence des anglicismes sur l'onomastique commerciale roumaine implique beaucoup d'aspects sociologiques ou culturels

*Mots clés* : noms commerciaux, anglicismes onomastiques, dynamique, diversité.

1. Notre communication présente un aspect important et, en même temps, préoccupant de notre langue, confrontée actuellement avec une vraie invasion des anglicismes lexicaux et onomastiques. L'expansion internationale actuelle de la langue anglaise (y compris anglaise américaine) se manifeste assez tardivement dans le domaine du roumain, mais en gagnant en ampleur à cause des changements économiques radicaux et de l'ouverture de la société vers l'Occident. Cette forme de manifestation de la globalisation linguistique inquiète également les spécialistes, la presse et le public, en demandant même une défense législative de la langue roumaine. Il s'agit du projet de 1997 de la *Loi de la protection juridique de la langue roumaine*, promue en 2004, après sept ans de controverses. L'un des aspects linguistiques les plus invoqués, comme arguments de la nécessité de cette loi, a été l'onomastique commerciale, très influencée par des langues étrangère

au niveau de toutes ses trois catégories reconnues: a) noms des sociétés commerciales et leurs établissements: restaurants, cafés, bars, magasins etc.; b) noms de produits commerciaux ou marques de commerce (Leblanc 1997, 501); c) slogans publicitaires (Härmä 2000, 110). C'est le raison d'une recherche sur des noms propres commerciaux étrangers en roumain (Tomescu 2003), dont les résultats concernant les anglicismes constituent le terme de comparaison pour l'analyse de la situation d'aujourd'hui.

Parmi les noms commerciaux, ceux de la première catégorie, plus précisément les *noms de la restauration de Bucarest*, attirent attention par leur dynamique actuelle. Leur inventaire a été renouvelé presque en totalité dans les conditions de la libération du commerce. On remarque aussi leur adaptation rapide aux besoins de la réclame commerciale et du marketing moderne.

2. Les conclusions de l'étude sur les noms propres commerciaux empruntés au roumain (Tomescu 2003) ont montré la prédominance des formes étrangères dans l'onomastique commerciale roumaine, la diversité des langues impliquées, la préférence pour les anglicismes (49,37%) et la concurrence entre les noms étrangers et les noms roumains. En prenant ces considérations comme point de départ de notre démarche, on observe en présent une grande diversité typologique des anglicismes commerciaux anglais.

De point de vue dénominatif, les propriétaires qui attribuent ces noms propres sont soit des corporations internationales et des étrangers, qui apportent les noms de leur langue, soit des roumains, qui donnent des noms anglais même aux restaurants typiquement roumains: *Backstage* „coulisses, en coulisses”, *End Zone* „zone de but (football), de fin”, *Blue Night* „nuit bleue / triste”, *Green Hours* „heures vertes” etc.

Parmi les noms commerciaux étrangers il y a des noms ambigus, en ce qui concerne leur origine, dont la forme peut appartenir également au lexique anglais ou français: *Glamour*, *Point*, *Silence Café*, *Surprise* etc. La seule possibilité de différencier la provenance de ces noms c'est leur prononciation, bien que, parfois, les clients jeunes prononcent ces noms propres à l'anglais, pendant que les personnes âgées les considèrent des mots français. On constate des ambiguïtés similaires entre les dénominations anglaises et celles roumaines, issues des mots anglais: *Design*, *Trend* etc.

L'import des noms propres anglais dans le système dénominatif roumain est la source des nombreuses *formes hybrides* anglo-roumaines, qui combine un mot roumain avec un mot anglais, par exemple : *Zvon-Pub* (< roum. *zvon* „rumeur”, angl. *pub* „brasserie, bar”); un mot anglais avec un mot roumain, par exemple : *Golden Chebab* (< angl. *golden* „en or, d'or, doré”, roum. *chebab*, *chebab* „spécialité culinaire turque” ), *Underworld in Exil* (< angl. *underworld*

„milieu, pègre”, angl. *in* „en”, roum. *exil* „exil”), *The loft Mansarda* (< angl. *loft* „grenier, pigeonnier, soupente”, roum. *mansardă* „mansarde”).

Les noms propres commerciaux anglo-roumains s'ajoutent aux formes hybrides internationales importées, en majorité anglo-italiennes: *Dream Pizza*, *Pizza Time*, *Domino's Pizza*, *Flying Pizza*, *Chicago Style Pizza*, *Jerry's Pizza* etc. (composées de noms communs anglais : *dream* „rêve”, *time* „temps”, *domino* „jeu, vêtement”, *flying* „volant, qui vole”, respectivement, de noms propres anglais ou américains : *Chicago*, *Jerry* etc. et de nom commun italien, devenue international, *pizza*). On enregistre plus rarement des formes hybrides anglo-françaises: *De'Light* (la graphie du mot anglais *delight* „joie, plaisir” suit le modèle des composés français avec la préposition *de*), *La Taverne Smart* (le nom commun français *taverne* est qualifié par l'adjectif anglais *smart* „chic, élégant” etc.).

Il faut noter aussi des noms roumains, communs ou propres, qui se fixent dans l'onomastique commerciale avec l'accrétion de l'article défini anglais et dans une graphie corrompue: *The Guvernn* (< roum. *guvern* „gouvernement”) etc. Il y a aussi des dénominations, comme *Iordache's Bar*, *Silviu's Restaurant*, qui combinent des noms propres roumains selon le modèle grammatical anglais du cas génitif, également présent dans l'onomastique commerciale roumaine: *Dreamer's Pub & Restaurant*, *Planter's*, *Scorpion's Club* etc.

Dans une catégorie différente se placent les noms propres anglais, dont la graphie présente beaucoup de fautes, par exemple: *Celsea* (à la place de *Chelsea*), *H2O Cofe Shop* (*H2O Coffee Shop*), *Hel Pub* (*Hell Pub*), *Shorley* (*Shirley*) etc., qui parfois représentent l'adaptation roumaine du nom propre étranger.

3. Les plus nombreuses dénominations étrangères enregistrées ne sont pas originales, étant des formes courantes dans l'onomastique commerciale internationale. Leur motivation est transparente.

La sélection du nom propre anglais d'un restaurant correspond fréquemment à son spécifique gastronomique, suggéré par des noms comme *Piccadilly Café*, *Irish Pub* etc. Mais il y a aussi beaucoup de restaurants à cuisine étrangère, qui portent des noms anglais, plus ou moins adéquate, par exemple des restaurants chinois, dont le nom anglais évoquent des symboles spécifiques: *Dragon House*, *Lucky Dragon*, *Hungry Dragon* etc. ou contient soit des noms propres asiatiques: *Coreea House*, *Huang's Food*, soit l'adjectif ethnique: *Chinese Garden*, *Chinese Café* etc. De même manière, des restaurants italiens portent des noms moulés sur le génitif anglais : *Angelo's*, *Roberto's*, un restaurant libanais emprunt une dénomination anglo-italienne: *Piccolo Mondo Trading* et des restaurants au spécifique français s'appellent *French Restaurant*, *French bakery*.

Quelques dénominations commerciales roumaines reprennent des marques fameuses de boissons: *White Horse*, *Teacher's* etc.

4. En ce qui concerne *la structure* des anglicismes onomastiques, on remarque la les types suivants :

a) des noms propres simples issus de noms communs simples au singulier: *Colony* < angl. *colony* „colonie”, *Embassy* < angl. *embassy* „ambassade”, *Level* < angl. *level* „niveau, degré”, *Library* < angl. *library* „bibliothèque”, *Parliament* < angl. *parliament* „parlement”, *Spice* < angl. *spice* „épice, (fig.) piment”, *Traffic* < angl. *traffic* „trafic, circulation”, *Twice* < angl. *twice* „deux fois, double” etc. ou au pluriel : *Rooms* < angl. *room* „chambre”, *Roots* < angl. *root* „racine, fig. origine” etc.

b) des noms propres composés issus de noms communs simples, dont le deuxième est un mot roumain d’origine anglaise (à double prononciation, anglaise et roumaine), qui désigne la spécialité de l’établissement : *club*, *bar*, *pub*, *fast-food* et, plus récemment, *coffee & lounge* / *coffee & lounge bar*, *tea house* etc. : *Cool Club* (< angl. *cool* „branché, en vogue ”), *Daily Café* (< angl. *daily* „quotidien, de chaque jours”), *Derby Pub* (< angl. *derby* „concours d’équitation”), *Fashion Bar* (< angl. *fashion* „mode, manière”), *Fever club* (< angl. *fever* „fièvre”), *Fire Club* (< angl. *fire* „feu, incendie”), *Frame Club* (< angl. *frame* „cadre, encadrement, monture, corps”), *Freedom Bar* (< angl. *freedom* „liberté”), *Garlic Pub* (< angl. *garlic* „ail”), *Home Bar & Club* (< angl. *home* „maison, foyer”), *Revenge coffee & lounge bar* (< angl. *revenge* „vengeance, revanche”), *Shade Club* (< angl. *shade* „ombre, ton”), *Team Pub* (< angl. *team* „équipe”) etc. À la place du mot anglais peut figurer aussi un nom propre de personne : *The Jack Bar*, *Billy Club* ou un nom de lieux : *London Café*, *Oxford Bar*, *Soho Pub* etc. L’ordre des mots de telle dénomination suit soit le modèle anglais du nom propre antéposé au nom commun: *Spell Club*, *Summer Club* etc., soit le modèle roumain de l’apposition avec le nom propre postposé au nom commun: *Club Folk*, *Club Web*, *Club Maxx* etc.

c) des noms propres issus d’acronymes: *G Point*, *OK Café*, *B52 The Club*, *The DJ’s* etc.

d) des noms propres issus de noms communs composés: *Dining Room Club* (< angl. *dining room* „salle à manger, salle de restaurant”), *Dressing room Café* (< angl. *dressing room* „loge, dressing”), *Downtown Bar & café* (< angl. *downtown* „centre-ville”), *Evergreen Restaurant* (< angl. *evergreen* „à feuillage persistant”), *Halftime Club* (< angl. *halftime* „mi-temps”), *100 Crossroads* (< angl. *crossroad* „carrefour, croisement des routes, intersection”), *Upstairs Restaurant & Bar* (< angl. *upstairs* „haut, de haut, à l’étage”) etc.

e) des noms propres qui fixent des syntagmes: *Best Corner* „le meilleur coin”, *Four Seasons* „quatre saisons”, *Green tea* „thé vert”, *Old School* „ancienne école”, *Once upon a time* „il était une fois”, *Other Side* „autre côté”, *Red*



*Lion* „lion roux”, *The Left Hand* „la main gauche”, *The Silver Church* „l'église d'argent, en argent” etc.

f) des noms propres qui reproduisent des énoncés: *We are not angels* „nous ne sommes pas des anges”, *Twice your only vice* „deux fois votre seul vice”, *Blues come over me!* „Le blues vient sur moi!” etc.

5. En ce qui concerne les sources de l'inventaire des noms commerciaux pris en considération, on constate :

a) Les noms communs, fixés dans l'onomastique commerciale, s'encadrent dans des domaines onomasiologiques différents, de préférence des termes de gastronomie: *Porridge*, *Apple Pie* „tarte aux pommes” etc. ; des termes botaniques, surtout les noms des fleurs et des arbres: *Roses*, *Apple Tree* „pommier”, *Lemon Tree* „citronnier”, *Mystic Tree* „arbre mystique, mystérieux” etc. ; des termes zoologiques : *Shark Bar* (< angl. *shark* „requin”), *Black Wolf* „loup noir” etc., des termes musicaux: *Blues Café*, *Cityblues* etc.

b) La sélection des noms propres regarde aussi autres classes onomastiques, généralement des noms de personne: *Eduard Café*, *Edgar's Club*, *William Bar* etc. ou noms de lieux: *Beverly Café*, *Boston*, *Chelsea*, *Colorado*, *Filadelfia*, *Liverpool Grand Café*, *Newport Restaurant*, *Washington* etc. La transposition des noms propres d'une classe onomastique à l'autre s'encadre dans une mode onomastique, qui manifeste la tendance d'actualiser des dénominations à référence historique: *Waterloo Taverne*, *Trafalgar Pub*, *Impaler* (le vrai sobriquet de Vlad voïévode, connu comme Dracula) ou culturelle: *Museum*, *Byble* etc. On trouve aussi des noms mythologiques et même religieux: *Mithology* „mythologie”, *Heaven & Hell Bar* „paradis et enfer”, *Trinity Pub & Club* „trinité” etc. des noms des personnalités scientifiques: *Newton Bar*, *Darwin Pub* etc., littéraires : *Dickens Café*, *Shakespeare Library Bar* etc.; noms de personnages littéraires: *Ivanhoe*, *Phileas Fogg* d) titres de films: *M.A.S.H.*, *Mash up*, *Matrix*, *New-York*, *New-York*.

6. De point de vue *grammatical*, on observe la fixation des noms étrangers fréquemment en formes de singulier, sans article défini: *Oasis*, *Iridium*, *Salsa*, *Twice*, ou articulées: *The Absinth*, *The Corner Club*, *The Gate*, *The Harp*, *The Harbour*, *The Place*, *the Dining Room*, *The Jack*, *The Office*, *The Player* etc. Les formes de pluriel sont plus rares, en présentant des variantes pas articulées: *Champions*, *Cheers*, *Elements*, *Whispers* et articulées: *The Fifties*, *Whispers*,. On enregistre une vraie mode des génitifs anglais: *Edy's Club*, *Lobb's*, *Sailor's*, *Smart's*, *Dreamer's*, *Sheriff's*, *T.Z.'s Cotton Club* etc.

7. En ce qui concerne la *dynamique* et la *stabilité* des dénominations étrangères dans l'onomastique roumaine, il est nécessaire de mentionner brièvement l'histoire de ces noms dont l'usage n'est pas récent, la succession des

modes dénominatives en commençant par des noms autochtones jusqu'aux anglicismes d'aujourd'hui. Les noms étrangers, notamment français, entrent dans le commerce roumain dans la première moitié de XVIII-ème siècle, remplaçant d'anciens noms roumains. L'apparition de premiers noms commerciaux français : *Hotel d'Europe* ou *Brener* (1820) *Hotel Broft*, *Hotel Hugues* (1840), *Hotel Fieschi* (1855), *Hotel de France* (1860), *Grand Hotel de Boulevard*, *Café Royal*, *Hotel Elysée*, *Café de la Paix*, *Sans-Souci*, *Mon Jardin*, *Moulin Rouge* etc. coïncide avec la modernisation rapide de la société roumaine de l'époque, similaire à celle d'aujourd'hui. La période d'entre guerres enregistre isolement des dénominations anglaises: *Hotel English*, *le café High Life*, qui ont disparu dans l'époque communiste. Après la Révolution de 1989, l'import des noms anglais reprend le chemin d'une tradition interrompue. Mais les formes sont nouvelles, les influences diversifiées.

La comparaison des dates des deux analyses consécutives (celle de 2003 et celle de présent) confirme l'augmentation du nombre des noms propres empruntés en parallèle avec leur diversification typologiques. Peu de dénominations ont disparu en même temps avec l'établissement dénommé ou la perte de l'affaire. On peut parler d'une mode de noms commerciaux anglais, d'un cosmopolitisme commercial éphémère, mais on constate la continuité des formes étrangères et même un commencement d'une tradition dénomminative avec des modèles établis. Les rigueurs législatives n'ont pas empêché le processus général de l'emprunt onomastique.

La motivation linguistique des noms propres commerciaux n'est pas transparente, ni dans la perspective du propriétaire ou du fondateur de l'établissement, ni dans la perspective topographique d'une localisation, comme autrefois. La seule motivation de ces dénominations est de nature extralinguistique, purement commerciale. Les noms étrangers, qui sont à la mode, attirent les clients, surtout les jeunes ou les cosmopolites, par leur exotisme convertis en expressivité.

On attend un nouveau développement de cette manière dénomminative. Il reflétera beaucoup d'aspects sociaux et culturels, concernant le rapport entre la tradition et la modernité en roumain actuel. C'est le devoir de la linguistique de connaître les tendances de ce domaine, leurs possibilités de changement et le rapport avec des autres manifestations de la globalisation.

## RÉFÉRENCES

- Härmä, Juhani (2000). French business-names in contemporary Finnish. In: *Onomastik, Akten des 18. Internationalen Kongress für Namenforschung, Trier, 12-17. April 1993*, Band II, Tübingen : Niemeyer, 110-117.
- Leblanc, Benoît (1997). L'usage des patronymes dans la création des noms de marques, *Rivista Italiana di Onomastica*, III (2), 501-517.
- Kolléca, Johanna (1998). Appellations étrangères de salles de divertissement et d'établissements gastronomiques du Grand Athènes. In *Proceedings of the XIXth International Congress of Onomastic Sciences*, Aberdeen, August 4-11, Aberdeen: BPC-AUP Ltd, 179-185.
- Petre, Mihai (1990). Toponimia urbană. Aspecte lingvistice. In *Studii de Onomastică*, V, Cluj, 203-209.
- Serianni, Luca (1978). Nomi d'alberghi. In *Lingua nostra*, XXXIX, 56-62.
- Tomescu, Domnița (2003). Foreign business-names in present-day Romanian onomastics. In Slama-Cazacu (ed.), *La langue et les parlants. Language and its users. Limba și vorbitorii*, Bucarest: Arvin Press, 168-176.

Domnița Tomescu

### FOREIGN BUSINESS NAMES IN PRESENT-DAY RUMANIAN ONOMASTICS

#### *Summary*

This paper examines the English influence in Rumanian business-onomastics, which can be divided into three groups: business names (names of companies, restaurants, cafés, shops, etc.), product names and publicity slogans. An interesting part of business names are ambiguous names, either English or French, hybrid-names (English-Rumanian, English-Italian etc.) and pseudo-foreign names. The typology of Rumanian business-onomastics includes names of different sources: common nouns, other proper names, phrases. The selection of common nouns regards the gastronomic terms, botanical and zoological terms and mythological symbols. The increasing influences of foreign names on Rumanian business-onomastics have many very interesting sociological and cultural aspects.

*Key words* : comercial nouns, onomastic agnlicisms, dynamic, diversity.

Domnița Tomescu  
Petroleum University of Ploiesti, Romania  
e-mail:domnita\_tomescu@yahoo.com



## TVORBENI POSTUPCI U NAZIVIMA KOZMETIČKIH PROIZVODA NA ENGLESKOM JEZIKU

U ovom radu se pročava struktura naziva kozmetičkih proizvoda. Nazivi imaju za cilj da opišu proizvod, ali i da istovremeno budu zanimljivi kupcima, što se odražava na njihovu strukturu. Zbog toga u njihovom nastanku, pored tvorbenih postupaka, veliku ulogu ima i sintaksa.

Iako izgleda kao niz nagomilanih reči, skoro svaki naziv sastoji se iz tri komponente: naziv proizvođača, proizvodne linije i pojedinačnog proizvoda, a svaka od ove tri komponente može da funkcioniše i kao samostalan mikro-naziv u odgovarajućem kontekstu. Ove tvorevine su specifične i u pogledu ustaljenosti i prihvaćenosti jer su mnogi nazivi, ili njihovi delovi, dobili status ustaljenih u registru kozmetike.

Ovaj rad se bavi i idiomatizovanošću naziva jer se obično ne može promeniti redosled konstituenata u okviru naziva, niti se mogu ubacivati novi elementi zato što bi se tako izgubila veza između proizvoda i naziva. Ipak, u radu se ispituje da li je moguće promeniti redosled konstituenata, a da ne dođe do promene značenja, što bi potvrdilo da se, po strukturi, ovi nazivi nalaze između leksema i sintagmi.

*Ključne reči* : tvorba reči, tvorbeni postupak, naziv kozmetičkog proizvoda, idomatizovanost.

### 1. PRIRODA NAZIVA KOZMETIČKIH PROIZVODA

Ovaj rad se bavi strukturom naziva kozmetičkih proizvoda. Naziv je reč ili sintagma koja služi za distinktivno označavanje stvari ili osoba (*Merriam-Webster Dictionary* 2000).<sup>1</sup> Nazivi imaju veliku ulogu u identifikovanju proizvoda, pa kompanije zato posvećuju veliku pažnju njihovom stvaranju. Oni su specifični jer je njihov zadatak ne samo da imenuju, nego i da opišu sam proizvod zato što na osnovu njih kupac dobija osnovnu informaciju o proizvodu. Zbog toga su nazivi kozmetičkih proizvoda najčešće opisnog karaktera, npr. *Garnier Clean & Soft Complete Double-Sided Cleansing Wipes*. Ovakvi i slični nazivi obično

---

<sup>1</sup> “a word or phrase that constitutes the distinctive designation of a person or thing”

se sastoje iz tri komponente. Prvu komponentu čini naziv proizvođača, odnosno kozmetičke kuće, kao što je *Garnier* iz gornjeg primera. Druga je naziv linije proizvoda (*Clean & Soft*), a treća opisni deo koji govori o kakvom se proizvodu radi (*Complete Double-Sided Cleansing Wipes*). Naziv proizvođača se ovde neće posebno analizirati jer predstavlja konstantu u svim nazivima kozmetičkih proizvoda i po pravilu uvek dolazi na prvo mesto. Pažnja će biti posvećena drugoj i trećoj komponenti naziva i tvorbenim postupcima upotrebljenim za njihovo stvaranje.

Proučavanjem korpusa (preko četiri stotine naziva) došlo se do zaključka da postoje dve tendencije u davanju naziva kozmetičkim proizvodima. Prva, i izraženija, jeste tendencija opisivanja pošto je, kao što je već rečeno, na ovaj način proizvod približen kupcu. Međutim, postoji i drugi način davanja naziva, odnosno upotreba tvorbenih postupaka. Tvorbenim postupcima nastaju nazivi koji ne moraju biti opisnog karaktera i može se reći da su bliži „pravim“ imenima. To je slučaj sa nazivima (označenim polumasnim slovima) sledećih kozmetičkih proizvoda: *Shiny-licious® Lip Gloss (Maybelline)*, *Lipfinity (Max-Factor)*, *DNAge Eye Cream (Nivea)*. Ovakvi nazivi odražavaju veću kreativnost i pri njihovom stvaranju koriste se tvorbeni postupci koji uglavnom nisu regulisani tvorbenim pravilima. Iz prethodnih primera se vidi da uz ovakve nazive ponekad stoji i dodatni opis, a dalja analiza pokazaće da su takvi nazivi i stvoreni na način da što bolje opišu proizvod i time privuku kupce.

Iako se tri komponente naziva mogu jasno razgraničiti i zasebno analizirati, najpre se moraju posmatrati kao celina. Tako je *Nivea Oxygen Power Reviving Day Cream* jedinstvena celina i samo takva predstavlja naziv jednog proizvoda. U ovom radu će se za naziv kao celinu upotrebljavati termin makro-naziv, a za pojedinačne komponente mikro-naziv. Treba još istaći da, bez obzira na to što se makro-naziv smatra jedinstvenom celinom, i mikro-naziv se, u odgovarajućem kontekstu, može koristiti samostalno da označi ceo proizvod, te se mikro-naziv *Oxygen Power* može koristiti umesto makro-naziva *Nivea Oxygen Power Reviving Day Cream*.

Redosled reči u nazivima ne može se menjati zbog toga što su strukture koje predstavljaju nazive proizvoda idiomatizovane, te stoga ne možemo reći *Oxygen Power Nivea Reviving Day Cream* ili *Nivea Oxygen Power Day Reviving Cream*. Naziv proizvoda funkcioniše kao jedna reč i stoga mora ispunjavati kriterijum unutrašnje stabilnosti reči. Kao što se u okviru reči ne može menjati redosled manjih jedinica od reči, tako se ne može promeniti redosled delova makro-naziva, ali ni redosled reči u okviru mikro-naziva. Ipak, postoje izuzeci za to i o njima će biti govora u odeljku 3.1. Dalje, naziv mora ispunjavati i uslov pokretljivosti, što znači da samo kao celina može menjati svoje mesto u rečenici, te je moguće

reći: *I want to buy Nivea Oxygen Power Reviving Day Cream* i *Nivea Oxygen Power Reviving Day Cream is what I want to buy*. Po uslovu pokretljivosti, ne može se reći *Nivea Oxygen Power is what I want to buy Reviving Day Cream*, što ide u korist tvrdnje da je naziv proizvoda jedinstvena celina i funkcioniše kao reč. Naziv proizvoda treba da ispunjava i uslov celovitosti strukture. Dakle, u naziv ne možemo proizvoljno umetnuti nove elemente, npr. *Nivea Oxygen Power Reviving and Day Cream*. Time bismo, pored narušavanja uslova celovitosti strukture, ugrozili i identitet proizvoda. Proizvod je vezan za naziv koji mu je dat i nepoštovanje bilo kojeg od tri gorenavedena uslova moglo bi prekinuti vezu između proizvoda i naziva.

Ovi uslovi odnose se na naziv kao celinu. S druge strane, svaki od mikro-naziva može se posmatrati i kao zasebna celina, a tada nije neophodno da naziv ispunjava sve uslove. To se posebno odnosi na treću komponentu naziva u kojoj je ponekad moguće promeniti red reči.

## 2. TVORBENI POSTUPCI

### 2.1. Kompozije i frazne lekseme

Kompozicija, ili slaganje, najproduktivniji je tvorbeni postupak u engleskom jeziku (Plag 2003: 132). Složenice su lekseme nastale postupkom kompozicije, odnosno slaganjem dve ili više slobodnih osnova. Najbrojniju i najraznovrsniju grupu složenica u engleskom jeziku čine imeničke složenice, npr. *textbook* (Ljung 2003: 121). Pored imeničkih, Bauer (1983) navodi još i pridevske, npr. *sugar-free*, glagolske, npr. *deep-fry* i priloške kompozicije, npr. *double-quick*.

Najveći broj naziva kozmetičkih proizvoda spada u složenice i frazne imenice (eng. phrasal noun). Razlika između ove dve kategorije na prvi pogled može se činiti nejasnom zato što imeničke složenice i frazne imenice u engleskom jeziku mogu imati isti oblik, tj. biti sastavljene od dve imenice, npr. *country policeman* i *steel bridge* (Giegerich 2006). Po rečima Giegericha, mnogi lingvisti, među kojima i Marchand (1969), pokušavali su da granicu između složenica i imeničkih sintagmi učine jasnom i često u tome nisu uspevali jer su se vodili kriterijumima na osnovu kojih se nije mogla napraviti jasna granica između ovih struktura.

Giegerich (2006), pored akcenta kao najčešće korišćenog kriterijuma za razlikovanje složenica od sintagmi, razmatra semantičku neprozirnost, koju predlaže Jespersen (1942: 137), kao još jedan od kriterijuma. Tako se složenice smatraju idiomatizovanim u većoj ili manjoj meri, a sintagme prozirnim. Složenice čije se značenje ne može odrediti na osnovu značenja ulaznih osnova semantički su

neprozirne i za njihovu interpretaciju potrebno je poznavanje vanjezičke stvarnosti. Neprozirnost može biti uzrokovana promenom značenja već postojećih kompozicija, npr. *headhunter* ('one who recruits executives for a large corporation') (Bauer 1983: 63), ali i upotrebom prenesenih ili suženih značenja pri samoj tvorbi, npr. *waitress mom* ('a woman who is struggling to bring up her family in a low income') (Stojičić 2006: 31). Međutim, kako Giegerich (2006) primećuje, i složenice mogu biti prozirne što se vidi u primeru *coach driver*. Giegerich (2006) ističe da, ako se u obzir uzimaju gorenavedeni kriterijumi, ne postoji nijedna karakteristika koju poseduju sve složenice, a koja se ne može pronaći bar kod nekih sintagmi i zbog toga se on okreće analizi strukture 'imenica + imenica' i semantičkim odnosima unutar složenica i sintagmi kako bi ih razgraničio.

Nazivi kozmetičkih proizvoda se u velikom broju slučajeva nalaze na granici između složenica i sintagmi. Pri određivanju njihovog statusa u ovom radu neće biti ključni fonološki kriterijum zbog njegove nedovoljne pouzdanosti. Često ni sam semantički kriterijum neće moći da razjasni nedoumice o statusu ovih naziva i to ponajviše zbog toga što su nazivi kozmetičkih proizvoda veoma specifične prirode, a što ih stavlja u posebnu kategoriju između sintaktičkih i leksičkih jedinica. Kriterijum na osnovu kojeg će se složenice odvajati od fraznih imenica u ovom radu biće njihova struktura. Složenicama će se smatrati strukture koje su nastale slaganjem dve imenice, a pod fraznim imenicama će se podrazumevati strukture 'prideva + imenica'.

Tipičan primer naziva iz korpusa koji je nastao slaganjem dve imenice (mikro-naziv je ovde označene polumasnim slovima) jeste *Maybelline | Lash Discovery™ | Mini-Brush Washable Mascara*. Radi se o nazivu za maskaru sa malom četkicom, koja nije vodootporna. Element *Discovery* se nalazi u nazivu jer, kako u opisu proizvoda stoji, mala četkica dopire do trepavica koje je, inače, teško namazati običnim četkicama. Naziv *Lash Discovery* možemo analizirati kao 'discovery of lash' ili 'X discovers lash', pa tako možemo povući paralelu sa složenicom *bus driver* ('X drives a bus'). Slično je i sa primerima *Lash Expansion* ('X expands lash') i *Lash Stylist* ('X styles lash'). Na osnovu toga, možemo zaključiti da se ovde radi o složenicama u kojima prva imenica ima funkciju dopune druge imenice.

Struktura 'pridev + imenica' se u engleskom jeziku javlja kao sintagma, npr. *beautiful girl*, ali i kao složenica, npr. *software* (Bauer 1983: 209). U korpusu postoji nekoliko naziva sa ovom strukturom, a tipičan primer je *Maybelline | Mineral Power™ | Natural Perfecting Liquid Foundation*. Ovakvi i slični primeri su formalno, odnosno grafološki, fonološki i morfosintaktički realizovani kao sintagme, ali se po sadržini i upotrebi ponašaju kao lekseme, (Prčić 1997: 126). Kako Prčić (1997: 126) primećuje, „frazne lekseme, slično ostalim leksemama, nastupaju kao ime nekog



segmenta vanjezičke stvarnosti – za razliku od ostalih leksema, takvo ime može da sadrži manje ili više izražene elemente opisa”. Imajući ovakvu definiciju u vidu, razumljivo je da pojedini nazivi kozmetičkih proizvoda imaju oblik fraznih leksema jer služe za imenovanje segmenata vanjezičke stvarnosti i opisnog su karaktera. *Mineral Power™ Natural Perfecting Liquid Foundation* naziv je tečnog pudera koji licu daje prirodan izgled prikrivajući njegove nedostatke. Nazivi kozmetičkih proizvoda tipa *Mineral Power* spadaju u posebnu vrstu fraznih leksema koje su realizovane imeničkim sintagmama sa strukturom ‘pridev + imenica’. Po funkciji i sadržini ovakve frazne imenice uporedive su sa endocentričnim složenicama zato što je u njima uspostavljen odnos hiponimije (Prčić 1997: 127). U konkretnom primeru to bi značilo sledeće: ‘mineral power is a kind of power’. S druge strane, trebalo bi se osvrnuti i na idiomatizovanost ovih naziva. *Mineral Power* nije zaista vrsta moći, već je naziv segmenta vanjezičke stvarnosti, konkretno pudera. Zbog toga ovde ne govorimo o običnim sintagmama, kao što je na primer *beautiful picture*. Pa ipak, i ova sintagma mogla bi postati frazna imenica ako bi se, na primer, pojavila kao deo naziva određenog proizvoda. Naime, ako bi postojao kozmetički proizvod u kojem bi *beautiful picture* bila modifikacija imenici *powder* (*Beautiful Picture Powder*), ta struktura bi se smatrala fraznom imenicom.

## 2.2. Konflacije

Konflacija je sekundarni tvorbeni postupak po kome nova leksema nastaje kombinovanjem delova dve ili više osnova, na primer *ballute* (balloon + parachute), *chunnel* (channel + tunnel), *dawk* (dove + hawk) and *shoat* (sheep + goat) (Bauer 1983: 234). Ovaj tvorbeni postupak nepredvidljiv je u smislu da, iako znamo ulazne osnove ne možemo pretpostaviti kakva će biti izlazna leksema. Naime, onaj ko stvara novu leksemu putem konflacije ima relativnu slobodu da odabere koliko će se od ulazne osnove zadržati u izlaznoj (Bauer 1983). Drugim rečima, od njega donekle zavisi koje će se foneme/grafeme ili slogovi iz ulazne osnove naći u novonastaloj konflaciji. Međutim, Gries (2004) ističe da, iako konflacije imaju različite strukture, one nastaju sa ciljem da obe ulazne osnove ostanu prepoznatljivije. Na osnovu ispitivanja svog korpusa, on zaključuje da su ulazne osnove fonološki i grafološki dosta sličnije konflaciji nego što bi se pretpostavilo i smatra da je to zbog održavanja prepoznatljivosti ulaznih osnova.

Za ovaj tvorbeni postupak je karakteristično da može da uzrokuje nastanak novih tvorbenih morfema, kao što su *-burger*, *-rama*, *-teria* (Bauer 1983: 236). Ova tendencija primetna je i u nazivima kozmetičkih proizvoda u morfemi *-licious* o kojoj će u nastavku biti više reči. Konflacija, kao tvorbeni postupak, u engleskom jeziku se veoma često koristi za stvaranje novih reči, posebno u

oblasti oglašavanja i u nazivima različitih proizvoda (Quinion 1998). Ovaj rad se bavi ‘namernim konflacijama’ (eng. intentional blends) pošto nazivi kozmetičkih proizvoda nastaju sa namerom da se proizvodi imenuju, za razliku od slučajnih konflacija (eng. accidental blends) koje nastaju nenamerno, kao omaške u govoru (Gries 2002). Neki od najzanimljivijih naziva kozmetičkih proizvoda iz obrađenog korpusa rezultat su ovog tvorbenog postupka.

*Maybelline* | **Shiny-licious**® | *Lip Gloss* naziv je sjaja za usne, koji se sastoji iz cele prve i zadnjeg dela druge ulazne osnove. Element *-licious* je nastao odbacivanjem sloga *de-* iz lekseme *delicious*, koja ima značenje ‘having a very pleasant taste or smell’ (*Oxford Advanced Learner’s Dictionary* 2005). Prvo što se primećuje kod ovog naziva jeste da je napisano sa crticom, što može navesti na pomisao da se radi o složenici. Međutim, imajući u vidu da složenice nastaju od dve celovite osnove, *-licious* bi onda morao biti osnova. Već je rečeno da konflacija može da dovede do nastanka novih morfema, pa se ovde radi o takvom slučaju, odnosno o nastanku modernog sufiksoida (eng. modern final combining form) (Prčić 2007b). Ako se segmenti koji su se izdvojili iz konflacija često upotrebljavaju pri stvaranju novih leksema, oni se mogu osamostaliti kao sufiksoidi. Postupci kojima se sufiksoidi izdvajaju iz konflacija su abrevijacija (eng. abbreviation) i separacija (eng. secretion) (Stojičić 2006: 43). Moderni sufiksoid *-licious* nastao je prednjom abrevijacijom kao rezultat učestalih konflacija.

U engleskom jeziku u poslednje vreme nastao je veliki broj novih leksema koje sadrže moderni sufiksoid *-licious*, a neke od njih su *bootylicious*, *substantialicious* (ili *substantialicious*), *crunchalicious*, *crispalicious*, *yummalicious*, *beautilicious*, *Fergalicious* itd. Ovakve lekseme nastaju svakodnevno kao jednokratne tvorevine, a određeni broj postaje ustaljen, na primer *bootylicious* (*Oxford Advanced Learner’s Dictionary* 2005). To navodi na pomisao da je ovaj element postao produktivan u tvorbi novih leksema i da je dobio status nove tvorbene morfeme na sličan način kao što se desilo i sa sledećim morfemama: *-(o)holic*, *-gate*, *-teria*. U ovom rečniku se za leksemu *bootylicious* navodi da je nastala devedesetih godina prošlog veka od leksema *booty* i *delicious*, a to je ujedno i jedina konflacija sa ovim elementom u tom rečniku.

Određeni broj naziva kozmetičkih proizvoda nastalih konflacijom sadrže element *-finity*. Nazivi koji sadrže ovaj element nastali su kombinacijom cele prve ulazne osnove i zadnjeg dela druge ulazne osnove: *MaxFactor* | **Lipfinity**, *MaxFactor* | **Nailfinity**, *MaxFactor* | **Facefinity**. Element *-finity* nastao je od lekseme *affinity* za koju *Random House Webster’s Unabridged Dictionary* (1999) daje značenje ‘natural liking for or attraction to a person, thing, idea, etc.’ Ovakvim nazivima nastoji se pokazati da proizvodi koji ih nose čine usne (*Lipfinity*), nokte (*Nailfinity*) i lice (*Facefinity*) privlačnim. Kao i u primeru *Shiny-licious*, i ovde

je prva osnova u potpunosti sačuvana, dok je kod druge odbačen njen prvi slog. Nove lekseme su imenice, kao što su i osnove od kojih su nastale. Element *-finity* ne pokazuje toliku tendenciju javljanja u novim leksemama kao element *-licious*, ali je primetno da postoji više leksema sa ovim elementom, pa makar to bilo u okviru naziva kozmetičkih proizvoda jedne kozmetičke kuće.

**DNAge** (*Nivea*) naziv je linije proizvoda za negu kože lica protiv starenja. Za razliku od prethodna dva tipa konflacija, ovaj naziv spada u grupu u kojoj se osnove preklapaju. *DNAge* je imenica nastala od osnova *DNA* i *age* i predstavlja naziv linije proizvoda za negu protiv starenja kože, a otuda i osnova *age*. Osnova *DNA* je u sastavu naziva jer, kako se kaže u opisu proizvoda iz ove linije, oni „deluju na DNK kože”. U ovom primeru je zanimljiva ortografija zbog toga što je u celosti zadržano pisanje akronima velikim slovima. (Alternativa bi bila *DNage*, ali bi onda konflacija bila manje prozirna). Još jedno moguće objašnjenje za ovakvo pisanje je da autori naziva nisu želeli da u prvi plan istaknu leksemu *age* pošto ona asocira na starenje, a to je upravo ono što se ovakvim proizvodima želi izbeći. Bilo kako bilo, ovakvim nazivom se na veoma kreativan način postiže željeni efekat i daje odgovarajući opis proizvoda.

Svi gorenavedeni primeri konflacija u nazivima kozmetičkih proizvoda pokazuju da je i vizuelni identitet naziva veoma važan u stvaranju konflacija i da doprinosi boljoj prepoznatljivosti osnova koje čine konflacije. Svaka od ulaznih osnova mora biti prepoznatljiva zato što svaka od njih pojedinačno, kao i u kombinaciji, opisuje proizvod, odnosno njegovu namenu.

### 2.3. Analogija

Analogija se može definisati u užem i širem smislu (Prčić 1999: 72, prema Thompson 1975). U širem smislu, analogija se odnosi na „stvaranje nove jedinice po uzoru na neku postojeću” (Prčić 1999: 72), dok je u užem smislu, analogija „ograničena na slučajeve u kojima se spontani uticaj uzora može dokazati, bilo neposrednom bilo posrednom prisutnošću i postojeće i nove jedinice u jezičkom i/ili vanjezičkom kontekstu” (Prčić 1999: 72). Ovako nastale jedinice obeležene su stilistički i ne moraju postati deo jezičkog sistema, mada to mogu ako postanu sistematska pojava. Nove reči nastale analogijom nisu nastale primenom nekog produktivnog pravila. Neki od naziva koji su nastali analogijom su: *Avon* | *Color* | ***PRO-TO-GO*** *Lipstick*, *MaxFactor* | ***Lash Lift*** | *Mascara* i *MaxFactor* | ***Master-touch*** | *Concealer*.

*PRO-TO-GO* naziv je ruža za usne koji se može otvoriti jednom rukom jer se poklopac ne skida već se ruž otvara klizanjem, a nazivom se ističe da se ruž može koristiti i u pokretu. Za ovaj naziv je moguće da je nastao analogijom sa struktu-

rama kao što je *coffee to go*, a element *pro* je verovatno upotrebljen sa značenjem ‘for’, mada ne treba isključiti ni mogućnost da se radi o abrevijaciji od lekseme *professional* (kozmetičke kuće često ističu da se upotrebom njihovih proizvoda postižu profesionalni rezultati).

*Lash lift* je naziv za maskaru kojom se podižu trepavice, a nastao je analogijom po uzoru na složenicu *facelift* kojom se označava plastična operacija zatezanja („podizanja”) kože lica kako bi ono izgledalo mlađe. Prema tome, može se zaključiti da ovakvo objašnjenje potpada pod uže značenje analogije i da je ono ovde prikladnije. Takođe, može se reći da ovaj naziv, odnosno novonastala reč nije deo jezičkog sistema, ali to može biti ukoliko postane sistematska pojava. S druge strane, sama činjenica da ova reč postoji kao naziv proizvoda znači da je ona na neki način ustaljena, bar u registru kozmetike, što važi i za sve ostale nazive proizvoda, tako da oni i u smislu ustaljivanja u jeziku čine specifičnu kategoriju.

*Mastertouch* je naziv za korektor, koji je verovatno nastao analogijom sa rečima *masterpiece* ili *masterwork*. Korektor je kozmetičko sredstvo koje prekriva nedostatke na koži, a ovakav naziv sugerise da se upotrebom ovog proizvoda postižu izuzetni rezultati, odnosno da lice osobe koja koristi ovaj proizvod liči na remek-delo. U korpusu postoji još jedan naziv nastao na sličan način – Avon | *Foot Works* | *Overnight Renewing Foot Cream*. Kod ovog primera uočljiv je drugačiji način pisanja, naime, element *works* nastupa kao odvojena reč. Razlog za to može biti želja tvorca naziva da tim elementom asociraju na glagol *work* zbog toga što proizvodi iz ove linije služe za negu stopala koja su umorna.

### 3. STRUKTURA TREĆE KOMPONENTE NAZIVA KOZMETIČKIH PROIZVODA

#### 3.1. Nazivi u kojima premodifikacija opisuje namenu proizvoda

Treća komponenta naziva verovatno je i najvažnija zato što označava pojedinačan proizvod i zbog toga je jedinstvena. Kako je već pominjano, naziv kozmetičke kuće prvi je deo svakog makro-naziva, a naziv linije proizvoda prethodi svakom proizvodu iz te linije.

Po strukturi, većina naziva pojedinačnih proizvoda, kao i većina naziva linija proizvoda, frazne su imenice jer su realizovane kao sintagme, a „u pogledu funkcije, sadržine i upotrebe ponašaju se kao lekseme” (Prčić, 1997: 126). Za razliku od makro-naziva, koji mora ispunjavati uslove celovitosti strukture, pokretljivosti i unutrašnje stabilnosti reči, treća komponenta, odnosno naziv pojedinačnog

proizvoda ne mora uvek ispunjavati iste uslove. To se posebno odnosi na redosled reči u okviru naziva, koji se ponekad može menjati.

U sledećim nazivima čini se mogućim promeniti redosled nekih od konstituenata: *Anti-Wrinkle Firming Day Cream SPF 15 (Nivea)* ili *Firming Anti-Wrinkle Day Cream SPF 15*; *Moisturizing Anti-Static Spray (Avon)* ili *Anti-Static Moisturizing Spray*; *Anti-Ageing Brightening Toner (Garnier)* ili *Brightening Anti-Ageing Toner*.

Redosled konstituenata moguće je promeniti u okviru premodifikacije sa strukturom 'pridev + pridev' zato što oba konstituenta imaju jednaku važnost i mogu pojedinačno da modifikuju imenicu koja se nalazi na samom kraju naziva (*Anti-Wrinkle Day Cream, Firming Day Cream*). Ipak, mora se imati u vidu da su nazivi kozmetičkih proizvoda, uslovno rečeno, idiomatizovane strukture i o menjanju redosleda konstituenata se govori samo kao o mogućnosti da se to učini, a da se ne promeni značenje strukture kao celine.

Nazivi pojedinačnih proizvoda, na prvi pogled, nastaju haotičnim gomilanjem reči. Ipak, mogu se izvesti određeni obrasci kombinovanja. U nazivu proizvoda poslednje mesto obično zauzima imenica koja označava vrstu proizvoda i govori nam da li se radi o kremama, puderima, maskarama, itd. Završna imenica može biti modifikovana različitim strukturama, kao što su pridevi, frazne imenice ili složenice.

Neki od naziva koji sadrže strukturu 'pridev + imenica' su: *Avon | Advance Techniques | Super Straight Smoothing Balm*; *Garnier | UltraLift | Anti-Wrinkle Firming Day Cream* i *Nivea | Oxygen Power | Reviving Cleansing Gel*. U svakom od navedenih naziva pojedinačnih proizvoda izvedeni pridev opisuje rezultat koji se postiže upotrebom proizvoda označenog poslednjom imenicom u nazivu ('balm makes the hair **smooth**', 'cream makes the skin **firm**' 'gel makes the skin **clean**'). U ovim nazivima tendencija je da pridev sa sufiksom *-ing* direktno prethodi poslednjoj imenici koja označava vrstu proizvoda, ali je moguće zameniti red reči. Ova tendencija nije ograničena samo na prideve sa nastavkom *-ing*, kojih ima najviše u modifikacijama, već se odnosi na sve prideve koji modifikuju poslednju imenicu u nazivu. Tako, u nazivu *Oil-Control Translucent Pressed Powder (Maybelline)* pridevi opisuju namenu proizvoda ('pressed powder controls oil').

S druge strane, postoje nazivi koji, umesto prideva, sadrže druge strukture, odnosno frazne imenice i složenice, sa istom funkcijom opisa rezultata: *Garnier | Clean & Fresh | Clean Feel Wash* i *Avon | Anew Ultimate | Age Repair Night Cream*. Prvi naziv možemo tumačiti kao 'wash that makes you **feel clean**', a drugi 'night cream that **repairs age**' ili 'night cream that makes your skin look younger'. U svakom slučaju, naglasak kod ovih naziva je opet na rezultatima

koji se postižu upotrebom proizvoda. Drugim rečima, nazivi su stvoreni tako da opišu te rezultate, a opisivanje se postiže upotrebom različitih obrazaca kombinovanja manjih jedinica u okviru naziva, u ovom slučaju fraznim imenicama i složenicama kao modifikacijama.

Kada se govori o promeni redosleda konstituenata premodifikacije, situacija je drugačija od premodifikacija sa dva podjednako važna prideva. U nazivima *Soothing Sensation Toner*, *Moisture Infusion Cleansing Water* i *Color Reviving Conditioner*, nije moguće promeniti red reči u okviru premodifikacije jer prvi element modifikacije određuje drugi element, a zajedno modifikuju završnu imenicu.

### 3.2. Nazivi koj sadrže imenice sa agentivnim sufiksom –er

Veliki broj naziva iz korpusa sadrže imenice sa agentivnim sufiksom *-er*, npr: *Avon* | *Anew Clinical* | *Lift and Tuck Professional Body Shaper*. Imenice sa sufiksom *-er* izvedene su iz odgovarajućih glagola (*Gentle Make-up Remover* ‘**re-moves** make-up’, *Lift and Tuck Professional Body Shaper* ‘**shapes** the body’). Ovi nazivi, takođe, opisuju proizvode, a, kao što gorenavedeni primeri pokazuju, najviše značenja nosi poslednja reč u nazivu, dok reči koje joj prethode dodatno upotpunjuju opis.

Agentivne imenice (*Remover*, *Shaper*, *Plumper* itd.) predstavljaju instrument, odnosno „pomagalo kojim se (osoba) služi da bi se izvršila ili prouzrokovala radnja izražena glagolom” (Prčić 2001: 110). Tako je, na primer, za strukturu *Make-up Remover* podležna rečenica ‘One removes make-up with it’ ili ‘It removes make-up’.

U nazivima koji sadrže agentivnu imenicu, nije moguće promeniti red reči u modifikaciji kada modifikacija sadrži fraznu imenicu. Tako, u nazivu *Gentle Eye Make-up Remover* (*Garnier*) nije moguće promeniti red reči (\**Eye Make-up Gentle Remover*). Razlog za to je što je *Eye Make-up Remover* predstavlja jedinstvenu celinu i pokušajem menjanja reda reči narušili bi se uslovi pozicione pokretljivosti i unutrašnje stabilnosti. U nazivu *Active Firming Moisturiser* (*Avon*) takođe nije moguće menjati red reči jer je *Active Firming* frazna imenica sa strukturom ‘pridev + imenica’.

Kad se u premodifikaciji agentivne imenice nalaze strukture koje imaju funkciju prideva koji mogu samostalno da je modifikuju, moguća je promena reda reči u premodifikaciji. Tako je u nazivu *Lift and Tuck Professional Body Shaper* (*Avon*) moguće promeniti red reči (*Professional Lift and Tuck Body Shaper*).

Kao zaključak se može reći da je afiksacija, odnosno sufiksacija, kao tvorbeni postupak važna za treću komponentu naziva i da je dodavanje agentivnog sufiksa *-er* na osnove tvorbeno pravilo sa visokom morfološkom produktivnošću.

## LITERATURA

### 1. Štampani izvori

- Bauer, L. (1983). *English Word-Formation*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Bauer, L. (1988). *Introducing Linguistic Morphology*. Edinburgh University Press, Edinburgh.
- Bauer, L. (2001). *Morphological Productivity*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Jespersen, O. (1942). *A Modern English Grammar on Historical Principles. Part VI: Morphology*. George Allen and Unwin, London. Munksgaard, Copenhagen.
- Ljung, M. (2003). *Making Words in English*. Studentlitteratur, Lund.
- Marchand, H. (1969). *The Categories and Types of Present-Day English Word-Formation: A Synchronic-Diachronic Approach* (2nd edition). C. H. Beck, München.
- Plag, I. (2003). *Word-Formation in English*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Prčić, T. (1997). *Semantika i pragmatika reči*. Izdavačka knjižarnica Zorana Stojanovića, Sremski Karlovci, Novi Sad.
- Prčić, T. (1998). "Prilozi za jednu savremenu teoriju tvorbe reči". *Godišnjak Filozofskog fakulteta u Novom Sadu* 26: 67-76.
- Prčić, T. (1999). "Prilozi za jednu savremenu teoriju tvorbe reči – produktivnost". *Godišnjak Filozofskog fakulteta u Novom Sadu* 27: 71-87.
- Prčić, T. (2000). "Interpreting morphologically complex lexemes, and the semantics/pragmatics interface". E. Nemeth T. (ed.). *Pragmatics in 2000: Selected Papers from the 7th International Pragmatics Conference. Vol. 2*. International Pragmatics Association, Antwerp: 470-480.
- Prčić, T. (2001). „Agentivnost, agentivne imenice i kategorizacija putem prototipa”. *Godišnjak Filozofskog fakulteta u Novom Sadu* 29: 109-122.
- Prčić, T. (2007a). "Headhood of Suffixes and Final Combining Forms in English Word Formation". *Acta Linguistica Hungarica* 54/4: 381-392.
- Prčić, T. (2007b). "Building Blocks of Today's English Word Formation: a New Typology". V. Lopičić and B. Mišić-Ilić (eds.). *Interkatedarska konferencija anglističkih katedri Niš 2006. Zbornik radova*. Filozofski fakultet, Niš, 2007: 47-55.
- Stojičić, V. (2006). *Morfološki postupci u tvorbi neologizama u engleskom jeziku*. Filozofski fakultet u Nišu.
- Thompson, S. A. (1975). "On the issue of productivity in the lexicon". *Kritikon Litteratum* 4: 332-349.

Rečnici:

- Hornby A. S. (ed.) (2005). *Oxford Advanced Learner's Dictionary*. 7<sup>th</sup> ed. CD-ROM. Oxford University Press, Oxford.
- Random, House 1999. *Random House Webster's Unabridged Dictionary*. 3rd ed. CD-ROM. Random House, New York.
- Merriam-Webster Dictionary*. (2000). Merriam-Webster Inc. Online. <http://www.merriam-webster.com>.

Članci:

- Cook, V. (2006). *Funny Spelling by Vivian Cook*. <http://homepage.ntlworld.com/vivian.c/Writings/Papers/FunnySpelling.htm>.
- Giegerich, H. J. (2006) . *Attribution in English and the distinction between phrases and compounds*. <http://www.englang.ed.ac.uk/people/attributioninenglish.pdf>
- Giegerich, H. J. (2004). *Compound or phrase? English 'noun-plus-noun constructions' and the stress criterion*. <http://www.englang.ed.ac.uk/people/NN.pdf>.
- Gries, S. (2002). *Some characteristics of English morphological blends*. [http://www.linguistics.ucsb.edu/faculty/stgries/research/Blends\\_CLS38.pdf](http://www.linguistics.ucsb.edu/faculty/stgries/research/Blends_CLS38.pdf).
- Gries, S. (2004). *Shouldn't it be breakfast? A quantitative analysis of blend structure in English*. [http://www.linguistics.ucsb.edu/faculty/stgries/research/Blends\\_Linguistics.pdf](http://www.linguistics.ucsb.edu/faculty/stgries/research/Blends_Linguistics.pdf).
- Krause, R. (1997). *American Proprietary Eponyms*. <http://www.prairienet.org/~rkrause/brands.html>.
- Quinion, M. (1996). "Through the Blender". <http://www.worldwidewords.org/articles/blend/htm>. *Brand*. <http://en.wikipedia.org/wiki/brand>.
- Brand Name Creation*. [http://www.keenbranding.com/brand\\_name\\_creation.htm](http://www.keenbranding.com/brand_name_creation.htm).
- Britannica Online Encyclopedia*. <http://www.britannica.com/EBchecked/topic/402224/name>.
- Foreign branding*. [http://en.wikipedia.org/wiki/Foreign\\_branding](http://en.wikipedia.org/wiki/Foreign_branding).
- Naming: The most important branding element*. <http://www.signaturestrategies.biz/Naming/naming.html>.
- Trade name*. [http://en.wikipedia.org/wiki/Trade\\_name](http://en.wikipedia.org/wiki/Trade_name).



SVETLANA JERINIĆ

WORD-FORMATION PROCESSES IN THE NAMES  
OF COSMETIC PRODUCTS IN ENGLISH*Summary*

The names of cosmetic products are structurally specific formations. Although the name as a whole (macro-name) acts like a word, each of the three components of the name (micro-names) can, in certain contexts, be used separately to mark specific products. Macro-names are phrasal nouns because, formally, they are not expressed as lexemes, but in usage, meaning and function they behave like them. The second and third components are also phrasal nouns in most cases, e.g. **Pure Makeup**<sup>TM</sup> (*Maybelline*) and **True Illusion Undetectable Concealer** (*Maybelline*). The reason for this can be found in the nature of phrasal nouns which are used to name and describe segments of extra-linguistic reality.

The most frequent word-formation process involved in name formation is composition, by which endocentric compounds with structure 'noun + noun' are most commonly formed, e.g. **Lash Discovery**<sup>TM</sup> *Mini-Brush Washable Mascara* (*Maybelline*) and **Colour Adapt** (*MaxFactor*). On the other hand, phrasal nouns have the structure 'adjective + noun'.

Although blending is a very popular means of forming new words in English, a relatively small number of names from the corpus was created in this way, some of them being **DNAge** (*Nivea*) i **Lipfinity** (*MaxFactor*). This can be explained by the fact that the names need to be descriptive enough and blending can lead to base abbreviation, which could result in the name not being transparent in meaning. The names have special status in terms of lexicalisation, as well. They appear on the products and, therefore, they are accepted and used by the speakers of the language.

Influenced by extra-linguistic factors, these formations have a specific structure, which has not been sufficiently dealt with so far. This paper focuses on the name formation processes in the field of cosmetics, which should be further examined and compared with name formation in other areas.

*Key words:* word formation, word formation process, name of cosmetic products, idiomaticity.

Svetlana Jerinić  
OŠ „Dušan Jerković“, Indija, Srbija  
e-mail: svetlanana@yahoo.com



## УЛОГА ЛЕКСИКЕ ТРАДИЦИОНАЛНЕ КУЛТУРЕ У ТУМАЧЕЊУ ТЕКСТОВА СРПСКИХ РЕАЛИСТА У СРЕДЊОЈ ШКОЛИ

На примеру Лазаревићевих текстова из актуелних средњошколских читанки покушаћемо да откријемо дијалекатске и културолошке особине Мачве и да их објаснимо лексичком грађом прикупљеном са терена истичући да је овакав поступак најприкладнији за тумачење старијег књижевног текста па самим тим представља темељни услов за рецепцију књижевног дела.

*Кључне речи:* лексикологија, лексикографија, школски речник писца, лингвокултурологија, улога мачванског културног кода у тумачењу текстова Лазе Лазаревића у средњој школи.

У раду, коме је претходило одговарајуће истраживање у виду анкете<sup>1</sup>, разматрају се проблеми рецепције текстова присутних у нашим актуелним средњошколским читанкама због непознавања семантике лексике из традиционалне културе присутне у делима писаца из 19. века.

Језик заузима средишње место у проучавању књижевног дела (Јовић 1975:4). Приступ књижевности преко текста и језика оправдан је стога јер отвара најшире видике научној спознаји књижевне појаве (Катичић 1986:122). Коментаришући лингвистичке основе науке о књижевности Р. Катичић исказује своје уверење да се језички садржај који дочарава свет књижевног дела остварује у целокупном животном искуству свих учесника (Катичић 1986:117). Пошто књижевно дело припада језичкој уметности, коментар књижевног дела треба читаоцу да омогући што тачније разумевање језика дела, а ако је дело настало у прошлости, потребно је протумачити и евентуално касније промењено значење појединих термина као и чињенице политичке и културне историје које се спомињу у делу, важне за његово

<sup>1</sup> Анкета је спроведена 2006.г. у четири прва разреда *Школе за уметничке занате* у Шапцу. Показала је веома слабо познавање семантике лексике која се односи на традиционалну културу. Ситуација није била боља ни када је испитивано 11 младих професора.

разумевање, а не може се претпоставити да их читалац познаје, као нпр. појмове из хришћанске културе и сл.

У непосредном раду са ученицима средње стручне школе<sup>2</sup> показало се да су *Наставни план и програм за српски језик и књижевност*<sup>3</sup>, као и уџбеник који се на њега наслања<sup>4</sup>, анахрони времену у коме живимо. Градиво из лексикологије поменуто је први пут, тек у *Наставном плану и програму* 1997.<sup>5</sup>

Један од задатака уџбеника је да успостави културну комуникацију (Плут 2003:61), а језик се *прима из културе и услов је за све битне развојне процесе* (Плут 2003:63). Разумевањем духовне климе неког периода успостављају се културне везе: *Комуницирајући са текстом, кроз процес рецепције, ученик усваја културне моделе*, јер сваки текст је културни модел<sup>6</sup> (Петровачки 2006:753). Као савремени *циљ образовања прокламује (се) развој духовних потенцијала људске личности, ... као основни садржај образовања узима (се) култура*; улажењем појединца у културу, усвајањем њених вредности, он постаје субјект културе (Кончаревић 2006:3). Извесно је да проблем интегрисања наставе културе у наставу језика код нас није решен. Традиционалном лексиком не баве се наши програми, уџбеници, као ни стручна и методичка литература, иако је већина текстова предвиђених за школску употребу настала веома давно. У читанкама се значења малог броја лексема из наше традиције појашњавају превођењем туђица на матерњи језик или регионализама на књижевни језик. Уџбеници и приручници матерњег језика битан су чинилац у подстицању лексичког развоја<sup>7</sup>.

<sup>2</sup> Аутор овог рада је током свог радног века био запослен као наставник у образовним институцијама за различите узрасте и профиле, у земљи и иностранству, од 1970. године.

<sup>3</sup> Више о Наставном плану и програму за средње стручне школе у тексту: Лазивић, Анђелка (2006) Визија с рамена предака, Прилог реформи образовања: *Школа за уметничке занате* у Шапцу, *Просветни преглед*, 15-22. јун, 12.

<sup>4</sup> У свим средњим школама у Шапцу користи се комплет читанки од аутора Б. Милић и Љ. Николић *Читанка са књижевнотеоријским појмовима за I, II, III и IV разред средње школе*, који издаје Завод за уџбенике и наставна средства из Београда. Просветни савет Р. Србије одобрио је употребу овог уџбеника 11. априла 1991. године.

<sup>5</sup> Садржаји нису прецизирани, нити је наставнику понуђено корисно упутство за обраду језичке области са којом се први пут у своме раду среће па концепција сегмента градива из лексикологије иде у прилог тези да је одавно требало претрести наставне планове и програме да би се створили предуслови за нове уџбенике, функционалнију школу и квалитетнији наставни процес.

<sup>6</sup> Говор Мачве (екавски говор који је у основици књижевног језика) заступљен је само у читанкама за прва два разреда средње школе са по једном Лазаревићевом приповетком, што је 1,58% заступљености.

<sup>7</sup> Ј. Московљевић наводи експериментално потврђен налаз да је *праг за адекватно и потпуно разумевање текста познавање бар 95% речи које се у њему налазе* (Московљевић 2006: 323).

Наши дескриптивни речници могу бити извор података за лексику традиционалне културе, али анализом лексику традиционалне културе *показано је да испитивана лексика народне духовне традиције ...није увек представљена на начин који би омогућио да се сагледа значење, значај и место ове лексику у поимању духовне традиције на језичком простору који такав тип традиције познаје* (Недељков 2005:190).

У савременој науци: *Феномен традиције све више је предмет интердисциплинарних научних истраживања која се не могу одвојити од проучавања језика као медијума испољавања културе, а да језик треба да буде у центру пажње постоји још један разлог, а то је да се концепт културе изражава и чува језиком* (Бугарски 2005:11). Језички подаци у ужем смислу припадају структури језичког система, а у оквиру макролингвистике податке треба посматрати у ширем социолошком, психолошком, комуникативном и културолошком контексту (Бугарски 2003:11).

Образложење за увођење лингвокултуролошког метода може се извести и из новијих теоретских истраживања, која конотативну семантику сматрају сложенијом од денотативне, јер садржи комплексну информацију (репрезентативну, вредносну, емотивну и стилску, употребну вредност лексичке јединице): *Денотати су у директној вези са животним искуством говорника, јер представљају везу између језика и стварности* (Драгићевић 2007:60). Нови, културолошки метод потврдио се у настави страних језика. Стратегија је формулисана као: *„култура посредством језика, језик посредством културе“* и претпоставља учење језика инкултурацијом, усвајањем чињеница националне културе, схваћено као примарни циљ наставе језика, а целокупан образовни процес сматра трансмисијом културе (Кончаревић 2006: 2). Другим речима: *Предавање културолошког материјала помоћу филолошке методике је лингвокултуролошки наставни процес* (Кончаревић 2006:3). Само онај наставни процес који широко захвата у лексичку и екстралингвистичку стварност може да разуме културу оличену у језику.

Лингвокултуролошким приступом традиционалној лексички за потребе наставе српског језика и књижевности баве се Љ. Недељков и Љ. Петровачки (2006, 2009); њихови новији радови су подстицај за нова истраживања. Ауторке наглашавају да: *Од свих језичких нивоа у лексички најбоље долази до изражаја корелација између културе и језика, па је и за испитивање језичког израза традиционалне културе најбоље анализирати лексику* (Недељков, Петровачки 2006:278). Примена овог метода не доводи до механичких критерија, него показује стваралачку природу књижевне појаве. *Јер је стваралачка улога читаоца и само на овај начин је књижевност стваралачки сусрет писца и читаоца* (Катичић 1986: 128).

Тип културе представљен у читанкама пуним текстова од којих су најмлађи настали у деветнаестом веку стран је и наставницима и ученицима; тај, тип културе треба детаљно објаснити. Нема рецепције књижевног дела, нарочито старијег настанка, без тумачења појмовног света. Лексика таквих дела, најмногобројнијих у читанкама, временски је промењена и њена семантика везана је за архаични тип културе. Језик прати развој културе у целини. Да би наши ученици, припадници савремене културе, разумели тип културе одсликан у тексту своје читанке потребно је да разумеју контекст из кога писац говори. Иако се лингвисти обично баве језиком, врло су битни у овом случају нејезички елементи. За потребе школске праксе потребно је описати десигнат речи, али и њихову функцију: како и у којем смислу настоје утицати на слушаоца (Згуста 1991:41). Јер су речи истовремено: симболи вањезичког света, што је десигнативна функција, али садрже и став говорника којим се жели утицати на слушаоца.

Пошто је текст извор података у нашим речницима језика писаца, као и у описним речницима, да се не би остало у познатом кругу, сматрамо да је испитивање живог народног говора према тематским целинама из текста читанке најбољи избор за тумачење семантике временски, просторно и културолошки далеке лексике. Речник за школске потребе који би лексему дефинисао према контексту старог локалног писца и подацима са терена омогућио би у настави примену дидактичких принципа поступности и очигледности (Дешић 1981:162-163). Другим речима, семантика традиционалне лексике из дела локалног писца и стандардни језик усвајали би се преко локалног говора.

Да би се свет књижевног дела приближио и наставнику и ученику решење би био егзегетски речник за школску употребу са енциклопедијским дефиницијама, утемељеним на теренским испитивањима. Енциклопедијске дефиниције представљају опис места стварног живота и рада људи на одређеном простору и у одређеном времену у односу на савремена значења истих, сличних или заборављених појава. Семантичка структура лексике представљене у речнику је таква да се на основу ње може стећи слика о културном идентитету једне језичке заједнице одређеног времена и простора. Егзегетски речник бави се денотатима лексичких јединица, објашњава вањезички свет, а у томе му помажу слике, табеле, цртежи и сл. У школском речнику треба да је заступљена лексика која се односи на традиционалну културу и културни идентитет, која може помоћи у разумевању старијих текстова из уџбеничке литературе. Битно је да су обухваћене све релевантне употребе лексема из тематских целина заступљених културолошки (Згуста 1991:202). Свака употреба биће поткрепљена примером (Шипка 1998:140).

Речник намењен данашњем ученику треба да је приступачан. Узимајући у обзир намену речника, одреднице се дају у азбучном низу, без упућивања, а равноправан статус имају просте лексеме, сложене лексеме и изрази.

У овом раду анализира се семантика лексике из актуелних читанки средње школе из приповедака Лазе Лазаревића (*Први пут с оцем на јутрење* и *Ветар*), писца из Мачве, полазећи од значења које она има у традиционалној култури Мачве, што је врло важно за њено лексичко представљање, када се има у виду да се значења у општим речницима не односе на простор Мачве. Сам избор текста из кога се исписује речничка грађа утиче на могућност сагледавања културолошких вредности, традиције и порекла лексике; лексичка јединица у савременом језику има акумулативну функцију. У овој својој улози језик делује као спона између многих поколења (Бугарски 1996:39). Узимајући у обзир чињеницу да је *дијалекатска грађа ...потка на којој се оцртавају етнолингвистички подаци и из које се извлаче закључци релевантни за руралну етнолингвистику* (Милорадовић 2003:119) показаће мо богатство сазнања са терена о лексичкој битној у народној традицији Срба и у приповеци писца. Теренско истраживање употпуњује податке и добија се семантика условљена простором.

Покушаћемо да откријемо индивидуалне појаве у Лазаревићевим приповеткама из актуелних средњошколских читанки у оквирима општих дијалекатских особина мачванског говора и да уверимо читаоца ових редова да је лингвокултуролошки поступак најприкладнији за тумачење лексике традиционалне културе. Пропратна значења ове лексике у којој је доминантна културна компонента, односе се на сложене социокултуролошке категорије (религија, обичаји, стари занати и сл.) па их је најпогодније тумачити у оквиру целог лингвокултуролошког поља. Прецизно дефинисана семантика лексике старијег књижевног текста представља темељни услов за активност на часу и стварање читалачких навика ученика. Показаће се такође да дела уметничке литературе, приповетке *Први пут с оцем на јутрење* и *Ветар*, из којих се ексерпира лексика традиционалне културе, могу бити извор етнографско-антрополошких информација о погледу на свет и начину живота у Мачви у 19. веку и да заједно са информацијама из других извора могу допринети бољем познавању менталитета народа.

Како концепција речника утиче на слику о традицији која се на основу ексерпираних лексика може добити видеће се из следећих прилога.

У области материјалне културе тематизују се историјски и социјални оквири урбане културе с почетка 19. века. Непосредно после ослобођења нарастали су антагонизми, поларитет између сиромашних и богатих. Као документ времена лексика је репрезентант другачије историјско-социјалне

подлоге и сведочи о промени услова живота и менталитета. Тако нпр. сложена лексема *момачка соба* је синоним са лексемом *одаја*, која је служила за боравак и рад помоћника у кући човека који је истовремено био и мајстор и трговац. У тој соби било је *огњиште* и на њему је момак Стојан картароши-ма припремао *каву*, *пекао* је у *ћезви*, лименој посуди за кување кафе, а затим преливао водом за шта је добијао *дукате* као *напојницу*. У газдиној кући је као грејно тело служила *фуруна* ‘тучана пећ’ (лексема страног порекла у народном говору је увек – *вуруна*). Богатије градске куће имале су *писаћи сто* и *клавир*. ‘Танак округло хлеб од пшеничног брашна’ и данас старији људи називају *сомун* (Лазић 2000:129). У селу се обичним данима јела проја, хлеб од кукурузног брашна, у богатим градским кућама – сомун.

Г. Вуковић *ветрењачу* убраја у уређаје за млевење житарица, обично ван куће, на ветар (Вуковић 1990:101). У Мачви се под овим диференцијалним знаком налазе називи ‘справе за сејање пасуља, жита и сл.’; *ветрењача* се у Мачви користила за вејање пасуља или жита и имало ју је мало људи (пода-так са терена). У школском речнику ове чињенице требало би представити детаљно, нпр. овако:

*ветрењача ж дрвена направа на четири ноге или точка у облику метал-ног рупичастог ваљка (добош) са металним осовинама и зупчаницима, и пропелером (дашчице у кругу), полуокругла и са ручицама за вејање пасуља ручним окретањем приликом ког ветар одваја пасуљ од нечистоће која про-пада на рупице добоша док пасуљ излази на левкаст плех до суда (ређе се користила за вејање сунцокрета и жита), тријер. – (ватра) дохвати чардак са шишарком, шупу с ветрењачама и с ракијом, па дућан с целим јеспалом. (147)<sup>8</sup>*

*Од остава и спремишта* у приповеткама се помињу *амбар* и *чардак*. У речнику треба нагласити разлику између *коша*, старинског „чардака“ од плетеног прућа и *чардака* богатог трговца. *Амбар* у Мачви није исто што и *чардак*, што је случај у Војводини (Вуковић 1990:89), него је ‘зграда за смештање житарица у зрну, направљена обично од дасака или исплетена од прућа и облепљена блатом’ (Лазић 2000:20). Менталитет динарске струје која је населила Мачву налази свој пандан у речничком благу те заједнице и доводи до разлика у значењу лексема чак и у односу на суседни Срем.<sup>9</sup>

Културноисторијско и лексичко-семантичко лингвистичко истраживање етнографско-антрополошких елемената у делу једног писца може показати како *говорна заједница перципира своју духовну и материјалну културу и како је језички формулише* (Ressel, G, Ressel, S. 2008:504). Лексика у припо-

<sup>8</sup> Број стране у *Читанци* за други разред средње школе.

<sup>9</sup> Семантика културема реалније се може утврдити поређењем.



веткама која се односи на кућу домаћег је и турског порекла. Писац свесно избегава турске речи када год може.

Лазаревић радње својих приповедака смешта у социјалне, друштвене и историјске оквире од Турака ослобођеног град Шапца<sup>10</sup> у коме је грађанско друштво у настајању, а архаичнија формација сељачког патријархалног друштва тек почиње да пропада у складу са брзином настајања нових капиталистичких односа. За означавање тиме наглашеног специфичног локалног и временски условљеног колорита служи се језичким благом једног кроз тему (о коцки шабачког трговца и заљубљености интелектуалца) и регионални смештај радње дати вокабулар, којим се он користи са високим приповедачким сензибилитетом и стилистичким способностима.

Из лексичко-семантичког потенцијала и захваљујући стилским вредностима етнографских елемената, јасно је да одећа указује на друштвени положај ликова, да је статусни симбол, да чак симболизује заплет у приповеци *Први пут с оцем на јутрење*.

Писац каже: *Он, тј. мој отац, носио се, разуме се, турски* (66). Одевање је било аспект материјалног стања породице или појединца, одлика стила одевања једног времена, начин комуникације са широм заједницом..., и на крају у начину одевања огледао се и лични естетски афинитет... Србија је била карактеристична по различитостима одевања ...укрштали су се утицаји Запада и Оријента“ (Нешковић 2001:185). Отац из приповетке Лазе Лазаревића био је шабачки трговац и кицош и зато је разумљиво што се носио турски. Док је сеоска ношња била производ домаће радиности, одећу шабачког трговца Митра израђивале су терзије од фабричких тканина, јер му је то економски било доступно (Вулетић, Мијаиловић 2005:86). Тако писац наводи највише делова његове одеће: *бела чарапа, кошуља, кошуље, пачалук, плитке ципеле, прслук, ћурдија, ћурче, хаљина, хаљине, чакшире, чарапа, чизма, џемадан, џубе*.

Значење лексеме *хаљина* дато у РМС ‘одећа женска или мушка која се носи поврх рубља’, архаично је у данашњем језику. Значење лексеме, примерено контексту приповетке, наћи ћемо у мачванском селу где је *хаљина* не само женски одевни предмет, него и мушки кратки капут. Уколико је именица увек у множини (plt), *хаљине* – она значи одело уопште (Лазих 2008:19).

Значење још једне лексеме, именице *кошуље* такође је увек у множини (plt.), може довести до забуне уколико га не прецизирамо на терену. У ситуацији када се мајка уплаши да ће отац све прокоцкати, она се вајка: *Еј, тешко мени! Даће све што имамо, па под старост да перем туђе кошуље!* (68, 64). Треба знати да се лексема *кошуље* овде јавља у значењу ‘рубље’, тек тада се

<sup>10</sup> Српски писци заинтересовани су више за урбану тематику тек почетком 20. века.

може разумети да је у тексту реч о прању туђег рубља, о *служењу туђину*, а баш оваква семантика актуелна је још увек на селу, дакле немамо посла са архаичном речју (Лазић 2008:149).

У тематској целини *прибор за пушење*, лексеме *абонос*, *такум* и *ћилибар* у Мачви нису у употреби; њихова семантика савременом Мачванину није позната, а сиромашним слојевима није могла бити позната ни у 19. веку. Дуван се у Мачви гаји, тако да је свима познато да је то *биљка чије се лишће употребљава за пушење*. У РМС дуванкеса је *кеса за дуван*, у РСАНУ то је *кеса у којој се носи дуван за пушење*. У мачванском селу, од старијих становника (Бранислав Лазић из Петловаче 1916. годиште) сазнајемо да се у дуванкесу одлагао не само дуван, него и старински пушачки прибор (огњило<sup>11</sup>, кремен и труд) и да је та дуванкеса била сашивена од тканог простог платна. У Мачви се до 50-их година нису пушиле куповне цигаре. Овакву опрему имали су пушачи са села. Лази Лазаревићу овакве чињенице морале су бити познате од детињства, али реалистички опис градског начина живота захтевао је да се запазе детаљи типични за живот богатих трговаца.

У речницима је *чибук* дефинисан различито<sup>12</sup> и ниједна дефиниција не одговара стању на терену. У Мачви су постојале дрвене луле, чији је *чибук*, део који се стављао у уста, био различите дужине и различито закривљен, али је *абонос-чибук* Лазаревићев представник новог, у првом реду друштвеног квалитета. За наведене лексеме *абонос*, *абонос-чибук*, *дуванкеса*<sup>13</sup>, *кокица*, *такум* и *трина* у РМС је коришћен контекст из приповетке Лазе Лазаревића, РСАНУ наводи исти контекст уз лексему *абонос*.

Зашто је важан прибор за пушење? Бавећи се испитивањима на терену може се уочити да управо делови одеће, накит, украси и сл. најверљивије наглашавају статус власника подвлачећи социјалне разлике, што им је, сем употребне вредности, најчешће циљ. Кеса за дуван Митрова (19. век) била је извезена златом и ћинђувама. Чича Цајо (20. век) је приповедао: *За дуванна, мала кесица од крпе сашивена. Ту је кремен и труд. Има свитњак, па се затегне, па у џеп за појасом. Па у џеп, ако може да стане, а ако не – виси. Нису украшаване, од једножича, прљаве, јадне; никад се не перу.*

У само две Лазаревићеве приповетке набројали смо 172 лексеме за означавање појмова који се односе на религију. На списку техничких скраћени-

<sup>11</sup> Скица огњила налази се у Лазић: 2008.

<sup>12</sup> **чибук** *камши*, *цијев са лулицом на једном крају која служи за пушење; обично је чибук дуг,....(АШ)*. У РМС **чибук** је *невелика цев начињена од дрвета, ћилибара или од какве пластичне масе, у коју се усађује цигара или цигарета при пушењу, камши б. лула*.

<sup>13</sup> У РМС у одредници *ћинђува* навод се односи на дуванкесу везену ћинђувама. У РСАНУ користи се исти контекст из Лазаревићеве приповетке за лексеме *дуванкеса* и *ћинђува*: *Под појас подвучена, златом и ћинђувама извезена дуванкеса*.

ца у РМС не постоји скраћеница правосл., дефиниције празника су често нетачне, има грешака насталих мешањем са римокатоличким календаром и сл. а управо православна вера даје аутентичан тон приповеткама. Не разумевајући семантику лексике из ове области, нећемо схватити атмосферу времена, поступке ликова, принципе на којима се темељи морал актера приповедака. Дијалекат ће се и овде показати као једини извор за сазнавање стања непролазне духовне културе која се ишчитава из народне вере. Одредница за школски речник биће сложена лексема у примеру:

**богојављенска водица** *освећена вода (у цркви за време службе) на Богојављење, којом се шкروطи кућа због здравља и среће укућана.* – Онда мати узе суху киту босиока, што је стајала за иконом, и стакленце с богојављенском водицом, што је висило под иконом, покваси оном водом босиљак, па, нешто шапућући, прекрсти њиме собу. (72, 68)

Лексика чија се семантика односи на народну веру има значајну улогу у васпитно-образовном процесу, јер религија остварује интегративну функцију чланова заједнице окупљајући их око заједничке традиције и наслеђеног система вредности. Савремени антрополози сматрају да се ред и цивилизација могу одржати строгим придржавањем знања претходне генерације, да свако попуштање слаби јединство групе и угрожава њену културу (Митровић, Петровић 2005:6).

Стилско значење претпоставља избор лексике у складу са пореклом говорника (место рођења, породица, образовање, друштвена група којој припада). Лазаревић потиче из Мачве, краја где се говор не разликује битније од екавског књижевног језика. Уколико се узме у обзир временска дистанца, текстови су настали у 19. веку, питање је колико завичајни писац може бити близак данашњем ученику. Стварност писца и савременог ученика није иста, животно искуство им се разликује. Разумевању текста претходи разумевање конотативне макрокомпоненте, која представља став целе језичке заједнице. Лазаревић је иноплеменик, истомишљеник и гласноговорник моралних постулата трговачког слоја у Шапцу 19. века. Писати приповетку у Србији 19. века значи учествовати у књижевној традицији.

Лексика у приповеткама Лазе Лазаревића присутним у нашим читанкама врло је разноврсна и гледано са временске дистанце умногоме се разликује од лексике савременог језика. Активна лексика било ког доба је одраз историјских околности, пишевог мисаоног света и предметне стварности коју он приказује, па се може очекивати да се временом ови аспекти мењају остављајући промене у структури и семантици језика. Маркирана лексика из Лазаревићевих приповедака, она која се у великим описним речницима српског језика обележава квалификаторима (туђице, архаизми, историзми,

регионализми и сл.) и она која је по нашем језичком осећању таква, захвална је грађа за посматрање промена које су пратиле лексику српског језика.

У недостатку дескриптивних, историјских, дијалекатских и термилолошких речника, за потребе школске праксе, због фреквентне традиционалне лексике у образовном процесу, потребан је речник културама, кључних речи једне културе који би представио различиту културну вредност простора и времена. Да би био разумљив кориснику изван датог културног круга у њему би традиционална речничка дефиниција била замењена енциклопедијском што подразумева интердисциплинарне методе (из теорије књижевности, етнолингвистике, друштвене психологије). Додатни смисао садржан у лексици, предност семантичке конотације у односу на денотацију, омогућио би му да постане слика одређеног типа културе, кључ за националну културу и да омогући ученику разумевање старијих текстова из наше уџбеничке литературе у домену који писац прећуткује, јер је своје обраћање темељио на искуству друштвене интеракције које је било заједничко писцу и читаоцу у време када је дело стварано.

## ИЗВОРИ

- Лазаревић, К. Лаза (2005) Први пут с оцем на јутрење, *Читанка са књижевнотеоријским појмовима за први разред средње школе* (аутори Љиљана Николић и Босиљка Милић), Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 66-77.
- Лазаревић, К. Лаза (1995) Ветар *Читанка са књижевнотеоријским појмовима за други разред средње школе* (аутори Љиљана Николић и Босиљка Милић), Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 158-164.

## ЛИТЕРАТУРА

- Бугарски, Ранко (2003) *Увод у општу лингвистику*, Чигоја штампа, Библиотека XX век, Београд, 5-269.
- Бугарски, Ранко (2005) *Језик и култура*, Чигоја штампа, Библиотека XX век, Београд, 5-285.
- Вуковић, Гордана (1990) *Терминологија куће и покућства у Војводини*, Филозофски факултет, Институт за јужнословенске језике, Нови Сад, 1-508.
- Вулетић, Александра и Мијаиловић, Јасна (2005) *Између посела и балова*, живот у Србији у 19. веку, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 142.
- Дешић, Милорад (1981) Улога локалног говора у развијању говорне културе ученика, *Наш језик XXV/3*, Београд, 162-166.

- Драгићевић, Рајна (2007) *Лексикологија српског језика*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.
- Згуста, Ладислав (1991) *Приручник лексикографије I*, Свјетлост, Завод за уџбенике и наставна средства, Сарајево, 5-335.
- Јовић, Душан (1975) *Лингвостилистичке анализе*, Библиотека Друштва за српско-хрватски језик СРС, Београд, 4.
- Катичић, Радослав (1986) Важност језика у проучавању књижевности, у Шкроб, Зденко, Стамић, Анте, *Увод у књижевност, Теорија, методологија*, Глобус, Загреб, 107-131.
- Кончаревић, Ксенија (2006) Функција трансмисије културе у уџбенику страног језика – теоријски оквир и конструкцијска решења, *Сусрет култура*, зборник радова, Универзитет у Новом Саду, Филозофски факултет, Нови Сад, 763-772.
- Лазић, Анђелка (2000) *Јела и пића у Мачви*, ауторско издање, Нови Сад.
- Лазић, Анђелка (2008) *Грађа за речник говора Мачве*, Културни центар, Шабац.
- Милорадовић, Софија (2003) Етнолингвистика – могућност интердисциплинарног истраживања језика, *јединство наука данас (интердисциплинарни приступ сазнању)*, Научни скупови, Књига 4, Том I, Бања Лука, 115-122.
- Митровић, М. Петровић, С. (2005) Социологија за трећи III разред стручних школа, и IV разред гимназије, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.
- Московљевић, Јасмина (2006) Речници, речничке дефиниције појмова у уџбеницима матерњег језика, *Примењена лингвистика 7*, Друштво за примењену лингвистику Србије, Филолошки факултет у Београду, Филолошки факултет у Новом Саду, Београд-Нови Сад, 322-327.
- Недељков, Љиљана (2005) Лексика традиционалне културе у дескриптивном речнику, *Научни састанак слависта у Вукове дане*, зборник радова, Београд, 183-192.
- Недељков, Љиљана, Петровачки, Љиљана (2006) Лексика традиционалне културе у настави српског језика и књижевности, *Зборник Матице српске за филологију и лингвистику XLIX/2*, Нови Сад, 277-287.
- Недељков, Љиљана, Петровачки, Љиљана, (2009) Лингвокултуролошки приступ лексичи у настави народне књижевности, *Ријеч, часопис за славенску филологију, ХФДР*, Ријека 2009, 75-85.
- Нешковић, Виолета (2001) Одевање Шапчана током 19. века, *Museum, Годишњак Народног музеја у Шапцу*, 2, Народни музеј, Шабац, 183-203.
- Петровачки, Љиљана (2006) Читанка, мозаик стаза, лица, предела, *Сусрет култура*, зборник радова, Филозофски факултет, Нови Сад, 748-756.
- Петровачки, Љиљана, Недељков, Љиљана (2006) Лексика традиционалне културе у настави српског језика и књижевности, *Зборник Матице српске за филологију и лингвистику XLIX/2*, Нови Сад, 277-286.
- Плут, Дијана (2003) *Уџбеник као културно-потпорни систем*, Завод за уџбенике и наставна средства, Институт за психологију, Филозофски факултет, Београд.

Ressel, Gerhard, Ressel Svetlana (2008) Етнографски елементи у романима Милована Данојлића, Зборник Института за српски језик САНУ I посвећено др драгу Ћупићу поводом 75-годишњице живота, Београд, 503-520.

*Речник српскохрватскога књижевног језика I, II* (1971-1976) МС, МХ, 1967, III, IV, V, VI, Нови Сад, Загреб.

*Речник српскохрватског књижевног и народног језика, 1-16*, (1959-2009) Институт за српскохрватски језик САНУ, Београд.

Шипка, Данко (1998) *Основи лексикологије и сродних дисциплина*, МС, Нови Сад, 5-245.

ANĐELKA LAZIĆ

#### THE ROLE OF LEXIS IN TRADITIONAL CULTURE IN THE INTERPRETATION OF TEXTS BY SERBIAN REALISTS IN UPPER SECONDARY SCHOOL

##### *Summary*

The aim of this research is to detect dialectical and cultural features of *Mačva* on the examples from the texts by a Serbian realist L. Lazerevic extracted from current upper secondary school textbooks and to explain the same with lexical formation collected on the field emphasizing that this approach is most suitable for interpreting old literary texts and in that way presents the base condition for reception of a literary work.

Our research shows that the communication between generations would be enabled by an exegetic dictionary for school use. For the dictionary to be understood by a user outside this cultural circle, the traditional dictionary definition would be exchanged by an encyclopedic one which means using interdisciplinary methods.

Linguistic-cultural approach is most suitable for interpreting lexis of traditional culture because this is lexis with a dominant cultural component. Additional meaning contained in the lexis, the advantage of semantic connotation to denotation influences the picture of a certain cultural type. In that way a work of art is confirmed as a representative cultural source.

*Key words:* lexicology, lexicography, writer's school vocabulary, linguoculturology, *Mačva's* cultural code, Laza Kostić's text interpretation, secondary school.

Анђелка Лазич, докторанд  
Универзитет у Новом Саду, Србија  
Филозофски факултет  
e-mail: andzi@ptt.rs

## **A PROPOSAL FOR A BILINGUAL DICTIONARY OF VERBS DENOTING ANIMAL SOUNDS**

This paper offers a sketch of a future English-Hungarian / Hungarian-English dictionary of verbs denoting animal sounds, including their metaphorical uses, i.e. transferred senses that these verbs have in collocations with other nouns. The paper proposes a detailed account of the structure of the dictionary as a whole, and specifies the elements each dictionary entry would include. This dictionary would be the final result of a corpus-based research which was done within the framework of cognitive linguistics, and it would graphically illustrate correspondences, similarities, as well as differences in the use of these verbs in these two languages, the reasons for which are accounted for by the universal conceptual system theory.

*Keywords:* verbs denoting animal sounds, English, Hungarian, conceptual metaphor, polysemy, literal meaning, metaphorical meaning.

### **1. BASIC INFORMATION ABOUT THE DICTIONARY**

#### **1.1. Aims**

Our purpose with making a bilingual dictionary of verbs denoting animal sounds was not to offer a teaching/learning aid for the foreign language classroom, or a reference book for translators, but to test and illustrate the cognitive linguistic theory of metaphor-based polysemy.

The conceptual basis for the cognitive theory of metaphor has been laid down by George Lakoff and Mark Johnson (Lakoff and Johnson, 1980). They were the first who claimed that metaphor is a cognitive organizing principle which structures all our experiences about the world, and which could probably play a key role in an adequate account of the process of cognition. Most research on conceptual metaphor focuses on finding out more about the existence of particular conceptual metaphors, i.e. target and source domains and their linguistic realizations, as well as their influence on human thought. Cognitive linguists have proved that

metaphor is a universal phenomenon, even if its manifestations vary from one language and culture to another to a certain degree. Our study is intended to be a modest contribution to these efforts.

## 1.2. Subject-matter

The starting point for our work was a number of English and Hungarian collocations comprising nouns denoting animals and verbs denoting the ways they make sounds. Further research proved that, apart from nouns denoting animals, the verbal constituents collocate with other nouns as well – nouns denoting people, objects, natural phenomena and abstract notions. Our attention was especially focused on these metaphorical extensions of the verbs, widespread in both languages.

By arranging the different senses of these verbs into a dictionary form, their comparison and contrast was made easier. By reading the detailed, carefully written entries, one is likely to find correspondences, equivalences, similarities and differences, regularities and irregularities in English and Hungarian.

## 1.3. Methodology

The subject was first theoretically elaborated, from the aspect of cognitive linguistic theory. In the practical part of the research, a corpus was compiled. First, two lists of collocations were made (an English and a Hungarian one), including nouns denoting animals and verbs expressing the way they make sounds, sorting by animals. This is how we arrived at the list of verbs to be discussed throughout the research. Having done this, another two parallel lists of collocations were made, including the above verbs once again, but this time with other nouns (not denoting animals), sorting by verbs. All collocations were checked in dictionaries and the national corpora, to find out whether they appear in both languages, and if they do, then whether their meanings are exactly the same or not.

## 1.4. The corpus

The collocations with nouns denoting animals and verbs denoting the way they make sounds were compiled with the help of monolingual dictionaries and the national corpora – English ones in the *American Heritage Dictionary of the English Language* (2006), *Encarta World English Dictionary* (1999), *Cambridge Advanced Learner's Dictionary* (2005), *Merriam-Webster's Collegiate Dictionary* (2003), and the *British National Corpus*, while Hungarian ones in *Magyar Értelmező Kéziszótár (Concise Hungarian Explanatory Dictionary)* (2003),



*Etimológiai szótár (Etymological Dictionary)* (2006) and *Magyar Nemzeti Szövegtár (Hungarian National Corpus)*. Having checked all the collocations, the collocating verbs were examined using the same sources to find out what other uses they have, in combination with other nouns, not denoting animals. For every different use, illustrative examples were collected from the above sources.

The corpora used include scientific, literary and journalistic texts, as well as recorded spoken language, and all these were included in the search.

### **1.5. Tertium comparationis**

In this study, TC is primarily of a semantic type: we looked for elements with the same meaning in two different languages. However, semantics is inherently connected with form (Krzyszowski, 1990), and this is especially true for onomatopoeic words, with which we dealt.

When we compared the literal meanings of verbs denoting animal sounds, TC was the semantic element “denoting a particular sound”, while when we compared their metaphorical uses, TC was “denoting a particular sound and/or showing particular characteristics that are possible to map onto the conceptual domain of animals.”

### **1.6. Size**

74 English verbs and 73 Hungarian ones have been included in our corpus. In a few cases, when there were no hits for any verbal word forms, the corresponding nouns were searched for and collocations including these were recorded. E.g. instead of the collocation *insects chatter (chattered/ are chattering etc.)* only the noun phrase *insect chatter* was found, thus it was the noun phrase that was recorded.

The overall number of different uses of the 74 English verbs is 274, and of the 73 Hungarian verbs 226, which seems to indicate that English is a more economic language. These are quite large numbers, that we are not likely to find in existing dictionaries.

### **1.7. Existing dictionaries**

Traditional dictionaries include only those sense units that are well entrenched in the language and are strongly supported by conventional constraints, they focus on aspects of word meaning that have attained some sort of default status. They are not likely to distinguish subtle distinctions, which is understandable, since a dictionary can only offer a finite list, so a high degree of selectivity is

inevitable. In the absence of clear criteria, it is also inevitable that different dictionaries will make different distinctions, especially where more subtle distinctions, or ones less clearly licensed by convention are concerned.

## 2. THEORETICAL BACKGROUND

### 2.1. Metaphorical base

Many everyday expressions are based on a conceptualization of man as an animal. The conceptual metaphor *MAN IS AN ANIMAL* is sanctioned by a mapping from the source domain of *ANIMALS* to the target domain of *MAN*. There are certain entities in the domain of *ANIMALS* (e.g. looks, behaviour, sounds, etc.) that correspond systematically to entities in the domain of *MAN* (looks, behaviour, sounds, etc.). These correspondences permit us to think/talk about man using the knowledge we have about animals. The *PEOPLE ARE ANIMALS* conceptual metaphor may give rise to metaphorical entailments such as the following: people look like animals, people behave (act, move, eat, drink, etc.) like animals, people have some personality traits, inner characteristics that are (conventionally thought to be) characteristic of animals, people emit certain sounds or talk in a way that resembles the way animals emit the sounds characteristic of them, people have homes that resemble animal homes, human company may resemble animal packs, and there are possibly others.

The conceptual metaphors *OBJECTS ARE ANIMALS*, *ABSTRACT NOTIONS ARE ANIMALS*, *NATURAL PHENOMENA ARE ANIMALS*, *ANIMALS ARE PEOPLE*, *ANIMALS ARE OBJECTS*, *ANIMALS ARE NATURAL PHENOMENA*, *ANIMALS ARE ABSTRACT NOTIONS*, whose linguistic manifestations have also been identified among the collocations, do not have so many entailments though.

The verbs we are about to discuss make manifest these conceptual metaphors mostly emphasizing the entailment "people (objects/ abstract notions/ natural phenomena) talk or emit certain sounds (in a way) that resembles the way animals emit the sounds characteristic of them". For example, *men bark*, *a szomszédaszszony károg* – *HUMANS ARE ANIMALS*; *the engine howls*, *a hegedű cincog* – *OBJECTS ARE ANIMALS*; *the wind whines*, *orkán üvölt* – *NATURAL PHENOMENA ARE ANIMALS*; *music wails*, *bőg a zene* – *ABSTRACT NOTIONS ARE ANIMALS*; *pigeons moan*, *a papagáj beszél* – *ANIMALS ARE HUMANS*; *dolphins click*, *csörög a szarka*, *csattog a pacsirta* – *ANIMALS ARE OBJECTS*; *a pinyőke süvölt*, *zúgnak a rovarok* – *ANIMALS ARE NATURAL PHENOMENA*.

## 2.2. Frames

Some of the metaphors underlying the figurative senses of verbs denoting animal sounds constitute mappings of quite rich content, while others do not. This shows that they vary in conventionality. Even though our corpus was designed so as to include conventional, everyday linguistic manifestations of metaphors and to filter out all nonce creations, the fact is that even these conventional metaphors differ inter se with respect to degree of conventionality, conventionality being of scalar nature. This may be illustrated by describing some of the frames that particular expressions evoke: (Words and constructions evoke an understanding, called a frame; a hearer invokes a frame upon hearing an utterance in order to understand it. (Croft and Cruse, 2004) )

When we use the expression *Lovers are **cooing** to each other*, a frame including two doves is called upon, we almost see these gentle creatures, the symbols of love, sitting on a branch (forming a heart-shape as they lean over each other, etc.).

Hearing a sentence like „*Cover yourself*”, *she **hissed**, “you will be disturbing the monks.”*, we resort to the frame of a person resembling a sly, vicious, dangerous snake, which one should keep clear of.

„*I love it when you stroke my back*”, *she **purred***. The frame relating to this piece of figurative language contains a soft-furred, cuddly, love-inspiring, sensual feline, a she-cat in the company of a tomcat who she is coaxing.

„*Silence!*” *the Emperor **roared***. Here, the frame evoked presents a powerful, strong, imperial beast, head of the animal kingdom: a formidable lion with a grand mane.

However, the frames that are recalled are not always so explicit and elaborate. For example, when we say that *someone **neighs** or **heehaws***, we unconsciously relate certain horse-like or donkey-like quality to that person and his laughter, but it is still mainly just the similarity of sound that makes the mapping possible. We do not see a whole picture.

Other such instances are *Noone **peeped** a word*, *The two children **squealed** with joy* or “*Who is that?*” ***tweets** the Warner Brothers executive*, etc.

Finally, there are cases to be found in the lists to come, when the different uses are indeed not easy to separate, and we were at times uncertain whether they are discrete senses of a lexeme at all, yet in the end we decided that they do represent meaning extensions.

Most speakers often need to think twice before becoming aware of the polysemy of certain words. This is probably because the frame-based knowledge is so closely integrated, and the background cultural knowledge that is presupposed is so much taken for granted.

For example, the verb *click* denotes a sound that can equally be the sound of dolphins, or the mouse of a computer, or handcuffs closing shut, or fingers being snapped. No one would really say that there is anything dolphin-like in the sound of handcuffs, or in fingers being snapped. Still, we feel that these uses are not just slight, context-bound variations of one and the same meaning, but they have to be different senses, denoting various fragments of reality.

These cases confirm once again that polysemy is a cline rather than a yes/no matter.

### 3. LEXICOGRAPHICAL DESCRIPTION

#### 3.1. Similarities and differences between the metaphorical uses of verbs denoting animal sounds in English and Hungarian

The dictionary form into which the various uses of the verbs are organized, graphically presents the similarities and differences between verb uses in English and Hungarian. There are cases when all the senses are used in the same way in both languages (e.g. *bawl* – *bőg, bömböl*, in four different senses), then there are cases when all the different senses of a verb have a different correspondent in the other language (e.g. *bark* - (1) *ugat, csahol*; (2a) *(ugatásszerűen) köhög*; (2b) *felhördül*; (2c) *dörög, rádördül vkre, nyers/parancsoló hangon szól*; (3) *felmordul, ráamordul vkre*), and there are many variations between these two extremes.

Among the correspondents/ equivalents given for uses of a verb of animal sound, there are verbs and expressions that do not belong to the group of animal sounds; as we go from the primary sense towards the metaphorical senses, there are verbs denoting human sounds, the sounds of objects, natural phenomena and abstract notions (mainly music). This shows that animal sounds are not metaphorised in exactly the same way in these two languages.

There are interesting cases when verbs denoting the sounds of two different animals are paired up as being correspondents (in metaphorical senses), e.g. *cat-erwaul* (primarily denoting the sound of cats) – (2b) *csahol, acsarkodik* (primarily denoting the sound of dogs); (3) *vonít* (also primarily denoting the sound of dogs).

Sometimes the two verbs (English and Hungarian), denoting the sound of the same animal primarily, have quite different metaphorical meaning extensions, e.g. *crow* combined with nouns denoting people means (a) to exult loudly, brag about something, boast in triumph in a noisy way, or (b) (with *baby*) to cry out happily – while its Hungarian correspondent *kukorékol* means (a) (with *women*) to squawk harshly, irritatingly, or (b) (with *child*) to give audible signs that it is

awake, especially early in the morning or late in the evening, awakening others or keeping them awake.

There are several cases where the noun collocater is used metonymically, and these cases were a little more difficult to categorize.

e.g. *Suddenly we **screeched** to a halt at a checkpoint.* = *Hirtelen **csikorogva** megálltunk egy ellenőrzési pontnál.*

Here, the noun collocater is *we*, but it actually means a motor vehicle. So should it be categorized as a noun denoting people, or as a noun denoting an object?

Another example is

*Verik a dobot, majd szétszakad, egy legény vígan **cincog** a hegedűn.*

= *They beat the drum, almost bursting it, and a lad happily **scrapes** on the fiddle.*

Formally, the subject is *the lad*, but it is really *the fiddle* that makes the scraping sound. Should it be categorized as a person or an object?

In the end, we categorized these collocates on a formal basis.

### 3.2. The structure of the dictionary

The English-Hungarian part of the dictionary has 74 entries, for 74 English verbs denoting animal sounds. These verbs are the so-called *secondary collocates* of the collocations that our corpus includes. The entry words are ordered alphabetically, and are written in Times New Roman, size 12, Bold, All Caps.

Each entry includes numbered sections for the various meanings of these verbs, and sometimes subsections within these, marked by letters. The *primary collocates*, i.e. the nouns which frequently occur with the entry word, are given in square brackets. Sometimes specific examples are listed (in Italics), but generally they are referred to as “nouns denoting animals/ people/ objects/ natural phenomena/ abstract notions”. Each section within an entry discusses the use of the given verb in combination with nouns belonging to one of these categories, and subsections are to be found when there are different uses (sometimes involving a separate group of nouns) within one category. The primary, prototypical, literal meaning of the verb is usually the one it has when referring to nouns denoting animals, hence it is listed as first in each entry, and the other, transferred, metaphorical, less prototypical meanings are listed as second, third, etc. In a few cases, though, it is the meaning in collocations with people or things that is the prototypical, literal meaning (e.g. *talk – beszél*); however, to make the overview neat and easy to follow, each entry will first list the meaning that the verb has in collocations with animals, then the meaning it has with nouns denoting people, then with objects, natural phenomena and abstract nouns in the end.

Definitions are given for all the various uses found in the corpus. Some of the definitions have been formulated based on those found in existing dictionaries, others have been deduced from uses found in online corpora. Having read and compared carefully the dictionary definitions of all the verbs, it may be remarked here that these definitions are often quite indistinct and overlapping. The main reason for this is that there is no readily available metalanguage for discussing differences in sounds. Some sounds are given clearer descriptions (e.g. *hiss*: a sharp sibilant sound similar to a sustained *s*), others are quite vaguely or circularly defined (e.g. *quack*: the characteristic/usual sound of a duck). There is a problem of differentiating between synonyms: the definitions do not clearly tell, for example, how *bray* differs from *heehaw* or *caw* from *croak*. Also, there are usually not given separate definitions for various uses of a verb when it is used for denoting different sounds of different animals (e.g. ducks and geese both *gabble*, hens and geese *cackle*, chickens and mice *peep*, pigs and mice *squeal* and *squeak*, crows and frogs *croak*, etc.). In fact, these facts indicated that a more detailed, more precise, systematic overview is needed for this group of verbs.

Following the definitions, conventional abbreviations are used, such as *derog* (derogatory), *disappr* (disapproving), *humor* (humorous), *infml* (informal), *lit* (literary), *rare*, *sl* (slang), *vulg* (vulgar).

Next, Hungarian correspondents and/or equivalents are provided (in Arial, size 12, Bold). If there are more of them, and they differ from each other (and they usually do), short explanations are provided in English in square brackets.

Finally, the various uses are illustrated by bulleted examples from the corpus (Times New Roman, size 11, Italics), translated into Hungarian by myself (Arial, size 10, Italics). The English entry word and its Hungarian correspondent/equivalent are highlighted (Bold) in these examples.

The Hungarian-English part of the dictionary includes 73 verbs, i.e. 73 entries. Since the dictionary is intended for English-speaking users, the definitions are in English (as in the English-Hungarian part as well), and there is no need for additional notes clarifying the differences between correspondents if there are several given for an entry word.

### 3.3. Uses not included

Our intention was to collect only those senses of verbs of animal sounds which denote *actually audible* sound emission. Thus, uses like the ones below were not included:

**BUZZ** [*head, mind*] If your head or mind is buzzing, you are thinking about many different things at the same time.

- *My head was **buzzing** with all the things I've heard that night.* = *Zúgott a fejem az éjjel hallottaktól.*
- *"My mind is **buzzing** with ideas (i.e. new designs for knitting), I can't get them knitted fast enough" she told me.* = *- A fejemben versengenek egymással az új ötletek (t.i. kötésminták), alig győzöm megkötni őket – mondta.*

**KURUTTYOL** [with nouns denoting people] to wait, linger somewhere doing nothing, or to be awake at night (*humor*).

- *Hát te mért **kuruttyolsz** itt egyedül a sötétben?* = *Why are you sitting up here, alone in the dark?*

### 3.4. A few samples from the dictionary

Let us begin with the simplest, or most clear-cut, neatest example, when each use of the English verb has the same Hungarian correspondent:

#### **BOWL**

(1) [with nouns denoting animals, esp. *cattle*] to emit a deep drawn-out, bellowing sound; = **bóg, bömböl** [louder]

- *Cattle **bawled** and horses pranced, liquor flowed and cowboys danced.*  
= *A marha **bőgött**, a lovak ágaskodtak, folyt a szesz, és táncoltak a marhapásztorok.*

(2) [with nouns denoting people]

(a) to cry noisily (*infml*); = **bömböl, bóg** [even more informal]

- *In an instant, the toddler **bawled** at the top of his voice over apparently nothing.* = *A kölyök egy szempillantás alatt torkaszakadtából **bömbölni** kezdett, látszólag minden ok nélkül.*
- *The child **bawled** until she was hoarse.* = *A gyerek addig **bömbölt**, míg be nem rekedt.*
- *He cried like a baby. **Bawled** like a baby, more like.* = *Úgy sírt, mint egy csecsemő. Vagyis inkább úgy **bőgött**, mint egy csecsemő.*

(b) to shout very loudly and without restraint, usually in an aggressive voice, like a large and strong animal; = **bóg, bömböl**

- *"Who's mekin' all this racket?" he **bawled** in a thunderous voice.* = *-- Ki lármázik ennyire? – **bögte** mennydörgő hangon.*
- *The conductor **bawled**, "Fares please!"* = *Kérem a jegyeket! – **bömbölte** a kalauz.*

(3) [with nouns denoting objects, e.g. *train, television, radio*] to make a loud, roaring noise; = **bóg, bömböl**

- *The train often stopped to let really important trains **bawl** and hurtle by.* = *A vonat gyakran megállt, hogy **bőgve**, zúgva elrobogjanak mellette más, igazán fontos vonatok.*
- *The television set **bawled** commercials at him.* = *A televíziókészülék reklámokat **bömbölt** felé.*

However neat and simple this entry is, those of the corresponding Hungarian verbs (**bőg** and/or **bömböl**) are not necessarily just as simple and neat, there is no symmetry.

### **BŐG**

(1) [with nouns denoting animals, esp. *cattle, ass, donkey, mule, lion and deer*] to emit a deep drawn-out, prolonged, bellowing sound; = **bellow, roar, bray** [ass, donkey, mule], **bell** [deer]

- ***Bőg** a kisborjú, dobbant rá a kiscsikó, kecskegida mekeg rá, ihajlá! csuhajlá!* = *The calf **bellows**, the colt stamps his foot, the kid bleats, yipee-yee!*
- *Reszket az éhes kecskenyáj, s **bőg** Krisztus lova, a békés és nagyfülű számár.* = *Hungry goats tremble, as Christ's horse, this mild-tempered, big-eared donkey, **brays**.*
- *Úgy szeretnék írni, ahogy az oroszlán **bőg**, elnyújtott hangon, bele a sivatagba.* = *I would like to write the way a lion **roars** into the desert, long and drawn-out.*
- *Rénszarvas, ha belépdel a tisztásra, büszkén **bőg** a nagy agancsa alatt.* = *When the reindeer steps onto the clearing, he **bells** proudly under his great attire.*

(2) [with nouns denoting people]

(a) [esp. children and women] to cry loudly, desperately (*infml*); = **wail, bawl**

- *Azt mondják, hogy Pisti jó, csak **bőg**, mint a rádió.* = *Pisti is said to be a good boy, except that he **wails** like a baby.*

(b) to emit bellowing sounds because of anger or other strong emotion; = **bawl, bellow**

- *Csatára óhajtoz Tüdeüs, őrjöngve zeng, mint sárkány hangja, **bőg** a déli napverőn.* = *Thaddeus wants a battle, he is raging noisily, **bellowing** like a dragon in the midday glare of the sun.*

(3) [with nouns denoting objects]

(a) [e.g. *violin, horn, bell, pipes, radio, disco, etc.*] to emit loud, high sounds or music; = **wail, bray, ring, bellow, clang, blast**

- *Sír, jajgat, **bőg** a hegedű a lompos gyászmenetnek.* = *The violin cries, moans and **wails** at the shuffling mourners.*



- Egy hajókürt **bőg** a párában fulladozva. = A ship's horn **brays/bellows**, choking with steam.
- **Bőg** a kolomp, apóka! = The cow-bell's **clanging**, father!
- Egyszerre hallom, hogy a folyón túl a kohó dudája **bőg**. = Suddenly I hear the horn of the foundry **blasting** from the other side of the river.
- Ne **bőgessétek** már azt a rádiót, aludni szeretnék. = Turn that radio down, I'm trying to get some sleep.
- A diszkó **bőg**, a papírtrombiták tutulnak. = Disco music **blasts**, paper trumpets sound.

(b) to produce a roaring sound while in function (car, tram, motor, engine); = **roar, boom, bellow**

- A világ minden autótípusa itt **bőg** a soksávós pekingi sugárutakon. = Various cars from all over the world are **roaring** here on the multi-lane roads of Peking.
- Csak ha a villanyos átrohan itt (és mint a tehén **bőg**), sejteni a város szörnyeteges közéletét. = Only when the tram rushes past (**bellowing** like a cow) can you feel the monstrous closeness of the town.
- Motor **bőg** a fém színű magasban, bomba hull és jól tudja, hova. = Engines **boom** in the metal-coloured sky, bombs fall, knowing exactly where to land.

(4) [with nouns denoting natural phenomena like wind, river, flood etc.] to make a deep, booming sound; = **howl, boom**

- Harmadik napja fúj a szél, zúg és zörög, **bőg** és beszél. = It is the third day that the wind blows, booms and rattles, **howls** and talks.

As we can see in the above example, sometimes each and every use of the entry verb has a different correspondent / equivalent in the other language.

In the end, let us see an example when no Hungarian correspondent or equivalent has been found for the metaphorical use of the English verb:

### GOBBLE

(1) [with nouns denoting animals, esp. turkey] to make the characteristic gurgling sound of a male turkey; = **rútol, hurukkol**

- Both **turkeys** gobbled and walked straight to us. = Mindkét pulyka **rútol**, és egyenesen odajött hozzánk.

(2) [with nouns denoting people] to make a sound resembling the characteristic gurgling sound of a male turkey; = **lexical gap**

- Schmidt hunched his shoulders and **gobbled** like a turkey.
- "How's my little lamb today?" She **gobbled** and gabbled in the mornings.

#### 4. CONCLUSION

It is not a question whether we understand these metaphorical uses – of course we do. But understanding an utterance is a complex process, however effortless it is, and its complexity needs to be clarified by means of modern scientific disciplines, cognitive linguistics among them.

It has been proved that word meaning is closely integrated with extralinguistic knowledge (cultural background, general world knowledge, folk knowledge, encyclopedic knowledge, etc.). They are all indispensable to keep track of referential variations within a given context. When the conceptual system analyses the utterance, it considers both the linguistic and the extralinguistic context and accordingly specifies what interpretation the words in question should receive and ultimately what the utterance means. Metaphors are understood effortlessly – because experience is also conceptualized in metaphorical ways.

Systematizing the use of verbs denoting animal sounds in the way described above has not been done so far, which was in itself reason enough to do it now. But since this dictionary illustrates once again how ubiquitous metaphor-based polysemy is, it has hopefully contributed to the growing body of cognitive linguistic research as well.

#### REFERENCES

- Croft, W., Cruse, D.A. (2004). *Cognitive Linguistics*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Krzyszowski T. (1990). *Contrasting Languages. The Scope of Contrastive Linguistics*. Mouton de Gruyter. Berlin, New York.
- Lakoff, G., Johnson, M. (1980). *Metaphors We Live By*. The University of Chicago Press. Chicago.

#### DICTIONARIES AND CORPORA

- The American Heritage Dictionary of the English Language*. 4th ed. (2000).
- Cambridge Advanced Learner's Dictionary*. (2005).
- Encarta World English Dictionary*. (1999).
- Etimológiai szótár: Magyar szavak és todalékok eredete*. (2006).
- Magyar Értelmező Kéziszótár*. Második, átdolgozott kiadás. (2003).
- Merriam-Webster's Collegiate Dictionary*. (2003).
- Ország, Magyar: Angol–magyar nagyszótár* (2006).

*Futász, Kövecses, Ország: Magyar–angol nagyszótár* (2006).  
*Oxford Collocations Dictionary for Students of English*. (2002).  
*British National Corpus*. <http://www.natcorp.ox.ac.uk>  
*Hungarian National Corpus*. <http://corpus.nytud.hu/hnc>

EVA NEMET-KONC

PREDLOG DVOJEZIČNOG REČNIKA GLAGOLA  
KOJI OZNAČAVAJU OGLAŠAVANJA ŽIVOTINJA

*Rezime*

Rad nudi predlog jednog budućeg englesko-mađarskog / mađarsko-engleskog rečnika glagola koji označavaju oglašavanja životinja, koji bi sadržao ne samo doslovna značenja već i metaforička, prenesena značenja, koja ovi glagoli imaju u kolokacijama sa imenicama koje ne označavaju životinje. Rad daje detaljni opis strukture rečnika i nabraja sve elemente od kojih se jedan rečnički članak sastoji. Rečnik je rezultat istraživanja na bazi korpusa, zasnovan na teoriji kognitivne lingvistike, i grafički će ilustrovati korespondencije, sličnosti i razlike u upotrebi ovih glagola u pomenuta dva jezika. Razlozi za postojanje ovih korespondencija, sličnosti i razlika objašnjeni su pomoću teorije o univerzalnosti pojmovnog sistema.

*Ključne reči:* glagoli oglašavanja životinja, engleski, mađarski, pojmovna metafora, polisemija, doslovno značenje, preneseno značenje

Németh Konc Éva  
Univerzitet u Novom Sadu, Srbija  
Filozofski fakultet  
e-mail: [evakonc@yahoo.com](mailto:evakonc@yahoo.com)



### III

МЕТОДИКА НАСТАВЕ СТРАНИХ ЈЕЗИКА  
DIDACTIQUE DES LANGUES ÉTRANGÈRES  
FOREIGN LANGUAGES DIDACTICS



***THAT'S NOT WHAT I SAID!***  
**EKSPPLICITNO-IMPLICITNA KONTROVERZA U NASTAVI**  
**PRAGMATIKE ENGLESKOG JEZIKA**

Pitanje razgraničenja eksplicitne od implicitne komunikacije jedna je od osnovnih tema savremene pragmatičke misli. U radu se, u okviru ovog pitanja, posebno razmatra fenomen skalarnih inferencija na osnovu razumevanja nedovoljno informativnih iskaza s logičkim operatorima *some*, *or* i *might*. Prvi deo rada je teorijski usmeren, dajući uporedan pregled implikaturne i eksplikaturne analize ovih jezičkih fenomena. Drugi deo je eksperimentalan i iznosi rezultate upitnika koji je rađen sa studentima anglistike na Filološko-umetničkom fakultetu u Kragujevcu.

*Ključne reči:* eksperimentalna pragmatika, eksplikatura, generalizovana konverzaciona implikatura, modulacija značenja, pragmatički principi, skalarne inferencije.

## **1. PRAGMATIKA DANAS**

U ovom radu koristimo termin 'pragmatika' u njegovom izvornom, užem, smislu, dakle, kao teoriju koja proučava međusobni odnos jezičkih izraza i konteksta, i njihov uticaj na tumačenje iskaza. Donedavno je izgledalo da je relativno jasno definisan i dobro utemeljen skup pitanja koja rešava pragmatička nauka ponikla na temeljima Grajsove inferencijalne pragmatike - (novograjsova) lingvistička pragmatika i kognitivna pragmatika (postgrajsove) teorije relevancije. Polazeći od opšte-teorijskog pitanja kako objasniti ljudsku komunikaciju i, posebno, razumevanje iskaza, ključna pitanja, koja su bila predmet živih i podsticajnih debata, ticala su se utvrđivanja granice između semantike i pragmatike iskaza, i iznalaženja kriterijuma za razgraničenje eksplicitne od implicitne komunikacije. Ukratko, osnovni cilj bio je objašnjenje pragmatičkih inferencijalnih procesa na osnovu kojih se logička forma iskaza razvija u govornikovo eksplicitno i implicitno značenje.

Novograjsovci su se mahom usmerili ka razvijanju teorije o generalizovanim konverzacionim implikaturama (v. Levinson 2000). Postgrajsovci su se prevažno bavili teorijom o eksplicitnoj komunikaciji, dokazujući, između ostalog, da su generalizovane konverzacione implikature (naročito skalarne) deo onog što govornik eksplicitno kaže (v. Sperber and Wilson 1986/95, Carston 2002). Rezultati prvih analiza skalarnih inferencija, koje se sprovode u okviru eksperimentalne pragmatike, idu u prilog hipotezi o konceptualnoj modulaciji na nivou onog što se eksplicitno kaže, iako ne osporavaju u potpunosti implikaturnu analizu (v. npr. Noveck and Sperber 2004). Međutim, „idila teorijskog *statusa quo*” dvaju tabora odnedavno je narušena preispitivanjem osnovnih postulata na kojima se zasnivaju navedeni pristupi (v. npr. Burton-Roberts 2006).

U radu se s jedne strane analiziraju implikacije tendencija inferencijalne pragmatike za nastavu pragmatike (u ovom slučaju engleskog jezika); s druge strane, ukazuje se na doprinos koji nastava pragmatike može da pruži pragmatičkoj teoriji. Naime, jedan od nedostataka teorijske pragmatike jeste činjenica da se ona uglavnom zasniva na pragmatičkoj intuiciji istraživača (uglavnom lingvističke i filozofske provenijencije) za razliku od sociopragmatike koja podatke dobija na terenu. Poslednjih godina, ovakva se praksa donekle koriguje ispitivanjima koja se obavljaju u okviru nove kognitivne discipline - eksperimentalne pragmatike – čiji su ispitanici deca, ali i odrasli koji nisu profesionalno-lingvistički edukovani. U tom smislu, studenti filologije koji u programu studiranja imaju i nastavu pragmatike, dragoceni su izvor informacija, bilo da se pragmatički eksperimenti rade na početku ili na kraju nastave. Oni su, s jedne strane, govornici i slušaoci prirodnog jezika, a s druge, lingvistički, a tokom i na kraju kursa, i pragmatički edukovani; rečju, radi se o mladim filozozima kojima profesionalno bavljenje pragmatikom nije (ili još uvek nije) u značajnoj meri zamaglilo intuiciju.

Konkretni problemi koji su identifikovani u nastavi pragmatike na početnom nivou (u ovom slučaju na trećoj godini anglistike na Filološko-umetničkom fakultetu u Kragujevcu), tiču se odnosa između logičkih (semantičkih) implikacija i skalarnih implikatura, presupozicija i konvencionalnih implikatura, i eksplicitno-implicitne distinkcije (posebno pragmatički procesi obogaćenja i zasićenja).<sup>1</sup> Ipak, uzimajući u obzir obim i složenost relevantnih tema, u ovom radu ostajemo na pitanju skalarnih implikatura.

---

<sup>1</sup> Zanimljivo je, međutim, da se pragmatički proces formiranja koncepta *ad hoc* (od leksičkog ka saopštenom konceptu), koji se zastupa u teoriji relevancije, uglavnom dobro usvaja, iako se na teorijskom planu preispituje sama mogućnost leksičke modulacije (v. npr. Burton-Roberts 2007, Groefsema 2007).



## **2. EKSPPLICITNO-IMPLICITNA DISTINKCIJA U LINGVISTIČKOJ I KOGNITIVNOJ PRAGMATICI**

Pitanje skalarnih implikatura, kao i problemi koji se javljaju u vezi s ostalim navedenim pitanjima, imaju korene u načinu na koji su dominantne pragmatičke teorije definisale eksplicitnu i implicitnu komunikaciju. Ovo je, opet, u sprezi s granicom koja se povlači između semantike (jezičkog kodiranja) i pragmatike (kognitivnih, inferencijalnih procesa). U ovom delu pojednostavljeno rezimiramo Grajsov model (Grice 1989) i model teorije relevancije (Sperber and Wilson 1986/95).

Iako su oba modela u osnovi inferencijalna, među njima postoje suštinske razlike. Za Grajsa je komunikacija bila kooperativni angažman racionalnih sagovornika, koji se rukovode kooperativnim principom i konverzacijskim maksimama. Inferencija, koja je svesne prirode i nužno podleže kalkulaciji, svodi se na implicitnu komunikaciju. Teorija relevancije prihvata Grajsov inferencijalni pristup, naspram do tada prevladavajućeg kodnog (ili semiotičkog) modela, ali ga značajno širi. Dok je Grajs uglavnom ostao kodni teoretičar na nivou onog što se eksplicitno kaže (ako izuzmemo procese razdvoznačavanja i dodeljivanja referencije), dotle teorija relevancija ide dalje, te uvodi inferencijalne procese i u eksplicitnu komunikaciju: komunikacija nije stvar kooperativnosti, ili nije u meri u kojoj je to Grajs zastupao, nego je pitanje relevancije, to jest, automatskih, nesvesnih procesa.<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> Zapravo se model teorije relevancije zasniva na specifičnom pristupu ljudskoj kogniciji (čega nema u Grajsovom modelu). Ukratko, kognitivni procesi idu ka maksimizaciji relevancije, kao svojstvu stimulansa koji se obrađuje: stimulans (npr. iskaz u verbalnoj komunikaciji) je relevantan kada daje određene kognitivne efekte. Kognitivni efekat je, opet, rezultat sadejstva podatka koji stimulans donosi i podatka koje je već prisutan u kognitivnom sistemu. Tri su načina na koja se ovo ostvaruje: novi podatak može da potvrdi i time ojača postojeći, da ga poništi usled kontradiktornosti, i da se s njim kombinuje radi postizanja kontekstualnih implikacija. Stimulans će biti relevantniji ukoliko daje više kognitivnih efekata. Međutim, kognitivni efekti povlače i napor u obradi pa će relevancija stimulansa opadati s naporom. Ovo je sažeto u kognitivnom principu relevancije, prema kojem pojedinac obraća pažnju na onaj stimulans koji u datim okolnostima pruža najveće kognitivne efekte uz najmanji napor. Komunikacija, naročito verbalna, ima poseban status, jer počiva na nameri. U govornikovom interesu je da sagovorniku pruži relevantan iskaz (tj. iskaz koji će ostvariti kognitivne efekte uz minimalan napor). Ovo je sažeto u komunikativnom principu relevancije, prema kojem komunikativni stimulans (osim ako nije prikriiven ili slučajan) garantuje relevanciju. Iskaz se smatra optimalno relevantnim ukoliko je, s jedne strane, dovoljno relevantan da zavređuje sagovornikovu pažnju (tj. relevantniji od bilo kog drugog stimulansa u datom trenutku), a s druge strane, najrelevantniji moguć prema govornikovim sposobnostima i sklonostima. Dakle, u tumačenju iskaza ide se automatski ka optimalnoj relevanciji. Interpretativne hipoteze se razmatraju prema stepenu pristupačnosti (sledi se put najmanjeg napora) i kada se dođe do interpretacije koja zadovoljava relevanciju koju je sagovornik očekivao, proces se zaustavlja (ili prekida ukoliko takve interpretacije nema).

U Grajsovom modelu (v. tabelu 1), ukupno značenje iskaza, ili govornkovo značenje (*what is meant*), sastoji se iz onog što govornik kaže (*what is said*) i onog što govornik implicira (*what is implicated*). Semantika iskaza je ono što se kaže, dakle, istinosno uslovljen sadržaj iskaza, ili propozicioni deo osnovnog govornog čina (tvrdjenja, pitanja ili naredbe). U stvari, dolazi do izjednačavanja onog što se kaže i konvencionalnog (kodiranog) jezičkog značenja (budući da su jedini pragmatički procesi koji učestvuju na planu eksplicitne komunikacije razdvoznachavanje i dodeljivanje referencije). Pragmatiku iskaza čine konverzacione implikature, skup inferencijalnih procesa koji nisu logičke prirode, a nose poruku koju je govornik nameravo da saopšti. Konverzacione implikature se izvode na osnovu onog što se kaže uz poštovanje konverzacijskih maksima (ili barem kooperativnog principa). Grajsova pragmatika je time prevashodno teorija o konverzacionim implikaturama.

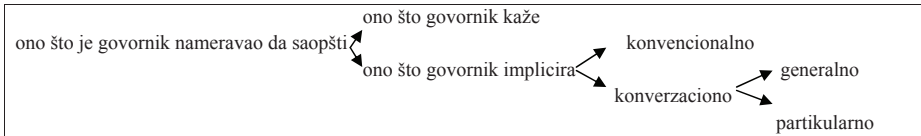


Tabela 1: Grajsov model verbalne komunikacije

U modelu teoriji relevancije, pomera se granica između semantike i pragmatike: pragmatičkim procesima ne izvode se samo implikature iskaza nego i propozicija koju je govornik nameravao eksplicitno da saopšti.<sup>3</sup> Odnos dekodirajućih i inferencijalnih procesa u verbalnoj komunikaciji možemo ukratko prikazati na sledeći način: kada jezički sistem (parser ili prevodilac) identifikuje dati akustički ili vizuelni stimulans kao jezički, dolazi do niza determinističkih, gramatičkih, operacija koje, kao output, daju semantičku reprezentaciju izraza (sintagme ili klauze) koji se koristio u iskazu. Ova logička forma, formata prilagođenog pragmatičkom procesoru, nije propozicione prirode; to je konceptualna struktura koja ima izvesna logička i kauzalna svojstva i služi kao shema za buduće propozicije. Da bi se logička forma razvila u propoziciju iskaza, na scenu stupa drugi tip kognitivnih procesa - pragmatička inferencija. Time je propozicija iskaza amalgam dekodiranja i inferencije, koji onda podleže procesima istinitosti. Ako je iskazana propozicija istovremeno i saopštena (tj. name-

<sup>3</sup> Burton-Roberts (2005), recimo, smatra da je teorija relevancije upravo nastala kao reakcija na Grajsov pojednostavljeni pristup komunikaciji, koji se zasniva na „urednim“ dihotomijama: semantika, tvrdjenje, eksplicitno, jezički kodirano, nezavisno od konteksta i istinosno uslovljeno (logički implicirano) naspram pragmatika, implikatura, implicitno, nije jezički kodirano (već pragmatički izvedeno), zavisno od konteksta, nije istinosno uslovljeno (tj. nije deduktivno).

ravana od strane govornika) postaje osnovna eksplikatura iskaza (*explicature*).<sup>4</sup> Za razliku od eksplikature, implikature se ne dobijaju iz logičke forme iskaza nego se isključivo izvode u procesu pragmatičke inferencije. Međutim, interpretacija iskaza ne ide linearno, od eksplicitnog ka implicitnom sadržaju. Ovaj proces je *on-line* (brz, refleksivan, automatski) te povlači uzajamno paralelno podešavanje eksplicitnog sadržaja, kontekstualnih pretpostavki i kognitivnih efekata kako bi se zadovoljila relevancija koju je dati iskaz podstakao.

Da bismo jasnije sagledali pitanje tzv. 'skalarnih implikatura' (*scalar implicatures*), u smislu rešenja koja se daju u lingvističkoj pragmatiki Levinsona (2000) i Horna (2006, 2007) (kao nastavljača Grajsovog modela) i kognitivnoj pragmatiki teorije relevancije (koja suštinski odstupa od Grajsovog modela), nekoliko reči o odnosu logičkih implikacija (*entailments*) i konverzacionih implikatura (*conversational implicatures*). U Grajsovoj pragmatiki, ove se dve vrste implicitnog značenja međusobno isključuju. Naime, neistinitost logičke implikacije povlači i neistinitost samog tvrdjenja dok neistinitost implikatura ne utiče na istinitost onog što se kaže. Možemo zapravo reći da je osnovni kriterijum na kojem se gradila teorija o konverzacionim implikaturama bilo upravo svojstvo poništivosti bez kontradikcije. To praktično znači da su konverzaciono implicirane logičke implikacije nemoguće u Grajsovom modelu. S druge strane, u teoriji relevancije ove isključivosti nema: propozicija koja je semantička implikacija, može istovremeno da bude i (pragmatička) implikatura, pod uslovom da je saopštena u iskazu.<sup>5</sup> Videćemo da je ovakvo semantičko-pragmatičko razgraniče-

<sup>4</sup> Teorija relevancije je, naime, prinuđena da povlači razliku između propozicije iskaza i eksplikature, da bi objasnila iskaze čija je osnovna relevancija u stavu koji govornik iskazuje prema propoziciji (u ironičnim iskazima, na primer, govornik se distancira od propozicije koja se implicitno pripisuje nekom drugom). Osnovna eksplikatura iskaza može se nadalje umetati u opise višeg reda (*higher level explicatures*) kao što su opisi propozicionog stava ili govornog čina.

<sup>5</sup> U skladu s osnovnim postulatima teorije relevancije, saopštene su pretpostavke ili eksplikature ili implikature. Kako se semantičke implikacije ne dobijaju razvojem logičke forme, radi se o implikaturama. Sledeći primeri to ilustruju:

John: Does Em like lilies?

Tom: She doesn't like any flowers.

- a. Lilies are flowers.
- b. Em doesn't like lilies.
- c. Roses are flowers.
- d. Em doesn't like roses.

John: Have you seen *Les dix Commandements*?

Tom: I don't really go to musical comedies.

- a. *Les dix Commandements* is a musical comedy.

nje dveju teorija moralo da utiče i na način objašnjenja iskaza koji nisu dovoljno informativni (tj. iskaza koji sadrže „semantički slabiji“ izraz): u lingvističkoj pragmatici, ovakvi iskazi generiraju generalizovane implikature, koje su skalarne prirode; u teoriji relevancije odriče se skalarnost, a donekle i implikturnost, jer se zastupa hipoteza o pragmatičkom obogaćenju eksplicitnog sadržaja na osnovu modulacije kodiranog koncepta (tipično se radi o sužavanju značenja), kako bi se dobio koncept koji govornik namerava da saopšti, a koji ispunjava očekivanu relevanciju iskaza.<sup>6</sup>

### 3. PROBLEM SKALARNIH IMPLIKATURA

Do skalarnih inferencija dolazi kod nedovoljno informativnih iskaza, koji impliciraju negaciju jačeg tvrđenja. Standardni primeri uključuju logički slabe izraze kao što su *some* (<*all, most, many, some*>), *or* (<*and, or*>) ili *possible* (<*certain, likely, possible*>):

- (1) Some of the actors do voiceover and narration work for advertisements.  
+> Not all of the actors do voiceover and narration work for advertisements.

- 
- b. Tom hasn't seen *Les dix Commandements*.  
c. *Notre Dame de Paris* is a musical comedy.  
d. Tom hasn't seen *Notre Dame de Paris*.

Dok bi se propozicije b. i d. tipično smatrale semantičkim implikacijama Tomovog iskaza u prvom primeru, dotle bi se propozicije b. i d. standardno tretirale kao konverzacione implikature Tomovog iskaza u drugom primeru. Međutim, oba iskaza se, prema teoriji relevancije, interpretiraju na isti način. Da bi iskazi bili relevantni kao odgovori na pitanja koja je John postavio, mora se pristupiti pretpostavkama a. da bi se dobili zaključci b. U prvom primeru, John pristupa enciklopedijskom ulazu za cveće, dolazi do pretpostavke da su ruže cveće, i na osnovu eksplikature Tomovog iskaza, izvodi zaključak d. U drugom primeru, John proverava svoje znanje o operetama, izvodi pretpostavku o opereti *Notre Dame de Paris* i na osnovu eksplikature Tomovog iskaza, dolazi do zaključka d. Drugim rečima, propozicije a-d. iz prvog primera takođe su implikature (pretpostavke a. i c. su implicirane premise, dok su pretpostavke b. i d. implicirani zaključci). Jedina razlika između pretpostavki a. i b. naspram pretpostavkama c. i d., u oba primera, je u tome što se prvi skup pretpostavki nužno mora izvesti kako bi se Tomov iskaz uopšte razumeo. Dakle, reč je o razlici između jakih i slabih implikatura.

<sup>6</sup> Iako izlazi iz okvira ovog rada, moramo barem spomenuti i treći uticajan pristup eksplicitno-implicitnoj kontroverzi. Mislimo, pre svega, na još jednu, ovog puta radikalniju, razradu Grajsovog modela, Bachove implicature (*implicature*), koje sadrže više od onog što se kaže te se na izvestan način približavaju ekplikaturama teorije relevancije (ali Bach, recimo, nije pobornik konceptualnog moduliranja, v. npr. Bach 2006).

- (2) Julie Andrews will sing or dance tonight.  
+> Julie Andrews will not both sing and dance tonight.
- (3) It is possible that Nicole Kidman will win the Oscar.  
+> It is not certain that Nicole Kidman will win the Oscar.

Ono po čemu se skalarne implikature izdvajaju u zasebnu podgrupu generalizovanih implikatura jeste zasnovanost na već postojećim jezičkim skalama, koje čine skupovi alternativnih izraza rangiranih prema stepenu informativnosti (ili broju logičkih implikacija koje generiraju).<sup>7</sup> U stvari, skalarne implikature idu u obrnutom smeru od logičkih implikacija, čime se, opet, vrši strogo razgraničenje pragmatičkih fenomena, koji su, stoga, poništivi bez kontradiktornosti, od semantičkih fenomena, čije poništenje utiče na uslove istinitosti. Prema Hornovoj hipotezi, ako govornik koristi u iskazu semantički slabiji izraz i time krši prvu maksimu kvantiteta, on zapravo implicira da je propozicija iskaza s jačim izrazom neistinita. Na primer, na skali <*all, most, many, some*>, *all* je semantički jači izraz jer logički implicira *some*, dok obrnuto ne važi:<sup>8</sup>

- (4) a. All of the actors do voiceover and narration work for advertisements.  
b. Some of the actors do voiceover and narration work for advertisements.  
c. Not all of the actors do voiceover and narration work for advertisements.

Propozicija (4a) je informativnija od propozicije (4b) i semantički je implicira. Pod pretpostavkom da se govornik iskaza (4a) pridržava Grajsove prve maksime kvantiteta, prema kojoj iskaz (4a) treba da bude onoliko informativan koliko je potrebno (u datoj razmeni), sagovornik će standardno očekivati da govornik upotrebi iskaz (4a), osim ako time ne krši nadmaksimu kvaliteta, da govornikov iskaz treba da bude istinit. Kako govornik nije upotrebio iskaz (4a) nego se opredelio za iskaz (4b), sagovornik će zaključiti da govornik implicira propoziciju (4c), kojom negira propoziciju (4a).

Osnovna zamerka Hornovoj hipotezi, koju upućuju zagovornici teorije relevancije, odnosi se na neuverljivost ovakvog tumačenja iz kognitivne i razvojne perspektive. Naime, komunikacija bi u tom slučaju bila spora i (kognitivno) skupa, jer bi učesnici u razgovoru morali da uzmu u obzir ne samo ono što govornik kaže u datom kontekstu, nego i ono što je govornik mogao da kaže a ipak nije (Noveck and Sperber 2007: 187).

---

<sup>7</sup> Za razliku od kontekstualno osetljivih partikularizovanih implikatura, generalizovane implikature se generiraju nezavisno od govornikove namere, upotrebom izvesnih leksičkih oblika koji uvek, ili uobičajeno, generiraju dati tip implikature (pod pretpostavkom da ih kontekst ne poništi).

<sup>8</sup> Isto je i s negacijom; na primer, *not some* konverzaciono implicira *all*.

Da bi se izbegle primedbe ove vrste i rešio (kognitivno naporan) derivacioni problem skalarnih implikatura, Levinson zagovara hipotezu o generalizovanim implikaturama kao validnim, automatskim inferencijama do kojih dolazi nezavisno od konteksta, mada ih kontekst može poništiti u nekim redim slučajevima (npr. ako se utvrdi, u kontekstu, da govornik iskaza nije znao da je reč o svim glumcima, propozicija (4c) neće biti deo govornikovog značenja). Pogledajmo sada šta bi, u eksperimentalnom smislu, Levinsonovo objašnjenje značilo, na primeru kvantifikatora *some*. Bukvalno (jezički kodirano) značenje ove reči kompatibilno je sa *all* ('some and maybe all') dok je pragmatički obogaćeno značenje nekompatibilno sa *all* ('some but not all'). U neutralnom kontekstu, gde obogaćeno značenje nije posebno istaknuto da bi uticalo na ishod testiranja, Levinson predviđa da će se ispitanici automatski opredeliti za obogaćeno značenje, jer bi izbor bukvalnog značenja bio sporiji; naime, ispitanici bi morali prvo da pristupe obogaćenom značenju, da bi ga onda, zbog konteksta, poništili.

Teorija relevancije pristupa fenomenu skalarnih implikatura na sasvim drugačiji način, tretirajući ih kao deo uobičajenog pragmatičkog procesa kojim se leksičko značenje izraza podešava na nivou eksplikature. (Očekivanje relevancije, to jest, kakve kontekstualne implikacije sagovornik može da dobije od iskaza u datom kontekstu, utiču na moduliranje „skalarnog“ izraza, obično mu sužavajući denotaciju.)<sup>9</sup> Da bismo razumeli hipotezu o formiranju koncepta *ad hoc*, ukratko rezimiramo, za ovu temu, relevantne postulate teorije relevancije (Sperber and Wilson 1986/95, Blakemore 1987, Blass 1990, Carston 2002, Mišković-Luković 2006, Noveck and Sperber 2007):<sup>10</sup> (i) jezički izrazi daju bitne smernice o govornikovom značenju ali ga ne kodiraju; (ii) govornikovo značenje (eksplikature i implikature) izvodi se pragmatički, na osnovu jezičkog značenja i konteksta; (iii) govornikov iskaz podstiče sagovornikovo očekivanje relevancije; (iv) modulacija leksičkog značenja (širenje ili sužavanje) utiče na implikature iskaza; (v) značenje reči kontekstualno se podešava da bi se dobili adekvatni kognitivni efekti u skladu s očekivanom relevancijom iskaza; (vi) semantičke implikacije iskaza mogu, ali ne moraju, da budu saopštene.<sup>11</sup>

<sup>9</sup> Ovakve inferencije uopšte ne moraju da budu skalarne prirode, bilo da je reč o Hornovim leksičkim skalama (npr. <*all, some*>, <*and, or*>, <*always, sometimes*>) bilo da se radi o raznim pragmatičkim skalama (npr. <*cold, cool, lukewarm*>, <*excellent, good, OK*>, <*adore, love, like*>).

<sup>10</sup> Proces formiranja koncepta *ad hoc* zasniva se na hipotezi o jezičkoj, ili semantičkoj, poddeterminaciji, prema kojoj se jaz između jezički kodirane logičke forme i eksplikature premošćuje pragmatičkom inferencijom. To znači da dolazi do pragmatičkog moduliranja leksičkog koncepta koji se javlja u logičkoj formi iskaza tako da se koncept koji govornik saopštava (a sagovornik tumači na osnovu upotrebljenog jezičkog izraza) donekle razlikuje od kodiranog koncepta. Tri su načina na koja saopšteni koncept odstupa od kodiranog koncepta: sužavanje (jačanje) koncepta, širenje (slabljenje) koncepta i odjekivanje koncepta (Sequeiros 2001, Carston 2002).

<sup>11</sup> Videti fusnotu 5. Carston (2002) to ilustruje sledećim parom primera – u prvom primeru semantička implikacija istovremeno je i konverzaciona implikatura dok u drugom to nije slučaj:

Ilustracije radi, vratimo se primeru kvantifikatora *some*. U semantičkom smislu, ekstenzija izraza *some of the Xs* sastoji se od skupa podskupova koji su omeđani donjom (barem dva) i gornjom granicom (njihov ukupan broj). Kada se izraz *some of the Xs* upotrebi u kontekstu, dolazi do podešavanja leksičkog značenja da bi se dobio saopšteni, *ad hoc*, koncept SOME OF THE Xs\*, čija se denotacija razlikuje od denotacije jezički kodiranog koncepta SOME OF THE Xs. Sužavanje ekstenzije saopštenog koncepta može da bude na donjoj ili na gornjoj granici. Saopšteno značenje 'at least two and fewer than all' tipično je sužavanje bukvalnog značenja 'at least two and possibly all' na nivou eksplikature iskaza te doprinosi uslovima istinitosti. Međutim, ono nije automatsko (u smislu Levinsonovih inferencija) već se odvija u skladu s očekivanim kognitivnim efektima iskaza (npr. ako je relevancija iskaza kontekstualna implikacija da je iskaz istinit samo za neke, ali ne i za sve članove, značenje će se podesiti tako da isključi *all*).

Problem skalarnih implikatura, prema mišljenju zagovornika teorije relevancije, nastaje usled neouočavanja razlike između slučajeva kada eksplikatura samo semantički implicira 'not all', kao u primeru (5), i onih ređih slučajeva pravih implikatura, kada iskaz dodatno konverzaciono implicira 'not all', kao u primeru (6) (niti, naglasili bismo, Grajsov teorijski okvir to dozvoljava). Do skalarnih implikatura dolazi samo kada je učesnicima u razgovoru očito da je potrebno preispitati izostanak informativnijeg izraza (po čemu bi onda, po našem mišljenju, skalarnе implikature spadale u metajezičke fenomene):

- (5) Secretary to CEO: Some of the documents are on your desk.  
Implikacije: The CEO should start reading them, correcting them, signing them, etc.
- (6) CEO: Are all of the documents on my desk?  
Secretary: Some of them are.  
+> [As far as the secretary is aware] not all of them are on the desk.

---

A: Will there be any men at the party?

B: My brother is coming.

|| 'A man is coming to the party'

+> 'A man is coming to the party'

A: Will the judge attend your graduation ceremony?

B: He's my father.

|| 'The judge is a man'

~ +> 'The judge is a man'

Za razliku od Levinsonovog pristupa, teorija relevancije smatra da kod bukvalnog značenja nema nikakvog automatskog, pragmatičkog obogaćenja, koje bi, potom, bilo poništeno u kontekstu. Shodno tome, pod pretpostavkom da se u kontekstu posebno ne ističe obogaćena interpretacija, ispitanici će brže pristupiti bukvalnom značenju. Naime, bukvalno značenje se dobija na osnovu jezičkog dekodiranja pa ga sagovornik odmah i podvodi pod govornikovo značenje. Time je ovaj kognitivni proces jednostavniji i brži u odnosu na obogaćenu interpretaciju kada dolazi do formiranja koncepta *ad hoc* (ali se dobijaju i veći i adekvatniji kognitivni efekti).

Testiranje koje je poslednjih godina rađeno u okviru eksperimentalne pragmatike (Noveck and Sperber 2004) zasada ide u prilog predviđanima teorije relevancije, naročito u zadacima u kojima se merila brzina kojom ispitanici pristupaju bukvalnoj ili obogaćenoj interpretaciji. Videli smo da teorija o automatskim inferencijama kaže da do bukvalne interpretacije skalarnog izraza dolazi usled poništavanja automatskog obogaćenja te da je, stoga, neminovno sporija u odnosu na vreme potrebno za dobijanje obogaćene interpretacije; suprotno ovome, teorija relevancije negira da do obogaćenja dolazi automatski već samo usled kontekstualnog očekivanja relevancije te da je, stoga, bukvalna interpretacija brža. Testiranje je pokazalo da su ispitanici uglavnom smatrali da su nedovoljno informativni iskazi istiniti (tj. potvrđivali su hipotezu o bržem pristupu bukvalnom odgovoru) u zadacima u kojima su imali na raspolaganju kraće vreme za odgovor (72%); u zadacima u kojima su imali više vremena za razmišljanje, procenat je bio niži (56%). U drugoj grupi zadataka, ispitanicima je posebno naznačeno o kojem se tumačenju reči *some* radi. Kada je nalog bio da *some* znači ‘some and possibly all’, tačan odgovor je bio *istinito*; kada je nalog bio da *some* znači ‘some but not all’, tačan odgovor je bio *neistinito*. Rezultati su pokazali da su ispitanici bili manje precizni i da im je bilo potrebno više vremena kada im je traženo da pristupe skalarnoj inferenciji (procenat tačnih odgovora za interpretaciju ‘some but not all’ bio je 60% naspram 80% do 90% tačnih odgovora za interpretaciju ‘some and possibly all’).

#### 4. METODOLOGIJA TESTIRANJA

Našim testiranjem su obuhvaćeni studenti treće godine, koji su slušali predmet *Uvod u pragmatiku engleskog jezika* i studenti druge godine, koji su bili kontrolna grupa.<sup>12</sup> Ispitivale se razumevanje nedovoljno informativnih iskaza koji

<sup>12</sup> Uпитnik se sproveo u akademskoj 2008/2009. godini sa studentima anglistike na Filološko-umetničkom fakultetu u Kragujevcu. U okviru predmeta *Uvod u pragmatiku engleskog jezika*, koji se



su imali jedan od semantički slabijih izraza *some, or* ili *might*. Upitnik se sastojao od sedamnest pitanja, od kojih se šesnaest odnosilo na skalarne implikature. Studenti treće godine imali su na kraju upitnika dva dodatna pitanja kojima se proveravalo razumevanje (i usvajanje) odnosa između semantičkih i pragmatičkih implikacija, dakle, vrsta implicitnog značenja na čijem se doslednom razgraničenju zasniva Grajsov pristup verbalnoj komunikaciji.

Upitnik je zapravo bio skup zadataka koji su se zasebno radili u raznim testiranjima koja se sprovode u okviru eksperimentalne pragmatike (v. Noveck and Sperber 2004, 2007). Iz praktičnih razloga, izostalo je posebno merenje brzine odgovora na one zadatke kojima se utvrđuje brži ili sporiji pristup pragmatičkoj ili semantičkoj interpretaciji (u smislu suprotnih predviđanja koja daju Levinsonov model i model teorije relevancije; ipak, treba napomenuti da to nije jedina vrsta upitnika koji se rade u eksperimentalnoj pragmatiki, niti su ovakvi zadaci, barem za potrebe našeg istraživanja, bili od presudnog značaja). Naravno, nismo u potpunosti zanemarili faktor brzine, jer su ispitanici znali da imaju vremensko ograničenje u izradi upitnika (u proseku dva minuta po pitanju, što je relativno kratko uzimajući u obzir neprirodnost i kognitivnu složenost zadataka). Ispitanicima je, takođe, naglašeno da zadatke rešavaju prema redosledu navođenja u upitniku (za razliku od rezultata koji su prikazani u delu 5., pitanja u vezi sa skalaranim izrazima bila su pomešana), a da je cilj upitnika ispitivanje njihovih intuicija a ne provera znanja (tj. prema zaokruženom odgovoru koji im prvi padne na pamet; u tom smislu, indikativne su i malobrojne popravke do kojih je dolazilo u izvesnim zadacima). Pitanja su bila jednoobrazna i na srpskom jeziku ('Zaokruži odgovor s kojim se slažeš') dok su sami zadaci, kao i ponuđeni odgovori, bili na engleskom (*true/false* 'istinito/neistinito' ili *I agree/I disagree* 'slažem se/ne slažem se').

Naše testiranje se, u izboru ispitanika, razlikuje od ostalih testiranja koja se vrše u eksperimentalnoj pragmatiki čiji su ispitanici izvorni govornici engleskog jezika (deca i odrasli). Međutim, treba uzeti u obzir nekoliko činioaca koji idu u prilog ovakvom izboru: (i) radi se o kognitivnim procesima za koje se smatra da su univerzalni; (ii) ispitanici su govornici prirodnog, iako različitog, jezika, ali se

---

sluša u zimskom semestru treće godine osnovnih akademskih studija (pri čemu je od završetka kursa do testiranja proteklo četiri meseca), obrađuju se tradicionalne pragmatičke teme kao što su deiksa, govorni činovi, Grajsove konvencionalne i konverzacione implikature, presupozicije i semantičke implikacije. Na kraju kursa, rade se procesi pragmatičkog obogaćenja, koji doprinose razvoju eksplicitnog sadržaja iskaza (iz perspektive teorije relevancije). Studenti su takođe osposobljeni da urade komparativnu analizu iskaza koji sadrže implicitni materijal (ili kao Grajsove generalizovane implikature ili kao eksplikature teorije relevancije). S druge strane, u okviru predmeta *Leksička semantika engleskog jezika*, koji se predaje nakon kursa iz pragmatike, uz hiponimiju se dodatno obrađuju semantičke implikacije.

i izrazi, koji se testiraju, manje-više interpretiraju na isti (ili barem vrlo sličan) način u oba jezika (s izuzetkom, donekle, modala); (iii) u pitanju je viši nivo znanja engleskog kao stranog jezika (imajući u vidu da su se za ovaj jezik ispitanici opredelili kao za svoj budući poziv); (iv) za razliku ostalih ispitanika, oni su lingvistički, a više od polovine, i pragmatički obrazovani. Dakle, dobijeni rezultati moraju da budu značajni – bilo kao potvrda validnosti postojećih zaključaka, bilo kroz osporavanje, što bi onda zahtevalo opsežnije eksperimente kontrastivne vrste, da bi se izbegle primedbe o proklamovanom univerzalizmu na osnovu podataka dobijenih iz jednog prirodnog jezika (što je, recimo, bio slučaj s teorijom učtivosti (Brown and Levinson 1987)).

Da bismo dočarali prirodu i svrhu upitnika, poslužićemo se sledećom ilustracijom: zamislite da vam govornik pokaže pet kutija i da se u svakoj kutiji nalazi po jedna teniska loptica, i da vam potom kaže ‘U nekim se kutijama nalazi teniska loptica’. Ako biste se složili s govornikovim iskazom, iskaz biste interpretirali semantički; ako se ne biste složili s govornikovim iskazom, iskaz biste interpretirali pragmatički. Ma kako odgovorili, vaš izbor daje neposredan uvid u vrstu interpretacije, pri čemu bi semantički izbor išao u prilog Grajsovom modelu (ako izuzmemo Levinsonovo, posebno tumačenje putem automatskih implikatura, koje nije opšteprihvaćeno od strane novograjsovaca, a pri tom nije ni eksperimentalno potvrđeno).<sup>13,14</sup>

<sup>13</sup> Reč je o tzv. „Grajsovom (začaranom) krugu“ (*Grice's circle*, Levinson 2000: 186-187). Naime, u savremenoj pragmatiki uglavnom se prihvata hipoteza o jezičkoj poddeterminaciji iskaza, to jest, da jezički kodirano značenje nikada u potpunosti ne daje nameravanu propoziciju iskaza. Prema Grajsovom modelu, semantička reprezentacija iskaza (ono što se kaže ili istinosno uslovljeni sadržaj iskaza) osnovni je input pragmatičkoj inferenciji (za dobijanje implikatura), ali je pragmatička inferencija (tj. implikature) potrebna za dobijanje baš tog semantičkog sadržaja (npr. razdvoznačavanje, dodeljivanje referencije, rešavanje deikse, sužavanje značenja ili popunjavanje podrečeničnih iskaza). Levinsonova revizija Grajsovog modela je pokušaj da se reši pitanje „pragmatičkog upliva u jezičku semantiku“ (Carston 2002: 96-97).

<sup>14</sup> Eksperimentalna istraživanja su pokazala da se deca nižeg uzrasta (npr. petogodišnjaci) ponašaju „logičnije“ od odraslih ispitanika (osim ako ovi nisu posebno obučeni), jer se u značajnom broju (74%), naročito u složenijim zadacima, opredeljuju za semantičku (bukvalnu) interpretaciju. Smatra se, ipak, da ove rezultate ne treba tumačiti kao izostanak pragmatičke kompetencije već da je ona naprosto u razvoju. (Noveck and Sperber 2004, 2007). Naš upitnik bi, stoga, trebalo da pokaže da se s jedne strane, ispitanici u većem broju opredeljuju za pragmatičko (obogaćeno) značenje (tj. zaokruživanjem odgovora ‘ne slažem se’ ili ‘neistinito’), a s druge strane, da je broj onih koji se opredele za semantičko značenje (tj. zaokruživanjem odgovora ‘slažem se’ ili ‘istinito’) veći na trećoj godini (budući da su oni slušali kurs iz pragmatike).

## 5. REZULTATI TESTIRANJA

Ukupno je učestovalo 62 ispitanika s treće i 58 ispitanika s druge godine studija. Rezultati u tabelama 2 – 12 nisu dati u procentima već se navodi većinski broj odgovora.

### 5.1. *Some*

Tumačenje značenja reči *some* ispitivalo se u četiri grupe zadataka: I (A i B), II (C, D, E), III (F i G) i IV (Fa i Ga). Prvu grupu zadataka čine izolovani iskazi definicione prirode, kojima se ispituju kategorizacija (npr. kategorija *mammal*, podkategorija *elephant*) i prototip (npr. *giraffes have long necks*). Poznavanje reči i razumevanje iskaza proveravaju se kontrolnim pitanjima (A3) i (A5), pitanjima s kvantifikatorom *all* u podgrupi (B), kao i neobičnim kontrolnim pitanjima (A6) i (B4). Drugu grupu zadataka čini skup od tri kvantifikovana iskaza u kontekstu. Od ispitanika se traži procena iskaza na osnovu konteksta, pri čemu se istaknutost jačeg tvrđenja (informativnijeg iskaza) srazmerno povećava počevši od zadatka C tako da je u kontekstu zadatka (E) najjasnije da je iskaz nedovoljno informativan (tj. kvantifikator *all* postaje vidljiv). Treća grupa zadataka je kognitivno složenija i sastoji se od dve podgrupe zadataka u kojima se navode po dva kategorična iskaza, kao i u podgrupi (A), ali ovog puta uz uputstvo kako da ispitanici tumače kvantifikator *some*: u podgrupi (F) naglašava se semantička interpretacija ('some and possibly all') dok se u podgrupi (G) podstiče pragmatička (skalarna) inferencija ('some but not all'). Četvrta grupa zadataka je varijanta prethodne grupe, ali su sada kategorični iskazi umetnuti u iskaze višeg reda (metareprezentacije) koji daju sud o iskazima nižeg reda. Od ispitanika se traži da se slože ili ne slože s iskazom višeg reda, koji daje negativan sud o iskazu nižeg reda, čime zadaci (Fa) i (Ga) postaju teži za rešavanje.

- I grupa zadataka

A		treća godina (62 ispitanika)	druga godina (58 ispitanika)
1. Some elephants are mammals	neistinito	52	48
2. Some mammals are elephants	istinito	56	49
3. Some elephants are insects	neistinito	61	58
4. Some giraffes have long necks	neistinito	51	46
5. Some birds live in cages	istinito	62	57
6. Some crows have radios	neistinito	62	54

Tabela 2: upitnik i rezultati (izolovani, kategorični iskazi)

B		treća godina (62 ispitanika)	druga godina (58 ispitanika)
1. All elephants are mammals	istinito	62	56
2. All mammals are elephants	neistinito	61	57
3. All elephants are insects	neistinito	61	58
4. All birds have telephones	neistinito	61	58

Tabela 3: upitnik (kontrolno pitanje) i rezultati (izolovani, kategorični iskazi)

• II grupa zadataka

		zaokruženi odgovor	treća godina (62 ispitanika)	druga godina (58 ispitanika)
C	kontekst: There were ten horses and those ten horses jumped over the fence.	ne slažem se	45	44
	iskaz: Some horses jumped over the fence.			
D	kontekst: There were five hoops and Mickey put these five hoops around the pole.	ne slažem se	49	50
	iskaz: Mickey put some of the hoops around the pole.			
E	kontekst: Several characters had to decide whether the best way to go collect a treasure was to drive a motorbike or ride a horse. After some discussion, all of them chose to ride a horse.	ne slažem se	47	54
	iskaz: Some of the characters chose to ride a horse.			

Tabela 4: upitnik i rezultati (istaknutost kontekstualnog značenja 'all' od C ka E)

• III grupa zadataka

F <i>some</i> 'some and possibly all'	ponudeni odgovori	treća godina (62 ispitanika)	druga godina (58 ispitanika)
1. Some congressmen are politicians.	slažem se	49	40
	ne slažem se		
2. Some elephants are mammals.	slažem se	41	
	ne slažem se		34

Tabela 5: upitnik i rezultati (selektivan kontekst: semantičko značenje)

G <i>some</i> 'some but not all'	ponudeni odgovori	treća godina (62 ispitanika)	druga godina (58 ispitanika)
1. Some congressmen are politicians.	slažem se	51	38
	ne slažem se		
2. Some elephants are mammals.	slažem se		
	ne slažem se	58	52

Tabela 6: upitnik i rezultati (selektivan kontekst: pragmatičko (skalarno) značenje)

• IV grupa zadataka

Fa <i>some</i> 'some and possibly all'	ponudeni odgovori	treća godina (62 ispitanika)	druga godina (58 ispitanika)
1. Robert says the following is false: 'Some congressmen are politicians'.	slažem se		
	ne slažem se	36	33
2. Robert says the following is false: 'Some elephants are mammals.'	slažem se		31
	ne slažem se	35	

Tabela 7: upitnik i rezultati (metareprezentacija u selektivnom kontekstu: semantičko značenje)

Ga <i>some</i> 'some but not all'	ponudeni odgovori	treća godina (62 ispitanika)	druga godina (58 ispitanika)
1. Robert says the following is false: 'Some congressmen are politicians'.	slažem se	43	33
	ne slažem se		

Ga <i>some</i> 'some but not all'	ponuđeni odgovori	treća godina (62 ispitanika)	druga godina (58 ispitanika)
2. Robert says the following is false: 'Some elephants are mammals'.	slažem se	43	41
	ne slažem se		

Tabela 8: upitnik i rezultati (metareprezentacija u selektivnom kontekstu: pragmatičko (skalarno) značenje)

U prvoj skupini zadataka, ispitanici su u značajnom broju potvrdili rezultate ranijih ispitivanja, opredeljujući se za pragmatičku (obogaćenu) interpretaciju u zadacima (A1) i (A4). Predviđanja da će studenti treće godine koristiti svoje znanje i u nešto većem broju izabrati jezički kodirano značenje, nisu ispunjena s obzirom da rezultati ne pokazuju značajna odstupanja u odnosu na kontrolnu grupu.<sup>15</sup> U drugoj skupini zadataka, kontrolna grupa je pokazala nešto veću doslednost u izboru pragmatičkog značenja, što se vidi prema srazmernom porastu broja odgovora od zadatka (C) ka zadatku (E).<sup>16</sup> U trećoj i četvrtoj skupini zadataka, ispitanici su dobili uputstvo kako da tumače značenje reči *some*: tačni odgovori bi bili 'slažem se' za (F) i (Ga) i 'ne slažem se' za (G i Fa). Pri uputstvu koje favorizuje jezički kodirano značenje, ispitanici uglavnom nisu imali nikakvih problema, izuzimajući kontrolnu grupu, koja je dosledno pogrešno odgovarala upravo u zadatku s lakšom kategorizacijom.<sup>17</sup> Iznenaduje, ipak, da su ispitanici, prema rezultatima, imali značajnih problema pri uputstvu o skalarnoj inferenciji u lakšem zadatku (G) u odnosu na zadatak (Ga) koji uključuje metareprezentaciju. Ovo se

<sup>15</sup> Zanimljivo je da su na neuobičajeno kontrolno pitanje (A6), pojedini ispitanici u kontrolnoj grupi pogrešno odgovarali, ali se tu verovatno radi o nepoznavanju značenja reči *crow*. Jedan ispitanik u kontrolnoj grupi nije odgovorio na kontrolna pitanja s kvantifikatorom *all*, što možemo tumačiti nerazumevanjem naporedno datih propozicija tipa *All F are G* i *All G are F*. Korekcije su bile malobrojne, ali nešto veće u kontrolnoj grupi: šest korekcija ka pragmatičkom značenju i jedna korekcija ka semantičkom značenju u zadatku (A1), jedna korekcija ka pragmatičkom značenju u zadatku (A2) i jedna korekcija ka pragmatičkom značenju u zadatku (A4).

<sup>16</sup> U odnosu na zadatak (A), nešto veći broj korekcija ka semantičkom značenju (sedam u kontrolnoj grupi) dato je upravo u zadatku (C) gde je istaknutost informativnijeg iskaza najmanja.

<sup>17</sup> Moguće je da je kontrolna grupa tumačila iskaz u zadatku (F2) kao ipak nedovoljno jako tvrđenje (tj. *some* nije kompatibilno sa *all*) usled modifikacije *possibly*.

<sup>18</sup> Korekcije su opet bile malobrojne i nešto veće u kontrolnoj grupi. Na trećoj godini, po jedna korekcija u oba smera u zadatku (F1), jedna korekcija ka 'ne slažem se' i tri korekcije ka 'slažem se' u zadatku (F2), jedna korekcija ka 'slažem se' u zadatku (G2), po dve korekcije ka 'ne slažem se' u zadatku (Fa) i jedna korekcija ka 'slažem se' u zadatku (Ga2). Na drugoj godini, po jedna korekcija u oba smera u zadatku (F), tri korekcije ka 'slažem se' u zadatku (G1), šest korekcija ka 'ne slažem se' u zadatku (Fa1), tri korekcije ka 'ne slažem se' u zadatku (Fa2), dve korekcije ka 'slažem se' u zadatku (Ga1) i jedna korekcija ka 'slažem se' u zadatku (Ga2).

može objasniti na dva načina. Jedan bi bio da su ispitanici, bez razmišljanja, ponavljali odgovore iz prethodnog zadatka te zapravo tumačili reprezentaciju nižeg a ne višeg reda (tj. slaganje sa iskazom tipa *Some (but not all) F are G*). Međutim, ne ide u prilog ovakvom objašnjenju činjenica da do ponavljanja nije dolazilo u zadacima (G2) i (Ga2). Skloniji smo, stoga, da pogrešne odgovore u zadatku (G1) povežemo s odnosom reči *congressmen - politicians*, čije poznavanje, za razliku od odnosa *mammal – elephant*, nije nužno na osnovu znanja o svetu (tj. pitanje poklapanja ekstenzije reči *congressman* s ekstenzijom reči *politician*). Ono što je najbitnije kod ovih rezultata (posebno u zadatku (Ga)) jeste da oni pokazuju kako ispitanici dobro pristupaju skalarnim inferencijama, barem kada je u pitanju kvantifikator *some*, dakle, suprotno proceni rezultata ranijih ispitivanja (v. Noveck and Sperber 2007).<sup>18</sup>

## 5.2. Or

Semantičko ili logičko značenje veznika *or* je inkluzivno ('P and Q'), dok je ekskluzivno značenje ('(Either) P or Q (but not both)') rezultat skalarnih implikatura, prema Grajsovom modelu, odnosno posledica pragmatičkog obogaćenja na nivou propozicije iskaza, prema modelu teorije relevancije. U Levinsonovoj pragmatiki, interpretacija disjunktivnih sintagmi *P or Q* kao 'not (P and Q)' objašnjava se na osnovu automatskih inferencija (čime se pospešuje brzina i efikasnost u komunikaciji). Zagovornici teorije relevancije navode dva argumenta koja ne idu u prilog Levinsonovom objašnjenju (v. npr. Noveck and Sperber 2007). Ilustrovaćemo to sledećim primerima:

- (7) May is Kay's mother or her sister.
- (8) Fay smokes or drinks.

U iskazu (7), sagovornik će znati na osnovu znanja o svetu (ili zdravog razuma) da dati disjunktivi ne mogu istovremeno da budu istiniti, pa bi generiranje skalarne implikature, usled redundantnosti, nametalo napor bez ikakvog dodatnog efekta. Iskaz (8), naprotiv, ne isključuje unapred ni inkluzivno ni ekskluzivno tumačenje

<sup>19</sup> Prema maksimi kvantiteta, govornik informativno slabijeg tvrđenja implicira da jače tvrđenje ne stoji. Drugim rečima, upotreba veznika *or* implicira da govornik nema dokaza za konjunkciju. Ako sagovornik, pri tom, smatra da bi govornik morao da zna da li je konjunkcija istinita, generiraće se još jača implikatura da je konjunkcija neistinita. Time se, u Grajsovoj pragmatiki, inkluzivna interpretacija pragmatički isključuje na osnovu implikature.

(npr. 'Fay smokes or drinks or both'), to jest, ekskluzivna interpretacija nije nužno istaknuta.<sup>19</sup>

Tumačenje značenja reči *or* ispitivalo se u dve grupe zadataka: I (J) i II (K i L). U zadatku (J) daju se izolovani iskazi koji ističu uzajamnu isključivost disjunkta, kao u zadacima (J2), (J3) i (J5), ili su u tom smislu neutralni, kao u zadacima (J1), (J4) i (J6).

• I zadatak

J			
iskaz	ponudeni odgovori	treća godina (62 ispitanika)	druga godina (58 ispitanika)
1. She wears sunglasses or a cap.	'She wears sunglasses and a cap'	inkluzivno tumačenje	inkluzivno tumačenje
	'She wears either sunglasses or a cap (but not both)'	ekskluzivno tumačenje 62	ekskluzivno tumačenje 54
2. He is a bachelor or he is divorced.	'He is a bachelor and he is divorced'	inkluzivno tumačenje	inkluzivno tumačenje
	'He is either a bachelor or he is divorced (but not both)'	ekskluzivno tumačenje 61	ekskluzivno tumačenje 54
3. Bill will arrive Monday or Tuesday.	'Bill will arrive Monday and Tuesday'	inkluzivno tumačenje	inkluzivno tumačenje
	'Bill will arrive either Monday or Tuesday (but not both)'	ekskluzivno tumačenje 62	ekskluzivno tumačenje 58
4. John will sing or play the piano.	'John will sing and play the piano'	inkluzivno tumačenje	inkluzivno tumačenje
	'John will either sing or play the piano (but not both)'	ekskluzivno tumačenje 61	ekskluzivno tumačenje 52
5. Jane is in Paris or in Madrid.	'Jane is in Paris and in Madrid'	inkluzivno tumačenje	inkluzivno tumačenje
	'Jane is either in Paris or in Madrid (but not in both cities)'	ekskluzivno tumačenje 59	ekskluzivno tumačenje 57

<sup>20</sup> Jedan ispitanik s treće godine nije odgovorio na pitanje (J5). U kontrolnoj grupi došlo je do jedne korekcije ka ekskluzivnoj interpretaciji u zadatku (J1).



6. Our employees speak French or Spanish.	'Our employees speak French and Spanish'	inkluzivno tumačenje	inkluzivno tumačenje
	'Our employees speak either French and Spanish (but not both)'	distributivno tumačenje 61	distributivno tumačenje 48
	'Some of our employees speak French and some speak Spanish'		

Tabela 9: upitnik i rezultati (izolovani iskazi istaknute ekskluzivne interpretacije ili bez favorizovanja interpretacije)

Rezultati pokazuju da ispitanici nisu imali gotovo nikakvih nedoumica kako da tumače disjunkciju bez obzira na (ne)istaknutost ekskluzivne interpretacije (u rezultatima kontrolne grupe uočava se razlika u tumačenju dve vrste iskaza, jer je izbor ekskluzivne interpretacije nešto veći u iskazima koji takvu interpretaciju ističu).<sup>20</sup>

U drugoj grupi zadataka ispitivalo se tumačenje disjunktivnih sintagmi u dve vrste konteksta: smatra se da zadatak (K) podstiče bukvalno, a zadatak (L) obojačeno značenje.<sup>21</sup>

<sup>21</sup> Kao varijacija ovih zadataka koriste se i zadaci u kojima se iskaz ubacuje u reprezentaciju višeg reda kojom govornik daje svoj stav prema umetnutoj propoziciji (Noveck and Sperber 2004, Blutner 2007):

I doubt that Tom is a knave or a fool.  
 ~+> 'I doubt that Tom is a knave or a fool but not both'  
 +> 'I believe that Tom is neither a knave nor a fool'  
 I believe that Tom is a knave or a fool.  
 +> 'I believe that Tom is a knave or a fool but not both'

Eksperimentalna istraživanja su pokazala da se u prvom kontekstu (*downward entailing context*) ispitanici uglavnom opredeljuju za inkluzivno značenje, to jest, da ne dolazi do implikaturne projekcije, dok se u drugom kontekstu (*upward entailing context* ili *non-DE context*), ispitanici opredeljuju za ekskluzivno značenje. Rezultati našeg kratkog upitnika (v. fusnotu 22) poklapaju se s rezultatima prvog primera (osam ispitanika), ali odstupaju u drugom primeru (osam od ukupno deset ispitanika opredelilo se za inkluzivno tumačenje veznika *or*, dakle, protiv skalarne implikature).

<sup>22</sup> S obzirom da su rezultati našeg upitnika značajno odstupali od predviđanja u zadatku (K), a ni prema sopstvenoj intuiciji ne bismo se, bez dužeg razmišljanja, opredelili za inkluzivno značenje, obavili smo jedan kratak upitnik s izvornim govornicima koji su postdiplomci na Univerzitetu u Džordžtaunu (*the Communication, Culture and Technology Master of Arts Program, Georgetown University*). Od deset ispitanika, devet se opredelilo za ekskluzivno značenje u oba konteksta (jedan ispitanik je izabrao inkluzivnu varijantu u oba zadatka).

• II grupa zadataka

K			
iskaz	ponudeni odgovori	treća godina (62 ispitanika)	druga godina (58 ispitanika)
John heard that the textbook for Semantics was very advanced. Nobody understood it properly. He heard that if he wanted to pass the course he should read the class notes or the summary.	'John should read both the class notes and the summary'	inkluzivno tumačenje	inkluzivno tumačenje
	'John should read either the class notes or the summary (but not both)'	ekskluzivno tumačenje 51	ekskluzivno tumačenje 30

Tabela 10: upitnik i rezultati (kontekst omeđan donjom granicom)

L			
iskaz	ponudeni odgovori	treća godina (62 ispitanika)	druga godina (58 ispitanika)
John was taking a university course and working at the same time. For the exams he had to study from short and comprehensive sources. Depending on the course, he decided to read the class notes or the summary.	'John decided to read both the class notes and the summary'	inkluzivno tumačenje	inkluzivno tumačenje
	'John decided to read either the class notes or the summary (but not both)'	ekskluzivno tumačenje 43	ekskluzivno tumačenje 45

Tabela 11: upitnik i rezultati (kontekst omeđan gornjom granicom)

Kao i u zadatku (J), rezultati su pokazali da se ispitanici u značajnom broju opredeljuju za ekskluzivno tumačenje bez obzira na vrstu konteksta. Zanimljivo je, međutim, da su studenti treće godine u većem broju birali ekskluzivno tumačenje upravo u kontekstu kojem više odgovara bukvalna interpretacija (kontrolna grupa ispitanika se u manjem broju opredeljuje za obogaćeno značenje u kontekstu u kom se takvo značenje ne ističe, kao i u zadatku (J)).<sup>22</sup>

<sup>23</sup> Eksperimentalna istraživanja su pokazala da deca nižeg uzrasta ovakav iskaz tipično interpretiraju na minimalan (semantički) način (72%) a da su odrasli ispitanici neodlučni (tj. da se 35% ispitanika slagalo s nedovoljno informativnim iskazom) (Noveck and Sperber 2004, 2007).

### 5.3. *Might*

Tumačenje značenja slabog modala ispitivalo se u kontekstualizovanom iskazu (zadatak M). Kodirano (bukvalno) značenje modala *might* je kompatibilno s *must* dok je obogaćeno značenje nekompatibilno.

M			
kontekst: There are three boxes: two are open and one is covered. The contents of the covered box resemble those of one or the other open boxes. One open box contains a parrot and the other open box contains a parrot and a bear. May's friend has given her the covered box and said, 'All I know is that whatever is inside the covered box looks like what is inside the box with a parrot and bear or what is inside the box with just a parrot'.			
iskaz	zaokruženi odgovor	treća godina (62 ispitanika)	druga godina (58 ispitanika)
May: There might be a parrot in the box.	slažem se	48	48

Tabela 12: upitnik i rezultati (kontekstualizovani iskaz)

Kako je (nužno) izvesno da se u zatvorenoj kutiji nalazi papagaj, ispitanici su mogli da odgovore 'slažem se' ako iskaz interpretiraju semantički, ili 'ne slažem se' ako ga interpretiraju pragmatički.<sup>23</sup> Na osnovu ranijih rezultata, očekivali smo da će ispitanici birati oba tumačenja s tim što će se većina ipak opredeliti za odgovor 'ne slažem se', pogotovo ako se u obzir uzmu rezultati zadatka (A1). Takođe smo očekivali da će u odnosu na kontrolnu grupu, treća godina, zbog obuke, u nešto većem broju izabrati semantičko značenje.

Suprotno očekivanju, ispitanici su u ovom slučaju imali logički ispravnu proceduru modalnog iskaza koji je informativno slabiji, te su se u značajnom broju, i čak nešto više u kontrolnoj grupi ispitanika, opredelili za semantičku interpretaciju.<sup>1</sup> Razlike u tumačenju nam, stoga, ukazuju da dok je pragmatičko sužavanje jezički kodiranog značenja kvantifikatora *some* postalo regularan deo pragmatičkog ojačavanja propozicije iskaza (i da je proces jednak u oba jezika, čime hipoteza o univerzalnosti dobija na značaju), dotle ovakve potvrde kod modala još uvek nema (uzimajući u obzir i ranije rezultate odgovora izvornih govornika). Činjenica da su naši ispitanici birali odgovor na isti način na koji to rade deca nižeg uzrasta, dakle, suprotno odgovorima odraslih izvornih govornika, nameće potrebu komparativnog istraživanja u engleskom i srpskom jeziku da bi se izbegle procene kojima se razlike *a priori* svode na nedovoljno poznavanje engleskih modala.

<sup>24</sup> Na trećoj godini, korekcija je bila u oba smera: pet ka 'ne slažem se' i dve ka 'slažem se'. Na drugoj godini, jedna korekcija je bila ka 'ne slažem se'.

## 6. ZAVRŠNE NAPOMENE

U savremenoj lingvističkoj nauci, procena valjanosti jedne teorije zasniva se na trostrukom kriterijumu adekvatnosti: opservacionom, deskriptivnom i eksplanatornom. Inferencijalna pragmatika u globalu, imala je, u tom smislu, neobičan razvojni put, jer je poglavito bila usmerena ka zadovoljenju drugog i trećeg kriterijuma, s tim da je teorija relevancije, u odnosu na Grajsovu pragmatiku, bila doslednija u obraćanju pažnje i na kognitivno-razvojnu komponentu. S nastankom eksperimentalne pragmatike i revolucionarnom ekspanzijom kognitivne nauke, na scenu stupa i prvi kriterijum te se eksplanatorni potencijal date pragmatičke teorije ne može više vrednovati prema argumentima koji isključivo počivaju na introspekciji pragmatičara (što je, opet, neretko bilo u sprezi s njihovom tradicionalnom opozicijom semantičarima).

Uopšte uzet, možemo zaključiti da rezultati našeg upitnika potvrđuju eksplanatornu nadmoć teorije relevancije u odnosu na Grajsovu pragmatiku. Kao dodatni dokaz navodimo i bolje razumevanje i usvajanje eksplicitno-implicitne distinkcije prema načinu na koji se ona objašnjava u teoriji relevancije. (Rekli bismo da je u ovom smislu relevantnije testirati odnos implicature i eksplikature nego odnos eksplikature i generalizovane konverzacione implikature.) Osim toga, strogo razgraničenje semantičkih implikacija od generalizovanih konverzacionih implikatura jedna je od bolnih tačaka u nastavi Grajsove pragmatike, što je i upitnik potvrdio (v. tabelu 13), jer su ispitanici u značajnom broju dosledno pogrešno odgovarali, čime se svakako nameće pitanje kognitivne opravdanosti ovakvog razgraničenja:

I		
iskazi: 1. All of the guests have arrived. 2. Some of the guests have arrived. 3. Not all of the guests have arrived.	odnos između iskaza (1) i (2): generalizovana skalarna implikatura	odnos između iskaza (2) i (3): semantička implikacija
treća godina (62 ispitanika)	43	43

Tabela 13: upitnik i rezultati (standardni primeri semantičkih implikacija i generalizovanih konverzacionih implikatura)

Nadalje, naš upitnik nije testirao odnos (semantičkih) presupozicija i (sada već „odbačenih“) konvencionalnih implikatura, što je još jedan od problema u usva-

janju Grajsovog modela, ali treba reći da i ova tema, mada u novom ruhu, istrajava u savremenoj pragmatici te da su eksperimentalna istraživanja i te kako neophodna. S druge strane, naš upitnik nije dosledno potvrdio da su sve skalarne inferencije teške za obradu, što takođe ukazuje na potrebu dalje eksperimentalne provere.

U krajnjem ishodu, ako pod pragmatičkom teorijom podrazumevamo teoriju o intuitivnom razumevanju iskaza, i ako, pri tom, takvom teorijom proklamujemo univerzalizam, potrebno je da odškrinemo vrata *komparativne* eksperimentalne pragmatike i da oslušnemo intuicije studenata pragmatike, jer se one pokazuju kao prilično dobar indikator.

## LITERATURA

- Bach, K. (2006). Implicature vs. explicature: what's the difference? *The Granada workshop on "Explicit Communication" in honour of Robyn Carston*, May 31-June 2.
- Blakemore, D. (1987). *Semantic Constraints on Relevance*. Oxford: Blackwell.
- Blass, R. (1990). *Relevance relations in discourse: A study with special reference to Sis-sala*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Blutner, R. (2007). Optimality theoretic pragmatics and the explicature/implicature distinction. In: *Pragmatics* (N. Burton-Roberts, ed.), Houndmills: Palgrave, 67-89.
- Brown, P. and S. C. Levinson (1987). *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Burton-Roberts, N. (2005). Robyn Carston on semantics, pragmatics and 'encoding'. *Journal of Linguistics* 41 (2), 389-407.
- Burton-Roberts, N. (2006). Cancellation and Intention. *Newcastle Working Papers in Linguistics* 12. [Internet edition].
- Burton-Roberts, N. (2007). Varieties of semantics and encoding: negation, narrowing/loosening and numerals. In: *Pragmatics* (N. Burton-Roberts, ed.), Houndmills: Palgrave, 90-114.
- Carston, R. (2002). *Thoughts and Utterances: The Pragmatics of Explicit Communication*. Oxford: Blackwell.
- Grice, P. H. (1989). *Studies in the way of words*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Groefsema, M. (2007). Concepts and word meaning in relevance theory. In: *Pragmatics* (N. Burton-Roberts, ed.), Houndmills: Palgrave, 136-157.
- Horn, L. R. (2006). The border wars: A neo-Gricean perspective. In: *Where Semantics Meets Pragmatics* (K. Turner and K. von Stechow, eds.), Amsterdam: Elsevier, 21-48.
- Horn, L. R. (2007). Neo-Gricean pragmatics: a Manichean manifesto. In: *Pragmatics* (N. Burton-Roberts, ed.), Houndmills: Palgrave, 158-183.

- Levinson, S. (2000). *Presumptive Meanings: The Theory of Generalized Conversational Implicatures*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Mišković-Luković, M. (2006). *Semantika i pragmatika iskaza: markeri diskursa u engleskom jeziku*. Beograd: Filološki fakultet.
- Noveck, I. A. and D. Sperber (eds.) (2004). *Experimental Pragmatics*. Houndmills: Palgrave.
- Noveck, I. A. and D. Sperber (2007). The why and how of experimental pragmatics. In: *Pragmatics* (N. Burton-Roberts, ed.), Houndmills: Palgrave, 184-212.
- Sequeiros, X. R. (2001). Types and degrees of interpretive resemblance in translation. *Revista Alicantina de Estudios Ingleses* 14, 197-211.
- Sperber, D. and D. Wilson (1986/95). *Relevance: Communication and Cognition*. Oxford: Blackwell.

MIRJANA MIŠKOVIĆ-LUKOVIĆ

*THAT'S NOT WHAT I SAID!*  
THE EXPLICIT/IMPLICIT CONTROVERSY  
IN THE TEACHING OF ENGLISH PRAGMATICS

*Summary*

My interest in this paper is an exploration of certain trends in contemporary pragmatics for teaching pragmatics in the classroom, and a possibility of fine-tuning a pragmatic theory by relying on the classroom feedback. The case in question is the so-called *scalar inferences*, in particular those triggered by the logical operators *some*, *or* and *might*, which receive different treatments in neo-Gricean (Levinson 2000, Horn 2006, 2007) and post-Gricean accounts (Sperber and Wilson 1986/95, Carston 2002). The paper is organised around the following sections: the first section sets the scene by presenting the central issues in contemporary pragmatics and by identifying sore areas in teaching pragmatics. The second section introduces the explicit/implicit distinction from the Gricean and relevance-theoretic perspectives. The third section focuses on the issue of scalar phenomena: (i) either as a generalised conversational implicature (GCI) or as a default inference, which is an implicature (e.g. from *some of the Xs* to 'not all of the Xs'), or (ii) as an adjustment of lexical meaning at the explicit level of communication (e.g. from SOME OF THE Xs 'some and possibly all of the Xs' to SOME OF THE Xs\* 'at least two and fewer than all of the Xs'). This section also summarises recent findings from experimental pragmatics, which seem to lend support to the relevance-theoretic predictions contra GCI accounts. The fourth and fifth sections are experimental in orientation: they present and discuss results of an undergraduate student questionnaire which was aimed at testing the understanding of uninformative utterances. The overall conclusion is

that while relevance theory seems better suited to explain intuitions verified in fieldwork, scalar inferences are, nevertheless, less cumbersome than predicted. In general, we need experimental evidence from studies in contrastive pragmatics to say with foolproof certainty that the pragmatic workings are genuinely universal.

*Key words:* experimental pragmatics, explicature, generalised conversational implicature, meaning modulation, pragmatic principals, scalar inferences.

Mirjana Mišković-Luković  
Univerzitet u Kragujevcu, Srbija  
Filološko-umetnički fakultet  
e-mail: mirjanamiskovic@yahoo.co.uk





## DUGOROČNOST EFEKATA SAVREMENOG PRISTUPA OBRADI GRAMATIČKE GRAĐE

U istraživanju kojim je tokom tri godine proveravana efikasnost dva različita metoda obrade pasiva engleskog jezika sa učenicima srednje škole utvrđeno je da se dugotrajniji efekti u usvajanju gramatike postižu primenom nastavnih tehnika koje u prezentaciji i uvežbavanju odražavaju prirodne procese prisutne u stvarnoj komunikaciji. Pasiv se obično predaje tako što se povezuje sa aktivom, a sličnost njihovog značenja se često ističe putem vežbi transformacija koje se nikad ne primenjuju u stvarnoj komunikaciji. Drugačiji metod, u skladu sa savremenim pristupom u nastavi, pokazao je, tokom trogodišnjeg istraživanja, veću efikasnost i veću usmerenost na praktičnu upotrebu pasiva u komunikaciji. Pasiv se tumačio kao nezavisna struktura sa specifičnim gramatičkim i funkcionalnim osobenostima, uvežbavao se u kontekstu, a umesto naglašavanja sličnosti, isticane su razlike između aktiva i pasiva. Nakon tri godine, prikupljeni rezultati su pokazali da ovaj način obrade gramatike, u poređenju sa tradicionalnim, rezultira ne samo efikasnijim usvajanjem nego i dugotrajnijim znanjem.

*Ključne reči:* aktiv, pasiv, transformacije, usvajanje.

### 1. UVOD

Razvoj primenjene lingvistike i modernizacija nastave stranih jezika doveli su do znatno efikasnijeg usvajanja stranog jezika u poslednjih nekoliko decenija. Razvoj lingvističke kompetencije, međutim, kao sastavnog dela komunikativne kompetencije, praćen je ponekad određenim poteškoćama. Usvajanje gramatike stranog jezika jeste proces koji zahteva neko vreme, ali postavlja se pitanje koliko način obrade gramatičke građe može olakšati ili, pak, otežati taj proces.

Cilj svakog nastavnika jeste da učenicima olakša usvajanje stranog jezika i da ga, koliko je to moguće, ubrza. U pogledu usvajanje gramatičke građe, uspešnost se, prema kriterijumima savremenog pristupa nastavi stranih jezika, može meriti time koliko tačno, smislaono i u skladu sa situacijom učenik vlada određenom gramatičkom kategorijom. Primećuje se da se naglašava međusobna povezanost

forme (strukture), značenja (leksičkog ili gramatičkog) i društvenog konteksta (Larsen-Freeman 1991: 279-283) i da moderna nastava prevazilazi skromne ciljeve ranijih epoha u kojima je uspešno savladavanje strukture smatrano dovoljnim dostignućem.

## **2. EFIKASNO USVAJANJE GRAMATIKE I DUGOROČNOST STEČENOG ZNANJA**

Neke gramatičke kategorije usvajaju se lakše i brže, a neke teže i sporije zbog svoje strukturalne ili funkcionalne kompleksnosti. Pored ovih lingvističkih faktora, uspešnost usvajanja često zavisi i od niza drugih faktora, među kojima su od ključne važnosti motivacija i adekvatan izbor nastavnog metoda i nastavnih tehnika. Poznato je da se tokom učenja jezika gramatičke kategorije ciklično obrađuju jer je za proces njihovog usvajanja potrebno određeno vreme. Efikasnost usvajanja u svakom tom ciklusu je veoma važna i uglavnom je poznato kako se ona može povećati. Jasnoća, jednostavnost i sistematičnost u izlaganju, povezivanje gramatičke forme i njene funkcije kroz komunikativno-orjentisana vežbanja doprinose boljem razumevanju, većoj motivaciji učenika i efikasnijem usvajanju.

Postavlja se pitanje, međutim, u kojoj meri se može povećati retencija naučenog i time dodatno pomoći i skratiti sam proces usvajanja gramatičke građe. Osim što je za retenciju znanja važno pravovremeno i ciklično ponavljanje, još jedan faktor u velikoj meri doprinosi efikasnijem i dugotrajnijem znanju. Poznato je da se duže pamte materijali koji za učenika imaju određeno značenje i smisao i koji se mogu integrisati u postojeće elemente kognitivne strukture. U učenju jezika, dakle smisao, odnosno značenje jezičke građe je bitan element usvajanja znanja koji se ne sme potisnuti u drugi plan putem tehnika koje su usmerene na mehaničko uvežbavanje i pamćenje. S obzirom da je cilj učenja stranog jezika njegova primena u komunikaciji, obrada gramatičkih jedinica treba da bude usmerena na sam cilj i da značenje i funkcija jezičkih jedinica i njihova praktična primena dobiju istaknuto mesto u nastavi.

U pogledu obrade pojedinih gramatičkih kategorija, kao što je na primer, pasiv engleskog jezika, svi ovi navedeni uslovi nisu dovoljno ispunjeni i nije iznenađujuće što većina učenika kojima je maternji jezik srpski ima prilično poteškoća u savladavanju pasiva.

### 1.1. Obrada pasiva

Tradicionalan način obrade pasiva nije usmeren na razvoj komunikativne kompetencije i odudara od osnovnih zahteva savremene nastave. Klasično tumačenje da je pasivna konstrukcija ona u kojoj “objekat aktivne rečenice postaje subjekat pasivne”, nasleđeno iz prevaziđenih pristupa nastavi stranih jezika, potpuno je u neskladu sa savremenim tendencijama u nastavi stranih jezika i, umesto razvoja komunikativne kompetencija, podstiče, kako to Feliks naziva, razvoj reproduktivne kompetencije (Felix 1977). Insistiranje na takvom načinu rada ne doprinosi efikasnijem učenju i upotrebi jezika, nego prvenstveno aktivira operacije koje su neophodne prilikom rešavanja matematičkih problema - memorisanje i metode analize tipične za prirodne nauke (Hosenfeld 1976).

Osnovna tehnika u obradi pasivne konstrukcije bilo u nastavnom procesu ili u literature, jeste transformacioni dril koji je predstavljao gotovo nezaobilaznu tehniku tokom audiolingvalnog pristupa nastavi stranih jezika. Interesantno je da je ovaj pristup bio žestoko kritikovan i uglavnom odbačen upravo zbog insistiranja na mehaničkim vežbanjima, a da se takav tip prezentacije i vežbanja održao kao dominantan u nastavi pasiva engleskog jezika. Svrha drila u audiolingvalnom pristupu je bila da uspostavi navike i određenu formu automatizuje, ali se, kroz praksu, a i dalji razvoj lingvistike i psihologije pokazalo da su efekti takvog načina rada vrlo skromni, pogotovo ukoliko se imaju u vidu osnovni ciljevi komunikativnog pristupa. Poslednjih decenija, teorijske postavke koje utiču na izbor nastavnog metoda znatno su se promenile. U okviru humanističkog i pristupa baziranog na razumevanju, usvajanje stranog jezika se sagledava kao proces sličan usvajanju maternjeg, bar u tome što se odvija kroz seriju sličnih razvojnih faza. U okviru komunikativnog pristupa, osnovni cilj usvajanja jezika je njegova upotreba u procesu komunikacije, pa samim tim i insistiranje na razvoju komunikativne kompetencije.

Transformacioni dril, kao nastavna tehnika, izgubio je tako svoje opravdanje u novijim teorijama i zastupljenost u modernoj nastavi. Održao se, međutim u iznenađujuće velikoj meri, u obradi pasivne konstrukcije. Postavlja se pitanje zašto je to tako. Da li je zaista, uprkos nedostatku bilo kakve potpore u savremenoj teoriji, ovaj način obrade toliko efikasan? Reklo bi se da nije.

Prvo, svaki dril, pa i transformacioni, predstavlja mehanički vid vežbanja koji ne podstiče motivaciju učenika i ne doprinosi razvoju komunikativne kompetencije. Osim što se, primenom drila, nastava jezika sužava na samo jednu od komponenti komunikativne kompetencije –formu gramatičke jedinice, ni osnovni cilj drila, automatizacija ovladavanja formom, ne postiže se u dovoljnoj meri kad je u pitanju pasiv. Drugo, u usvajanju stranog jezika, kompleksnoj kognitivnoj aktivnosti, zapažena je podsvesna i izražena težnja učenika za pojednostavljanjem. Pojednostavljanje se smatra opštom strategijom koja se primenjuje u

učenju jezika i jezičkoj produkciji i koja je u osnovi mnogih drugih specifičnih strategija (Richards 1974, Widdowson 1975).

Tradicionalnu obradu pasiva, međutim, ne karakteriše jednostavnost koja je, ne samo kvalitet kom se u učenju podsvesno teži, već i jedan od osnovnih zahteva u uspešnoj obradi gramatike. Iako je pasiv suštinski jednostavna konstrukcija, uobičajena prezentacija i tehnika koja dominira u vežbanju prilično su komplikovane. Isticanje sličnosti značenja pasiva i aktiva kroz prezentaciju i „transformaciona“ važbanja prilično je neproduktivno jer se takvim objašnjenjem pasiv svodi na sinonim aktiva. Logično je pretpostaviti da učenici, skloni primenjivanju strategije pojednostavljivanja, mogu shvatiti da pasivni glagolski vid nije naročito ni važan jer uvek postoji alternativa u vidu aktiva, što je svakako pogrešan zaključak s obzirom na frekventnost pasiva u engleskom jeziku.

Vrlo je važno istaći i da su faze u usvajanju pasivne konstrukcije u tradicionalnoj nastavi potpuno odsutne u prirodnoj komunikaciji. S obzirom da adekvatan i dovoljan „input“ igra veoma važnu ulogu u usvajanju jezika (Krashen 1981), možemo se zapitati kakav tip „inputa“ i u kojoj meri je prisutan u tradicionalnoj obradi pasiva. Pošto se, osim u prezentaciji, učenici tokom obrade više susreću sa rečenicama u aktivu koje treba da transformišu u pasivne rečenice, ispostavlja se da se od njih očekuje adekvatan „output“ uz nedovoljan ili neadekvatan „input“, odnosno uz naglašenu izloženost aktivnim rečenicama. Osim toga, tehnike primenjene u vežbanju bi trebalo da olakšaju buduću upotrebu jezičke jedinice u stvarnoj komunikaciji, a prilično je nerealno očekivati da će učenici u takvoj situaciji biti u prilici da „transformišu“ svoje iskaze jer je to neprirodno i zahteva određeno vreme. Govornici kojima je maternju jezik engleski svakako ne usvajaju pasiv tako što transformišu rečenice iz jednog glagolskog stanja u drugo, pa je nejasno zašto se takav način prezentacije i uvežbavanja pasiva sagledava kao najbolji put u usvajanju engleskog jezika kao stranog.

U kontekstu savremenog pristup nastavi stranih jezika, insistiranje na formi i strukturi, uz zanemarivanje funkcije i značenja gramatičke jedinice smatra se pogrešnim pristupom, a u ovom slučaju upravo to je evidentno jer se pasiv u nastavi i pedagoškim gramatikama svodi na sinonim i parafrazu aktiva s obzirom da se zanemaruju njegove semantičke osobenosti. Interesantno je, međutim, da se semantička komponenta pasiva detaljno razmatra u novijim gramatikama koje se temeljno bave ovim glagolskim stanjem i koje su, čini se, korak ispred promena u nastavi (npr. Huddleston, Pullum 2002).

S obzirom da tradicionalni način obrade pasiva, kao što se može zaključiti, suštinski nije usmeren na značenje i smisao, što bi bio preduslov aktivne pažnje učenika i uspešnijeg pamćenja, može se pretpostaviti i da je prilično neefikasan u pogledu retencije stečenog znanja.

Sve ove pretpostavke, zasnovane na opštim principima koji se primenjuju u savremenoj nastavi, proverene su i potvrđene u trogodišnjem eksperimentalnom istraživanju koje je izvedeno sa učenicima srednje škole.

## 1.2. Eksperimentalno istraživanje

Istraživanje kojim je proveravana efikasnost dva različita metoda obrade pasiva izvedeno je tokom 3 uzastopne školske godine u Karlovačkoj gimnaziji i obuhvatalo je 171 učenika koji su bili podeljeni u eksperimentalnu i kontrolnu grupu.

U kontrolnoj grupi, obrada pasiva tekla je na uobičajen način, odnosno u prezentaciji i vežbanju pasiv se povezivao sa aktivom i primenjivane su vežbe transformacija iz aktiva u pasiv i obratno. U eksperimentalnoj grupi, pasiv je obrađivan na jednostavniji način, kao zasebna konstrukcija jednostavne strukture (*be + past participle*) i specifičnog značenja i upotrebe. U ovoj grupi, pasiv se nije povezivao sa aktivom, već je naglašena i uvežbavana različitost njihove funkcije u jeziku kroz veliki broj vežbi u kontekstu. Vežbanja su, samim tim, bila atraktivnija, manje usmerena na analizu strukture koja je prisutna u transformacionom drilu, a više na upotrebu pasiva. U eksperimentalnoj grupi je naglašavana razlika između pasiva i aktiva i vežbe koje su učenici radili sastojale su se većim delom od pasivnih rečenica, a manjim delom od aktivnih upravo da bi se uvidela ta razlika i da bi učenici prepoznali situacije u kojima je adekvatna upotreba jednog ili drugog glagolskog vida.

Obe grupe učenika testirane su pre časova obrade (preliminarnim testom), kao i nedelju dana posle (tzv. završnim testom), a rezultati prikupljeni tokom tri godine pokazali su da je metod primenjen u eksperimentalnoj grupi dao bolje rezultate tokom svake godine istraživanja.

Radi ilustracije, ovde su izdvojeni samo sumarni rezultati ovog obimnog istraživanja. U tabeli br.1 prikazani su ukupni rezultati eksperimentalne i kontrolne grupe tokom tri godine.

Tabela 1: Ukupni rezultati istraživanja

Školska godina	Srednja vrednost rezultata (%)			
	Eksperimentalna grupa		Kontrolna grupa	
	preliminarni test	završni test	preliminarni test	završni test
2003/04	40,26	59,06	49,27	48,91

Školska godina	Srednja vrednost rezultata (%)			
	Eksperimentalna grupa		Kontrolna grupa	
	preliminarni test	završni test	preliminarni test	završni test
2004/05	40,06	45,91	56,31	45,13
2005/06	54,62	61,62	59,18	51,23

Zapaža se da su rezultati eksperimentalne grupe tokom svake godine istraživanja bili bolji, te da su učenici eksperimentalne grupe značajno popravljali srednju vrednost procenata tačnih odgovora na testu koji je vršen nakon obrade gradiva u odnosu na preliminarni test. Učenici kontrolne grupe, međutim, tokom svake godine istraživanja ostvarili su niže srednje vrednosti procenata tačnih odgovora na završnom testu nego što je to bio slučaj na preliminarnom, što ne govori o tome da je njihovo znanje, nakon časova obrade bilo slabije nego pre toga, već pokazuje da nije došlo do dovoljnog napretka (pošto su zahtevi završnog testa bili veći s obzirom da su mu prethodili časovi obrade i vežbanja). Obrada pasiva u eksperimentalnoj grupi je, može se zapaziti, dala bolje kratkoročne efekte.

Rezultati su, međutim, analizirani i tako što su poređene srednje vrednosti tačnih odgovora na preliminarnim testovima tokom dve ili tri godine. Na ovaj način, utvrđivano je kolika je retencija savladane gramatičke građe nakon perioda od godinu dana, odnosno koliko su dugoročni efekti odabranog metoda rada. Rezultati ostvareni na preliminarnom testu su uzeti u obzir (a ne oni ostvareni na završnom testu) upravo zato što se preliminarni test održavao nakon godinu dana od temeljne obrade pasiva, te se moglo smatrati da su ovi rezultati i promene koje su zapažene validni u oceni dugoročnosti stečenog znanja.

U tabeli br. 2 prikazani su rezultati preliminarnih testova za dve generacije učenika koje su u istraživanju učestvovala po dve ili tri godine. Rezultati učenika koji su kraće vreme učestvovali u istraživanju nisu razmatrani jer ne mogu pokazati dugoročnost znanja.

Tabela 2: Rezultati preliminarnih testova po generacijama učenika

	Srednja vrednost rezultata (%)				
	III razred (tri godine u istraživanju)			II razred (dve godine u istraživanju)	
	2004/I	2005/II	2006/III	2005/I	2006/II
<b>Ekспери- mentalna grupa</b>	<b>46,06</b>	<b>59,78</b>	<b>58,10</b>	<b>43,57</b>	<b>63,70</b>
<b>Kontrolna grupa</b>	<b>55,32</b>	<b>64,95</b>	<b>57,29</b>	<b>58,50</b>	<b>61,11</b>

Učenici trećeg razreda eksperimentalne grupe, koji su u istraživanju učestvovali tri godine, pokazali su znatan napredak tokom tog perioda. Srednja vrednost procenata njihovih tačnih odgovora na testu popravila se sa 46,06% prve godine na 59,58% druge godine istraživanja, da bi neznatno opala na 58,10% treće godine. Ovaj pad u vrednosti, zabeležen tokom treće godine, kako se analizom uspeha različitih odeljenja obe grupe ispostavilo, bio je uzrokovan i ambiciozno koncipiranim testom (u skladu sa važećim programom koji se realizuje sa poteškoćama kad je u pitanju pasiv), ali je taj pad vrednosti ipak bio neznatan. Kod učenika kontrolne grupe iste generacije zabeležen je porast srednje vrednosti procenata tačnih odgovora sa 55,32% prve godine istraživanja na 64,95% druge godine, a zatim znatno izraženiji pad vrednosti, treće godine, na 57,29%. Na početku istraživanja, kao što se može videti, eksperimentalna grupa je bila znatno slabija od kontrolne, ali na kraju je postigla bolje rezultate u odnosu na kontrolnu grupu.

Učenici drugog razreda eksperimentalne grupe, koji su u istraživanju učestvovali dve godine, pokazali su još veći napredak. Srednja vrednost procenata njihovih tačnih odgovora na testu iznosila je 43,57% prve godine istraživanja, da bi godinu dana nakon toga dostigla 63,70%. Učenici kontrolne grupe su postigli srednju vrednost od 58,50% prve godine, a sledeće godine 61,11%. Eksperimentalna grupa je, i u ovoj generaciji učenika, znatno više napredovala i premašila uspeh kontrolne iako je na početku istraživanja bila znatno slabija (u izboru odeljenja za eksperimentalnu i kontrolnu grupu nije se vodilo računa o uspehu jer se verovalo da će jednostavniji metod dati rezultate bez obzira na trenutni jezički nivo učenika).

Ukupna analiza rezultata istraživanja potvrdila je da je metod obrade primenjen u eksperimentalnoj grupi dao, ne samo bolje kratkoročne efekte, već i stabilnije i dugotrajnije znanje. Što je važnije, ovo istraživanje je potvrdilo principe na kojima se zasniva metod koji je potvrđen kao uspešniji, ali i principe savremene

nastave stranog jezika koji se, i pored deklarativnih zalaganja, u nekim segmentima ne primenjuju u dovoljnoj meri.

## 2. ZAKLJUČAK

Jednostavan zaključak, koji bi se, na osnovu iznetog, mogao izvesti, jeste da je usvajanje stranog jezika u školskoj nastavi znatno jednostavnije i lakše ukoliko procesi koji su pri tom prisutni ne odudaraju u velikoj meri od onih procesa koji su prisutni u usvajanju jezika u prirodnom okruženju. Konkretnije, osnovne odlike uspešne obrade gramatike mogu se sumirati u nekoliko zahteva.

Kao prvo, prezentacija gramatičke jedinice treba da bude jasna i jednostavna jer se tako olakšava razumevanje i kognitivna obrada nove materije. Učenici su znatno više motivisani i uspešniji u usvajanju građe koja im je jasna i bar naizgled jednostavna, a u učenju i sami primenjuju strategije pojednostavljivanja ukoliko to u dovoljnoj meri nisu učinili sami predavači i autori udžbenika.

Kao drugo, u svakom učenju, atraktivnost odabranog nastavnog materijala igra važnu pozitivnu ulogu u postizanju aktivne pažnje, boljeg razumevanja i efikasnijeg memorisanja nastavne jedinice, pa je samim tim, neosnovano u nastavi i dalje sprovoditi destimulativan mehanički tip vežbanja koji u obradi pasiva dominira, a ne postoji u prirodnom usvajanju jezika.

Na kraju, ali možda i najvažnije, ne sme se zaboraviti da je u obradi gramatike neophodno povezivanje forme i funkcije gramatičke jedinice, što se postiže adekvatnim vežbama koje učenike zaista pripremaju za buduću praktičnu upotrebu te jedinice u komunikaciji. Komunikativno orjentisana, kontekstualna vežbanja usmerena su i na funkcionalne osobenosti gramatičke jedinice, a ne samo formalne, pa samim tim doprinose razvoju komunikativne, a ne samo lingvističke kompetencije učenika. Tačnost i fluentnost su podjednako važne u savremenom pristupu nastavi stranog jezika, a osnovni cilj učenja jezika je njegova primena u procesu komunikacije. Što je taj cilj jasnije izražen u samom nastavnom procesu, a ne samo u naučnim teorijama, to je usvajanje stranog jezika efikasnije, a stečeno znanje dugotrajnije.

## REFERENCES

- Larsen Freeman, D. in Celce-Murcia, M., ed. (1991): *Teaching English as a Second or Foreign Language*, New York, Newbury House, 279-283.  
Carnie, A., (2002): *Syntax*, Oxford, Blackwell Publishing.



- Felix, S., (1977): *Kreative und Reproduktive Kompetenz in Zweitsprachenwerb*. In Huntfield, H. (ed.), *Neu Perspektivender Fremdsprachendidaktik*, Kronberg.
- Hosenfeld, C., (1976): 'Learning about language: discovering our students' strategies', *Foreign Language Annals*, 9: p. 117-29.
- Huddleston, R.D., G.K. Pullum (2002): *The Cambridge Grammar of the English Language*, Cambridge, Cambridge University Press, 1427.
- Krashen, S.D., (1981): *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Oxford, Pergamon Press.
- Radford, A., (2004): *Minimalist Syntax*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Richards, J. (1974): *Error Analysis*, London, Longman.
- Widdowson, H. (1975): "The significance of simplification", *Studies in Second Language Acquisition* 1'1

VESNA PILIPOVIĆ

## LONG-TERM EFFECTS IN CONTEMPORARY GRAMMAR TEACHING

### *Summary*

Long-term effects in grammar acquisition are successfully achieved if the teaching techniques employed in presentation and practice reflect the natural processes present in real communication. This was confirmed in a three-year-long research that tested the efficiency of two different methods of teaching the English passive to secondary school students. Teaching passive has traditionally been linked to active and the similarity of their meanings has been emphasized through transformations that are never applied in natural speech. The dominant technique employed in this type of teaching is transformation drill although it is focused on mastering the form and not the meaning and function of a grammar unit which are considered to be equally important nowadays. Contemporary trends in foreign language teaching emphasize the importance of communicatively-oriented teaching which involves using authentic materials (as a source of adequate input) and exercises that reflect the use of the language item in real-life situations. Mechanical exercises, thus, fail to provide adequate input and to prepare students for further communication. Moreover, a well-known sub-conscious learning strategy – simplification is, at the same time, an essential quality in efficient grammar teaching, but traditional explanation of the passive as well as artificial way of eliciting its production are undoubtedly quite complicated.

A different perspective, more compatible with the contemporary trends in teaching proved to be more efficient and use-oriented in a three-year-long research. Passive was treated as an independent structure with its specific grammatical and functional properties, it was practised in contextual, meaningful exercises and the differences between passive and ac-

tive were emphasized rather than the similarities of their meanings. After the three-year period, the results obtained showed that this type of grammar teaching resulted in better and longer-retained knowledge than the traditional one.

*Key words:* active, passive, transformations, acquisition.

Vesna Pilipović

Fakultet za pravne i poslovne studije, Novi Sad, Srbija

e-mail: vesna\_pilipovic@yahoo.com

## **PROBLEMSKA NASTAVA: IMPLEMENTACIJA U NASTAVI STRANOG JEZIKA**

Trenutne tehnološke inovacije zahtevaju nove veštine i znanje od studenata na visokoškolskim ustanovama. U tom pogledu, učenje zasnovano na rešavanju problema (eng. problem based learning) se izdvaja kao pristup koji može da ispuni date ciljeve. Rad istražuje implementaciju *učenja zasnovanog na rešavanju problema* u nastavi engleskog poslovnog jezika. Cilj je bio da se istraže stavovi učenika i nastavnika pre i posle učenja putem rešavanja problema, njihovi stavovi vezano za aktivnosti pri rešavanju problema i njihova zapažanja o tipu problema koji treba da se koristi u problemskoj nastavi.

*Ključne reči:* problemska nastava, engleski jezik, aktivnosti, tip problema.

### **1. UVOD**

U tradicionalnoj didaktici se ističe da nastavni proces treba da prođe kroz sledeće faze: a) prethodno upoznavanje (percipiranje) sadržaja, b) osmišljavanje, c) utvrđivanje, d) praktična primena. Taj proces karakterišu tri nivoa delatnosti: reprodukcija, interpretacija i stvaralaštvo. Pamćenje i reprodukcija zapamćenog razlikuju se u kvalitetu od stvaralačke primene. Prema mišljenju mnogih kvalitet nastave treba podizati napuštanjem nastave zasnovane na programiranim obrascima i usmeravanjem didaktičkog procesa ka razvojnim, problemskim, istraživačkim i tragalačkim aktivnostima koje podstiču učenikovo stvaralaštvo.

Mnogi autori su definisali problemsku nastavu polazeći od toga šta u njoj smatraju najvažnijim. Ipak, uz sve razlike, u definicijama su nezaobilazna dva elementa: a) istraživačka aktivnost i b) traženje novih rešenja. To su dve glavne karakteristike ove nastave. Ona se može najpribližnije odrediti kao tip nastave koju karakteriše samostalna istraživačka aktivnost kroz koju učenici, savlađujući problemske teškoće, pronalaze nova rešenja i tako usvajaju naučne istine.

## **2. TEORIJSKE OSNOVE ISTRAŽIVANJA**

### **1.1. Učenje putem rešavanja problema - teorijski pristup**

Učenje putem rešavanja problema je prema Mejdžoru (Mayor, 1998) obrazovni pristup koji karakteriše upotreba problema iz stvarnog života kao inicijatora za razvijanje kritičkog mišljenja i veštine rešavanja problema (Barrows, 1980; Duch, 1995). Sagledavajući i proces i nastavni plan, problemska nastava se znatno razlikuje od tradicionalnih pedagoških metoda koje koriste predavanje kao osnovni metod u nastavi. Problemska nastava naglašava aktivno uključivanje i podstiče metakognitivne procese kod učenika, njihovo razmišljanje o njihovom učenju. Ovim procesom učenik se pomera od površnog učenja u tradicionalnim pristupima ka dubljem razumevanju.

Upravo je to pomeranje dovelo do začetka problemske nastave. Pedestih godina prošlog veka medicinske škole su bile zainteresovane da poboljšaju kvalitet nastave i da u svoj nastavni plan pored podučavanja predavanjem uključe i realne životne probleme, posebno na predmetima kao što su anatomija, patologija i farmakologija. Iako se u početku problemska nastava koristila u medicinskim školama, ubrzo se proširila i na druge oblasti kao što su poslovne škole, obrazovanje, tehničke škole, pa čak i na neke oblasti koje se uče u osnovnim i srednjim školama. Tokom nekoliko prošlih dekada problemska nastava se različito primenjivala, ali se ipak neki elementi prožimaju kroz većinu pristupa: usmerenost ka učeniku, loše strukturirani problemi, multidisciplinarnost, samoreglativno učenje ali i kolaboracija.

### **1.2. Glavne komponente problemske nastave**

Pre analiziranja glavnih komponenti problemske nastave važno je razmotriti epistemološke osnove koje su u skladu sa ovom metodologijom. Kamp tvrdi da je „problemska nastava konzistentna sa trenutnim filozofskim pogledima na učenje, posebno konstruktivizmom“ (Camp, 1994: 4). Sejveri i Dafi (Savery and Dufy, 1996: 136) navode tri osnovna aspekta konstruktivizma koja su u vezi sa problemskom nastavom. Prvi koncept konstruktivizma koji je ilustrovan u problemskoj nastavi je da učenici razumeju svoje interakcije sa okruženjem. Ovo je u potpunosti suprotno od filozofije objektivističke tradicije koja podrazumeva da značenja postoje u svetu nezavisno od individua. Drugi koncept je da je učenje rezultat kognitivnog konflikta. Kada se učenicima pruži mogućnost da sami odaberu smer svog učenja, učenje poprima lični cilj i studenti su motivisani da idu dalje od površnog nivoa učenja. Na kraju, prema trećem konceptu koji spa-

ja problemsku nastavu i konstruktivizam, znanje mora biti testirano kroz proces društvenog pregovaranja.

Iako su osnove problemske nastave nastale iz konstruktivističke filozofije metode sprovođenja ovog pristupa variraju. Ipak pregledom literature o kreiranju i poreklu problemske nastave evidentno je da svi pristupi problemskoj nastavi imaju neke zajedničke elemente vezano za osmišljavanje i implementaciju nastavnih aktivnosti. Naredni deo ističe zajedničke komponente koje su suštinske za problemsku nastavu.

a) Usmereno ka učeniku

Najvažnije u konceptu problemske nastave je pitanje ko je fokus i na kome je odgovornost procesa učenja. Vejmer (Weimer, 2002) opisuje tradicionalnu metodu i navodi da je nastavnik aktivno uključen u proces učenja, nastavnik određuje sadržaj, iznosi sadržaj, vodi raspravu i sumira ključne koncepte. Tako „studenti često memorišu, zaborave, ne primene, ne povežu znanje i imaju otpor prema daljem učenju“ (Camp, 1994: 2). Imajući u vidu takve izjave postaje jasno da je potrebna preraspodela snage u učionici. Fokus se pomera na učenika, daje im snagu u okruženju koje ne samo da im dozvoljava već i očekuje da preuzmu odgovornost za svoje učenje. Nakon svega, uzimajući u obzir ključne ideje konstruktivizma učenici i njihovo iskustvo moraju da sagrade individualne percepcije i koncepte stečenog znanja (Savery and Dufy, 1996).

b) Loše strukturirani problemi

Obrazovni cilj problemske nastave nastoji da motiviše i angažuje studente da istraže „*loše strukturirana pitanja* otvorenog tipa sa kojima će se sresti u realnom životu“ (Harper, 2001: 11). Ovi *loše strukturirani problemi* mogu se opisati kao kompleksna pitanja otvorenog tipa, koja prezentuju minimalno informacija i pružaju puno načina za rešavanje problema Ovi zbrkani, kompleksni problemi prema Barovsu (Barrows, 1980) pružaju stimulus za učenje kao i integraciju znanja koja pomaže zadržavanju i prizivanju znanja za kasniju upotrebu.

c) Multidisciplinarni fokus

Problemska nastava i sam proces rešavanja problema često zahteva od učenika da upotrebi veštine iz različitih oblasti. Još jednom, i ovo verovanje može naći svoje korene u konstruktivizmu. Barovs (Barrows, 1980) podržava multidisciplinarni pristup tvrdnjom da integrisanjem različitih nastavnih disciplina učenik može da ispita konce koji povezuju nastavni plan na smislen način.

d) Samoregulacija i kolaboracija

U početnoj fazi aktivnosti rešavanja problema učenici se obično sakupljaju u male kolaborativne radne grupe koje imaju raspon od pet do deset studenata. Većina autora tvrdi da je rad u malim grupama prednost ako ne i obaveza (Barrows, 1980; Evensen & Hmelo, 2000; Greening, 1998). Pedersen (Pedersen, 2003: 73)

ističe da neki autori dovode u pitanje neophodnost kolaboracije u rešavanju problema. Ipak, ako se doda, ova komponenta može da obezbedi pozitivan efekat kroz povećanje motivacije. Šta više, ako se problemi ispravno kreiraju i ako su kompleksne prirode, studenti mogu da posmatraju kolaboraciju kao neophodnu za uspešno razrešenje predmeta koji se izučava u datoj aktivnosti.

Dodatno, proces kolaboracije u grupi pomaže učenicima da prepoznaju prethodno znanje kolektiva. Upotrebom ovog prethodnog kolektivnog znanja učenik može da sintetizuje novu informaciju i kreira novo razumevanje ili kogniciju od prethodnog iskustva. Dok grupa diskutuje, razgovara o problemu, generiše hipoteze i identifikuje relevantne faktore iz njihovog prethodnog kolektivnog znanja, često postaje i očigledno da im nedostaju mnogi delići problema koji su neophodni da bi se rešio problem. (Evensen & Hmelo, 2000). Kada se to pojavi, dolazi do podele rada što je komponenta *učenja usmerenog prema sebi*. Grupa saraduje da bi prepoznali njihovo kolektivno razumevanje problema, istražujući njihovo prethodno znanje iz ranijih iskustva. Ovo je trenutak kada se formulišu probne hipoteze iz njihovog prethodnog znanja (Savery & Dufy, 1996).

Kroz ovaj proces, rupe u neophodnom znanju za rešavanje problema se identifikuju. Ove rupe se onda dele na *zadatke usmerene prema samim* đacima koji će morati da istraže dosta izvora u pokušaju da pronađu rešenje za problem. Harper ukazuje da ova komponenta, ili „rupa u znanju“, definiše fokus procesa učenja usmerenog ka samom sebi“ (Harper, 2001: 8).

f) Rasuđivanje i evaluacija

Kao kulminacija *učenja usmerenog prema sebi*, učenici se ponovo sastaju da bi prezentovali i analizirali problem na osnovu onoga što je naučeno (Evensen & Hmelo, 2000) „integrišući njihovo znanje u kontekst problema“ (Duch, 1995: 1). Dok se nova informacija prezentuje grupa mora da prepozna ako se pojave nove rupe u znanju. Ako je tako, proces identifikacije i podele rada može da se pojavi ponovo. Dač (Duch, 1995) opisuje ovaj proces analize novih informacija kao suštinski da bi studenti uvideli da je učenje stalan proces.

g) Ocenjivanje

Pošto problemska nastava ne prati tradicionalnu metodologiju za predavanje znanja prema Griningu (Greening, 1998) metode ocenjivanja moraju biti prikladne i odražavati ciljeve instrukcionalnog pristupa. Zasnovano na ovim konstruktivističkim principima i konstrukciji znanja kod učenika, Mejdžor i Palmer (Mayor i Palmer, 2001) podržavaju ovu tvrdnju navodeći da ako je pedagoški fokus „primarno učiti da se uči a manje na savladavanju određene jedinice znanja onda tradicionalnije metode ispitivanja kao što su ispiti ne mogu biti efikasne“ (Mayor i Palmer, 2001: 10).

Ipak Arambula (Arambula, 1996) tvrdi da ocenjivanje na netradicionalan način može biti izazov. Mejdžor i Palmer (Mayor&Palmer, 2001) povodom ove poteškoće predlažu da ocenjivanje treba da bude autentično i „nastalo iz realnih aktivnosti u profesionalnom svetu“ (Mayor i Palmer, 2001: 3).

Prvi tip preporučenog ocenjivanja oslanja se na učenike da sami sprovedu iskreno ocenjivanje. Student mora da ispita uspeh i pad njihovih napora u ovom okruženju da bi napravili progres u budućim nastojanjima. Barovs (Barrows, 1980) podržava samoocenjivanje i tvrdi „samoocenjivanje je esencijalna veština uspešnog nezavisnog učenja“ što je nezamenjiva komponenta problemske nastave kao i učenja kao procesa koje traje ceo život (Duch, 1995).

Pored samoocenjivanja postoji još nekoliko metoda koje se mogu koristiti u svrhu ocenjivanja. Slično samoocenjivanju bilo bi ocenjivanje članova grupe. Prema Barovsu (Barrows, 1980) prilikom rada u grupi pojedinci shvataju da je za njih neophodno da budu produktivni i da doprinesu generisanja rešenja za problem. Ocena drugih članova grupe dozvoljava članovima grupe da potvrde napore i doprinose koje drugi članovi grupe pružaju procesu.

Mejdžor i Palmer (Mayor i Palmer, 2001: 4) predlažu druge autentične tehnike ocenjivanja. Pošto je cilj problemske nastave da poveže učenje i situacije iz realnog života upotreba stručnjaka iz spoljašnjeg sveta kao procenjivača zvuči prikladno. Najpoželjnije aktivnosti mogu sadržati: prezentacije, pisani projekti, portolije. Druge ocene mogu doći iz fokusnih grupa, dnevnika ili aktivnosti kao što su vođenje beleški, analize projekata i mnoge druge (Mayor i Palmer, 2001: 4).

#### h) Uloga nastavnika

Webb (Webb, 2002: 2) definiše učenje putem rešavanja problema kao učenje koje mora imati fokus usmeren na učenika i uspostavljanje veština *učenja usmerenog ka samom sebi*. „Iako je cilj upotrebe problema u problemskoj nastavi da stimuliše učenje ideja iznetih problemom, problemska nastava uči i pristupu prema rešavanju problema. Upotreba problema stvara potrebu da nastavnik ponovo proceni njegovu ulogu u procesu učenja.

U tradicionalnoj didaktičkoj učionici, nastavnik je stručnjak koji širi znanje na pasivnog učenika. U problemskoj nastavi uloga nastavnika se menja u ulogu vodiča ili pomagača. Kroz asistenciju koju tutor pruža grupa ostaje fokusirana. Kamin (Kamin i dr. 2001: 5) prepoznaje obezbeđivanje smislene diskusije kao glavnu ulogu tutora. „Tutor mora da ima uvid o studentovom rasuđivanju, sintetizuje glavne tačke diskusije, i ohrabri studente da razgovaraju jedni sa drugima o slučaju a ne da samo izveste o njemu“. Takođe, tutor postavlja teška pitanja u cilju stimulisanja kritičkog mišljenja koje je neophodno da bi se rešio problem koji se izučava. Veština tutorstva zahteva obuku i određen nivo opšteg znanja koje je neophodno za rešavanje problema.

Barovs (Barrows, 1980) tvrdi da problemska nastava počiva na veštinama i sposobnostima tutora. U trenutnoj literaturi o znanju tutora kažu da je uloga pomagača donekle nejasna. Na pitanje šta konstituiše granicu između predavanja i pomaganja, Savin i Mejdžor navode: „Pomaganje ne podrazumeva procedure i pravila već kreiranje različitih mogućnosti za učenje“ (Savin-Baden i Major, 2004: 27).

### **1.3. Problem i zadatak. (Šta je problem?)**

Prema Vilotijeviću (Vilotijević, 1999: 241) pojam problem i pojam zadatak ne treba poistovećivati. Zadatak je mnogo širi i obuhvatniji pojam. Učeniku se može zadati da prepriča neki tekst, da nauči pesmu napamet, zapamti i reprodukuje neki sadržaj, da na osnovu nekoliko očiglednih primera izvuče zaključak, da uradi nešto na osnovu poznatog obrasca. I problem je zadatak koji treba rešiti, ali on se bitno razlikuje od prethodno navedenih zadataka. Autor navodi da je problem zadatak koji ima sledeća obeležja:

- a) nešto nepoznato, neku prazninu koju treba otkriti i popuniti na osnovu podataka i odnosa koji nisu izričito dati;
- b) različit broj mogućnosti za rešavanje (jedna ili više);
- c) veliku kompleksnost (za rešenje treba koristiti veliki broj složenih logičkih operacija);
- d) rešenje se nalazi ne pomoću nekog ustaljenog obrasca (algoritma) nego je za to potreban stvaralački pristup i iskustvo;
- e) rešenjem problema produbljuje se znanje, usvajaju nove strukture saznavanja i razvijaju umne sposobnosti.

Nešto nepoznato čini zadatak problemom. Time se označava da između cilja i uslova da se on ostvari postoji nesklad. Nema nekih elemenata (podataka) neophodnih za rešavanje pa učenik ne može da reši zadatak na ustaljen način već mora da traži neki novi put oslanjajući se na stvaralačko mišljenje.

### **1.4. Problemska situacija. Šta je problemska situacija?**

Problemska situacija sadrži u sebi ne samo predmetno-sadržinsku nego i motivacionu komponentu. Učenik se nalazi pred zadatkom da otkriva nova, dotad nepoznata znanja i načine delovanja. Umno naprezanje praćeno je emocionalnom i nervnom napetošću. Izlaz iz problemske situacije je samo jedan - uspešno rešenje problemskog zadatka. Postoji više načina stvaranja, a shodno tome, i tipova, problemskih situacija. M. I. Mahmutov (Mahmutov, 1975) pominje da one nastaju pri:



- susretu učenika sa životnim pojavama i činjenicama koje traže teorijsko objašnjenje;
- organizaciji praktičnog rada učenika;
- pokušajima učenika da analiziraju životne pojave koje odudaraju od njihovih predašnjih predstava;
- formulisanju hipoteza;
- nastojanju učenika da upoređuju i suprotstavljaju;
- nastojanju da se uopštavaju nova fakta;
- istaraživačkim zadacima.

### **2.5. Proces rešavanja problema**

U teoriji (Vilotijević, 1999: 242) je najprihvaćenije sledeće objašnjenje procesa rešavanja problema, ono ima neke dodirne tačke sa geštaltističkom teorijom).

a) Upoznavanje problema: pojedinac upoznaje elemente problema, nastoji da shvati njihove međusobne veze i odnose.

b) Sužavanje – reformulacija problema: na osnovu analize i upoređivanja raspoloživih podataka sa onim što je zadato, pojedinac uviđa šta nedostaje, u čemu je praznina i traži način rešavanja.

c) Postavljanje hipoteze: analizom datog i zadatog, sagledavanjem i lokalizovanjem teškoće pojedinac postavlja hipotezu za rešenje problema.

d) Proveravanje hipoteze: pojedinac polazi od toga da je postavio ispravnu hipotezu jer je usklađena sa izabranim načinom traženja rešenja i popunjava prazninu u datim podacima. Hipoteza je rešenje koje treba proveriti.

## **2. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA**

U ovom poglavlju navedeni su ciljevi istraživanja, i prikazane hipoteze koje su bile ispitane tokom istraživanja. Takođe, objašnjeni su instrumenti koji su korišteni u istraživanju i navedeni razlozi za sporovođenje manjeg kvalitativnog istraživanja.

### **2.1. Predmet istraživanja**

Ravic (Ravitz, 2009) ističe da nove studije u oblasti problemske nastave moraju odrediti kako bi problemska nastava trebala da se koristi u kontekstu novih disciplina kao što je učenje stranog jezika. Isti autor ističe (Ravitz, 2009: 7) da je Barovsova definicija problemske nastave u medicini i dalje naširoko prihvaćena

ali je jako bitno tragati za varijacijama tokom primene u drugim oblastima i posvetiti pažnju nastavnom planu časa na kome bi se od đaka tražilo da kroz rešavanje problema usavrše svoje jezičke veštine. Takođe je neophodno detaljnije sagledati koji bi tip problema bio najadekvatniji pri predavanju i učenju stranog jezika.

## 2.2. Cilj i zadaci istraživanja

Cilj istraživanja koje je autor sproveo je bio da se dobije uvid u stavove učenika i nastavnika prema času problemske nastave na časovima engleskog jezika. Kroz kvalitativno istraživanje istraživač je želeo da istraži da li postoji neka korelacija između stavova učenika i nastavnika po pitanju problemske nastave, njihovih stavova vezano za vežbe koje treba da se koriste i tipa problema koji je prikladan na času stranog jezika.

Iz ovako definisanog cilja istraživanja izvedeni su posebni zadaci istraživanja.

1. Koje bi aktivnosti trebale da dođu na početku časa, u toku procesa rešavanja problema a koje bi aktivnosti bile najprikladnije za utvrđivanje stečenog znanja?

2. Koji bi tip problema trebao da se koristi na času stranog jezika?

3. Zavisno od cilja časa, koji bi tip problema odgovarao kom cilju časa?

## 2.3. Metode, tehnike i instrumenti istraživanja

Metoda istraživanja koja je primenjena u ovom pilot istraživanju je *istraživačka*. Istraživačka metoda se često oslanja na sekundarno istraživanje kao što je prikazivanje dostupne literature i podataka ili na kvalitativni pristup kao što su neformalni razgovori sa ispitanicima ili malo formalniji pristup kroz intervju, razgovore sa ciljnom grupom, studije slučaja, pilot istraživanja ili projekt metodu. Rezultati istraživačke metode obično se ne koriste za donošenje odluka već da bi stekli dobar uvid u problem koji istražujemo i obično se ne mogu koristiti da bi se populacija generalizovala. U mnogim društvenim naukama istraživačka metoda „pokušava da otkrije kako se ljudi osećaju u okruženju koje se ispituje, koja značenja pripisuju svojim delima i šta ih zanima. Cilj je da se ispita društveni fenomen bez jasnih očekivanja.“ (Shutt, 2006). Ova metoda se često naziva i interpretativno istraživanje i predstavlja pokušaj da se teorija otkrije na osnovu samih podataka pre nego iz predodređene hipoteze.

Tehnike istraživanja koje smo primenili su *intervjuisanje*. Intervjuisanje se sprovodi usmeno i tada ispitanik odgovara na pitanja istraživača. Intervjuisanje koje je usledilo nakon časa na kojem je učenica imala zadatak rešavanja proble-

ma sa ciljem da pojasnimo najbolje načine za implementaciju učenja kroz rešavanje problema u nastavi engleskog jezika kod intervjuisanog studenta.

Intervjui mogu biti kategorizovani prema stupnju strukture. Linkoln i Guba (Linkoln i Guba, 1958: 268) prave razliku između strukturiranog intervjuja kada osoba koja intervjuiše zna šta ne zna i može da postavi odgovarajuća pitanja da to otkrije dok je nestrukturirani intervju kada osoba koja intervjuiše ne zna šta ne zna oslanja se na ispitanika da će mu to reći. Intervju mora biti podvrgnut triangulaciji i proveravanju stečenih podataka. Za ovo istraživanje odabrali smo *vezani intervju* ili kako ga Paton (Patton, 2002: 346) naziva *standardizovani otvoreni intervju*. U vezanom intervjuu osnovu za vođenje razgovora predstavlja protokol intervjuja lista tačno utvrđenih pitanja koje intervjuista obavezno treba da postavi intervjuisanom.

S obzirom na veoma malo iskustvo istraživača u sprovođenju intervjuja odlučili smo se za vezani intervju kako bi time obezbedili neprekidnost ispitivanja kao i što veću fokusiranost na problem istraživanja. U svrhu istraživanja pripremljen je i dokument *Pristanak ispitanika da učestvuje u intervjuu*. Ovaj dokument je imao za cilj da ispoštuje etiku istraživanja i da ispitaniku obezbede sve potrebne informacije pre nego pristane da bude deo tog istraživanja.

### 2.3.1. Opis ispitanika

Pilot istraživanje je obuhvatilo četiri ispitanika (dva muškog i dva ženskog pola) koji pohađaju kurs engleskog poslovnog jezika. U kvalitativnom istraživanju učestvovao je i nastavnik stranog jezika koji radi na Visokoj poslovnoj školi strukovnih studija u Novom Sadu.

Prva učenica je učila engleski otprilike deset godina. Trenutno pohađa viši kurs poslovnog engleskog jezika, a na časovima se radi prema udžbenicima *Profile*. Učenica je izabrana za intervjuisanje, iz razloga što u knjizi po kojoj radi, nakon svake obrađene lekcije postoji zadatak rešavanja problema. Drugi učenik koji je intervjuisan je zaposlen u banci i već dosta puta se susreo sa ovom vrstom zadataka. Udžbenik koji koristi na časovima je *Market Leader Advanced*. Učenik je izabran za intervjuisanje, iz razloga što u knjizi po kojoj radi, nakon svake obrađene lekcije postoji zadatak rešavanja problema. U tom smislu autor je smatrao da izabrani učenik može biti relevantan ispitanik.

Par koji trenutno pohađa kurs poslovnog engleskog jezika takođe je učestvovao u istraživanju. Oboje su ekonomisti, momak je već završio i radi u struci, a devojka ima još par ispita do kraja fakulteta. Na časovima se radi prema udžbenicima *First Insights into Business* koji odgovaraju *intermediate* nivou. U njihovom udžbeniku nema primera zadataka koji zahtevaju od učenika da koriste

učenje kroz rešavanje problema, ali im je nastavnica ranije donosila ovu vrstu zadataka tako da su učenik i učenica upoznati sa datom nastavnom metodom.

Istraživanje je takođe uključilo i nastavnika engleskog jezika. Ispitanik koji je učestvovao u kvalitativnom istraživanju radi već pet godina u struci. U svom radu držao je nastavu poslovnog engleskog jezika počev od osnovnih do naprednih kurseva a takođe se susretao sa različitim udžbenicima koji su se obrađivali na tim časovima. Dobro je upoznat sa učenjem kroz rešavanje problema jer se u mnogim udžbenicima susreo sa zadatkom rešavanja problema i u tom smislu autor je smatrao da izabrani nastavnik stranog jezika može biti relevantan ispitanik.

### **2.3.2. Opis intervjua**

Intervju sa učenicom i učenikom vođen je u prostorijama banke u kojoj učenica radi, gde se kurs engleskog poslovnog jezika održava. Intervjui su trajali otprilike četiri minuta, snimljeni su (što je svim ispitanicima bilo najavljeno) i transkribovani kako bi se dobijeni podaci obradili. Intervjui su rađeni tokom maja 2009. Intervjui su vođeni zasebno da bi se stvorila opuštenija atmosfera, i kako bi fokus jednog intervjua bio na stavovima učenika a sa druge strane na stavovima nastavnika.

Intervjui su imali čvrstu strukturu i ispitanici su odgovarali na dve grupe pitanja. Prva grupa se odnosila na artikulaciju časa problemske nastave, na tok i na aktivnosti koje bi odgovarale različitim elementima časa. Druga grupa pitanja je bazirana na tipu problema koji bi bio najprikladniji da se koristi u kontekstu učenja stranog jezika. Istraživač je upotrebio ovakav pristup jer je smatrao da je najvažnije prvo odrediti najbolji način za implementaciju problemske nastave a onda ispitati stavove učenika o tipu problema koji treba da se koristi u nastavi stranog jezika. Od ispitanika se očekivalo da izraze svoje stavove o problemskoj nastavi ali i da daju neke nove ideje koje bi se mogle upotrebiti u budućnosti. Ispitanicima je postavljeno 11 pitanja. Istraživanje je sprovedeno 30. maja 2009. kada je sproveden intervju sa učenicom i učenikom i 1. juna 2009. kada je sprovedeno ispitivanje nastavnika. Ostatak intervjua je sproveden 17. juna 2009. kada je u poslepodnevnim časovima sprovedeno ispitivanje dva učenika koji zajedno pohađaju časove. Neki delovi verifikovani su pomoću dodatnih opservacija.

### **2.4. Rezultati intervjua**

Na samom početku intervjua ispitanici su izrazili pozitivne stavove vezano za problemsku nastavu. Učenica smatra da je to koristan način zato što je navodi na razmišljanje i dodaje da prilikom rešavanja problema koristi reči koje je ranije

naučila. Slično, i profesor engleskog jezika smatra da problemska nastava treba da se koristi u smislu usavršavanja gradiva koje je naučeno i da pruži uvid u to koliko kandidat ima znanja iz određene oblasti.

Vezano za aktivnosti kojima bi trebalo krenuti čas koji sadrži zadatak rešavanja problema odgovori učenice i profesora su jako slični. Oba ispitanika smatraju da čas treba krenuti sa ponavljanjem prethodno naučenog gradiva koje bi poslužilo kao uvod u rešavanje problema dok je profesor istakao da to ipak mora biti vezano za nešto što će biti rađeno na času. Profesor je istakao i da treba pronaći aktivnosti koje bi opustile đake i stvorile prijatnu atmosferu.

Kao najbolji metod da se postavi problemski zadatak učenica je navela naravno predstavljanje problema ali i izrazila želju da se tom prilikom iznesu sve mogućnosti za rešavanje problema dok je profesor bio nešto drugačijeg stava. On smatra da bi kao najbolji metod za kreiranje problemske situacije bilo izvlačenje ideja od studenta i navođenje i upućivanje studenata kako da reše problem. Profesor ni u jednom trenutku nije smatrao da pri postavljanju problema treba đacima ponuditi sva moguća rešenja što se vidi u njegovom odgovoru na pitanje „Koji bi bio najbolji metod da se postavi problemski zadatak?“

*„Verovatno brainstorming, dakle gde ćemo da diskutujemo o datom problemu, gde ćemo upućivati odnosno pa da upućivati učenike da taj određeni problem reše.“* (ispitanik 5)

Pitanje „*Koje bi aktivnosti predložili tokom procesa rešavanja problema*“ ispitanicima je bilo najteže. Ipak učenica bi želela da se koriste aktivnosti koje bi joj pomogle da sagleda sve elemente problema na najbolji mogući način. Profesor je smatrao da bi aktivnosti koje bi se radile u ovom delu časa trebalo da pomognu studentima da povežu elemente postavljenog problema ali ovom delu časa naravno pripisuje i analizu datih elemenata. Ispitanik broj jedan predložio je i vežbanke, radne sveske i smatra da bi dobar način bio dati učenicima da reše približan problem, a stav ispitanika broj dva je isti i u oba intervjuja je izjavio da bi za utvrđivanje stečenog znanja najbolje bilo zahtevati od učenika da reše sličan problem. Treći ispitanik je u oba intervjuja naveo ponavljanje situacija u sličnim okolnostima jer je po njemu ponavljanje najadekvatniji način za sticanje znanja.

U daljem toku intervjuja učenica je pored ponavljanja naučenog izrazila i želju da se susretne sa novim i drugačijim problemom i da vidi kao bi se snašla. Profesor je naveo davanje sličnih jedinica i nije uopšte smatrao da ima mesta za nove vrste problema.

Kao domaći zadatak naveli su utvrđivanje naučenog, proširivanje onoga što je naučeno a učenica je izrazila stav da domaći zadatak treba da zahteva od đaka da samostalno prošire znanje iz date oblasti. Pored utvrđivanja reči koje su rađene, učenica predlaže domaći zadatak kao što je na primer iznalaženje sinonima

za nove reči. Takođe, učenici smatraju da za domaće zadatke treba dati složeniji problem koji zahteva dodatno angažovanje od strane studenata da koriste Internet i dodatnu literaturu. Ispitanik broj jedan je predložio zajednički rad poput diskusije u paru, kao i rad u grupi dok je treći ispitanik predložio samostalan rad kroz pisanje, čitanje, slušanje, na primer, da učenici sami koriste različite Cd-ove.

S obzirom na tip problema koji bi trebao da se koristi ispitanici su izrazili stavove da problem mora da od njih zahteva da iskoriste znanje koje imaju.

*„Tip problema koji je podređen datom planu i programu ukoliko se radi o konkretnom poslovnom engleskom jeziku sasvim sigurno nešto što je vezano za to, možda problemi recesije kod određenih kompanija u Americi ili analiza izveštaja monetarnih fondova, centralnih banaka i tome slično tako nešto što je zaista vezano za njihovu struku, njihovo interesovanje i naravno usavršavanje date terminologije i gramatike.“* (Ispitanik 5)

Na pitanje „Šta bi dobar problem trebao da sadrži“ učenica je odgovorila da bi volela da to bude spoj starog znanja i nekih novih elemenata dok je nastavnik naveo elemente kao što su uzrok problema, priroda problema i mogućnosti za rešenje problema.

Ispitanici su dalje naveli da bi za njih interesantan problem bio problem koji je iz struke i koji predstavlja realne životne situacije. Posebno ako je cilj časa komunikacija primer bi trebalo da dolazi iz struke jer na taj način podstiče čak da kombinuju znanje jezika i znanje profesija iz kojih dolaze. To se najbolje vidi u sledećem navodu

*„ pa opet ponavljam dobar problem bi bio problem koji je iz moje struke, iz bankarstva gde bi ja mogla da iskoristim znači sve moguće i reči znači koje sam naučila ali automatski i nešto što sam naučila na fakultetu vezano za ekonomiju znači to bi bio taj spoj svega...“* (Ispitanik 1)

Na pitanje da ako je cilj časa usavršavanje komunikacije šta bi bio dobar problem ispitanici su izneli dosta ideja. Ispitanik broj jedan ističe da problem treba da pruži što veći obim, da tema bude malo komplikovanija da bi imali o čemu da diskutuju. Ispitanik broj dva je napravio komentar da je dobra ideja da nastavnik na neki način, iskritikuje, isprovocira čak da bi se oni osećali bitnim da brane svoj stav. Ispitanik broj dva ističe

*...smatram da bi to opet kažem, taj uvodničar trebao da napravi, da ih u stvari zainteresuje, možda čak da ih iskritikuje, ne smem reći vređa, da pokaže da su oni tu bitni, da su oni ti koji treba nešto da reše, konkretan primer,...., ako ima bankara možda problem zašto bankari koji imaju najveća finansijska sredstva zašto u odnosu kad se pogleda, ti bankari su na neki način ugrozili svetsku privredu, evropsku, nacionalnu i sve to, možda se oni osećaju tu bitnim da se pravdaju, da se možda opravdaju na funkciji kojoj jesu..(Ispitanik 3)*

Učenica je izrazila stav da bi ako je cilj časa usvajanje nove terminologije bilo interesantno da problem sadži objašnjenja tih termina dok je profesor istakao da ako je cilj časa usvajanje terminologije treba obratiti pažnju da problem sadrži jako puno tih terminima i predložio delove izveštaja i slično.

## 2.5. Diskusija rezultata

Rezultati ovog intervjua pokazali su da i studenti i nastavnik imaju pozitivan stav prema učenju kroz rešavanje problema i da u tom smislu problemska nastava zaista predstavlja jako dobar način za usavršavanje jezičkih veština.

Možemo zaključiti da učenici i nastavnik imaju sličnu ideju kako bi čas problemske nastave trebao da krene. Smatraju da pre početka rešavanja problema treba ponoviti prethodno naučeno gradivo, posebno oblast koja nam je potrebna za rešavanje problema. Nastavnik je imao i svest o tome da treba da stvori prijatnu atmosferu pre početka rešavanja problema. Odgovori dobijeni intervjuom ukazuju da je za postavljanje problemske situacije neophodan mali uvod od strane nastavnika vezano za prethodno obrađene jedinice. Oba ispitanika su u skladu sa postavljenom hipotezom kao najbolju metodu za stvaranje problemske situacije naveli predstavljane problema i upoznavanje sa problemom s tim da je studentkinja izrazila želju da se pri samom iznošenju problema, navedu i mogućnosti za rešavanje. Ni jedan od ispitanika nije pomenuo da bi navođenje fokusa časa trebalo da se dogodi na početku časa i pri prezentovanju problemske situacije.

Ispitanici navode kao najbolje aktivnosti u toku procesa rešavanja problema aktivnosti vezane sa povezivanje i analizu elemenata iznetog problema.

Iako su očekivanja bila da prilikom utvrđivanja veština stečenih kroz rešavanje problema treba koristi iste ili slične probleme, učenica je izrazila želju da kao dodatnu aktivnost za vežbu dobije novu vrstu problema.

Takođe, upoređivanjem odgovora može se videti da ispitanici smatraju da za domaći zadatak učenici treba da se samostalno potrudu da prošire znanja iz oblasti koje su rađene na času problemske nastave što ukazuje na njihovu svest koliko istraživanje u nekoj oblasti pomaže da se bolje savladaju osnove istog.

Komentarišući tip problema, oba ispitanika imaju slične stavove o tipu problema koji treba da se koristi u nastavi stranog jezika i jasno ističu da problem mora da proističe iz stvarnog života i naglašavaju njegovu vezu sa profesijom studenata. Komentari učenice da bi pri usvajanju terminologije problem trebao da sadrži i objašnjenja tih termina potvrđuje činjenicu da učenici nove reči najlakše usvajaju kada ih dobiju u kontekstu, tako da ideja nastavnika da bi u tom cilju bilo

poželjno koristiti izveštaje kompanije ukazuje na beneficije koje leže u korišćenju kompanijske dokumentacije.

### 3. ZAKLJUČAK I DALJI PRAVCI ISTRAŽIVANJA

Rezultati istraživanja u potpunosti su potvrdili opštu hipotezu. Takođe, oni upućuju na još neke zanimljive i relevantne zaključke.

I učenica i nastavnik slično su odgovorili na pitanja o aktivnostima koje treba da pripadaju određenim delovima časa. Ipak, učenica je odgovorila da bi pri postavljanju problemske situacije trebalo izneti i sva moguća rešenja datog problema, a nastavnik nije pominjao taj aspekt. U nekim budućim istraživanjima moglo bi se istražiti koliko davanje rešenja utiče na ishode problemske situacije.

Treba pomenuti da ispitanici nisu nigde spomenuli navođenje cilja časa kao neophodno. U tom smislu dalja istraživanja bi mogla ispitati i evaluirati uspeh problemske nastave ukoliko se đacima naglasi šta se od njih očekuje u odnosu na čas kada se od učenika zahteva da rešavaju problem bez saznanja koje veštine treba da upotrebe.

Kada je reč o domaćim zadacima, potvrdilo se da oni treba da usmere đake na dodatno istraživanje iz date oblasti. Nastavnik je spomenuo i da bi možda domaći zadatak mogao da bude evaluativnog karaktera pa bi u nekim daljim istraživanjima trebalo istražiti stavove učenika o tome koliko bi za njih bilo stimulišuće da se domaći zadaci ocenjuju i na koji način.

Ono što je važno istaći je da oba ispitanika vide problemsku nastavu kao korisno sredstvo u nastavi stranog jezika i da i učenica i student naglašavaju neophodnost da zadatak, bez obzira koji je cilj časa bude vezan za njihovu profesiju. U tom smislu, u daljim istraživanjima bi trebalo posvetiti pažnju pronalaženju i osmišljavanju problema koji su specifični za različite oblasti iz kojih učenici dolaze i potruditi se da u potpunosti predstavljaju situacije sa kojima polaznici kursa engleskog jezika mogu da se susretnu.

### LITERATURA

- Arambula-Greenfield, T. (1996). Implementing problem-based learning in a college science class. *Journal of College Science Teaching*, 26 (1), 26-30.
- Barrows, H. and Tamblyn, R. (1980) *Problem-based Learning: An Approach to Medical Education*. New York: Springer.



- Camp, G. (1996). Problem based learning: a paradigm shift or a passing fad? *Medical education online*, 1(2), 1-6.
- Duch, B. J. (1995). What is problem-based learning? *About Teaching: A newsletter of the Center for Teaching Effectiveness*, 47(4).
- Evensen, D. H., & Hmelo, C. E. (2000). *Problem-based learning: A research perspective on learning interactions*. Hillsdale, NY: Erlbaum.
- Greening, T. (1998). Scaffolding for success in problem-based learning. *Medical Education Online*, 3(4), 1-15.
- Harper-Marinick, M. (2001). *Engaging students in problem-based learning*. Maricopa Centre for Learning and Instruction. <http://www.mcli.dist.maricopa.edu/forum/spr01/t11.html>retrieved 23/4 2009
- Kamin, C., Deterding, R., Wilson, B., Armacost, M., & Breedon, M. A. (1999). The development of a collaborative distance learning program to facilitate pediatric problem-based learning. *Medical Education Online*, 4(2), 1-12.
- Lincoln, S.Y., Guba, G. E., (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: SAGE publications, Inc.
- Mahmutov, M. (1975). *The Problem Education. Basic Questions of the Theory*. Moscow, Russia: Pedagogica.
- Major C. H., Palmer, B. (2001). Assessing the effectiveness of problem-based learning in higher education: Lessons from the literature, *Academic Quarterly*, 5(1), 4-9.
- Major, C. H. (1998). Connecting what we know and what we do through Problem-Based Learning. *AAHE Bulletin*, 51(7), 7-9.
- Patton, M.Q. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods* (3<sup>rd</sup> ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Pedersen, S. (2003). Motivational orientation in a problem-based learning environment. *Journal of Interactive Learning Research*, 14(1), 51-77.
- Ravitz, J., (2009). Summarising findings and looking ahead to a new generation of PBL research. *Interdisciplinary Journal of Problem based Learning*, 3(1), 4-11.
- Savery, J. R., Duffy, T. M. (1996). *Problem based learning: An instructional modeland its constructivist framework*. Englewood Cliffs, NY: Educational technologies
- Savin-Baden, M., & Major, C. H., (2004). *Foundations of problem-based learning*. New York, NY: Open University Press.
- Schutt, Russell K. (2009). *Investigating the Social World* (6<sup>th</sup> ed.). Thousands Oaks, CA: Pine Forge Press
- Vilotijević, M. (1999). *Didaktika*, Beograd: Naučna knjiga, Učiteljski fakultet
- Weimer, M. (2002). *Learner-centered teaching: Five key changes to practice*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Woods, D. R. 1996). *Problem-based learning: How to gain the most from PBL*. Canada: Waterdown

PROBLEM BASED LEARNING: IMPLEMENTATION  
IN THE LANGUAGE TEACHING

*Summary*

Barrow's definition of problem based learning in medicine is still widely accepted but it is very important to search for variations in its implementation in other areas and to pay attention to classes in which students try to improve their language skills through problem solving. The aim of the research conducted by the author was to gain insight into the attitudes of students and teachers towards classroom teaching problem in classes of English. Through qualitative research, the author wanted to explore whether there is any correlation between the attitudes of students and teachers about the problem of teaching, their attitudes regarding the exercises which are used and the type of problem that is appropriate in the classroom language. The results of the interviews showed that both student and teacher have a positive attitude towards learning through problem solving. It can be concluded that students and a teacher have similar ideas about the activities in pbl. Respondents cited that activities that are related to interconnection and analysis of the elements of stated problems are the best activity during the process of problem solving. Both students and a teacher stress the necessity that the task, no matter what the goal is, should be related to their profession. In this sense, further research should devote attention to finding and designing problems that are specific for different areas and do our best to fully represent the situation with which students in the language course can find themselves.

*Key words:* problem education, English language, activities, problem type.

Ivana Martinović  
Higher School of Professional Business studies,  
Novi Sad, Srbija  
e-mail: ivana.martinovic4@gmail.com

## АНАЛИЗА ГРЕШАКА У УСМЕНИМ ПРЕЗЕНТАЦИЈАМА УЧЕНИКА СРЕДЊИХ ШКОЛА

У раду су презентоване теоријске основе и практични примери анализе грешака. Анализа грешака је од великог значаја за развој одговарајућих наставних методологија. Циљ рада је анализа грешака и успостављање одговарајућих статистичких релација између појединих класификованих типова грешака и извора грешака у циљу дефинисања предлога за унапређење наставних методологија за средњошколску популацију. Истраживање је обухватило три групе ученика гимназије који уче енглески као први страни језик (L2) користећи различите инпуте, материјале за усмену презентацију. Закључено је да су грешке које су ученици правили у мањој мери унутарјезичке (интралингвалне), а у значајнијој мери међујезичке (интерлингвалне), односно грешке настале услед мешања и утицаја матерњег и другог страног језика на L2. На самом крају су дати предлози за унапређење наставе.

*Кључне речи:* анализа грешака, међујезичке грешке, унутарјезичке грешке.

### 1. УВОД

Да би се остварио процес оптималног и квалитетног усвајања језика, развијене су многобројне теорије и приступи који су имали задатак да олакшају процес усвајања другог језика. Овај рад ће се бавити анализом грешака као једном од теорија које се најдиректније односе на саму наставу страног језика.

Према Кордеру (Corder, 1981:1) анализа грешака (Error Analysis, EA) је приступ учењу страног језика према коме је проучавање грешака које ученици праве неодвојив део у проучавању језика, што је неопходно да би се разумео процес усвајања језика. То знање нам је потребно уколико желимо да унапредимо технике, материјале, а тиме и читав процес учења страног језика. Према Џејмсу (James, 1998:1), анализа грешака је процес утврђивања повода, природе, разлога и последица неуспелог, погрешног језика који ученик користи. То је дисциплина чији циљ је елиминисање или миними-

зирање грешака. Она је део примењене лингвистике. Сам назив примењена лингвистика сугерише конкретну, живу, језичку активност. Најбољи терен таквог вида језичке активности је интеракција ученик-ученик и ученик - наставник.

Поједини аутори као што су Вајнрих, Кордер, Селинкер, Ричардс (Weinreich 1953, Corder 1981, Selinker 1972, Ritchards 1984) и други који су се бавили анализом грешака дошли су до сазнања да на њихову појаву велики утицај има матерњи језик. Многе грешке се приписују интерференцији, односно мешању матерњег језика у страни језик на свим језичким нивоима: фонетском, синтаксичком, семантичком. Из тог разлога велики део примењене лингвистике посвећен је поређењу матерњег и страног језика у циљу предвиђања и бољег објашњења грешака које настају у језичкој продукцији код ученика на свим узрастима. Теорије и приступи који су претходили појави анализе грешака (бихевиоризам, контрастивна анализа (Contrastive Analysis, CA)), нису успели да одговоре на многа питања.

Кључна ставка на којој се заснива ЕА је да се грешке у учењу чине тако што особа која учи страни језик прави погрешне закључке о правилима новог језика. Ти погрешни закључци, према Кордеру (Corder, 1981:10), имају два извора: утицај матерњег језика, стварајући међујезик који представља хибридну структуру комбинујући поједина правила и карактеристике из оба језика, као и утицај самог страног језика, његових структура и правила која се примењују на скоро све случајеве. Јасно је да појединачни механизми нису самостално извори грешака, већ су то групе фактора које утичу на погрешну продукцију језика. Према Ричардсу (Ritchards, 1971) највећи утицај има прекомерна примена усвојених правила (overgeneralization), док је за Селинкера (Selinker, 1972) емоционални фактор повезан са стресом који се јавља посебно при јавној, усменој презентацији најутицајнији, због чега он предлаже „комуникацијске стратегије”.

Од самог почетка ЕА је имала проблема методолошке природе. Често је веома тешко дати разграничену, јасну класификацију грешака без осврта на остале многобројне факторе који утичу на њихову појаву. Кордер (Corder, 1981:36) сматра да је следећа класификација најважнија:

- глобалне грешке – оне које представљају сметњу комуникацији
- локалне грешке – оне које не представљају сметњу комуникацији.

ЕА се може ефикасно применити једино када особа која учи језик обезбеђује одговарајуће излазе (говорне или текстуалне), док се не може применити на улазе (читање и слушање). Сем тога, ЕА се не може применити на управљање комуникацијским стратегијама, пошто је сасвим јасно да ће особа која учи језик несвесно избегавати комуникацијске стратегије са ко-

јима се не осећа довољно сигурно. Због свега наведеног ЕА се користи за истраживање специфичних питања о усвајању другог језика, док је питање формирања теорије базиране на грешкама напуштено. Већ 70-их година прошлог века поједини аутори су почели да померају свој фокус ка широком приступу учењу језика који је постао познат као *међујезик* (interlanguage) који се може посматрати пре као став према усвајању језика, а не као посебна дисциплина. Творац овог термина је Селинкер (Selinker, 1972:219).

ЕА је тесно повезана са поступком обраде грешака у учењу страног језика. Истраживање грешака је нарочито релевантно за фокус на форму наставне методологије. Остала истраживања у лингвистици била су иницирана од стране Чомског (Chomsky, 1957) који је критиковао срж бихевиоризма и предложио је теорију према којој је учење матерњег језика генетски мотивисано. На основу рада Чомског, процес усвајања другог језика се посматра као процес активне конструкције језичког система пре него процес замене навика. Особа која учи је активни учесник у процесу учења. Затим су следиле студије реда морфема при учењу енглеског језика и начина на који деца и одрасли уче језик.

У сваком случају, при усвајању другог језика, потребно је обратити пажњу на матерњи језик којим говори особа која учи страни језик. Потребно је усвојити интерлингвалну перспективу и проучавати матерњи језик као лингвистички систем или проучавати на који начин се матерњи језик може упоредити са циљним језиком. Основна сврха свих ових акција је формирање оптималног и најквалитетнијег приступа за успешно усвајање другог језика. Циљ овог рада је да установи да ли постоји корелација (као статистичка категорија) између учесталости појављивања и типова појединих врста грешака међу ученицима различитог нивоа знања.

## 2. МЕТОД И ПРИСТУП

Као што је већ истакнуто на почетку рада, анализа грешака је изузетно битна за развој одговарајућих наставних методологија. Циљ рада је анализа грешака и успостављање одговарајућих статистичких релација између појединих класификованих типова грешака и извора грешака у циљу дефинисања предлога за унапређење наставне методологије за средњошколску популацију.

Да би се овај циљ остварио потребно је:

- направити анализу грешака:
  - прикупити податке – при усменој презентацији

- о идентификовати грешке – упоредити грешке у другом језику са матерњим језиком
  - о класификовати грешке – извршити класификацију грешака према постојећим системима за класификацију
  - о квантификовати грешке – одредити број појављивања сваке грешке и користећи статистички апарат покушати да се квантификује значајност појављивања одређене грешке, као и постојање одговарајућих корелација
  - о детерминисати извор грешке – међујезички на супрот унутарјезички
- донети одговарајуће закључке и предложити могуће начине за унапређење наставе код анализиране популације.
- На експерименталном узорку спроведено је истраживање у циљу верификација и доказивања постављених циљева рада.

### 3. АНАЛИЗА ГРЕШАКА НА СРЕДЊОШКОЛСКОЈ ПОПУЛАЦИЈИ

#### 3.1. Прикупљање података при усменој презентацији

Циљни фокус ове анализе су грешке у усменим презентацијама ученика средњих школа. Као узорак за истраживање узета је популација ученика Друге крагујевачке гимназије.

При овоме су формиране три испитне групе:

- Група А – Ову групу су чинили ученици 4. године специјализованог филолошког (СФ) одељења. Ови ученици уче по програму предвиђеном за филолошке гимназије.
- Група Б – У овој групи су били ученици општег смера којима је други страни језик француски. Ови ученици уче по општем програму предвиђеном за гимназије.
- Група Ц - Ову групу су чинили ученици општег смера којима је 2. страни језик шпански. Ови ученици уче по општем програму предвиђеном за гимназије.

Прикупљање података је остварено снимањем ученичких усмених презентација видео камером и каснијом анализом снимака.

Узорци за снимање су прикупљени на следећи начин:

- Узорак 1 - Ученици специјализованог филолошког одељења су изводили представу „*Twisted Shakespeare*” која је састављена од представа “Хамлет”, “Ромео и Јулија” и “Сан летње ноћи” (која приказује

ова Шекспирова дела на један духовит начин). Снимањем овог дела прикупљени су узорци за анализу грешака при чему су ученици ре-продуковали већ припремљен и научен материјал.

- Узорак 2 – Овај узорак су чиниле презентације домаћих задатака. Ученици су спремали презентације о појединим делима: *James Orwell „Animal Farm“* и *Tennessee Williams „Cat on a Hot Tin Roof“*. Ученици су имали припремљену *Power Point* презентацију која им је служила као оријентир и подсетник, али су морали у оквиру задатог времена да презентују дело које им је додељено.
- Узорак 3 - Прикупљање снимљених одговора у концепту питање – одговор и дискусију на тренутно постављану тему. У овом случају ученици су добијали питање и / или тему о којој је требало да говоре у оквиру задатог времена.

Ове три групе су изабране из следећих разлога:

- Група А је изабрана као представник ученика са напредним, квалитетнијим знањем енглеског језика и само њима је дато да репродукују Шекспирова дела као технички најзахтевнија.
- Групе Б и Ц су изабране пошто су други страни језици у тим групама различити (француски и шпански језик). Ове групе је требало да илуструју могућ утицај знања других језика на учење енглеског језика и да служе као контролне групе.

Сами узорци су дефинисани по следећим критеријумима:

- Узорак 1 представља захтеван текст који се изводи у амбијенту који ствара додатни притисак (присуство публике). Олакшавајућа околност је та што је текст већ унапред био научен и спре-мљен.
- Узорак 2 је дефинисан као донекле спремљен текст за усмену презентацију. Ученици су имали подсетник, али су били подвргнути додатним питањима и нису имали комплетно спремљену презентацију.
- Узорак 3 представља презентацију, односно комуникацију, која се одвија у реалном времену и у којој су ученици морали да одговарају и дискутују на лицу места без икакве припреме.

Комплетан узорак који је анализиран је 14 ученика СФ одељења, 23, од-носно 26 ученика Б и Ц групе, што укупно чини 63 средњошколска ученика.

### 3.2. Идентификација грешака

Као што је у претходном тексту већ било напоменуто, субјекат испитивања су три групације ученика Друге крагујевачке гимназије диференциране према нивоу свог знања (мада су сви ученици 4. године средње школе). Групама су дати различити материјали које је требало да репродукују.

Табела 1 - Број појављивања и релативна процентуална заступљеност појединих грешака (Група А – Узорак 1)

Тип грешке	Број појављивања	Релативна процентуална заступљеност грешке
Морфологија	2	7.4 %
Модални глаголи	1	3.7 %
Времена	-	0 %
Чланови	4	14.8 %
Ред речи	1	3.7 %
Синтакса	1	3.7 %
Конструкције	4	14.8 %
Предлози	4	14.8 %
Изговор	10	37 %
Укупно	27	100 %

Узорак који је био анализиран је текст дужине од 170 – 200 речи, при чему девијација од средње вредности не утиче значајно на статистичке резултате испитивања.

У првом испитивању група А је имала Узорак 1 за интерпретацију. Укупан број ученика је био 14. Пошто је група за испитивање релативно мала, анализирана је усмена презентација текста на две пробе и самом извођењу представе. Укупан број грешака је, затим, дељен са три и заокруживан на прву целобројну вредност.

Резултати анализе грешака су приказани у табели 1.

Из табеле се види да је релативно највећи број грешака које су направили ученици приликом интерпретације захтевног текста (мада су ти исти ученици имали највиши ниво знања) био у самом изговору -10 (37% свих грешака), и у погрешној употреби предлога и чланова.

Једна од карактеристичних грешака овог типа је била:



*in* уместо *with* у следећем примеру:

*Fallen in love in Ophelia* (у чему се огледа утицај матерњег језика).

Графички приказ релативне заступљености грешака дат је на слици 1.



Слика 1 – Процентуална заступљеност појединих грешака (испитивање: Група А - узорак 1)

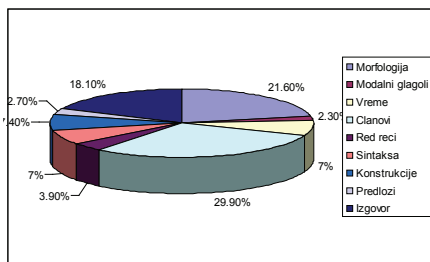
Следећа група за испитивање били су ученици група Б и Ц који су имали задатак да усмено презентују припремљени материјал. Ученици су имали могућност да као подсетник користе *Power Point* презентацију, мада је највећи део усмене презентације био у слободној форми. Укупна популација која је анализирана је 49 ученика, при чему није уочена скоро никаква разлика у типу и броју појединих грешака, па су те две групе посматране интегрално.

Табела 2 - Број појављивања и релативна процентуална заступљеност појединих грешака (Група Б и Ц – Узорак 2)

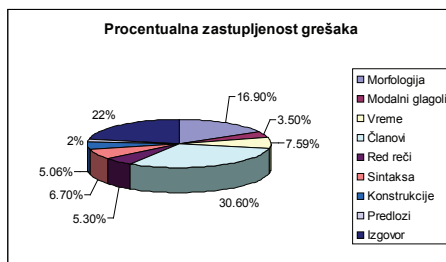
Тип грешке	Број појављивања	Релативна процентуална заступљеност грешке
Морфологија	55	21.6 %
Модални глаголи	6	2.3 %
Времена	17	7 %
Чланови	76	29.9 %
Ред речи	10	3.9 %

Тип грешке	Број појављивања	Релативна процентуална заступљеност грешке
Синтакса	18	7 %
Конструкције	19	7.4 %
Предлози	7	2.7 %
Изговор	46	18.1 %
Укупно	254	100 %

Добијени резултати приказани су у табели 2. Највећи број грешака је направљен приликом употребе чланова (укупно 29% грешака), а затим следе грешке које су се тичале изговора 18.1% и морфолошке грешке 21.6%.



Слика 2 – Процентуална заступљеност појединих грешака (испитивање: Група Б и Ц - узорак 2)



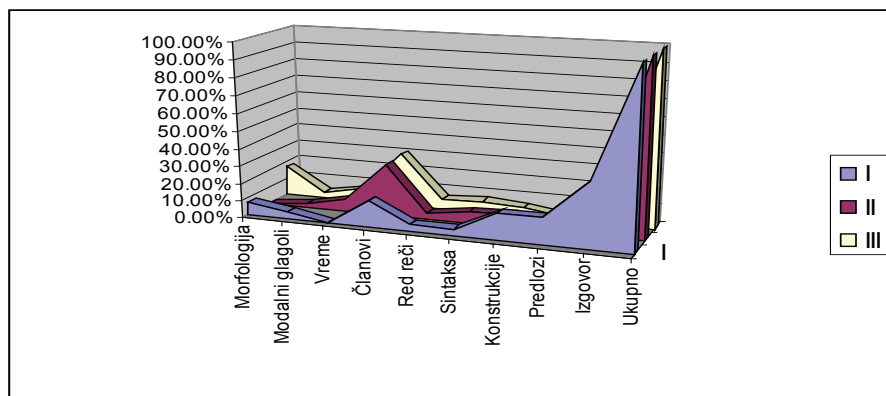
Слика 3 – Процентуална заступљеност појединих грешака (испитивање: Група Б и Ц - узорак 3)

Табела 3 - Број појављивања и релативна процентуална заступљеност појединих грешака (Група Б и Ц – Узорак 3)

Тип грешке	Број појављивања	Релативна процентуална заступљеност грешке
Морфологија	67	16.9 %
Модални глаголи	14	3.5 %
Времена	30	7.59 %
Чланови	121	30.6 %
Ред речи	21	5.3 %
Синтакса	27	6.7 %

АНАЛИЗА ГРЕШАКА У УСМЕНИМ ПРЕЗЕНТАЦИЈАМА УЧЕНИКА ...

Конструкције	20	5.06 %
Предлози	8	2 %
Изговор	87	22 %
Укупно	395	100 %

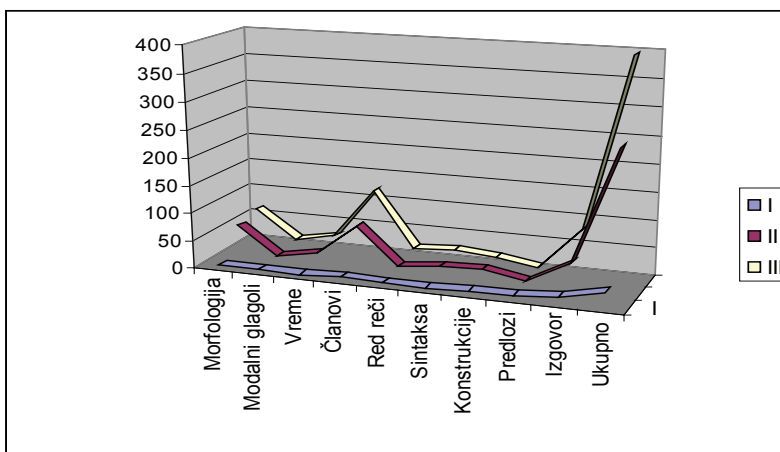


Слика 4 – Графичка презентација релативне учесталости појављивања грешака на три испитивања

Табела 4 – Упоредна анализа 3 случаја (релативна учесталост појављивања грешака)

Тип грешке	I Група А - узорак 1	II Група Б и Ц - узорак 2	III Група Б и Ц - узорак 3
Морфологија	7.40%	21.6 %	16.90%
Модални глаголи	3.70%	2.30%	3.50%
Времена	0%	7%	7.59%
Чланови	14.80%	29.90%	30.60%
Ред речи	3.70%	3.90%	5.30%
Синтакса	3.70%	7%	6.70%
Конструкције	14.80%	7.40%	5.06%
Предлози	14.80%	2.70%	2%
Изговор	37%	18.10%	22%
Укупно	100%	100%	100%

Типичан пример: неодговарајуће грађење множине: (*peoples, informations*). Графички приказ процентуалне заступљености грешака (испитивање: Група Б и Ц - узорак 2) презентован је на слици 2. Последње испитивање је спроведено на групама Б и Ц при чему је ученицима из тих група дато да усмено презентују тему или да одговарају на постављена питања. И овде су се рачунали одговори или презентације просечне дужине 180 – 200 речи. Резултати су презентовани у табели 3 при чему је релативна дистрибуција грешака у мноме слична претходном примеру (слика 3) .



Слика 5 – Графичка презентација релативног броја појављивања грешака на три испитивања

Табела 5 – Упоредна анализа 3 случаја (број појављивања грешака)

Тип грешке	I Група А - узорак 1	II Група Б и Ц - узорак 2	III Група Б и Ц - узорак 3
Морфологија	2	55	67
Модални глаголи	1	6	14
Времена	0	17	30
Чланови	4	76	121
Ред речи	1	10	21
Синтакса	1	18	27
Конструкције	4	19	20

АНАЛИЗА ГРЕШАКА У УСМЕНИМ ПРЕЗЕНТАЦИЈАМА УЧЕНИКА ...

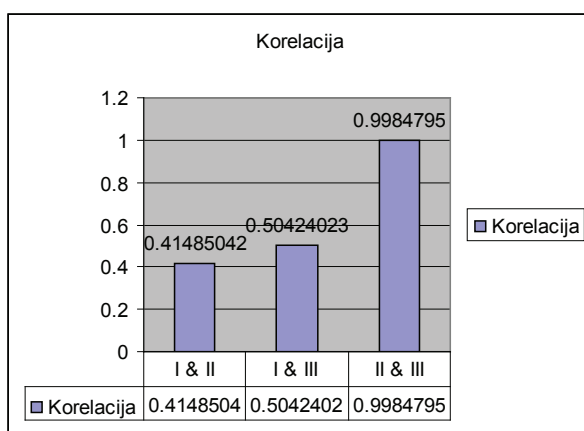
Предлози	4	7	8
Изговор	10	46	87
Укупно	27	254	395

Следећи корак је упоређивање три случаја и покушај да се појављивање појединих грешака доведе у везу, односно да се установи корелација између низова бројева који описују учесталост појављивања појединих грешака.

Упоредна анализа нумеричких података релативне учесталости појављивања грешака приказана је у табели 4.

Са слике 4 се види да постоји приближно сличан распоред релативне учесталости појављивања појединих грешака. Нарочито су сличне расподеле између појављивања грешака на групама Б и Ц, без обзира да ли ученици из тих група презентују донекле спремљени текст или имају конверзацију или систем питање – одговор.

У табели 5 је приказан број грешака које се појављују у сва три случаја. Сасвим логично, најмањи број грешака имају ученици из групе А, док је такође очекивано број грешака које праве група Б и Ц већи приликом усмене презентације непознатог текста од броја грешака које праве при презентацији делимично спремљеног текста (слика 5). Код последње две групе је, такође, уочено да ученици у излагању више користе конструкције које си им једноставније, а избегавају оне које сматрају тежим и дужим (The Present Simple Tense vs. The Present Continuous Tense). Исто важи и за избор вокабулара (раније усвојене речи према новоусвојене, синонимне речи).



Слика 6 – Корелација учесталости појављивања грешака на истраживаним узорцима

На крају је направљен покушај да се установи постојање корелације између појединих испитиваних случајева. Корелација појављивања појединих грешака између случаја I и случаја II је 0.414. Корелација појављивања грешака између случаја I и III је 0.50, док је корелација између појављивања грешака у испитивањима II и III изузетно висока и износи 0.99 (слика 6). То значи да у случају када једна група (без обзира на претходно научени језик, шпански или француски) презентује научени или ненаучени текст, шема појављивања грешака је апсолутно иста. Група која је напреднија у језику приказује другачију шему распореда грешака које се појављују. То треба пре свега довести у везу са чињеницом да група која има напредније знање не прави “теже” граматичке грешке, већ њихове грешке спадају у подручје релативно лакших, мање видљивих грешака.

Наравно, при целокупној анализи треба имати у виду и чињеницу да се грешке у усменој презентацији теже идентификују од грешака које ученици праве приликом писања. При овоме треба имати у виду да је поједине грешке у усменој презентацији тешко идентификовати из простог разлога што ухо слушаоца (односно онога ко идентификује грешке) има тенденцију да “исправља” грешке, односно да продуковане речи чује на прави начин. Ово нам говори у прилог чињеници да идентификација грешака зависи и од особе која истраживање врши, њеног знања и степена посвећености. Сем тога, треба имати у виду да идентификација и класификација грешака није једноставно предвајање и да захтева дубљу и компликованију анализу.

### 3.3 Детерминисање извора грешака: унутарјезичке наспрот међујезичким

Према анализи детектованих морфолошких грешака из спроведеног истраживања може се закључити следеће:

- о Изостављање *s* за грађење множине не може се довести у везу са грађењем множине код именица у српском језику. У српском се једнина и множина разликују као у примерима: жена – жене (*woman – women*) или дечак – дечаци (*boy – boys*). Овакво грађење множине не постоји у српском језику, па се може претпоставити да је ученицима лако да науче правило и да га примењују без мешања искуства из матерњег језика. Ово је грешка која се углавном јавља код мање напредних група, тј. ученика са нижим нивоом знања. Ученици у групама које поседују средњи ниво знања праве мањи број ових грешака, док је код ученика са напредним нивоом знања овај тип грешке редак.

- Неусклађеност субјекта и глагола је грешка која је у великој мери интралингвална и која се може приписати граматици енглеског језика. У било ком лицу, сем трећег лица једнине, не постоји специфични наставак на глаголима. То, такође, има свој утицај и на коришћење помоћног глагола *to be* (честа грешка *You was*). Може се закључити да је у великој мери овај тип грешака интралингвалне природе.
- У одређеном случају јављају се специфичне грешке коришћења наставка *s* у трећем лицу када му ту и није место. Ученици упадају у замку генерализације и покушавају да примене правило чак и тамо где за то не постоји нити место, нити потреба. Као што је већ поменуто, ученици су склони или да потпуно изоставе правило или да га превише примењују.
- Велики број морфолошких грешака (нарочито оних које су биле категоризоване као *Infinitive* уместо *Past Participle*, *Past Participle* уместо *Infinitive*, *Present Participle* уместо *Past Participle* и обрнуто) представљају интралингвалне грешке, пошто се правила једног граматичког система повезују и мешају са правилима другог граматичког подсистема у оквиру истог језика.
- Неусаглашеност између придева и именице би био још један пример интралингвалне грешке (пример: *this students*). У енглеском језику сви придеви имају исти облик у једнини и множини, сем два: *this* и *that*. Јасно је да у брзини ученици често праве грешке овог типа, али то је грешка генерализације која је везана за структуру и граматичка правила самог енглеског језика.
- Један број грешака је настао услед неразликовања *other* и *another*, при чему се и овде може искључити да је ова грешка интерлингвална, пошто сличан пример не постоји у српском језику.
- Утицај српског језика се може уочити у случајевима изостављања глагола *be* у конструкцијама, као на пример: *I will be...* при чему се пар може, евентуално, тражити у српском језику, у форми *Ja ћу...*
- Честа грешка је и мешање *which* и *who*.
- Велики број морфолошких грешака, ако не и све, не могу бити доведене у везу са претходним знањем матерњег језика.
  - Евентуално би се око 2% укупних морфолошких грешака могло повезати са рефлектовањем структуре матерњег, у овом случају, српског језика.
- Највећи број синтаксичких грешака се пре може пратити до извесних правила из српског језика, него до правила у енглеском језику. То се посебно односи на грешке у негацији.

- о Отприлике 1/3 свих погрешних синтакси у реченицама у претходним испитивањима могла се довести у везу са трансфером. Најчешће су ученици преводили реченице на енглески користећи основу српског језика, тако да су убацивали енглеске речи у српску синтаксу, зато што су “мислили на српском”, а не на “енглеском”.  
Врло је занимљиво да се код ученика из групе Ц јављала грешка која је исказивала типичну структуру шпанског језика: *No I go* уместо *I don't go*
- Такође је уочено да су ученици из контролне групе Б лакше савладавали и усвајали појмове из енглеског језика који се односе на државу и управљање државом, односно речи које су у енглески језик доспеле из француског језика. Са друге стране, и ако су брже усвајали, чешће су правили грешке у изговору, ослањајући се на претходно знање француског.
- Што се грешака у изговору тиче, њихов избор је најчешће у интерференцији, заправо интерлингвалне је природе. Истраживање је показало да је утицај другог страног језика, у спроведеном истраживању у питању је француски језик, јачи од утицаја који матерњи језик има на први страни, енглески језик. Најчешћи случај су погрешно изговорени суфикси француског порекла, а речи позајмљене из француског језика су скоро у свим случајевима задржале своји изворни (француски) изговор, без икакве модификације и адаптације.  
Интралингвални утицај је присутан код речи насталих конверзијом, као и код речи чији се парњак на релацији именица: глагол слично пише.  
Закључак изведен на основу спроведеног истраживања је да други страни језик има већи утицај на стварање грешака у изговору, јер ученици улажу већи напор у новонасталим ситуацијама, а други страни језик управо ствара такве ситуације. Свему овоме треба придодати чињеницу да ученици такође упоредо уче и латински језик који даје корен многим речима у оба страна језика.

#### 4. ЗАКЉУЧАК

На основу спроведеног истраживања може се закључити да се позитиван трансфер из матерњег језика може искористити у настави страног језика, али врло опрезно да се не би из поља позитивног трансфера склизнуло у поље негативног трансфера. Познавање одређених шема прављења грешака унутар истог језика је од значаја при формулисању стратегије наставе која



ће ићи у правцу избегавања места на којима се грешке најчешће праве. Од велике користи би било утврђивање природног следа код усвајања страног језика, јер би то утицало на стварање прилагођеног, поступног силабуса који би објединио како корисност, тако и поједине идеје чисто лингвистичке природе и тиме би се, засигурно, умањило и број грешака.

Даљи рад у овој области би могао укључити остале типове грешака у писаним презентацијама ученика. Један од занимљивих праваца у даљем истраживању би могло бити и формирање одговарајућег компјутером подржаног система који би на основу идентификованог скупа грешака генерисао потребан наставни материјал.

## ЛИТЕРАТУРА

- Chomsky, N. (1957). *Syntactic Structures*. The Hague: Mouton
- Corder, S. (1981). *Error Analysis and Interpretation*. Oxford: Oxford University Press.
- James, C. (1998). *Errors in Language Learning and Use: Exploring Error Analysis*. Essex: Longman.
- Odlin, T. (1989). *Language Transfer*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. (1971). *Error Analysis and Second Language Strategies*. Language Sciences.
- Richards, J. (1984). *Error Analysis: Perspectives on Second Language Acquisition*. Essex: Longman.
- Selinker, L. (1972). *International Review of Applied linguistics*. Vol. 10, No 3
- Weinreich, U. (1953). *Languages in Contact*. Publication of the Linguistic Circle of New York, No.1

SANDRA STEFANOVIĆ

### ERROR ANALYSIS OF HIGH SCHOOL STUDENTS' ORAL PRESENTATIONS

#### *Summary*

This paper presents theoretical bases and practical examples of Error Analysis. Error Analysis is of great importance for a certain methodology set-up. The aim of the paper is to determine specific statistical relations between certain types of errors and their sources in order to define proposals for more efficient teaching methodology for high school students. The research covered three groups of grammar school students studying English as L2 who were given different inputs, i.e. materials for oral presentations. The conclusion is that students' errors are mainly interlingual, i.e. caused by the interference of the learners'

mother tongue and L3, rather than intralingual. The proposals how to improve the teaching process are given in the last chapter.

*Key words:* Error Analysis, interlingual errors, intralingual errors

Sandra Stefanović  
Univerzitet u Kragujevcu, Srbija  
e-mail: sandra\_stef@yahoo.com

МИЛИЦА БАЛТИЋ

## **КРИТЕРИЈУМИ ЗА ОДАБИР ТВ РЕКЛАМА И ЊИХОВА ПРАКТИЧНА ПРИМЕНА У НАСТАВИ СТРАНОГ ЈЕЗИКА**

Коришћење реклама у настави страног језика може постати погодно дидактичко средство уз одговарајуће припреме за њихов одабир и њихово коришћење током процеса наставе. Пажљивом селекцијом реклама не само да се проширује знање из страног језика, већ се стичу и основни елементи невербалне комуникације тога народа. Свака врста рекламе уз добар одабир активности и припреме може постати дидактичко средство. У зависности од старосног доба, интересовања и нивоа знања страног језика уз помоћ табела ученицима се може олакшати разумевање и меморисање лексике као и пробудити мотивација за сам припремљени видео материјал. Овака врста упитника и табела могу се користити у настави било ког страног језика.

*Кључне речи:* ТВ реклама, дидактичко средство, упитник, табеле.

### **1. ТВ РЕКЛАМА КАО АУТЕНТИЧНИ ВИДЕО МАТЕРИЈАЛ**

#### **1.1. „Природа“ ТВ рекламе**

ТВ рекламе су аутентичан видео материјал, нису поједностављене за језичку употребу, нити аранжиране, већ су направљене за нативне говорнике. Само гледање реклама излаже студента правом говорном језику, тј. “даху реалности”, показујући им тако до које мере су сами способни да се тим језиком служе. Слично томе, излагање студената таквом језику и културној стварности доводи до повећања самосталности у владању језиком, тј. осећаја где студент може да функционише лингвистички и ван зида учионице. (Lonergan 1983: 69) (Davis 1997)

Будући да су данашње рекламе, да би уопште могле да постигну свој циљ и успех код публике, принуђене да буду врло иновативне и оригиналне, обожене су јаком емотивном реакцијом код студената, што доводи до лакшег,

бржег и трајнијег меморисања онога што су видели, а тиме и граматичких структура, цинглова, фраза... (Thorson 1984: 4)

Такође можемо рећи и да су због своје сажетости, фокусираности на један предмет и тематику, рекламе веома захвалне за употпуњавање већ обрађене лекције или градива које је пређено. Због своје краткоће и компактности студенти којима се презентује се лакше задржавају на задатку који им је понуђен и од почетка су свесни лингвистичког циља који треба да постигну. (Davis 1997).

Реклама као ТВ жанр је добро позната студентима, обично су веома заинтересовани за њу, и рад са језиком ће уз њу протећи уз веће задовољство него што би то био случај да се ради само са уџбеником, а у прилог томе иде и чињеница да су студенти данас углавном упућени на тражење информација и стицање знања преко мултимедијалних средстава. Могу се користити на почетним нивоима, а могу бити довољно лингвистички комплексне да су изазов и за највише нивое. (Lee 1984:133)

Дужина саме рекламе варира од десетак секунди до једног минута, са просеком од тридесет секунди. (Katchen 2001:15)

Језик ТВ реклама је често приказан у дијалогској форми која студенте излаже сленгу, различитим језичким регистрима, скраћеницама, идиоматским изразима и сл. Додатно, студенти могу чути нативне говорнике, различите акценте и дијалекте.

ТВ рекламе су такође богат извор вокабулара који се често не могу наћи у уџбеницима, *boh*, у италијанском језику за *не знам*, или *wow* у енглеском за изражавање дивљења међу младима.

## 1.2. ТВ реклама и њен положај у данашњем друштву

Неки аналитичари ТВ рекламу сматрају комуникативним “жанром” који је достигао своју аутономију и зрелост изражавања, тј. сматра се да добро одсликава вредности и мишљења која владају у друштву. Догађа се тако да се други медији, сама телевизија или филмови инспиришу њоме, њеном граматику или синтаксом. (Tarallo 2006: 21, 24)

Статистике показују да је, рецимо у Америци, просечно време проведено испред телевизијског екрана двадесет осам часова недељно, тј. два месеца годишње из чега произилази да телевизију с правом можемо да сматрамо огледалом трендова и културних догађања. (Vivian 2005:396) (Bielbery 2008: 2 )

Наставници и студенти у данашње време су прави телевизијски потрошачи. Све лакше и брже се упознају са информацјама о телевизијском програмима, каналима као и новим техничким могућностима које се нуде.

## 2. УПОТРЕБА ТВ РЕКЛАМЕ У НАСТАВИ

### 2.1 „Пасивни“ и „активни“ приступ

Поставити студенте испред екрана где би пасивно биле пуштане рекламе посао је који би могао да значи губљење драгоценог времена, говорећи са дидактичке тачке гледишта. Методика наставе страног језика, чак и када је употреба аутентичких видео материјала, мора да има своја правила, а правила унапред поставља предавач трудећи се да у потпуности усмери студента на оно што је сам циљ наставе који треба постићи.

Као што знамо да се просечно после пет минута пажња студената драстично смањује, а то нам додатно намеће обавезу која треба да буде усмерена на детаљно испланирану методологију рада са овим типом аутентичног видео материјала.

Ефикасност пуштања ТВ реклама као дидактичког медија је и у дозирању његове примене у настави, прецизном одабиру у односу на студенте, њихове потребе и културне обојености, дакле, у активном припремању видео материјала који је само једна карика у комплексној припреми гледања аутентичног видео записа. (Torresan 2004:2)

### 2.2 Процес дидактизације ТВ рекламе

Рекламе можемо увести врло рано у настави, већ после неколико месеци (у средњој школи, или раније, ако се ради о интензивнијим курсевима језика), где би рад био усресређен више на визуелне него лингвистичке аспекте.

Одабир да се једна реклама дидактизује носи са собом детаљан посао припреме, пре свега анализу комуникативног канала који се користи у реклами, различитост језичких регистара, лингвистичких, социо-културолошких, екстралингвистичких и паралингвистичких садржаја. (Diadori 2001: 299)

Да би се видео и ТВ реклама уопште могли користити у настави, сам предавач мора да овлада вештином препознавања свих битних елемената за дидактичку обраду, тј. требало би да зна како да из материјала извуче све битне елементе за дидактизовање видео материјала, односно мора да препозна све постојеће компоненте видео записа (визуелне, звучне и техничке).

Током процеса анализе рекламе потребно је прво прибећи глобалном прегледу који би водио рачуна о најзначајним сценама и кључним речима (*skimming*) ; након тога би се прибегло детаљнијој анализи (*scanning*), лингвистичкој, али и културолошкој компоненти као и невербалним аспектима који чине комуникацијски процес. (Giannone 2008)

Када говоримо о дидактичкој употреби ТВ реклама, морамо да нагласимо постојање предности и мана које оне носе са собом:

**а) Неке од предности употребе ТВ реклама:**

- постоји висока мотивација код студената;
- будући да је у специфичном контексту, језик је лако распознатљив;
- презентовани су и анализирани различити модели језика;
- постоји идеалан однос слике и звука;
- постоји и могућност анализе екстралингвистичких компоненти;
- долази до изражаја дидактичка флексибилност;
- рекламе нуде хумор, акцију и разноврсност;
- кратке су и компактне и прикладне за ограничене услове наставе;
- могу лако да се прилагоде сваком нивоу знања језика. (Cepollaro , Luise)

**б) Мане и ограничења:**

- брзо застаревају;
- сама припрема видео материјала је дуг процес;
- на самом снимку могу постојати шумови и бука из позадине;
- постоји ризик од пасивног коришћења снимака од стране студената;
- због суженог времена, говор у рекламама је често врло брз и неразумљив. (Luise)

### **3. КРИТЕРИЈУМИ ЗА ОДАБИР РЕКЛАМА**

#### **3.1. Одабирање и сортирање ТВ реклама**

Пре било каквог одабира рекламе, потребно је направити унапред одређене критеријуме којима ће се предавач руководити и које ће му олакшати рад у комплексном послу припреме који је обично дуготрајан и захтеван. Критеријуми су многоструки и комплексни, те се мора водити рачуна о свакој појединачној компоненти рекламе. Навели бисмо само неке од њих које су незаобилазне тачке у формирању дидактичке употребе реклама:

## КРИТЕРИЈУМИ ЗА ОДАБИР ТВ РЕКЛАМА И ЊИХОВА ПРАКТИЧНА ...

- 1) Тип студената тј. њихово њихово старосно доба, ниво знања језика и културе и томе сл.
- 2) Текст и контекст рекламе.
- 3) Комуникативни жаргон који је присутан у реклами. (А може бити више од једног.)
- 4) Језички регистри.
- 5) Лингвистички садржаји.
- 6) Језичко- културни садржаји.
- 7) Број говорника присутних у реклами, тј. што је већи број говорника, разумевање ће бити комплексније јер слика често неће у потпуности пратити говор; (мањи број ликова ће доприносити лакшем разумевању, а само кадрирање у првом плану ће додатно олакшати и читање са усана.)
- 8) Брзина говора и тон којим лик говори је свакако још један фактор о коме треба водити рачуна и прилагодити га студентима. (Diadori 2001:302)

Могуће је унапред имати неку врсту табеле која би важила као образац за сортирање реклама за рад на часу.

### Табела за анализу ТВ рекламе

#### 1 Технички подаци

Трајање :
Година :
Рекламирани производ:
Марка производа:
Слоган:

#### 2 Социо-прагматични и психолошки аспекти

Однос језик-слика:
Однос језик-контекст:
Текстуална типологија:
Регионални језици:
Формални и неформални језички регистри:
Колоквијални језик:
Степен тешкоће (од 5 до 10):

3 Социо-културолошки аспекти:

Имплицитни културолошки елементи:
Експлицитни културолошки елементи:
Стереотипови:
Познате личности:
Степен тешкоће (од 5 до 10):

4 Језичка компетенција:

Морфосинтаксички елементи:
Брзина говора:
Интонација и изговор:
Лексичка комплексност:
Степен тешкоће (од 5 до 10):

5 Екстралингвистичка компетенција:

Шумови и бука у позадини:
Музика :
Доминантне боје:
Интерперсоналне дистанце:
Однос језик-гестикаулација:

(Benucci 2007:118)

Такође је могуће направити синтезу реклама које наставнк има у својој архиви ради лакшег сналажења. Дајемо пример добро познате рекламе италијанске марке *паста Барила*.

**Табела за синтезу ТВ реклама**

Синтеза спота	Производ	Слоган	Лингвистички елементи	Културни елементи	Функционални елементи
Породична идила, кућиња	<i>Barilla pasta</i>	<i>Dove c'è Barilla c'è casa</i>	<i>Glagol esserci</i>	Кућа, породица	Емотивна функција



## 4. ТЕХНИКЕ ПРИКАЗИВАЊА ТВ РЕКЛАМЕ У НАСТАВИ

### 4.1. Слободна и вођена техника у процесу дидактизације реклама

Што се тиче самих техника приказивања рекламе на часу, можемо да кажемо да постоје најмање две, а то су

- 1) Слободна техника;
- 2) Вођена техника.

Предности и слабе стране су присутни у обе технике.

У **слободној техници** гледања, пре самог пуштања материјала, студенту се не постављају задаци нити се постављају обавезе, и сам ће бити слободан да на рекламу гледа „чистим оком“ откривајући оно што га највише дотиче или ће из искуства обрађати више пажње на поједине делове материјала.

Уколико се изабере ова техника, шема по којој би се приказивале рекламе била би да се студентима пусти да индивидуално гледају делове реклама или целе рекламе по својој жељи и да се остави довољно времена сваком студенту да ако жели изнова погледа снимак, понављајући сцене које су му највише привукле пажњу.

Када заврши са гледањем, студент пише слободно о ономе што га је највише импресионирао. Након тога се може организовати рад у групама. Оваква врста гледања ТВ реклама се обично саветује док се студенти нису навикли на аутентичне аудиовизуелне материјале, а касније се обично не саветује због непостојања одређених критеријума којима би се студенти руководили, а самим тим и нехомогених резултата у настави.

Задатак, пак, **вођене технике** је да управи поглед посматрача ка унапред одређеним деловима видео записа. Пре самог гледања рекламе, студент ће добити задатак или у виду табеле коју треба попунити, или упитника који ће унапред погледати и који ће сузити његово поље гледања датог материјала. Природа овакве врсте гледања је аналитичка и она обично фокусира само одређене делове материјала. Битно је зато сваком студенту дати одштампани материјал јер ће на тај начин знати боље шта се тачно тражи од њега, пронаћи одговоре на питања и трагати за лексиком. (Nardi 2003:2)

Табеле могу бити обогаћене сликама из рекламе где би се и сам процес меморисања лексике и граматике још више олакшао.

Помоћу оваквих табела лако се могу правити и контрастивне анализе две рекламе два различита језика, као и убацивати културни садржаји.

## 5. ПРАКТИЧНИ ПРИМЕРИ

### 5.1. Контрастивна анализа две рекламе

За пример вођене технике изабрали смо контрастивну анализу две рекламе од којих је једна за *Кока Кола*, а једна реклама за минералну воду *Евијан*. Студентима ће унапред бити подељени листови са табелама које ће моћи да проуче пре него што погледају рекламу. Табела може да послужи за почетне нивое будући да у рекламама има врло мало говора.

#### Табела за контрастивну анализу две рекламе

Које од доле набројених вредности мислиш да се налазе у рекламама које си видео?			
<i>Coca Cola</i>			<i>Evian</i>
		Оптимизам ,срећа	
		Материјалне вредности	
		Духовне вредности	
		Идеја о савршеном здрављу	
		План за бољу будућност	

### 5.2. Разумевање ТВ рекламе

Следећи практичан пример који дајемо је **разумевање ТВ рекламе**. Може се користити на самом почетном нивоу (A1), а за рад ће нам бити потребне три краће рекламе једноставне лексике.

Студентима ће бити прво пуштане рекламе где ће им се унапред скренути пажња да се концентришу на лексику која је везана за сам рекламирани производ, на поруку и процену производа. (На пример, ако је у питању шампон, вероватно ће се појавити реч *коса*, *испирати*, *сјај*, *јевтин*, *фантастичан* итд.)

Након гледања рекламе они бирају речи које су везане за одређени производ, за поруку везану за рекламу и процену производа.

Табела *Разумевање ТВ рекламе*

производ, порука, процена			
Процена	1. шампон за косу <i>Palmolive</i>	2. кафа <i>Lavazza</i>	3. машина за судове <i>Indesit</i>
речи везане за производ	арома	испирати	прати
порука производа	штеди енергију и воду	кремаста и укусна	мекана
процена производа	висок квалитет	економичан	нова формула са церамидима

Сличним табелама можемо поредити ликове у једној истој реклами или правити контрастивну анализу ликова из реклама матерњег и страног језика. Осим табела, ради лакшег памћења, студентима се могу представити Венови дијаграми са именима ликова из реклама или рекламирани произвођи, где би средина дијаграма била намењена неким заједничким особинама лика или производа које би студенти могли да образложе. Такође је могуће правити неку врсту „паукове мреже“ са круговима у средини, који би повезивали заједничке особине рекламираних производа.

## ЛИТЕРАТУРА

- Benucci, P. (2007). *Lingue straniere e pubblicità: pubblicità televisiva e insegnamento dell'italiano*. In *Vedere per capire e parlare* (M. Cardona, a cura di). Torino, Utet, pp.118-119, 125-129.
- Bielbery Clifford (2008). *Television commercials as a window on American culture for teaching adult English as a second language students*. Kansas: Kansas State University Manhattan.
- Cepollaro, A. (2010). *Criteri di scelta per il materiale televisivo autentico secondo i livelli di apprendimento*. <http://www.italweb.gr/criteri.scelta.av.htm>
- Davis, R. (1997). TV commercial messages: An untapped video resource for content-based classes. *The Language Teacher* 21 (3), 13-15. <http://www.esl-lab.com/research/cms.htm>
- Diadori, P. (2001). «L'uso didattico degli audiovisivi», In *Insegnare italiano a stranieri*. Le Monnier, pp. 299-301

- Giannone Patrizia (2008). *SPOTlight on culture: l'utilizzo ipermediale della pubblicità audiovisiva*. Catania: Facolta' di lingue e lettere straniere. <http://www.flingue.unict.it/glottodidatticamente/index.php?sez=articolo&id=12>
- Katchen, J. (2001). Using TV Commercials. *ETA Newsletter* 5 (1), 15-17.
- Lee, D. (1984). Television Commercials for German Listening Comprehension. *Die Unterrichtspraxis / Teaching German* 17 (1) 133-135.
- Lonergan, J. (1983). Video applications in English language teaching. In: *Video applications in English language teaching* (J. McGovern, eds.). Oxford: Pergamon, 69-87.
- Luise Maria, Serragiotto Graziano (2009). *Insegnare italiano come lingua straniera a bambini, insegnare italiano come lingua straniera ad adulti*. Venezia: Universita' Ca' Foscari di Venezia. <http://venus.unive.it/filim>
- Nardi, A. (2003). Osservare la lezione: sull'uso di materiale video nell'analisi dell'azione didattica. *TD* 29, 25-31.
- Tarallo Alfredo (2006). *L'italiano con gli spot pubblicitari*. Venezia: Laboratorio Itals, Universita' Ca' Foscari di Venezia.
- Torresan, P. (2004). Il video in classe. *Didattica & Classe Plurilingue* 8, 1-7
- Thorson, Esther., Friestad, Marian (1984). *The effects of emotion on episodic memory for TV commercials*. Madison: School of Journalism and Mass Communication, University of Wisconsin.
- Vivian, J. (2005). *The media of mass communication*. Boston: Pearson.

МИЛИЦА БАЛТИЋ

I CRITERI PER SCEGLIERE LE PUBBLICITA' TELEVISIVE E  
LA LORO APPLICAZIONE PRATICA NELL'INSEGNAMENTO DI UNA LINGUA  
STRANIERA

*Riassunto*

Le pubblicita' televisive possono trovare un giusto posto nell'insegnamento delle lingue straniere e diventare uno strumento pedagogico eccellente, e nello stesso tempo possono rappresentare un'espressione della lingua parlata, della moda e cultura di un popolo. È facile estrarne elementi extralinguistici che si mescolano con la lingua parlata rendendo così un atto comunicativo più chiaro. Le pubblicita' televisive sono materiale autentico audiovisivo che è breve e che ci può servire per completare una lezione, o si possono usare come punto di partenza per la conversazione essendo lo specchio della società la cui lingua si impara. Ci sono criteri che si devono determinare in anticipo e che si devono rispettare perché la pubblicita' si possa usare didatticamente e diventi accettabile agli studenti. Le pubblicita' si possono usare "passivamente", ma qui tratteremo piuttosto un modo "attivo". Glielie e schede sono una specie di guida per lo studente per facilitare la comprensione degli elementi che offre la pubblicita', e che di natura sono molto comples-

si. I segni extralinguistici che con le componenti sovrasegmentali cambiano o formano il significato sono una miniera dalla quale si possono trarre tante unita' didattiche e i temi per il lavoro con la lingua straniera. Tratteremo anche le analisi contrastive delle pubblicita' di una lingua (oppure delle lingue diverse) che tramite i questionari sarebbero presentati con le griglie, diagrammi o con il web. Ogni tabella puo' essere arricchita con un logo del prodotto degli spot per essere piu' facilmente ricordata.

Милица Балтић  
Универзитет *Унион*, Београд, Србија  
e-mail: milica.s.baltic@gmail.com



DARJA MERTELJ

## **SOME ASPECTS AND CASE STUDIES ABOUT TEACHING ITALIAN COMPLEX-CLAUSE SYNTAX TO SLOVENIAN LEARNERS**

The paper presents some results about the mastery of complex-clause syntax among Slovene high-school students who learn Italian as a foreign language. The author starts from the premise that the mastery of syntax is an objective to be achieved at the receptive and, to a degree, also at the productive level. Hence, what knowledge mostly secondary school leavers have developed is shown according to various groups of learners. Different types of knowledge were tested: intuitive comprehension, metalinguistic knowledge and the productive knowledge of complex syntactic structures. Results seem to imply that a considerable lack of appropriate knowledge has been identified, in particular at the productive level. It is here where problems arise, since for Slovene learners the syntax of Italian complex clauses is objectively difficult. It presupposes the speaker's ability to master the system and use of Tenses, which are perceived as particularly hard to learn.

*Keywords:* teaching Italian as a FL/L2, complex-clause syntax, Slovenian learners, transfer, levels of knowledge.

### **1. INTRODUCTION**

In the domain of foreign language teaching, the teaching of complex-clause syntax in Italian seems to have been largely neglected (Mertelj 2005b: 5-11, 157-218). Complex-clause syntax, defined in Italian as *shintassi del periodo* or *ipotassi* or similar is regarded in this paper as comprising linguistic structures composed of a principal and one or more explicit or implicit subordinate clauses. The problems such structures cause to learners are not just an issue for the teaching of Italian; the same or very similar problems could be encountered in the teaching of most romance languages to Slovenian and other Slavic learners.

The phenomenon is not isolated: there are numerous, predominantly contrastive studies concerning the teaching/learning of complex syntax of Italian and Spanish to Slovenian students (Skubic 1991; Miklič 1992a, 1992b, 2003, 2004;

Miklič and Ožbot 2001 and 2007; Lenassi 2004; for Spanish see Markič 2004 and 2006), or to learners with a Serbian and/or Croatian linguistic background (Samardžić 2006; Moderc 2003, 2005, 2006). They have two aspects in common:

- a) Slavic learners have persistent difficulties with the choice of the appropriate tense in subordinate clauses in which *concordanza dei tempi e dei modi* must be applied and the learners usually do not overcome the interference with their mother tongue;
- b) Slavic learners have persistent difficulties with the use of implicit subordinate clauses in cases where it is required: again, they do not overcome the interference with their mother tongue which does not have implicit subordinate clause or does to a very limited extent, and tend to use explicit subordinates instead (Skubic 1991; Miklič 1992b; Samardžić 2006; Lenassi 2004).

Researchers haven't observed any difference between learners who study Italian as their first Romance language and learners who have already studied also another Romance language: Slavic learners have the very same interference problems in the Romance language they learn (in Slovenian High Schools these are Italian, Spanish or French), only the level of grammar awareness helps (in rare cases the learners already know another Romance language at the level of complex-clause syntax).

The present paper focuses on some aspects, raised in the teaching/learning of Italian as a second/foreign language in Slovenian High Schools. Specifically, its objective is to discuss certain aspects of the teaching of Italian, in particular the teaching of its complex-clause syntax, based on my own teaching experience, theoretical studies and empirical analyses, focusing on contrastive aspects:

- It is hypothesised that the mastery of complex-clause syntax, partly at receptive and partly also at productive level, is supposed to be a necessary goal of teaching/learning Italian as a foreign language in a foreign country (i. e. Italian outside Italy, as it is in Slovenia).
- It is hypothesised also that a certain number of teaching hours to which a learner is exposed during his whole process of learning Italian as a FL should guarantee also that interference problems in the usage of Tenses in complex-syntax clauses vanish to a large extent, as a result of conscious learning and unconscious acquisition.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> It might also be interesting to investigate the hypothesis that learners and teachers do not have suitable textbooks for the teaching of Italian complex-clause syntax and that teachers often



The empirical analyses presented in the paper aim to bring us closer to the some possible answers to these questions and are based primarily on the testing of High School learners, focused on complex syntax, in which some contrastive problems arise, and to a lesser extent on the role of teachers' attitudes and methods of teaching complex-clause syntax (using structured oral interviews).

In order to put the analyses and possible answers they suggest in context, first the question of actual and expected levels of attainment is examined.

### **1.1. Levels according to the Common European Framework for Languages**

The *Common European Framework for Languages (CEF 2001)* does not provide answers to specific language teaching questions in individual cases. A very frequent question of Slovenian foreign language teachers is *Which Tenses should be taught at which level?* This question arises for very practical reasons, since it impinges on primary and secondary goals in teaching and the assessment of learners' abilities, and there have been many doubts in Slovenian schools in last few years as to how to address this issue.

Slovenian teachers of Italian feel confused as in Italy there seem to be two interpretations of the *CEF*: some authors include all grammatical structures in levels A1-B2 (Chiuchiù and Chiuchiù 2006; textbook editions of Edilingua appear to adopt a similar stance), others believe that some grammatical structures (e.g. the *periodo ipotetico*, unreal comparative clauses) belong to levels C1 and/or even C2 (textbook editions of Guerra and of Alma).

Further, it is well known that many Italian and Slovenian teachers and language teaching experts argue that certain complex-clause structures are difficult even for mother tongue Italians who tend to avoid them in order not to produce them incorrectly (including some Italian dialects). For example the *periodo ipotetico*, when referring to the past, is almost always simplified in oral speech and informal writing for the very simple reason that its syntax is too complex.<sup>2</sup>

On the other hand, until recently in Slovenian High Schools (learners in the age of approx. 15-19 years) the view that *all grammatical structures must be included in levels A1-B2* was considered to be the correct interpretation of the

---

follow the available textbook without consideration of the special linguistic needs of Slovenian learners (for the results of some analyses see Mertelj 2005b: 157-201, 202-218).

<sup>2</sup> Therefore many teachers of Italian ask why they should expect foreign learners to use it (unless they are at C1 or C2 levels) as the learners could perfectly live in Italy without producing some of the syntactical constructions discussed in this paper, and that they believe recognising and understanding them may be sufficient - an attitude shared also by some teachers of Italian in Slovenia.

CEF<sup>3</sup> and many, though not all teachers support the idea. Currently at the ‘matura’ (state external exam) in Italian as FL at the end of High School, with leavers of 19 years approx. and after 450-900 hours of Italian, a productive level (not only in listening and reading comprehension) of all grammatical structures in Italian (e.g. also all four Italian subjunctives) was expected in grammar testing and in essays.

Therefore, Slovenian teachers who take such ambitious goals as a challenge, and also those who prefer to abandon them (or at least to differentiate them more precisely according to different curricula based on different number of teaching hours) are directly concerned with the teaching and learning of complex-clause structures.

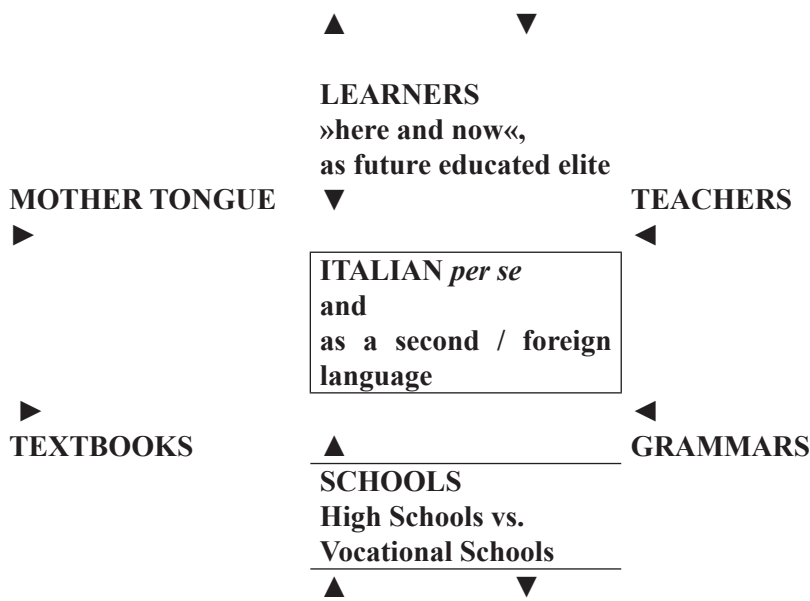
### **1.2. Some factors in the explicit teaching of Italian complex-clause syntax to Slovenian learners**

When the (explicit or implicit) teaching of Italian complex-clause syntax is planned, there are several aspects to be considered. As it can be seen from *Fig. 1* there are several factors influencing the learners’ attitude towards complex-clause syntax and consequently also the level of competence they attain.<sup>4</sup> Some factors are presented only briefly further on (the Italian language itself, learners in various schools, grammars and textbooks), some will be presented in more detail (role of positive/negative transfer and of teachers), though all are regarded as key points in the process of teaching/learning complex-clause syntax.

---

<sup>3</sup> This point of view has been changing recently, especially after Slovenia joined the EU. This political reason does not satisfy all High School teachers: many believe that the attainment levels of school leavers who learn Italian as FL will fall unnecessarily.

<sup>4</sup> Some learners do not perceive any need to master complex clauses at all, some are happy with passive understanding of syntactically complex clauses in texts, others aim to master them at productive level: they need to how to choose the right pattern and how to form it in a proper (usually written) communication.



*MASTERY OF SYNTAX as a PRODUCT OF TEACHING / LEARNING*

Fig. 1: Aspects to be considered in explicit teaching of Italian complex-clause syntax

The first factor is the Italian language itself: we shall look at some examples from various authentic Italian text types where complex-clause syntax is naturally used:

Instructions for use (for a make-up product):

*1a) Ital. Metti l'ombretto più scuro vicino alle ciglia,                      come se FOSSE una larga riga di matita, ...*

*(Dm 70)*

*1b) Engl. Put some eye-shadow near the eyelashes                      as if it **WERE** a thick line of pencil, ...*

Comments about a potential lottery winner:

- 2a) Ital. »Che bello **sarebbe** – butta un tizio – se il fortunato **FOSSE**  
uno in tuta blu ...«
- (Cor 45)
- 2b) Engl. »How nice it **would be** – a guy says – if the lucky one **WERE**  
a ordinary worker ...«

Interviews with some Italians about being single:

- 3a) Ital. *Fino a poco tempo fa, a chi mi **avesse chiesto*** *se **ero** contento*  
*di essere single*
- avrei risposto** con orgoglio romantico*  
*che il mio ego **basta** a riempire l'intero mondo. (Gio 52)*
- 3b) Engl. *Until recently, if someone **had asked** me* *if I **was** happy*  
*to be single*
- I would have answered** with a romantic pride*  
*that my ego is enough to fill the entire world.*

Such examples from everyday speech<sup>5</sup> are significant; they are examples of complex-clause syntax from everyday speech and include a second conditional clause (Ital. *periodo ipotetico della possibilità*), an unreal comparative clause (Ital. *comparativa irreal*) and a series of different kinds of subordinate clauses (including relative and content clauses, *frase relativa, frase interrogativa indiretta, frase oggettiva* in Italian). Such examples are even more frequent in literary texts (Mertelj 2005b: 48-94)!<sup>6,7</sup>

In any case, the existence of such complex-clause patterns cannot, in my opinion,<sup>8</sup> be ignored; it is counter-productive to wish them away, since they are relevant to learners not only because of their frequency of occurrence but also

<sup>5</sup> These examples are taken from *Corriere della Sera* (Cor), *Gioia* (Gio), *Donna moderna* (Dm). Further examples can easily be found in many daily newspapers and various magazines.

<sup>6</sup> Although I have used the word 'frequent', it must be recognised that such complex-clause structures in Italian cannot be regarded as *highly* frequent, whether in literary or in non-literary texts (Mertelj 2005b: 48-94).

<sup>7</sup> Although some experts might believe that Italian is learnt in order to read literary texts, a regrettable observation must be added here: Slovenian High School learners do not learn Italian in order to read literary texts. In an informal survey (not yet published) it was found out that literary texts are not brought into a classroom of Italian as LS, either by teachers or by learners themselves, except when preparing for the 'matura' external state exam.

<sup>8</sup> It is not safe to generalise that in Romance languages complex-clause syntax occurs more naturally and more frequently than, for instance, in Germanic languages (which are most widely taught as foreign languages in Slovenia). But in Italian (Mertelj 2005b: 94) complex-clause syntax is used frequently enough for it not to be ignored by experts in teaching/learning Italian as FL / L2, by textbook writers or by curriculum planners.

because such complex-clause syntactic structures may provide significant clues for understanding discourse, as they are often used to convey a speaker's opinion (as in the examples above).<sup>9</sup>

Another important factor is the various school environments (different types of school, primary and secondary levels, adults in private schools) which influence a decision on how much and how complex-clause syntax should be taught. In this study, we opted to test predominantly High School learners (other target groups are not considered in this paper), in particular as they are future university students and part of the future educated elite – the teaching of syntax to them might be a matter of the teacher's responsibility.

In a nutshell, the point of view of a High School teacher could be summed up in the following two questions *Do learners know they need complex-clause syntax?* and/or *Do the teachers know they need it?* (cf. Mertelj 2005a: 44-51). In both cases complex-clause syntax and teachers' decisions come into play, for example a precondition for a decision to include explicit teaching of complex-clause syntax is a teacher's own linguistic awareness: if a teacher believes that *all grammar structures should be included in levels A1-B2* he/she will, also from his/her contacts with Italian language, most probably become even more convinced that complex-clause syntax is worth being a learning goal for learners, and *vice versa*.<sup>10</sup>

And last but not least we need to consider the languages students have already learned through acquisition (predominantly Slovenian as the mother tongue, L1) and/or have been learning consciously as the first foreign language (in Slovenia mostly English, less commonly German). The mother tongue, in particular, causes various influences on foreign languages taught in Slovenian schools, in the form of positive transfer and/or interference).<sup>11</sup>

---

<sup>9</sup> If such pieces of text are considered from the point of view of their syntax, it is incorrect to assume that Italian is an easy language to master and goes against the popular slogan *Italiano, una lingua facile!* ("Italian, an easy language to learn!"). Many Slovenian learners believe that Italian is easy when they are beginners. It is a duty of a teacher to make them continue to think so in order to strengthen their motivation, not by ignoring the structures, but by explaining them to learners and helping them to understand them.

<sup>10</sup> The teacher's role will briefly be discussed later in this article (for further discussion see also Mertelj 2005a: 44-51).

<sup>11</sup> In the process of learning Italian as FL, interference is of course generally not considered in Italian textbooks and pedagogical grammars as these are predominantly not created for a homogeneous target group. Both research, in the field of interference and contrastive linguistics, could help us make decisions on the teaching/learning complex-clause syntax.

## 2. MAJOR DIFFICULTIES WITH COMPLEX-CLAUSE SYNTAX FOR SLOVENIAN LEARNERS

### 2.1. Discrepancies in the usage of Tenses: interference with Slovenian

For Slovenian learners, Italian complex-clause syntax is difficult particularly from the point of view of use of Tenses. In our mother tongue there are 5 Tenses (+ 2 non-finite forms = 7), whereas in Italian there are 15 (+ 6 non-finite forms = 21) used in different syntactic structures (see *Fig. 2*). This discrepancy causes a high degree of doubt about how to deal with the richness of expression made possible by the number of Tenses in Italian.

Italian Tenses				Slovenian Tenses	
1. Pr – il presente	≠	and	=	1. sedanjik ('present')	
2. F – il futuro	≠	and	=	2. prihodnjik ('future')	
3. C – il condizionale	≠	and	=	3. pogojniki ('conditional')	
4. PP – il passato prossimo	≠	and	=	4. preteklik ('past')	
5. IMP! – l'imperativo	≠	and	=	5. velelniki ('imperative')	
6. IM – l'imperfetto			?		
7. TP – il trapassato			?		
8. FF – il futuro composto			?		
9. CC – il condizionale composto			?		
10. Pr' – il presente cong.			?		
11. PP' – il passato cong.			?		
12. IM' – l'imperfetto cong.			?		
13. TP' – il trapassato cong.			?		
14. PR – il passato remoto			?		
15. TR – il trapassato remoto			?		
16. Inf.I – l'infinito	≠	and	=	6. nedoločniki ('infinitive')	
17. Inf.II – l'infinito composto			?		
18. Ger.I – il gerundio			?		
19. Ger.II – il gerundio composto		?			
20. Part.I – il participio presente	≠	and	=	7. deležniki ('participle')	
21. Part.II – il participio passato		?			

As in the *Fig. 2* Italian and Slovenian Tenses are presented without a discussion about relation between tense and mood,<sup>12</sup> the following examples (4abcde,

<sup>12</sup> There are different views on the relationship between tense and mood. For example is the *futuro semplice* a Tense or a Mood? Compare it in different pieces of communication, e.g.. *Andrò in*

5abc, 8 and 9) highlight the difficulties Slovenian learners have regarding some problematic structures discussed in this paper. They might be regarded as problematic also from an 'Italian' point of view (because of their relative infrequency and the inconsistency in their use), but no less problematic is the fact that Slovene learners tend to follow, due to their Slavic linguistic background, the same principles of usage as in their mother tongue when structuring Italian complex clauses (cf. also Miklič 2003 and 2004; Miklič and Ožbot 2007; Mertelj 2005b: 95-105).

Examples 4 and 5 show different uses of Tenses in the same types of subordinate clauses in Slovene and Italian, showing the different principles which govern the choice of Tense in each language. A Slovenian unreal conditional clause can be used with reference to the present or to the past (and also a combination of the two spheres is possible); consequently, it has *more than one* possible equivalent in Italian, depending on whether we want to express a condition and a consequence for something that still might happen (4a, \*4b, 4c) or a regret that these two are no longer possible, as both refer to the past (\*4d, 4e).

4a) Slov.	<u>Če</u>	<u>bi ga vprašal,</u>	<u>bi ti odgovoril.</u>
	If	you asked him,	he would answer.
4b) "Ital."	<u>Se</u>	<u>glielo *chiederesti</u>	<u>ti risponderebbe.</u>
4c) Ital.	<u>Se</u>	<u>glielo chiedessi</u>	<u>ti risponderebbe.</u>

**OR**

	If	you had asked him,	he would have answered.
4d) "Ital."	<u>Se</u>	<u>glielo *chiederesti</u>	<u>ti *risponderebbe.</u>
4e) Ital.	<u>Se</u>	<u>glielo avessi chiesto</u>	<u>ti avrebbe risposto.</u>

The principles of Tense use in Slovenian, applied to Italian clauses cause interference: this negative transfer mechanism would occur for example also in unreal comparative clauses (5a, \*5b, 5c), where a Slovenian learner can make also an erroneous choice of connective (\*come che vs. come se):

5a) Slov.	Gledal me je,	<u>kot da</u>	<u>me ne razume / me ne bi razumel.</u>
	He looked	as if	he didn't understand.
5b) "Ital."	Mi guardò	<u>*come che</u>	<u>non mi *capisce / *capirebbe.</u>
5c) Ital.	Mi guardò	<u>come se</u>	<u>non mi capisse.</u>

Similar examples of errors caused by negative transfer of Tense choice can easily be found in some other types of subordinate clause as well (Miklič 1992a,

---

*montagna quest'estate.* (Italians tend to use rather *Vado in montagna quest'estate.*) vs. *Saranno le due.*

1992b; Miklič and Ožbot 2007, Mertelj 2005b: 106-138). The structural divergences between Italian language and Slovenian as the learners' mother tongue strongly affect their learning and their ability to master complex-clause syntax.

Generally, in outline, a learner's competence should consist of knowledge of a) how clauses are constructed, including subordinate clauses of various types; b) connectives; c) use of appropriate Tenses, in principal and subordinate clauses; d) the interrelationship of clauses in a text; e) other factors (such as lexis, encyclopaedic knowledge). In any event, *complex knowledge* is necessary; the issue is which syntactic structures should be taught, at which level in the range A1-C2 (cf. Lo Duca 2006), and which at a receptive and which at a productive level.

As one of the major concerns has been to find out to what extent Slovenian High School learners manage to overcome the negative transfer and/or are successful in applying grammar/syntactic rules (as conscious knowledge) or intuitively acquired knowledge of Italian, the most pertinent cases are presented below.

## 2.2. Testing of High School learners

The next three figures (3, 4, 5) present some of the results obtained by testing secondary/grammar school learners' mastery of complex-clause syntax. The results show the productive level of knowledge, measured by using highly guided productive tasks (learners had to translate from Slovenian into Italian). For example, a real conditional clause (1<sup>st</sup> conditional) with the conjunction 'se' was opposed to the content clause (indirect question) with 'se':

Real conditional clause (1<sup>st</sup> conditional) with the conjunction 'se' (A in the Fig. 3)

6) Če je Peter doma, je Marko zelo zadovoljen. →

Se Pietro è a casa, Marco è molto contento.

If Peter is at home, Marko is very happy.

Content clause with a 'se' (B in the Fig. 3)

7) Marko vpraša Ano, ali je Peter doma. → Marco domanda ad Anna se Piero è a casa.

Marko asks Ana if / whether Peter is at home.

For most learners, who had just completed their third year of learning Italian in a High School, this was a simple task – they showed relatively good productive level, at least 50 % in most classes (an exception was a High School from Ljubljana).



In the analyses (some results are presented by *Fig. 3*, and also in *Fig. 4* and *Fig. 5*) a distinction was made between High School learners from the Italian ‘border’ and ‘non-border’ areas of Slovenia: the ‘border’ area comprised the officially bilingual Slovene-Italian territory of Slovenia on the coast as well as some areas close to Italian border where learners grow up with the presence/influence of Italian language also outside school, and the ‘non-border’ area parts of the Republic of Slovenia further away from the Italian border, where learners do not have such possibilities (cf. Mertelj 2005b: 107-138).

A general expectation was that the levels of productive mastery would be different: the ‘border’ area learners would solve the tests better on the basis of their acquired command of the language (outside school) and would also show a lower degree of negative transfer (interference) in their command of Italian.

**LEGEND:** darker colours ■ - “non-border” schools lighter colours □ - “border” schools

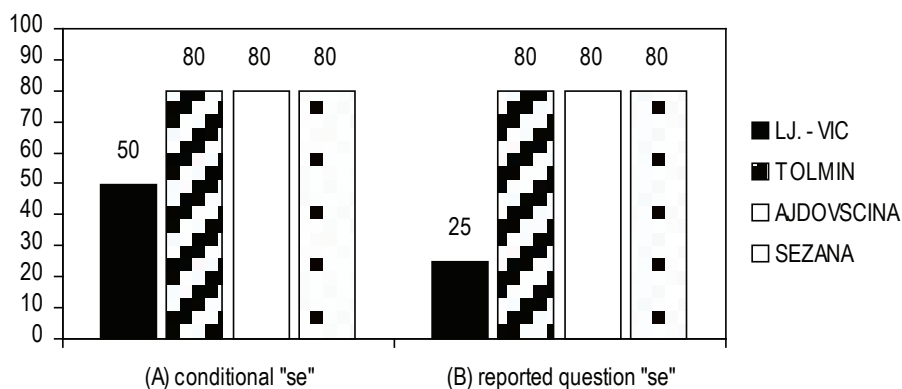


Fig. 3: Two different syntactic functions of “se”:  
 (A) real conditional clause (1<sup>st</sup> type) vs. (B) reported question introduced by ‘se’.

As it can be observed in *Fig. 3*, such a simple clause and an indirect yes/no question did not cause much trouble to learners from ‘border’ schools (learners with a relatively good command of language due to their frequent contact with the language as living near the border with Italy). The learners from ‘non-border’ schools were less successful: if they managed to form the verb, they failed to find

the right connective. In this case positive transfer could help as there are ‘near parallels’ here in the use of Tenses in Slovenian and Italian.

However, when it comes to the past sphere, where transfer from Slovenian in terms of Tense choice can not be positive, the results were expected to be different in ‘border’ and ‘non-border’ schools, but *not* disappointing all round. The examples 8) and 9) (see also *Fig. 4* and *Fig. 5*) were too difficult as the learners had to overcome a negative transfer from Slovenian. They had to translate a content clause with ‘*se*’ referred to the Past, therefore in a subordinate clause a sequence of Tenses and Moods had to be observed, and in the second conditional (not referred to the past) they were expected to apply the use of *congiuntivo dell’imperfetto* in the protasis of the *periodo ipotetico*.

Content clause with ‘*se*’, which referred to the Past

- 8)      *Slov.*    *Spraševal sem se,                    če si bolan ali le zelo utrujen.*  
           *Ital.* → *Mi domandavo                    se eri / fossi malato o solo molto stanco.*  
           *Engl.*    *I was wondering                    if you were sick or just very tired.*

The results show the dominance (in language interference) of Slovenian principles of usage over the Italian *consecutio temporum*, both among learners from ‘border’ and ‘non-border’ areas (*Fig. 4*), and this after the 3<sup>rd</sup> year of learning Italian! Better results were expected among learners in ‘border’ High Schools, but surprisingly the best results, though not excellent (about 30 % got the relevant Tenses right), can be observed in results from one of the ‘non-border’ schools, Tolmin High School.

The explanation for this might be that their Italian teacher believes his learners should thoroughly learn the grammar system of Italian in order to become independent users of the language (see Mertelj 2005a: 44-51), but such a conviction causes him, however, to pay less attention to the other skills and abilities the learners in High School also need to develop (as to the *CEF* 2001). It is a question of priorities in applying the *CEF* but a direct influence of explicit and structured teaching of complex-clause constructions in this case proved to be a successful tool in overcoming negative transfer.

LEGEND: darker colours ■ - “non-border” schools      light-  
er colours □ - “border” schools

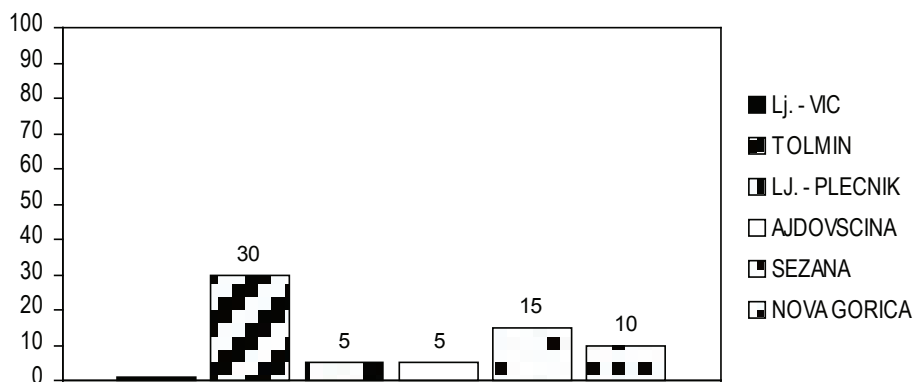


Fig. 4: Indirect question introduced by ‘se’, referred to the Past

The last example was an unreal conditional with ‘se’ (2<sup>nd</sup> conditional). In Slovenian in both parts of the clause (it. *periodo ipotetico della possibilità*) a ‘simple’ conditional (*Pogojnik* in Slovene) is used, so in this case the learners could rely on a positive transfer in the main clause (it. l’apodosi, la reggente), but had to overcome the negative transfer in the subordinate clause (it. la protasi, la subordinata):

Unreal conditional with ‘se’ (2<sup>nd</sup> conditional)

9) Slov. **Če bi bilo okolje** manj onesnaženo, **bi lahko pili** vodo iz vseh studencev.

Ital. → **Se l’ambiente fosse** meno inquinato **potremmo bere** l’acqua da tutte le sorgenti.

Engl. **If the environment was** less polluted **we could drink** water from any spring.

Here (see Fig. 5) the case of the Tolmin Grammar school is interesting again: the teacher instructed his learners *not* to attempt the conditional clauses in the test, as they had not learned that yet, and outmost learners obeyed (Mertelj 2005b: 120-136), although they could have used the *same* verbal form *fosse* as in the previous clause!<sup>13</sup>

<sup>13</sup> This is an excellent case to observe how the knowledge of forms in isolation is of no use unless the learners are instructed how to use them (in this case: in which subordinate clauses).

**LEGEND:** darker colours ■ - “non-border” schools lighter colours □ - “border” schools

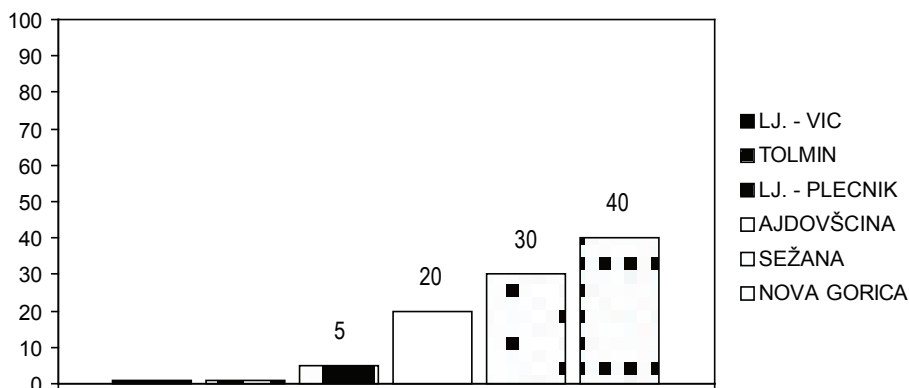


Fig. 5: Unreal conditional clause with ‘se’ (2<sup>nd</sup> conditional)

The results for unreal conditional clause with ‘se’ (2<sup>nd</sup> conditional) reveal also some other patterns (cf. Fig. 5):

- Comparing results from ‘border’ schools vs. those from ‘non-border’ schools it could be noted that in this case frequent contact with the language seem to be decisive: if learners know ‘more language’ (acquired outside school) they can master *certain* difficult structures earlier and slightly better: teachers in those schools start with *periodo ipotetico* earlier, but not with *consecutio* (cf. example 8 with a content clause with ‘se’, referred to the Past);
- results are not excellent even in the ‘border’ schools: the use of Tenses in conditional clauses is obviously not easy to master, even after the explicit instruction and practice in school which the learners from the ‘border’ school had received during their 3<sup>rd</sup> year (this is certain as all teachers from ‘border’ schools confirmed this in the structured interviews about teaching complex-clause syntax, cf. Mertelj 2005a: 44-51);
- teachers in ‘non-border’ schools seem to introduce this grammatical content in the 4<sup>th</sup> year of learning and not earlier (see practically zero results for Vič, Tolmin, Plečnik), therefore the results are not surprising (very few learners are able to use them correctly, on the basis of private lessons/courses they attend);
- the results also show that explicit instruction helps and probably could have helped even more: the learners had learned to use *fosse* in the 2<sup>nd</sup> conditional,

therefore they would have been able to use the same form also in a content and an unreal comparative clause, if they had been instructed about other complex-clause structures where it can be used.

The results are similar for other types of subordinate clauses (Mertelj 2005b: 106-138, 148-156): the degree of mastery of complex-clause syntax among Slovenian High School learners depends strongly on the possibility of positive transfer when choosing the Tense in a subordinate clause.

### 2.3. Testing of freshly admitted university students of Italian Language and Literature

In another analysis (Miklič 1992a and 1992b; Mertelj 2005b: 139-147) focusing on freshly admitted students to the studies of Italian Language and Literature at the Faculty of Arts in Ljubljana, it was found that the general level of their mastery of conditional clauses over the last 15 years has been decreasing: in 1992 about 70 % were able to translate all types of conditional clauses (real, potential, unreal, i. e. 2<sup>nd</sup> and 3<sup>rd</sup> conditional) from Slovenian into Italian without errors in Tense usage, but today the number of such freshmen is 50 % and less (see Fig. 6).

It must be pointed out that the command of different types of *periodo ipotetico* was tested at a productive level; it can not be excluded that freshly admitted university students would have been able to understand it correctly in both, its temporal and modal aspects (such analysis hasn't been done). However, the results show that overcoming negative transfer from the L1 (Slovenian) is becoming an increasingly more difficult task.<sup>14</sup>

	1992-93	1998-99	2003-04
<i>Če bom to izvedel, ti bom povedal.</i> <i>Se lo saprò, te lo dirò.</i> <i>If I know that, I will tell you.</i>	/	65 %	50 %
<i>Če bi bilo (zda)j lepo vreme, bi šli ven.</i> <i>Se facesse bel tempo, usciremmo.</i> <i>If the weather was fine, we would go out.</i>	70 %	50 %	30 %

<sup>14</sup> Another area of interest is the question whether a general decline of grammatical command has in fact been balanced by a compensating increase in the command of Italian as far as other abilities, both receptive and on productive levels are concerned. However this also could be the subject of a further study.

<i>Če bi bilo (včeraj) lepo vreme, bi šli ven. Se avesse fatto bel tempo, saremmo usciti. If the weather had been fine, we would have gone out.</i>	70 %	35 %	40 %
---	------	------	------

Fig. 6: Productive knowledge of conditional clauses among 1<sup>st</sup> year university students

#### 2.4. Analysis of High School leavers ('matura' state exam essays)

In the process of testing the mastery of complex-clause syntax, less guided tasks for testing the productive command of language were also chosen. In this analysis, the primary objective was not to observe the use of Tenses in essays, produced for the 'matura' (High School-leaving exams, see Mertelj 2005b: 139-147) but to observe the use of connectives and the types of subordinates learners *choose to use* spontaneously.

In these texts (40 essays, 220-250 words in length, with the title *La famiglia nella società moderna - 'The family in modern society'*) several types of subordinate clauses appeared, some only sporadically. Generally, only 9 types of subordinate clauses were used at least 5 times each, (see Fig. 8, where they are listed according to their frequency):

<i>types of subordinate clauses</i>	<i>connectives</i>	<i>approx. Number of instances</i>
1. 'that' clause (Ital. frase soggettiva o oggettiva)	CHE	100
2. relative clause (Ital. frase relativa)	CHE	100
3. clause of purpose, implicit (Ital. frase finale implicita)	PER+INF.1	50
4. clause of causal reason (Ital. frase causale)	PERCHÉ	40
5. temporal clause (Ital. frase temporale)	QUANDO	20
6. real conditional clause of 1 <sup>st</sup> type (Ital. periodo ipotetico della realtà)	SE	20
7. clause of manner (Ital. frase modale reale)	COME	10
8. relative clause of place (Ital. frase locativa/relativa)	DOVE	10

9. unreal conditional clause, 2 <sup>nd</sup> type (Ital. periodo ipot. della possibility)	SE	5
--	----	---

Fig. 8: Frequency of subordinate clauses in High School Leavers' essays

The types of subordinate clauses used in the essays are basically those frequently used in modern Italian, but it seems that learners generally tend to avoid subordinate clause constructions where they might encounter problems choosing the appropriate Tense. They tend to limit themselves in the content: they prefer to write generalities and do not decide to write about anecdotes or past events, as if they were constantly trying to avoid the use of Tenses which are used in a different way compared to the mother tongue.

### 3. CONCLUSIONS AND DISCUSSION

The 1<sup>st</sup> hypothesis, namely *the mastery of complex-clause syntax, partly at receptive and partly also at productive level, is supposed to be a necessary goal of teaching/learning Italian in a foreign country such as Slovenia*, has not been borne out by this study: a knowledge of complex syntax is no longer consistently attained, especially not at a high productive level (B2 or C1).

It can be inferred that all three groups of results illustrate that there has been an ongoing gradual transition from a strongly structure-oriented to a more communication-oriented approach to the teaching of Italian as a FL in Slovenia over the past decade:<sup>15</sup> learners in High Schools seem to be expected to learn to communicate orally more fluently than used to be the general aim in the past (when the major aim was to get to know and use *all* Italian grammatical structures), but do so using relatively simple language: complex-clause structures are avoided and alternative strategies are used.

The 2<sup>nd</sup> hypothesis (*a certain number of teaching hours to which a learner is exposed during his whole process of learning Italian should guarantee also that interference problems in the usage of Tenses in complex-syntax clauses vanish to a certain extent*) is not borne out by the data either: the results, especially those from the 1<sup>st</sup> and 2<sup>nd</sup> group show that the interference related problems/difficulties do not disappear, however it has been noted in some cases that persistently increasing learners awareness of the problem can help overcome the negative transfer.<sup>16</sup>

<sup>15</sup> A point not to be excluded: these results also reflect the fact that less able learners opt to study Italian; there has been a relative marginalisation of this foreign language in last two decades.

<sup>16</sup> More advanced learners who have already studied French or Spanish or other Romance languages can develop their prior knowledge of Italian further/faster, if they have consciously learned and/or acquired the adequate complex-syntactical patterns in these languages.

Some professionals might argue that in this paper a complex syntax is given a role which is not appropriate for students, at least on the productive level up to B2. In other words, they would propose not to invest time and effort in teaching how to use structures that even native Italian speakers avoid (except for advanced level students, where they would be relevant); for the rest, teaching avoidance strategies should be preferred to spending time on many aspects of complex syntax, while the latter should remain learning objective for the receptive level (recognising them may be enough).

Moreover, a similar point of view can be found among quite some Slovenian High School teachers, mostly shared by those teachers in schools where learners are less interested and where they start learning Italian from scratch (for the diverse situation in Slovenia see Miklič and Ožbot 2001).

In many other High Schools, teachers share the view of university teachers (from the department of Italian, cf. Miklič and Ožbot 2007) that the traditionally high level of mastery of grammar should be maintained, at least at highest possible receptive level and at a relatively high productive level (B2), despite a general decline imposed by a probably incorrect interpretation of the *CEF*.

### **3.1. The role of university and High School teachers**

The awareness of the critical contrastive aspect of teaching Italian to Slovenian learners is very high at the university level (Miklič and Ožbot 2001 and *in press*), but unfortunately, its application has not been worked out yet by university teachers and/or Slovenian experts in language teaching for Italian as a L2/FL, e.g. by course and textbook designers. As Italian pedagogical grammars and textbooks cannot themselves provide a guaranteed method (cf. Mertelj 2005b: 157-201) for the acquisition of the necessary knowledge for the construction of complex clauses (e.g. by adding specific information for individual linguistic groups such as speakers of Slavic languages), this difficult task remains in the secondary, especially High School teachers' domain, and this is the case in Slovenia.

High School teachers do encounter problems, related to complex-clause syntax in their teaching, but still the awareness of this critical aspect of teaching Italian to Slovenian learners is not very high (cf. Mertelj 2005a: 44-51): most teachers focus on 'simple' language, do not use authentic texts, follow a chosen textbook but are often unhappy with modern 'elements' intruding into their grammatical approach to the teaching of Italian. They often give priority to the quantity of practice rather than to productive tasks which would integrate the usage of grammar structures, including complex clauses, with productive skills (results sketched out from Mertelj 2005a and 2005b).



### 3.2. Instead of dwelling on the shortcomings, ideas for some next steps ...<sup>17</sup>

To support the efforts for maintaining relatively high objectives of teaching and learning Italian in Slovenian High Schools (and consequently higher levels of receptive and productive command among learners), complex-clause syntax should be reinstated as a regular explicit goal of conscious learning/teaching:

- The presence of complex-clause syntax in Italian authentic texts of various types will remain a challenge for teachers and learners: complex knowledge to master syntactically demanding clauses is needed.
- To achieve this goal, Slovenian learners must become aware of their specific needs because of the differences in the use of Tenses/Moods in subordinate clauses in Slovenian compared to Italian.
- By means of collaboration between Slovenian teachers and pedagogical experts, some teaching materials can be developed which are designed to enable learners to acquire the necessary know-how to master complex clauses and thus acquire a better command of the language as a whole.
- The teaching of complex-clause syntax should include well-prepared tasks of various kinds to enable learners to attain highest possible mastery at the receptive level (cf. the motto *'to recognise and to understand appropriately'*) and a reasonably early passage to teaching complex syntax at a productive level.
- In such tasks – designed according to the needs of the learners – appropriate cognitive and/or affective stimuli<sup>18</sup> would help them learn the language more effectively. Additional input from teachers' side would be required in the preparation of tasks regarding the exposure of learners to authentic texts containing complex-syntax.
- The idea *'less and earlier is better'* should be followed from the beginning of teaching/learning (by the second half of the 1<sup>st</sup> year, after approx. 50 hours of learning Italian communicatively).<sup>19</sup>

---

<sup>17</sup> These are ideas and principles crystallised over the past 10 years, which have started to be followed in part and should further be developed in the Slovenian context of teaching Italian as a second (in the bi/plurilingual area of the Republic of Slovenia) and less so as a foreign language in secondary grammar schools.

<sup>18</sup> It would be necessary to help teachers develop a well thought-out approach to language teaching, where both cognitive and affective aspects of the learning process would be taken into account, and to help them pay attention to how to help learners to master complex clauses in an active way, both in reception and production of language. It happens too often that there is a lot of teaching of language rules, which remain poorly connected to a thorough comprehension of authentic texts or to productive language skills.

<sup>19</sup> Some experimental techniques of teaching complex-clause syntax to learners from the level A1 inclusive has up to now been applied in my own teaching practice (cf. Mertelj 2008).

## REFERENCES

- Chiuchiù A. and G. Chiuchiù. 2005. *Grammatica e comunicazione*. Perugia: Guerra.
- Council of Europe. 2001. *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*. Consiglio d'Europa (Firenze: La Nuova Italia – O.U.P.)
- Lenassi, N. 2004. Implicitne glagolske konstrukcije: problem njihovega poučevanja v okviru poslovnega italijanskega jezika. *Vestnik, Društvo za tuje jezike in književnosti*, 38 (1/2), 173-195.
- Lo Duca, M. 2006. *Sillabo di italiano L2. Per studenti universitari in scambio*. Roma: Carocci.
- Markič, J. 2004. Aspectos del aspecto esloveno español. In: Gonzaley-Álvarez, E. and A. Rollings (Eds.). *Studies in contrastive linguistics*, (Cursos e congresos, N° 150). Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela, 287-294.
- Markič, J. 2006. *El verbo en español : aspectos teóricos de la morfosintaxis del verbo español*. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za romanske jezike in književnosti.
- Mertelj, D. 2005a. Učitelji in poučevanje skladnje. *Vzgoja in izobraževanje*, 36 (1), 44-51.
- Mertelj, D. 2005b. *Poučevanje nekaterih podrednih skladenjskih vzorcev pri predmetu ,italijanščina' kot tuji jezik v slovenskih gimnazijah : sedanje stanje in predlogi za spremembe (it. L'insegnamento di frasi complesse nell'ambito dell'italiano come lingua straniera nei licei sloveni: stato attuale e proposte)*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za romanske jezike in književnosti.
- Mertelj, D. 2008. Obravnavanje glagolskih časov in večstavčne skladnje pri začetnikih z italijanščino kot tujim jezikom. In: Skela, J. (Ed.), *Pregled stanja tujejezikovnega učenja in poučevanja v Sloveniji z vidika evropskih usmeritev in predlogov nadaljnje konceptualizacije poučevanja tujih jezikov*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Miklič, T. 1992a. La Consecutio Temporum in sloveno e in italiano: alcune osservazioni. In: A. G. Mocciano and G. Soravia (Eds.), *L'Europa linguistica: contatti, contrasti, affinità di lingue*. Roma: Bulzoni, 189–218.
- Miklič, T. 1992b. Tendenze nella scelta delle forme verbali italiane in testi prodotti da apprendenti sloveni: in cerca di spie dell'interferenza. In: B. Moretti and D. Petrini and S. Bianconi (Eds.), *Linee di tendenza dell'italiano contemporaneo*. Roma: Bulzoni, 475-492.
- Miklič, T. 2003. Interpretazione della funzione testuale dei paradigmi verbali italiani. Tentativo di un modello d'analisi integrata. In: M. Giacomo-Marcellesi M. and A. Rocchetti (Eds.), *Il verbo italiano: Studi diacronici, sincronici, contrastivi, didattici*. Roma: Bulzoni, 553–570.
- Miklič, T. 2004. Testi narrativi, azioni centrali e paradigmi verbali italiani. In: Paolo D'Achille (Ed.), *Generi, architetture e forme testuali*. Firenze: F. Cesati, 145–160.
- Miklič, T. and M. Ožbot. 2001. L' insegnamento dell'italiano in Slovenia. *Bulletin VALS-ASLA* 73, 113–121.

- Miklič, T. and M. Ožbot. 2007. Teaching the uses of Italian verb forms to Slovene speakers. *Linguistica*, 47 (1), 65-76.
- Moder, S. 2003. L'acquisizione dell'imperfetto da parte di discenti aventi come lingua madre il serbocroato. Problemi aspettuali e temporali. In: M. Giacomo-Marcellesi M. and A. Rocchetti (Eds.), *Il verbo italiano: Studi diacronici, sincronici, contrastivi, didattici*. Roma: Bulzoni, 571-584.
- Moder, Saša. 2005. Due sistemi a confronto: il perfetto serbocroato e i suoi equivalenti italiani. *Italica Belgradensia (V)*.
- Moder, S. 2006. *Gramatika italijanskog jezika. Morfologija sa elementima sintakse, drugo izdanje*. Beograd: Luna crescens.
- Samardžić, M. 2006. *Od rečenice do teksta. Uvod v sintaksu italijanske složene rečenice*. Podgorica: Univerzitet Crne Gore, Filozofski fakultet.
- Skubic, M. 1991. Interferenze sintattiche di origine romanza nelle parlate slovene occidentali: la strutturazione del sintagma aggettivale, della frase, del periodo. *Linguistica*, 30 (1), 361-365.

## CORPUS (AUTHOR'S ARCHIVE)

- Essays of grammar school leavers, A levels, June 2001 (Archive of the Republic Examination Center of Slovenia)
- Newspapers: *Corriere della Sera*. Daily Newspaper, 8th January 2003.
- Newspapers: *Donna moderna*. Weekly Magazine, 1st July 2002.
- Newspapers: *Gioia*. Weekly Magazine, 4<sup>th</sup> of Dicembre 2002.
- Tests of grammar school learners, Italian as a Foreign Language, 1<sup>st</sup> and 2<sup>nd</sup> testing.
- Thematically structured interviews with teachers about teaching complex-clause syntax (notes of oral answers)

Darja Mertelj

## ALCUNI ASPETTI DI STUDIO SULL'INSEGNAMENTO DI SINTASSI COMPLESSE PER GLI STUDENTI SLOVENI

### Riassunto

Dal punto di vista della sintassi della frase complessa, incluso l'uso dei tempi verbali, l'acquisizione della lingua italiana da parte degli studenti sloveni risulta abbastanza difficile. Benché la complessità sintattica non sia loro estranea, essi incontrano notevoli ostacoli quando devono fare dei giusti paralleli tra i 15 tempi verbali italiani e i 5 sloveni. Il fatto che in vari tipi di testo vengano usati quasi tutti i tempi verbali italiani non contri-

buisse certo a diminuire le loro difficoltà. L'insegnamento comunicativo e le proposte del *Quadro Comune per le Lingue*, impongono l'uso di testi autentici che spesso contengono varie e complesse strutture sintattiche. Risulta quasi impensabile che la comprensione scritta dei testi italiani, anche ai livelli elementari o medi, possa essere sviluppata senza un'adeguata conoscenza della sintassi complessa da parte dello studente. Questa sembra ancora più indispensabile anche per lo sviluppo della produzione scritta. Con dei principianti in lingua italiana si è sperimentata l'introduzione di alcuni elementi della sintassi della frase complessa, tramite esercizi mirati. Affrontare così precocemente questo argomento sembra opportuno affinché gli studenti sloveni non facciano dei paralleli erronei tra i tempi verbali sloveni e italiani. Usando gli approcci del TBL (ingl. task-based learning), applicati a testi brevi, si cerca di creare delle basi che permettano allo studente di affrontare anche testi più esigenti dal punto di vista sintattico, ai livelli più avanzati nell'uso della lingua.

*Keywords:* teaching Italian as a FL/L2, complex-clause syntax, Slovenian learners, transfer, levels of knowledge.

Darja Mertelj  
University of Ljubljana, Slovenia  
Faculty of Arts  
e-mail: darja.mertelj@guest.arnes.si

LJUBICA KARDALESKA

## **DIFFICULTIES OF L2 LEARNERS WITH THE PRESENT PERFECT TENSE (SIMPLE AND CONTINUOUS) IN ENGLISH**

This paper focuses on the analysis of the most frequent errors in the acquisition and production of the Present Perfect Tense, both simple and continuous as indicators of underlying difficulties of foreign language learners with the notion of temporal reference and semantic and pragmatic scope of meaning of present perfect forms.

Based on the interlanguage data, consisting of test results of 7-th and 8-th grade primary school students (native speakers of Macedonian), it attempts to classify and explain the background of the difficulties. We are interested in how learners express temporality at a given stage of their acquisitional process.

Foreign language learners gradually realize the distribution and values of varied forms. However, the distinction form vs. meaning / use should repeatedly be underlined.

*Key words:* form-meaning, systematic errors, mother tongue interference, present perfect tense (simple and progressive), grammatical aspect, lexical aspect

### **1. PURPOSE AND THEORETICAL BACKGROUND**

#### **1.1. Purpose**

This paper focuses on a range of verb forms used to refer to situations and meanings relating to present perfect (both simple and continuous).

The purpose of this paper is to create an inventory of the areas of difficulty which the learner would encounter, while the value of the inventory would be to contribute to the work of teachers so that they can emphasise them in their teaching, to help overcoming or possibly avoiding the anticipated difficulties. There have been numerous research papers on this area, but it seems that teachers are more concerned with how to deal with these difficulties, not only to read simple identification of the difficulties which they have already met in their classroom realities.

Another aim of this paper is to identify and possibly explain students' difficulties in the selection of the perfect forms, their understanding of the typical contexts of use and specific functions, as well as complex relations between form and meaning. The methods used are error analysis, defined as systematic errors (in order to reveal patterns, tendencies) via tests (administered in written form). *Tests* designed for the purposes of this paper were used as instrument *for the analysis of answers* of VII and VIII grade students to exercises covering present perfect tense. The study included approximately 120 students, whose answers have been analyzed based on their frequency and distribution.

The background of this analysis consists of three related approaches, including *Error Analysis (EA)*, *Contrastive Analysis Hypothesis (CAH)* and *Form-function approach*.

Now, I would like to explain why I have selected these methods. Namely, EA and CAH have been frequently disputed in linguistic circles in terms of their relevance. However, they can still offer some useful insights into at least some of the important areas of foreign language learning.

## **1.2. Error Analysis (EA)**

One of the methods used in this paper is Error Analysis. The reason why I have decided to apply this method is the fact that EA is an important source of information at a given stage of language learning and it provides useful insights in areas of difficulty. Errors are regarded as annoying, distracting, but inevitable by-products of learning a language. Regarding errors, there are two schools. According to one of the schools, the presence of errors reflects inadequacy of our teaching methods, while according to the other school, errors will always occur despite our best efforts. There are numerous dilemmas about their significance. Namely, the question frequently asked refers to whether errors are evidence of developmental processes or results of bad habit formation. Many people believe that errors are contagious and that learners are at risk of catching the errors other learners make. According to Thornbury's First Law of Grammar – forcing the issue by attempting to contrast the different forms prematurely will result in forced errors. These different attitudes have contributed to the shifts of thinking amongst researchers and materials writers (including different approaches to corrective feedback). EA is connected with another hypothesis known as contrastive analysis hypothesis (CAH).

### 1.3. Contrastive Analysis Hypothesis (CAH)

In spite of criticisms towards contrastive analysis, teachers continue to find insights useful in understanding their students' problems. Recognition of the importance of the student's native language in new language learning has led to numerous analyses which compare the structure of English with that of another language. Comparisons might serve as a ground for discussions of pedagogical implications. The theory defines two versions of the above hypothesis. Namely, the *strong version* of the contrastive analysis includes assumptions according to which thorough contrastive analyses of two languages can predict all the problems a learner of one language can experience in learning the other and will provide a scientific basis for drafting and structuring the teaching materials. The *weak version* of the contrastive analysis hypothesis observes errors and tries to provide explanation for them. However, it must be underlined that not all sources of difficulty and error can be explained as *language transfer*.

We can learn much from the types of errors students actually make. In this paper we have focussed on the systematic errors, regarded in literature as an important source of information - errors at a given stage of language learning.

Current research works emphasise the significance of investigating language learning (focussing on the patterns of both first and second language acquisition) as opposed to language teaching (what the teacher can do to guide the learning process).

### 1.4. Form-function approach

In terms of teaching grammar there are numerous schools of thought. However, empirically speaking, one of the methods which has proved most viable so far, although still quite difficult for the lower levels of English students to grasp is the method *focusing on forms* and *their range of functions*.

Although there is little doubt that tense is related to time and the relationship is definitely not one-to-one, there are still numerous difficulties in the acquisition of the verbal morphology especially when it comes to the distinction between the form and its meanings/uses/functions. Additionally, the tense system of English cannot really be understood without including the category of aspect. It is also important to distinguish clearly aspect from tense. Tense serves to locate an event in time; aspect says nothing about when an event occurred (except by implication), but either encodes a particular way of conceptualizing an event or conveys information about the way the event unfolds through time. It is also important to make a distinction between aspect as a semantic phenomenon and

aspect markers in a particular language, which may have a variety of semantic functions.

*Form - oriented approach* refers to expression of semantic concepts through various linguistic devices, while *Semantic-oriented approach* is in fact meaning – oriented, concept – oriented and it investigates the distribution of the verbal morphology as an indicator of the underlying semantic system.

Many *teachers agree that tenses are quite difficult to teach*. They find that *students consistently misuse, misapply, and misunderstand tenses*. The inevitability of these problems is attributed to the fact that *the concept boundaries* when it comes to verb tenses are *less easily visible*. Concepts relating to verbal morphology, especially the temporal composition of individual verbs or groups of verbs are more difficult to grasp.

Another problem is the *conceptualization of time*, and the assumption that all cultures share the same attitudes of the relationship between time and tense.

Temporality or the notion of time is represented in the grammar through tenses.

It is unlikely that any teacher would want to present all at once the tense systems. Syllabi and textbooks attempt to present tenses systematically, to go through the tense forms *one at a time*, and explain examples of their various uses. Some teachers like to present tenses *in contrast* together with other related tenses. But, it might lead some students to produce hybrid forms.

One of the possible ways to avoid confusions is to *introduce forms in their typical contexts of use, specific functions and expressions*.

#### 4. QUESTIONS AND PROBLEMS:

The underlying summary of questions regarding the approach to teaching tenses refers to the following issues:

- What is the role of grammar in language teaching?
- Since language is highly structured, inter-related system is it imperative that language items should be learned in relation to each other not in isolation?
- How to present new structures?
- How to relate that to what has been previously taught?
- Are the practice activities meaningful, systematic, varied and relevant to learner's interests and needs?
- Is it helpful for students to be aware of grammatical facts details of grammar rules about the language? (Some people think that teaching the grammar of a language did not necessarily help them to use the language.)



- Covert or overt grammar teaching? (reference books imply the fact that when students get more advanced they actively study grammar in more overt ways.)
- What can be regarded as the right exposure (classroom, naturalistic settings, degree and medium of exposure etc.)?

### **2.1. Major problem for students relevant to the use of the present perfect simple vs. continuous**

- The choice of the correct form of the verb for different situations
- For Macedonian students in particular, as speakers of a Slavic language – aware of the distinction perfective vs. imperfective aspect (not represented by the same linguistics means as in English).
- Both aspect and tense are connected with time but in different ways.
- Aspect is not concerned with relating the time of the situation to any other time-point, as is the case with tense.

### **2.2. Major problem for teachers**

- Tense and time do not correspond directly
- The choice of verb form is complex, in particular regarding aspectual differences.
  - the choices depend on how the speaker conceptualises the event at the moment of speaking.
  - speaker's/pupil's interpretation of the temporal elements of an event (Aspect)
- Explaining the difference between the different usages of the present perfect in English and English vs. Macedonian – focusing on the range of functions the English present perfect covers, as well as grammatical and lexical means to express these functions in English and in Macedonian.

For the purposes of this paper we have selected Comrie's (1976) classification of present perfect sub-types:

- Perfect of result
- Perfect of persistent situation
- Experiential perfect
- Perfect of recent past

### 2.3. Varied views on how (or whether) to present the potential difficulties

A chapter from the book “The English Verb” by M.Lewis (1986) titled *Immediate improvements*, offers the following recommendations for teachers:

- Avoid artificial simplification
- Avoid emphasising difficulty
- Contrast English with English (thereby avoiding constant reference to the student’s native language)
- Stop explaining, start exploring

However, there is an opposing view saying that “Forcing the issues by attempting to contrast them prematurely will result in forced errors, according to Thornbury’s First Law of Grammar: “If something can go wrong, it will”.

A resourceful reference titled “Teaching Tenses” by Rosemary Aitken provides useful list of meanings and functions, suggested contexts and activities for the tenses in English including the present perfect tense.

## 3. PRESENTATION OF ACTUAL TESTS AND SUMMARISED TEST RESULTS

Following are the tests and pupils’ most frequent errors (shaded). By most frequent, we refer to the so called systematic patterns of pupils’ errors, regarding them as relevant indicators of the difficulties learners encounter.

It should be underlined along these lines that not all errors or difficulties can be attributed to the negative transfer or mother tongue interference. In terms of present perfect tense, as numerous papers and surveys have revealed, there is a consistent list of most frequent errors cross-linguistically.

Following are the actual tests and test results, and an attempt to provide comments on the identified errors.

### 3.1. Answers to the tests of the VIIth graders

VIIth grade – 60 students

Present Perfect Tense

- I. Identify the usage of the present perfect tense in the following sentences.
  - 1- present result of a past action
  - 2- the action took place in a period of time that continues up to the present
  - 3- unspecified time in the past
  - 4- giving new information

DIFFICULTIES OF L2 LEARNERS WITH THE PRESENT PERFECT TENSE ...

1. One of the aims of the exhibition is to show visitors how television has developed in the last ten years.

2

2. I am glad you have painted the chairs. They look much better now.

1

3. I like playing my guitar in the street. I've done this twice: once in London and once in Paris.

3

2

4

4. - How is Alice?

- Haven't you heard the news? She's got married.

4

1

5. - What sort of music do you play?

- I have played all sorts of music. But now I want to develop my own music.

3

2

1

6. They are very young but hardworking. This year they have made two albums.

2

3

1

7. -Why are they giving the Noble Prize to him?

- He has discovered the cure for cancer.

1/3

1

4

8. -What is in the news?

- A gorilla has escaped from the zoo.

4

2

*In this exercise there is obvious confusion of time line, time reference, clear distinction of functions and subtle components they include. This might be overcome by explaining them via examples on an intra- and an inter-language scale.*

II. Complete these sentences putting the verbs in their correct forms. Use the past simple or the present perfect.

1. Jack has got a file with the Police. They have already caught (catch/already) him snatching hand bags and shoplifting.

*Because of the presence of already – they have no problem with the use of present perfect simple.*

2. Jim looked \_\_\_\_\_ (look pale) when I last saw him.  
has looked  
was looking

*One can identify persistent errors regarding the use of the past simple tense in English. Namely, they think that it is connected only with the temporal adverbs, and cannot interpret the structure like the one above (when I last saw him) as one implying the use of past simple.*

3. It is the first time Patricia and Alan have visited \_\_\_\_\_ (visit) the States and it is all very new to them.

visited  
are visiting

*This is an obvious influence of the students' mother tongue (Macedonian). Even the phrase the first time could not imply the use of the present perfect.*

4. I'd like to work in the showbiz. I have taken part \_\_\_\_\_ (take part) took part in several TV programmes and I enjoyed (enjoy) have enjoyed it.

*This is another evident influence of the mother tongue, since at this stage we assume that they rely on translation, at least to the majority of them.*

5. Maria was very busy studying for her exams last week. She didn't go out (not go out) at all.

6. The parents' meeting hasn't finished yet \_\_\_\_\_ (not finish/yet). I wonder why.

*When we have adverbs like yet here, or already in sentence 1, there is no problem. We assume they have drilled this exercises.*

7. I went \_\_\_\_\_ (go) to visit some relatives yesterday and on my way I met \_\_\_\_\_ (meet) Vera standing in front of the cinema billboard.

*With a clear temporal marker of past simple – yesterday – they face no difficulty.*

- III. Make sentences showing activity and result. Use the present perfect continuous tense.

1. (grass / wet) (it/rain)

The grass is wet because it has been raining.

2. (Kim/ cranky) (she / quarrel with her boyfriend) has quarrelled
-

DIFFICULTIES OF L2 LEARNERS WITH THE PRESENT PERFECT TENSE ...

3. (Freddie / sick) (he/eat and drink/ too much) \_\_\_\_\_ has  
eaten and drunk
4. (Valeria / sneeze) (she / walk / in the rain) \_\_\_\_\_ has  
walked
5. (the children/ sore throats) (they/eat/too much ice cream) \_\_\_\_\_ have  
eaten

*This might be understood either as misinterpreted instruction, or as a lack of knowledge regarding the grammar meta-language.*

IV. Put the words in brackets in the present perfect simple or continuous.

1. A: My parents are very tired. They have been repairing (repair) the roof.  
2. A: Do you think the roof will stop leaking now?  
B: I 'm sure it will. We \_'ve repaired \_\_ (repair) have been repairing all the damage.

*Lack of knowledge regarding distinction between perfective and progressive.*

3. A: You have a black eye. What does that mean?  
B: It means that I \_\_ 've been fighting (fight) I have had a fight; have fought; was fighting.

*The cause of the action is located in the past and that's why I was fighting, but no connection, or knowledge of the usage of the present perfect progressive.*

4. A: Here. Take this book. I \_'ve read (read) it. I've been reading it.  
*Another example that they are not familiar with the distinctions simple vs. progressive.*
5. A: Her eyes are red.  
B: She's been crying (cry). She has cried.

*Lack of identification of the subtle differences between simple and progressive, and also one of the functions/usages of the present perfect progressive – namely – recent action and result.*

6. A: Can we move on now?  
B: Yes. We \_\_\_ 've fixed\_ (fix) the car. We've been fixing the car.

*Not familiar with the importance of the lexical semantics (not only grammatical semantics).*

7. A: Dad can barely walk.  
B: Yes. He \_\_\_ has been chasing \_\_ (chase) the dog. She has chased.

*Not familiar at least at an appropriate scale with the importance of the lexical semantics. In other words, in addition to grammatical aspect, lexical aspect is equally important. In Slavic languages aspect is part of the internal structure of the single word, while in English it is signalled by suffixes.*

8. A: Chris doesn't look very happy these days.  
B: No. She \_\_\_ 's been having \_\_ (have) problems at school. She have had; has had; has been had; was having.

*In Macedonian students have difficulties- especially with the progressive aspect of the auxiliary 'to have'.*

### 3.2. Answers to the tests of the VIIIth graders

VIII th grade – 60 students

Present Perfect

- I. Put the verbs in the correct form and tense:
1. I (just/ to leave) just left the cinema but I (not to see) him yet.  
*Influence from their mother tongue which competes with the presence of an adverb – just.*
  2. Mr. and Mrs. Scott are teachers but they (not to work) didn't work as teachers since 1990.  
*Perception of the act is located in the past, again irrelevant of the presence of since.*
  3. I (not to hear) didn't hear such good news for a long time.  
*Perception of the act is located in the past, again irrelevant of the presence of for.*

4. The Browns (to be) in the USA several times. Were  
*Influence of the mother tongue. of Macedonian.*
5. When Tom (to leave) the cinema it (to snow) has snowed.  
*They cannot interpret when and a specific situation in the past which implies past simple. With absence of past time adverbial they tend to use present perfect simple.*
6. How long (you/to learn) English at this school? are you learning; do you learn; did you learn; have you learned  
*Direct influence of Macedonian via translation.*
7. I \_\_\_\_\_ (wait) waited , wait since 2 o'clock.

*We have noted a rather rare occurrence of the Present perfect continuous at this stage for this and similar contexts. The dilemma between past simple and present simple is an indicator of the underlying difficulties caused by the time span relevant for the present perfect or its polysemous character.*

8. I \_\_\_\_\_ (study) study English for 5 years.

*Despite the use of for, pupils still tend to use present simple which is closest translation of the Macedonian equivalent translated literally.*

II. Write sentences. Use the present perfect (affirmative).

Look! Their train (arrive).

Look! Their train has arrived.

1. Good news! My dad (buy) a new car. bought  
*Direct influence of Macedonian via translation.*
2. Sally's brother (eat) three hamburgers. eated

*Direct influence of Macedonian via translation.*

3. Look! We (save) 100\$ for our holiday. have saved  
*Direct influence of Macedonian via translation.*
4. Edward (see) that film. It's terrible. saw

*Direct influence of Macedonian via translation.*

III. Present perfect or past perfect

Greg felt terrified because

- a. he's never flown before. Hesitation with this answer
- b. he'd never flown before.

How's Susan?

- a. I haven't seen her for ages.
- b. I hadn't seen her for ages. *Influence of Macedonian*

I love eating here. It's the best restaurant . . . .

- a. I've ever been to.
- b. I'd ever been to.

*Direct influence of Macedonian via translation.*

IV. Present perfect simple or continuous

A computer help line

I 've been working (work) all morning on a document and I \_\_\_\_ managed/ have only been managing (only/manage) to print two pages of it.

*Lack of awareness for the lexical aspect. Namely, the verb 'to manage+result/output' implies completion and therefore present perfect simple is needed.*

I \_\_ (make) am making; some back-up disks and I think I \_\_\_\_ lost (lose) one of my files.

*Despite the clear instruction they are still under the influence of the mother tongue, both for the use of the present continuous and past simple.*

An English student

I'm fed up. This is the third time I \_\_\_\_\_ (fail) failed; am failing the First Certificate Exam and I \_\_\_\_ (study) study; am studying here for three years now.

*Despite the clear instruction they are still under the influence of the mother tongue, both for the use of the present continuous and past simple*



## DIFFICULTIES OF L2 LEARNERS WITH THE PRESENT PERFECT TENSE ...

---

I \_\_\_\_\_ (look) looked; was looking for an English-Polish dictionary in the library, but I \_\_\_\_\_ (only/ find) only found a 1965 edition.

- *looked- Macedonian influence, was looking - Macedonian influence*
- *found – Macedonian influence*

- V. Read this extract from an article called Famous Mums and Dads and complete the gaps with the Present Perfect Simple or Past Simple of the verbs in brackets.

It was (be) my birthday yesterday: I'm fourteen years old. Some people say I'm lucky but I don't think so. Imagine, in my life I \_\_\_\_\_ (go) have went; have been going; - *lack of understanding of the perfect for experience*, to eight different schools and I \_\_\_\_\_ (never stay) never stayed *lack of understanding of the perfect for experience and influence of the Macedonian* anywhere long enough to make a best friend. We \_\_\_\_\_ (live) have been living in so many different houses that I can't remember some of them. *lack of knowledge of the perfect for experience*. In fact, last year we \_\_\_\_\_ (move) 've moved house three times *Despite last year – adverb of time – they still use present perfect*.

It's true. There are some good things: I \_\_\_\_\_ (meet) met - *mother tongue influence- Macedonian* - some really famous people and we \_\_\_\_\_ (have) had *mother tongue influence- Macedonian* some great holidays – I \_\_\_\_\_ (go) went; have been going to Disneyland at least four times *lack of knowledge of the perfect of experience*, but never with mum and dad.

When I \_\_\_\_\_ (be) young, I always \_\_\_\_\_ (have) have had a nanny – *they do not interpret when I was young – as structure implying past simple*, and she \_\_\_\_\_ (take) taken me on holiday. I'm staying with my aunt and uncle at the moment because my dad's making a film in France and my mum \_\_\_\_\_ (go) went; has gone; have went; is going to Los Angeles.

*Only an insignificant number answered with has gone. The majority answered with went – which is Macedonian influence.*

*Another evident weakness refers to the lack of knowledge of the correct forms of the irregular verbs.*

#### 4. CONCLUSION

Since there is often confusion of forms and its range of functions, we are faced with the task of differentiating the functions as already mentioned. This might be problematic especially if the native language of the students uses fewer forms or different forms to express the meaning of the present perfect than English.

This study attempted to discover what students understand and apply about present perfect forms. It was discovered that mother tongue influence is still significant at the stage (language competence of the respondents) covered with this paper, which in a way inclines towards the theory of Contrastive Analysis Hypothesis. For teachers, these findings might mean that not only mother tongue influence (which is obviously strongly present) but also subtle distinctions of meanings and forms within the language itself are essential, and teachers might take this into consideration in their teaching of present perfect forms, particularly because of its polysemous nature, which requires additional explanation of pragmatic and semantic differences, as well as the importance of the category of aspect (both grammatical and lexical aspect (Aktionsart)).

#### REFERENCES

- Aitken, R. *Teaching Tenses*, Thomas Nelson, 1992  
Comrie, B. *Aspect*, Cambridge : CUP, 1976  
Lightbown, Patsy M. and N.Spada, *How languages are learned*, Oxford: OUP, 2006  
Lewis, M. *The English Verb*, LTP, 1986  
Richards, Jack C. (ed.) *Error Analysis*, Longman, 1992 (11<sup>th</sup> impression)  
Ur, P. *Grammar Practice Activities*, CUP: 1988, 1994

LJUBICA KARDALESKA

#### ТЕШКОТИИ НА УЧЕНИЦИТЕ СО СЕГАШНИОТ ПЕРФЕКТ (ПРОСТ И ТРАЕН) ВО АНГЛИСКИОТ КАКО ВТОР ЈАЗИК

Овој труд се фокусира на анализа на најчестите грешки во усвојувањето на глаголското време во англискиот јазик познато како сегашен перфект, и прост и траен, како показатели за тешкотиите на учениците со поимот време наспроти глаголско време воопшто, и предметното глаголско време особено. Врз основа на примерок од податоци за меѓујазикот, сочинет од тестови од ученици од седмо и осмо одделение, основно училиште (родени говорители на македонскиот јазик), се обидува да

направикласификација и да ја објанси позадината на тешкотиите. Она што не интересира е како учениците ја искажуваат темпоралноста во одреден афаза од процесот на усвојување.

Поимот време е претставен во граматиката преку глаголските времиња. Силабусите и учебниците се обидуваат да ги претстават времињата систематски, да ги претставуваат формите поединечно и редоследно, и да ги претстават примерите за различните употреби. Некои наставници ги претставуваат времињата во контраст заедно со други сродни времиња. Но, тоа може да направи студентите да продуцираат и хибридни форми. Малку е веројатно дека еден наставник ќе сака одеднаш да ги претстави сите форми на сите глаголски времиња. Најраните фази на учењето на странски јазик се одликуваат со отсуство на систематска употреба на морфологијата поврзана со глаголското време и категоријата вид. Некои истражувачи тврдат дека тешкотиите се јавуваат често од фактот дека некои глаголи имаат инхерентни видски карактеристики, што значи дека и лексичкиот и граматичкиот вид треба подеднакво да се земаат предвид и при наставата и при учењето на еден јазик.

Изучувачите на странски јазик постепено ја сфаќаат дистрибуцијата и значајноста на различните форми. Сепак, дистинкцијата помеѓу формата и значењето / употребата треба постојано да се нагласува.

*Клучни зборови:* форма-значење, систематски грешки, интерференција со мајчиниот јазик, сегашниот перфект (прост и траен), граматички аспект, лексички аспект.

Ljubica Kardaleska  
University FON, Skopje, Republic of Macedonia  
Faculty of Applied Foreign Languages  
e-mail: ljubicak9@gmail.com



## **КУЛТУРАТА И ХУМОРОТ ВО НАСТАВАТА ПО АНГЛИСКИ КАКО СТРАНСКИ ЈАЗИК**

Во овој труд се зборува за важноста на предавање на елементите на културата на јазикот кој се изучува. Разликите во културата и недостатокот на културолошка свесност влијаат на значењето и правилното разбирање на она што е кажано во различни конотации. Наставните планови по англиски јазик воглавно се фокусираат на развивањето на четирите јазични вештини. Педагошкиот придонес од вклучувањето на хуморот при предавањето култура е исто така разгледан во овој труд. Важноста од познавањето на културата и општествата на државите каде се зборува англискиот јазик претставува предуслов за точно и задоволително владеење на еден јазик. Грешките и погрешната интерпретација се често присутни во меѓукултуролошката комуникација поради недостатокот на релевантно познавање на културата.

*Клучни зборови:* култура, културолошка свесност, хумор, странски јазик.

### **1. ШТО Е КУЛТУРА?**

#### **1.1. Важноста на познавање на други култури**

Во овој труд се обидуваме да го истакнеме значењето и вредностите на културата и хуморот како елементи кои треба да бидат неизбежни при изучувањето на странски јазик. Најпрво ќе ја дефинирале културата како група на верувања, научени и прифатени вредности како и ставови кои влијаат на нашите дејствувања и перцепции и пред се го оформуваат нашето однесување. Културата би можеле да ја дефинираме како еден еволуирачки начин на живот на одредена група на луѓе кои споделуваат исти навики базирани на слични гледишта на светот.

Важноста и потребата од познавање на другата култура го среќаваме во секојдневниот живот односно во секоја сфера од дејствувањето и постоењето, почнувајќи од обичната комуникација, покажување почит, искажување чувства, сочувства, ситуации во економијата, трговијата итн. Овде би зборувале за целта и значењето на предавањето елементи на култура со цел да

се добие слика за *човечноста* на другите луѓе. Студентите и луѓето воопшто гледаат на претставниците од другите култури низ призмата на стереотипите, на пример а) Англичаните јадат лоша храна и имаат чудна смисла за хумор, б) Американците се многу гласни и арогантни, итн.

Брзата глобализација ја зголеми потребата за меѓукултуролошка комуникација за да можат луѓето да имаат пристап до информации насекаде низ светот. Ваквата потреба која е во постојан раст ја доведува и професијата предавање на странски јазик на едно повисоко ниво. Сите би се согласиле со општата констатација дека изучувањето на странски јазик е неопходна потреба да се опстане во светот денес. Англискиот јазик игра исклучително важна улога, како лингва франка во светот и како јазик кој секој мора да го користи како номинален јазик за да се остане во тек со неизбежните и брзи информатички промени.

## 1.2. Врската на културата и изучувањето на странски јазик

Во својата студија „Предавање и учење јазик и култура“ Мајкл Бирам ја истакнува културата не само како неопходен предуслов за правилна употреба на јазикот. Исто така тврди дека самото предавање и изучување на културата се покажала дека придонесува многу за мотивацијата кај студентите. Потребата да се интегрира културата во наставата по странски јазик е нешто за кое повеќето од наставниците по странски јазик, сметаме дека е повеќе од јасна и веќе многупати истакнувана. Вистинското прашање е колку вклучувањето или поточно невклучувањето на елементите на култура во самиот процес на учење е од причина на материјалот што се користи или наставникот се труди да ја избегнува културата како тема. Материјалите кои се достапни на располагање за англиски јазик во секое ниво на образование вклучуваат елементи на култура, како на пример текстови за празници кои се слават во Англија или Америка итн. Но дали ние навистина го спроведуваме часот во таа насока, дали и ние како наставници доволно се подготвуваме и доволно истражуваме на таа тема. Тоа доведува до уште едно прашање, колку сме ние компетентни да предаваме култура? Дали се чувствуваме спремни за воопшто да организираме часови од таков тип?

Морган пак целосно и јасно ги одделува предавањето јазик и култура. Тој тврди дека човек треба најпрво да постигне едно повисоко ниво на познавање на јазикот па потоа да го користи за да ја спознае културата на земјата чиј јазик го изучува. Имено тој тврди дека јазикот кој се изучува за да се научи културата е посебен. Тоа е јазикот на училиницата каде културата е темата, а јазикот е средството за разбирање, анализирање и соодветно одговарање.

И на крај тој тврди дека за да се создаде курс кој би ги покривал и јазикот и културата неопходно е да се раздели јазикот од културата, посебно да се работи на јазикот кој би водел до понатамошно изучување на културата.

## **2. ЦЕЛИТЕ И БЕНЕФИЦИИТЕ ОД СТЕКНАТИТЕ ПОЗНАВАЊА НА КУЛТУРАТА**

### **2.1. Методи, извори и материјали за изучување култура**

Во моментот на зборување со роден говорител на целниот јазик се вклучува способноста да се реагира во реални ситуации во секојдневниот живот која не претставува само познавање на граматиката и лексиката. Оттаму доаѓа и важноста и потребата студентите да се вклучуваат во што повеќе комуникативни активности за што полесно да можат да ги согледуваат и да добијат претстава за гледиштата и ставовите што родените говорители на целниот јазик ги поседуваат. Аналогно на кажаното досега, би навеле еден пример: навика или обичај во Македонија е при средба или честитање да се бакнува три пати. Секако тоа не е случај во земјите каде англискиот е мајчин јазик. Состојбите и работите едноставно не се и не треба да бидат толку јасно разграничувани. Елементите, карактеристиките како и поединостите во културата карактеристична за еден народ би требало да се дел од наставата по странски јазик во мера за која одлучува наставникот.

Постојат многу техники и методи да се донесе културата на студентите кои го изучуваат странскиот јазик на начин кој ќе биде и интересен и едукативен. Патување со студентите до Ковент Гарден во Лондон можеби би бил најдобар начин да се добие слика за културата на англичаните. Но се разбира тоа многу тешко да се оствари. Интернетот и технологијата денес многу придонесуваат кај инвентивните наставници по странски јазик. Извадоци од програми од национални телевизии, теми актуелни за целното општество, таканеречените ток-шоуа каде родените говорители се вклучуваат со ставови и мислења карактеристични за нивната култура, се само неколку примери кои за момент во укилницата ќе ја донесат целната култура.

Честопати наставниците се плашат да се впуштат во нешто за што знаат дека не се многу спремни и можеби компетентни па најчесто се држат за она сигурното, она што знаат да го прават најдобро – предавање граматика и вокабулар. Сите ние мораме да најдеме начини да ја вклучиме културата во нашите училиници со единствена цел на инклузивна и успешна практика.

### **3. ХУМОР**

#### **3.1. Хуморот како педагошка алатка**

Хуморот во наставата е од исклучителна важност. Сите емоции се заразни и доколку успееме да создадеме пријатна и опуштена атмосфера уште на почетокот на семестарот или годината ние веќе сме добиле половина од битката. Смењето ја зголемува активноста на мозокот со што луѓето имаат поголема способност за восприемливост на информации како и поголема будност за она што се предава. За хуморот е докажано дека ја намалува тензијата, ја подобрува климата во училиницата, ја подобрува врската помеѓу наставникот и студентот, и што е исто многу важно, го олеснува и подобрува процесот на учење.

Хуморот посебно во училиниците по англиски јазик е бенефит за срамежливите студенти. Часовите по странски јазик се, или треба да бидат, базирани на комуникативна интеракција каде акцентот е на вербалната автентична комуникација, учество и интеракција. Хуморот навистина се има покажано како добар начин да се допре до оние студенти кои се плашат или се нервозни да се изразат себеси во вториот јазик.

#### **3.2. Хуморот како обележје и дел од културата**

Како што веќе споменавме хуморот се користи како техника или метод за создавање на подобра атмосфера на работа во училиницата по англиски јазик. Хуморот како дел од некоја одредена култура е важен сегмент кој треба да се спомене и студентите треба да се запознаат со неговите обележја. Во вакви случаи познавањето на хуморот карактеристичен за една култура му помага на студентот како да каже нешто на англиски а тоа да е соодветно во контекст на дадена ситуација. Од овде произлегува дека хуморот претставува и педагошка алатка во однос на методиката но исто така неговото изучување како дел од една култура им нуди на студентите и меѓукултуролошка компетентност како и помага во засилувањето на интеркултуролошката чувствителност.

Во повеќето од учебниците по англиски јазик кои се изработувани во Англија и се од англиски автори вклучуваат елементи и примери од културата и хуморот како нејзин сегмент. Во овој труд би претставиле само еден пример од учебник по англиски јазик од издавачката куќа Longman под наслов Opportunities Upper intermediate. Конкретно во оваа лекција акцентот е ставен на хуморот и шегите, притоа внимавајќи на проблемите кои можат да се



## КУЛТУРАТА И ХУМОРОТ ВО НАСТАВАТА ПО АНГЛИСКИ КАКО СТРАНСКИ ...

појават кај студентите кои го изучуваат англискиот јазик и од културолошка и од лингвистичка природа. Во примерот кој е даден подолу во слика 1 е прашалник од текст кој го слушаат студентите и е поврзан со карактеристиките и особеностите на Британскиот хумор. Имено во текстот кој го слушаат студентите првенствено добиваме информации за хуморот од Британци кои зборуваат за британскиот хумор кој станал толку познат, многу попознат од германскиот или францускиот да речеме, иако многу луѓе едноставно не го разбираат или не го сметаат за смешен, притоа тврдејќи дека одговорот е во тоа што тие како нација го сфаќаат хуморот многу сериозно и бидејќи се генерално резервираны луѓе, го користат хуморот да се справат со животот и со проблемите во него. Главното прашање кое се поставува овде е - што всушност ги насмејува британците и зошто е овој хумор толку често тешко разбирлив за странците? Одговорот е едноставен. Шегите се поврзани со културата. Често пати кога некој странец ќе се прошета по улиците низ Лондон би можел да сретне графити како:

‘Guy Fawkes, where are you when we need you?’

Она што треба да го знаеме е дека тоа е човекот кој се обидел да ја запали зградата на англискиот парламент во 1605 година и шегата и пораката се веќе јасни, дека политичарите во парламентот се бескорисни и би ни било многу подобро без нив.

Играта со зборови кои звучат исто а имат различно значење е исто така карактеристика за британскиот хумор. Вавите примери се многубројни и повторно тешко разбирливи за странците. Како на пример:

Man 1: Waiter, waiter, what’s this?

Man 2: It’s bean soup, sir.

Man 1: I don’t care what it’s been, I want to know what it is now.

За да се разбере оваа шега треба да се знае дека скратеницата ‘it’s’ може да биде ‘it is’ или ‘it has’, а исто така ‘been’ е форма на глаголот ‘to be’ но исто така звучи и како еден вид зеленчук.

Како што спомнавме погоре во прашалникот од слика 1 се проверуваше колку студентите разбрале за особеностите на британскиот хумор.


3  Now listen to a TV programme. Use the Strategies to choose the correct answers according to the presenter: a, b or c.

- 1 How do many foreigners see British people?  
a) loud b) quiet c) badly behaved
- 2 Foreigners might find it strange that British people use humour  
a) in silly situations b) in work situations  
c) in formal situations
- 3 Many jokes in English are hard to understand because  
a) they contain cultural references  
b) they are political c) they are about history
- 4 Jokes in English often depend on  
a) knowledge of grammar b) being difficult for foreigners  
c) words with double meanings
- 5 People like Charlie Chaplin and Mr Bean have been successful internationally because  
a) they have funny expressions  
b) their humour is visual c) they are famous



Слика 1

Во часови од ваков вид наставникот треба многу да се подготви. Да се претстави дел од културата на еден народ е многу различно од подготовките кои ги правиме за предавање граматика или слушање, читање или пишување. Ваквите часови бараат истражување и учење, кое секогаш се исплаќа.



### Comparing Cultures

Work in pairs. Discuss these questions.

- 1 Do jokes in your language sometimes 'play with words'? Can you think of an example?
- 2 In what situations do people use humour in your country? Are they the same as in Britain?
- 3 Do you have similar expressions for telling jokes in your language?
- 4 What do people tell jokes about in your country?
- 5 Do people where you live tell jokes about other nationalities or regions? Why? Is it fair?

Слика 2

Со цел да се подобри меѓукултуролошката конфронтација во една поширока рамка на промовирање на интеркултуролошката чувствителност на

## КУЛТУРАТА И ХУМОРОТ ВО НАСТАВАТА ПО АНГЛИСКИ КАКО СТРАНСКИ ...

студентот, наставникот треба да ги земе предвид и својата култура и културата на јазикот кој го изучува. Во слика 2 имаме пример на вежба во која студентите би можеле да се обидат на крајот од часот, со сите информации што ги добиле од наставникот, да направат споредба на културите, или во конкретниот случај на хуморот во Македонија и Британија.

### **ЛИТЕРАТУРА**

- Byram M., Morgan C. (1994). Teaching and learning language and culture: Multilingual matters.
- Kramsch, C. (1993). Context and culture in language teaching. Oxford: Oxford University Press.
- Harris M., Mower D., Sikorzynska A. (2004). Opportunities Upper intermediate-Student's book (20,21): Longman.
- Harris M., Mower D., Sikorzynska A. (2004). Opportunities Upper intermediate-Teacher's book (32-37): Longman.
- Dickinson, D. (1998). The Humor Lounge; Humor and the Multiple Intelligences.
- Loomax, R. G., Moosavi, S. A. (1998). Using Humor to Teach Statistics; Must they be Orthogonal?, Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association.

TATJANA ULANSKA – SNEŽANA KIROVA

### CULTURE AND HUMOUR IN THE TEACHING OF ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE

#### *Summary*

This paper deals with the importance of teaching elements of culture of the target language. Cultural differences and the lack of cultural awareness often influence the meaning and understanding of what is said in various connotations. The English language syllabus merely focuses its priority on the development of the four language skills. The pedagogical benefits of implementing humour in teaching culture are discussed. The importance of the knowledge of culture and society of the English speaking countries is a prerequisite of one's correct and satisfactory mastery of language. Errors and misinterpretations are often present in the cross-cultural communication due to the lack of relevant cultural knowledge.

*Keywords* : culture/ cultural awareness/ humour/foreign language.

Татјана Уланска:  
Универзитет „Гоце Делчев“ - Штип, Р Македонија  
e-mail: [tatjana.ulanska@ugd.edu.mk](mailto:tatjana.ulanska@ugd.edu.mk)

Снежана Кирова  
Универзитет „Гоце Делчев“ - Штип, Р Македонија  
e-mail: [snezana.kirova@ugd.edu.mk](mailto:snezana.kirova@ugd.edu.mk)

## АНТОНИМИЈА - ПОМОЋ У УЧЕЊУ РУМУНСКОГ ЈЕЗИКА КАО СТРАНОГ

После 1990. године, расте број лектората за румунски језик ван граница Румуније. У више од тридесетак земаља на свету се учи румунски језик. Румунија је покренула расправу о потреби за новијим, савременим и јединственим начинима, методама и приступима учења румунског језика као страног. За учење једног језика, значајну улогу имају речници: синонима, антонима, паронима, итд., као и усвајање семантичких аспеката антонима које је важно у одређивању текстуалних вештина студента румунског језика.

*Кључне речи:* антонимија, румунски језик, речници антонима.

Лексеме које у језичком систему означавају супротне појмове могу бити повезане различитим односима: то могу бити типични антоними (добар - лош), могу имати и сложенији карактер, те њихова семантичка веза не мора бити подведена под строги појам лексичких антонима (нпр. добро - погрешно, добро - покварено). Лексичка антонимија произилази најчешће из парадигматских односа и ослања се на семантичка својства супротстављених речи, док су синтагматски односи у другом плану (Толстаја 2008: 497). Антоними имају важну улогу у изражавању и обогаћивању речника неког страног језика. Антонимија и антитеза користе се као механизми категоризације предмета и представљају испољавање способности осмишљавања у складу са „доминантним стереотипима и прагматичком (етичком, нормативном, васпитном) оријентацијом говорника“ (ibd.).

Почевши од 2000. године, у већим универзитетским центрима у Румунији у којима се организују курсеви румунског језика као страног језика објављене су бројне књиге, граматичке синтезе, као и збирке разговора, у складу са најновијим теоријским парадигмама комуникације, лингвистике и наставе румунског језика, с циљем да оне који су заинтересовани за румунски језик, упознају не само са његовим граматичким структурама, лексичким, синтаксичким, итд. већ и са румунским вредностима.

Дизајнирани из перспективе студената румунског језика, прилагођене интересима и нивоима знања странаца, нови радови више нису једноставне збирке правила и синоптичких табела које покривају аспекте румунске граматике, они сада имају тенденцију да наглашавају на који начин Румуни схватају и обликују стварност кроз језик.

У процесу учења страног језика, значајну улогу имају и речници, почевши од стандардних па до речника синонима, антонима и паронима.

Строжи и сложенији карактер антонимије у односу на друге моделе семантичке структуре (синонимије, полисемије) чине је значајнијим средством за учење једног језика (Брлеа, 1999: 254). Супротно груписање речи подразумева постојање релативно истих основних елемената у разним језицима, захваљујући постојању појединих логичких и психолошких општедоступних механизма (Србу, 1977: 43), стога су у овом раду представљени примерима на три језика: румунском, српском и енглеском.

Антоними имају у сваком језику своје специфичности, а то најбоље можемо видети ако синхроно посматрамо начин парадигматског и синтагматског организовања антонима у језицима који су предмет овог рада.

Добро формулисан речник антонима јесте онај који јасно приказује синхрони приступ антонимима (лексичким и граматичким), главни критеријум за избор су они антоними који се најчешће користе у свакодневном говору (Илијеску, 1977: 43).

У структури целокупног речника румунског језика постоје области које су лишене антонимије; те области је Гецкелер (1983) назвао „лексичким лакунама“. Ту спадају називи животиња, биљака, предмета, прехрамбених производа, одеће, професија итд. А. Фаре је назвао те речи „des contraires... sans contraires“ - негативни терминима као што су *intransigent, neînfricat*, речи негативне по форми, али позитивне по смислу, које се логично не супротстављају „позитивним“ терминима (Брлеа 1999: 49).

За пример дајемо модел антонима – придева *bun/ good/ добар*. Придев BUN, у румунском језику има десет антонима, што можемо видети из табеле. Сваки антоним придева BUN смо навели и на енглеском и српском језику.

BUN adj.m., BUNĂ f.; pl. BUNI, BUNE ≠ 1. crud 2. fals 3. greșit 4. incapabil; 5. nebun; 6. neplăcut; 7. prost; 8. rău; 9. slab; 10. stricat

1. BUN crud adj., m., crudă f.; pl. cuzi, crude

- сиров<sup>1</sup>, недокуван, недопечен; зелен, незрео, незрео; (о биљкама) зелен, свеж; (о људима) млад, малолетан; (о материјалима) сиров, необрађен; (фиг.) суров, крволочан, свиреп, opak; (нар.) крвав, упрљан крвљу;

а) (despre oameni și faptele lor/ [of people and their acts]/ о људима и њиховим делима)

<sup>1</sup> Превод са румунског на српски: Миле Томић (2005). *Dicționar român-sârb /Румунско – српски речник*. Букурешт: Editura Academiei Române

АНТОНИМИЈА - ПОМОЋ У УЧЕЊУ РУМУНСКОГ ЈЕЗИКА КАО СТРАНОГ

P. *milos, caritabil, blând, cumsecade*  
E. GOOD<sup>2</sup> – compassionate, charitable,

goodhearted, kind

С. милосрдан, благ, умилат, пристојан

b) (despre alimente/ [of food] / о намирницама)

P. *fiert, fript, prăjit, copt*

E. boiled, roasted, fried, baked

С. куван, испечен, пржен, печен

c) (despre fructe/ [of fruit]/ о воћу)

P. *copt, pârguit, zemos*

E. ripe, mellow, juicy

С. зрео, који је почео сазревати, сочан

*nemilos, brutal, violent, sângeros*

E. CRUEL – uncompassionate, brutal

violent, ruthless

немилосрдан, груб, насилан, свиреп

*nefiert, nefript, neprăjit, necopt*

raw, uncooked, rare, half-baked

нескуван, недопечен, недопржен, недопечен

*necopt, verde, acru*

unripe, green, immature

недозрео, зелен, кисео

2. BUN fals adj. m., falsă f.; pl. falși, false

- лажан, кривотворен, нетачан, неискриван, вештачки; лицемеран, неискрен; (муз.) погрешан, нетачан, који не звучи добро; (правн.) фалсификован;

a) (despre oameni și sentimentele lor/ [of people and their feelings]/ о људима и њиховим осећањима)

P. *adevărat, sincer, neprefăcut*

E. GOOD – true, sincere, honest

С: праведан, искрен, истинит

b) (despre documente, acte/ [of documents, acts]/ о документима)

P. *autentic, veritabil, valabil, original*

E: authentic, genuine, valid, original

С: аутентичан, истинит, законит,

оригиналан

c) (despre bani / [of money]/ о новцу)

P. *nefalsificat, valabil*

E: genuine, passable

С: прави, законит

d) (despre opere de artă, bijuterii, pietre prețioase/ [of art objects, jewelry, precious stones]/ о уметничким делима, бижутеријама, драгом камењу)

P: *veritabil, original*

*ipocrit, fățarnic, nesincer*

E. FALSE – hypocritical, guileful, insincere

лицемеран, неискрен, неистинит

*neautentic, contrafăcut, falsificat*

*neoriginal*

E: inauthentic, forged, counterfeit, fake

неаутентичан, кривотворен, фалсификован, неоригиналан

*falsificat, contrafăcut*

E: falsified, counterfeit

фалсификован, кривотворен

*neveritabil, falsificat*

<sup>2</sup> Превод са српског на енглески: Бранислав Грујић (1984). *Енглеско-српскохрватски речник*. Цетиње: Обод, Београд- Загреб: Медицинска књига.

E: genuine, authentic  
 C: прави, оригиналан

reproduced, fake  
 лажни, неоригиналан

e) (despre teorii, metode, ipoteze, soluții, rezultate / [of theories, methods, hypotheses, solutions, results]/ о теоријама, методама, хипотезама, резултатима, солуцијама)

P: *correct, exact*

*incorrect, inexact, eronat*

E: correct, accurate

incorrect, inaccurate, erroneous

C: коректна, тачна

некоректна, нетачна, погрешна

3. BUN greșit adj.m., greșită f.; pl. greșiți, greșite

- погрешан, нестручан, неспретан;

(despre teorii, ipoteze, metode, soluții, rezultate/ [of theories, methods, hypotheses, solutions, results]/ о теоријама, методама, хипотезама, резултатима, солуцијама)

P: *correct, precis*

*eronat, incorrect*

E: GOOD – correct, precise

E: WRONG – erroneous, incorrect

C: коректна, прецизна

погрешна, непрецизна

4. BUN incapabil adj. m., incapabilă f.; pl. incapabili, incapabile

- неспособан, који није кадар, лишен неких права, правно неспособан

(despre profesioniști, elevi, studenți [of professionals, pupils, students]/ о професионалцима, ученицима, студентима)

P: *capabil, competent, pregătit*

*neprețut, incompetent,*

*nepregătit*

*eficient, deștept*

*ineficient, prost*

E: capable, competent, skilled,

incapable, incompetent, unskilled,

efficient, intelligent

inefficient, stupid

C: способен, компетентан, успешан

неспособан, некомпетентан,

неуспешан

интелигентан

неинтелигентан

5. BUN nebun adj. m., nebună f.; pl. nebuni, nebune

- луд, ћакнут, шашав, безуман; лакоμισлен, непромишљен, неразуман; лудак, безумник, умоболник

a) (despre copii/ [of children]/ о деци)

P: *cuminte, ascultător*

*zburdalnic, neastâmpărat,*

*neliniștit*

E: nice, obedient

playful, naughty, disobedient

C: добар, послушан

разигран, немиран, несташан

b) (despre oameni și manifestările lor/ [of people and their acts]/ о људима и њихивим испољавањима)

P: *chibzuit, socotit, înțelept*

*nechibzuit, prostesc, nebunesc*

E: balanced, sensible, wise

unbalanced, foolish, unwise





satisfying”, superior	unsatisfying”, inferior
С: задовољавајући, квалитетан	незадовољавајући,
неквалитетан	
е) (despre creații și manifestări ale spiritului / [of spiritual creations and displays]/ о стварању и манифестацији духа)	
Р: <i>valoros, superior</i>	<i>nevaloros, inferior</i>
Е: valuable, superior	unvaluable, inferior
С: заслужно, супериорно	незаслужно, инфериорно
ф) (despre vreme și fenomene atmosferice / [of weather and atmospheric phenomena]/ о времену и атмосферским променама)	
Р: <i>frumos, favorabil, plăcut</i>	<i>urât, nefavorabil</i>
Е: beautiful, favourable, nice	unsuitable, unfavourable
С: лепо, повољно, пријатно	ружно, неповољно, непријатно
г) (despre note, calificative - la școală, la examene / [of marks, grades - in school at exams]/ о оценама, квалификацијама – у школи, на испиту)	
Р: <i>mare</i>	<i>mic</i>
Е: high	low
С: велика	мала
х) (despre hoteluri, camere, mobilier - scaune, fotolii, paturi / [of hotels, rooms, furniture – chairs, armchairs, beds]/ о хотелима, собама, намештају – столицама, фотелима, креветима)	
Р: <i>confortabil, comod</i>	<i>neconfortabil, incomod</i>
Е: comfortable, cozy	comfortless, discomfortable
С: комфоран, удобан, угодан	не комфоран, неудобан, неугодан
8. BUN rău adj. m., rea f.; pl. răi, rele	
- лош, рђав, злобан, пакостан, зао; непријатан, увредљив, непожељан, неудобан; пакостан, непослушан; одвратан, гадан, гнусан; неморалан, иморалан; тежак, мучан, тегобан; болестан; неквалитетан, лош; неспособан, неискусан, неспреман, лош; штетан, опасан; покварен, неукусан; ( <i>о времену</i> ) лош, непогодан	
а) (despre ființe / [of creatures]/ о бићима)	
Р: „cu însușiri pozitive”	„cu însușiri negative”
Е: „with positive features“	„with negative features”
С: „са позитивним особинама“	„са негативним особинама“
б) (despre oameni / [of people]/ о људима)	
Р: <i>binevoitor; prietenos, amabil</i>	<i>răuvoitor; neprietenos, neamabil, dușmănos</i>
Е: benevolent, friendly, kind	malevolent, unfriendly, unkind,
	hostile
С: добронамеран, љубазан, пријатан	злотвор, нељубазан, непријатан,
неучтив	
с) (despre artiști și meseriași / [of artists and artisans]/ о уметницима и занатлијама)	

АНТОНИМИЈА - ПОМОЋ У УЧЕЊУ РУМУНСКОГ ЈЕЗИКА КАО СТРАНОГ

P: <i>îndemânatic, abil</i> <i>începător</i>	<i>neîndemânatic,</i>	<i>stângaci,</i>
E: experienced, capable	inexperienced, clumsy, amateur	
C: вешт, искусан	невешт, неискусан	
d) (despre vești / [of news]/ о вестима)		
P: <i>plăcut, agreabil, benefic</i>	<i>neplăcut, prost, dezagreabil</i>	
E: favourable, fortunate	favourable,	unfortunate,
disturbing		
C: лепа, пријатна, добра, повољна	ружна,	непријатна, лоша,
неповољна		
e) (despre viață, trai / [of life, living]/ о животу, постојању)		
P: <i>îmbelșugat</i>	<i>sărac, mizer, amărât</i>	
E: prosperous	poor, miserable, unfortunate	
C: плодоносан	сиромашан, мизеран, бедан	
f) (despre vreme / [of weather]/ о времену)		
P: <i>frumos, favorabil</i>	<i>urât, nefavorabil</i>	
E: beautiful, favourable, nice	unsuitable, unfavourable	
C: лепо, пријатно	ружно, непријатно	
g) (despre haine și încălțăminte / [of clothing and footwear]/ о одећи, обући)		
P: „în stare bună”	„în stare proastă”	
<i>comod, elegant</i>	<i>incomod</i>	
E: „in a good state”	„in a bad state”	
comfortable, elegant	comfortless	
C: „у добром стању“, конфорна,	„у лошем стању“, неудобна,	
елегантна	неелегантна	
P: <i>nou</i>	<i>vechi</i>	
E: new	old	
C: нова	стара	
P: „de ocazie”	„de toate zilele”	
E: „for special occasions”	„for everyday use”	
C: „за посебну прилику”	„за сваки дан”	
h) (despre aer, mirosuri și gusturi / [of air, smells, tastes]/ о ваздуху, мирисима, укусима)		
P: <i>plăcut,</i>	<i>urât, neplăcut</i>	
E: pleasant	unpleasant, disagreeable	
C: леп	ружан, непријатан	

9. BUN slab aj. m., slabă f.: pl. slabi, slabe

- слаб, мршав, сув; без масти, крт, (о *органима људског тела*) слаб, лош, рђав; слаб вид, слабо памћење; (о *бићима*) немоћан, анемичан, слаб; (о *предметима*) лош, рђав, слаб; (*фиг.*) мек, неотпоран, слаб; (о *растворима*) разблажен, слабе концентрације; (о *земљишту*) неплодан

a) (despre profesioniști și meseriași / [of professionals and craftsmen] / о професионалцима и занатлијама)

P: *pregătit* *nepregătit*

E: well trained untrained

C: образован необразован

b) (despre scriitori și oameni de artă / [of writers and artists] / о писцима и уметницима)

P: *talentat* *netalentat*

E: talented untalented

C: талентован неталентован

c) (despre elevi, studenți / [of pupils, students] / о ученицима, студентима)

P: *intelligent, deștept, capabil,* *prost, incapabil, nepregătit*

*pregătit*

E: intelligent, clever, capable, well trained stupid, incapable, untrained

C: интелигентан, паметан, способан, образован затуцан, неспособан, необразован

10. BUN stricat adj, m., strică, f.; pl. stricați, stricate

- (о предметима) покварен, у квару, искварен; (о намирницама) покварен, неупотребљив; (о грађевинама) порушен, срушен, разрушен; (о људима) болестан; посвађан, покаран; морално опао, неморалан, корумпиран, подмитљив.

a) (despre mâncare / [of food] / о храни)

P: *comestibil, nealterat* *necomestibil, alterat, vechi*

E: edible, eatable inedible, tainted, spoiled

C: јестива, непокварена нејестива, покварена, неисправна

b) (despre aer / [of air] / о ваздуху)

P: *proaspăt, curat* *viciat, poluat*

E: fresh, clean stale, polluted

C: свеж, чист покварен, загађен

c) (despre dinți / [of teeth] / о зубима)

*sănătos, tare, puternic* *cariat, spart, rar*

E: sound, strong, hard carious, broken, sparse

C: здрав, јак, снажан покварен, сломљен, редак

d) (despre fructe, legume / [of fruit, vegetables] / о воћу, поврћу)

*sănătos* *nesănătos, vechi, alterat, putred*

E: fresh, mellow stale, spoiled, putrid

C: здрав нездрав, покварен, неисправан, труо

Упоређујући антониме из румунског, српског и енглеског језика долазимо до закључка да постоје разлике у квантитету (разлике које се тичу опсега антонимијске парадигме). Може се видети да се за именовање истих супротних парова број термина често разликују од језика до језика. Док се у једном језику може пронаћи један пар антонима, у другим језицима постоје две серије истих за изражавање супротности.

Такве разлике објашњавају се различитим потребама неког лексичког система да прикаже предмете и њихове карактеристике. И када постоји потпун паралелизам што се тиче семантичког садржаја супротних термина и величине антонимијске еквивалентне парадигме у два или три језика, срећу се, у неким случајевима, разлике у начину на који чланови ове парадигме актуализују њихове семантичке моћи у неком контексту или приказују реалност. Тако опозиција *bun – rău/ good – bad/ добар – лош* (о бићима) прелази у *binevoitor, prietenos, amabil - răuvoitor, neprietenos, neamabil, dușmănos / benevolent, friendly, kind - malevolent, unfriendly, unkind, hostile/ добронамеран, љубазан, пријатан - злотвор, нељубазан, непријатан, неучтив*.

Више антонима у оквиру једне парадигме појављује се због потребе за приказивањем реалности али и због семантичке димензије (која је различита у сваком од ових језика) у којој се приказују карактеристике неког реалног предмета у оквиру једног посебног лексичког система.

Тако имамо антониме *bun – stricat / добар - покварен* као и *comestibil, nealterat-necomestibil, alterat, vechi/ edible, eatable - inedible, tainted, spoiled/ јестива, непокварена - нејестива, покварена, неисправна* (о храни) или о ваздуху: *proaspăt, curat - viciat, poluat/ fresh, clean - stale, polluted/ свеж, чист - покварен, загађен*, или о зубима *sănătos, tare, puternic - cariat, spart, rar/ sound, strong, hard - carious, broken, sparse/ здрав, јак, снажан - покварен, сломљен, редак* итд.

Постоји још једна разлика у вези с организацијом антонима у различитим лексичким системима, а то су избор граматичког начина изражавања антонима који се разликује од једног до другог језика. Супротност се може изразити негативним префиксима, нпр. према латинском придеву „леп“ – *pulcher, formosus, bellus, lepidus, uenustus, concinnus, elegans* супротно је *informis, inuenustus, inlepidus, inconcinnus, inelegans*, а тако исто је и у следећим румунским/ енглеским/ српским примерима: *talentat – netaientat / talented – untalented / талентован – неталентован* или *îndemânatic – neîndemânatic/ experienced – inexperienced/ искусан – неискусан*.

Антонимима из једног језика могу поред примарних еквивалентних јединица одговарати и синоними са негативним префиксима: *frumos, favorabil*

- *urât, nefavorabil* / beautiful, favourable, nice - unsuitable, unfavourable / лепо, пријатно - ружно, непријатно.

Можемо рећи да специфичност антонима једног језика чини семантичка својстваност коју садрже антоними и која их индивидуализује у односу на супротне термине из других језика, као и разлике које се тичу категорија. Ако узмемо као пример реч *bun – greșit*/ добар – погрешан, на румунском постоји још неколико лексема за изражавање значења овог придева: *corect, precis - eronat, incorect*. Такође можемо рећи и за српски језик: коректно, прецизно - погрешно, непрецизно.

У преводу неког текста, антоними из једног језика су преведени на други тако што се изабере еквивалентан термин. Често, да би се приказала супротност преводилац тражи одговарајуће аналитичке или перифрастичне форме, нпр.: *plăcut - „care nu place, urât mirositor, negustos”*/ pleasant - unpleasant, smelly, untasty/ лепо - „које није пријатно“, не мирише лепо, неукусно.<sup>3</sup>

Циљ овог рада је приказивање основних проблема антонимије у савременом румунском језику у поређењу са српским и енглеским језиком. Антонимији су посвећени многи теоријски семантички, лексиколошки и лексикографски описи светских језика. Проблем антонимије јавља се и у склопу описа семантичких категорија као што су полисемија, хомонимија и синонимија. Упркос бројности и разноврсности јединица, лексика је одређен систем унутар целокупног језичког система, а антонимија је једна од основних лексичких односа.

## ЛИТЕРАТУРА

- Bârlea, Gheorghe (1999). *Contraria latina — Contraria romanica. Sistemul antonimelor în latină și reflexele sale în limbile romanice*. București: ALL Educational.
- Cap Bun, Marina (2007). *Studiile românești în lume în 2007/ Romanian studies around the world in 2007*. București: Cartea Universitară.
- Doca, Gheorghe (2001). *Cultură și civilizație românească în dialoguri bilingve/Culture em: civilisation roumaines en dialogues bilingues*. București: Fundația Culturală Română.
- Dorobăț, Ana, Mirța Fotea (1999). *Româna de bază. Essential Romanian*. Iași: Institutul European.
- Groza, Liviu (2004). *Elemente de lexicologie*. București: Humanitas.
- Moldovan, Victoria, Liana Pop, Lucia Uricariu (2002). *Nivel prag pentru învățarea limbii române*. Стразбург: Consiliul Europei.

<sup>3</sup> Перифрастичне форме антонима у тексту су означене наводницима.

- Șoșa, Elena, Gabriela Biriș (2006). *Grammar for you. Rules and exception*, Craiova: Sitech.
- Sârbu, Richard (1977) *Antonimia lexicală în limba română*. Timișoara: Facla.
- Толстаја, Светлана (2008). *Антимеза и антонимија – на материјалу српских пословица*, Јужнословенски филолог, исс. 64, Serbian Academy of Sciences and Arts - Institute for the Serbian Language.
- Vințeler, Onufrie (1981). *Probleme ale corelației dintre sinonime și antonime*, у Studii și articole voi. II. Baia Mare, Румунија.
- Vald, Lucia (1979). *Antonimele în sistemul lexical у: Sistemele limbii*. București: Editura Academiei.

## КОРИШЋЕНИ РЕЧНИЦИ

- Banțescu, Andreja (2006). *Dicționar de antonime*. București: Booklet.
- Buca, M. и Vințeler O.(1974). *Dicționar de antonime*. București: Editura Enciclopedică Română.
- Vințeler, O. (2002). *Dicționar de antonime*, voi. I (A-H), voi. II (H-Z). Cluj: Dacia.
- Грујић, Бранислав (1984). *Енглеско-српскохрватски речник*. Цетиње: Обод, Београд-Загреб: Медицинска књига.
- Дажковић, Јован (1004). *English-Serbian and Serbian-English dictionary of synonyms and antonyms, Речник синонима и антонима с фонетским изговором*. Београд: Грмеч Ад – Привредни преглед.
- Creța, Zorela, Cristina Gherman (1998). *Mic dicționar de otonime, paronime, sinonime, antonime*. București: All Educational.
- Mirea, Дојница (\*). *Dicționar de antonime*. Constanța: Steaua Nordului.
- Томић, Миле (2005). *Румунско –српски речник*. București: Editura Academiei Române.

VIRGINIA POPOVIĆ

## L'ANTONYMIE – AIDE L'APRENTISSAGE DE LA LANGUE ROUMAINE COMME LANGUE ÉTRANGÈRE

### Résumé

Après 1990, l'augmentation du nombre de départements de langue roumaine à l'extérieur de la Roumanie, avec l'enseignement dans les universités roumaines dans 34 pays en Europe, Asie, Etats-Unis et en Amérique latine, a lancé le débat sur la nécessité de développer de nouveaux et unique matériaux contemporaines, et aussi les méthodes et les conceptions pour l'apprentissage de la langue roumaine comme la langue non natif/

étrangère. Tel est le cas avec l'apprentissage de la langue roumaine comme la langue non natif en Département du la langue roumain de la Faculté de philosophie de Novi Sad. Dans le processus d'apprentissage d'une langue étrangère, un rôle important a les dictionnaires, les dictionnaire des synonymes, antonymes, paronyme etc., puis l'adoption des aspects sémantiques d'antonymes et sémantique fait important dans l'établissement des compétences textuelles des étudiants de la langue roumaine.

*Mots-clé:* le roumain comme langue étrangère, antonymie, dictionnaire des antonymes.

Вирђинија Поповић  
Универзитет у Новом Саду, Србија  
Филозофски факултет  
e-mail: popovic.virdjinija@gmail.com



## УПОТРЕБА АУТЕНТИЧНИХ ПЕСАМА У НАСТАВИ СРПСКОГ ЈЕЗИКА КАО СТРАНОГ

Стручна литература обилује позитивним оценама музике као једног од средстава за усвајање страног/другог језика. У овом раду се разматра употреба аутентичних песама у настави српског језика као страног, односно начини на које се музика може користити у сврху развијања језичких вештина слушања, читања, писања и говорења, као и развијања културолошке компетенције. Акцент се ставља на избор одговарајућих песама и нуде се технике које омогућују њихову сврсисходну употребу на часовима. Приказују се активности кроз које се увежбава изговор, проширује вокабулар, усваја граматика и развијају језичке вештине.

*Кључне речи:* вокабулар, граматика, изговор, језичке вештине, култура, музика, песме, српски језик, страни/други језик, технике-

### 1. ТЕОРИЈСКО-МЕТОДОЛОШКЕ ОСНОВЕ И ИСТРАЖИВАЊА

Последње две деценије методике наставе страних језика разматрају могућност употребе музике и аутентичних песама у настави. Много је начина на које се песме могу искористити: од традиционалних вежби допуњавања, преко вежби у којима треба послати речи/стихове по правилном редоследу, до дискусија. Који год начин употребити, не смемо заборавити да су песме у основи текстови за слушање, те се било која активност намењена развијању вештине слушања може уз њих користити. Осим тога, песме су идеалне и за развијање осталих језичких вештина, за увежбавање лексике, граматике и изговора.

Употреба аутентичних песама у настави позитивно утиче на учење стварањем хармоничне атмосфере, смањивањем ученичке анксиозности, подстицањем интересовања и подизањем мотивације. Две теорије, које корене вуку из лингвистике и психологије, оправдавају употребу музике и песама у учењу страног/другог језика.

### 1.1. Кршенова теорија о усвајању другог језика

Лингвиста Стивен Крешен творац је пет хипотеза о усвајању другог језика, од којих су најпознатије *хипотеза о инпуту* и *хипотеза о афективном филтру* (Krashen 1981). Према *хипотези о инпуту*, нове, непознате речи усвајају се онда када је њихово значење ученику јасно. Док се неки аспекти језика могу научити свесним, структурираним ангажовањем, већина њих усваја се случајно, у аутентичним ситуацијама, при чему ученик своју пажњу усмерава пре на поруку него на речи и реченичне структуре које та порука садржи.

Према *хипотези о афективном филтру*, опсег примања лингвистичког инпута умногоме зависи од „афекта” ученика, односно од њихових осећања и ставова. Негативне емоције, које функционишу као филтри, могу онемогућити ученике да у потпуности искористе лингвистички инпут из свог окружења, те је у интересу наставника да створе окружење које ће у ученицима будити позитивне емоције. С обзиром на то да се многи ученици осећају пријатно док слушају музику, као и док певају на циљном језику (појединачно или у хору), управо музика представља средство које може смањити „афективни филтар” и тако допринети усвајању страног језика. Употреба музике у настави страног језика налази потврде у обема Кршеновим хипотезама. Када ученици слушају „приче у песмама”, односно приче које имају мелодију, могуће је да усвоје циљни вокабулар који се у њима јавља. Као и у случају прича које наставник чита наглас, песме које се обрађују уз употребу цртежа, фотографија или гестикулације пружају неопходну екстралингвистичку подршку која резултује усвајањем циљног језика. Осим тога, због позитивног учинка који музика има на ученике, песме могу подићи мотивацију и закупити пажњу ученика на начин на који приче не могу.

### 1.2. Гарднерова теорија о вишеструким интелигенцијама

Употреба музике у настави страног језика налази потпору и у раду Хауарда Гарднера, који негира традиционално схватање да човек поседује само једну интелигенцију, мерљиву IQ тестовима, и истиче осам категорија интелигенције, међу којима и музичко-ритмичку (Gardner 1983). У настави страног језика музика се може користити на разне начине. Ученици могу слушати позадинску инструменталну музику док пишу неки састав или раде лексичке или граматичке вежбе. Да би усвојили нове речи, ученици могу слушати неку песму док наставник показује илустрације кључних речи или певати песму чији стихови садрже циљне структуре. Уз овакве наставне технике,

код ученика ће се неговати музичка интелигенција, а они код којих је ова врста интелигенције једна од доминантнијих имаће више користи од часова.

### 1.3. Истраживања

С циљем да се утврди да ли песме могу активирати усвајање и учење у обема хемисферама људског мозга, и да ли имају вредност као аутентичан наставни извор, вршена су истраживања чији резултати потврђују оправданост употребе музике и песама у настави страног језика.

Пошавши од претпоставке да музика, као и језик, има синтаксу, тј. да обоје поседују структуру која се заснива на комплексним правилима, тим неуролога са Института когнитивне неуронауке „Макс Планк“ покренуо је МЕГ студију<sup>1</sup> и дошао до открића да се и музика и језик обрађују у истој области мозга, тзв. Брокиној области, те се могу повући паралеле у томе како се обрађују музичка и лингвистичка синтакса (Maess, Koelch, Gunter and Friederici 2001: 543).

Стивен Крешен (Krashen 1981: 71-72) упућује на истраживања неурохирурга Цозефа Богена, која се баве разликама у функционисању можданих хемисфера и улогама ушију у овом процесу а заснована су на такозваном дихотичком слушању. Резултати су показали да песме могу стимулирати учење језика у десној хемисфери која, приликом обраде језика, постаје активнија у екстраховању свеукупног значења и обради говорних формула<sup>2</sup>.

У својој докторској дисертацији, Клаудија Смит Салседо (Salcedo 2002) истражила је учинке песама на присећање текста и невољно ментално повнављање код одраслих ученика. Свеукупни резултати показали су да је код ученика који су слушали песме њихов учинак на представљени феномен био је већи него код оних који су чули само говорене текстове. Резултати су показали и да употреба песама у настави страног језика може побољшати памћење текста и стимулирати усвајање језика.

Сузан Л. Медина проучавала је ефекте музике на усвајање енглеског вокабулара (Medina 1993). Добијени резултати говоре у прилог употреби музике у усвајању вокабулара, јер је више речи усвојено онда када су оне биле отпеване него изговорене. Поред тога, истраживање је потврдило да комбинација музике и илустрација подстиче усвајање већег броја речи.

<sup>1</sup> Студија у којој су испитивања вршена уз употребу магнетоенцефалографије (МЕГ) (Maess, Koelch, Gunter and Friederici 2001: 540).

<sup>2</sup> „Formulaic Speech consists of expressions which are learned as unanalysable wholes and employed on particular occasions.” (цитат Џона Лајонса у Ellis 1996: 84)

## 2. ИЗБОР ПЕСАМА

Избор песама за одређену разредну активност не представља лак задатак, јер много је песама које се могу узети у обзир, али само неке од њих могу се сматрати прихватљивима. Без обзира на то коју песму наставник одабрао (поп, рок, староградску или изворну), лексика и граматика морају бити у складу са наставном јединицом која се на часу обрађује, као и са језичким нивоом ученика.

Моје искуство у настави страног језика показало је да споре песме не буде довољно интересовања код ученика, посебно уколико се песма користи на крају часа кад су ученици већ добили много инпута, па им је потребно нешто што ће их орасположити. Међутим, уколико је час био веома динамичан и ученици веома активни, нека спорија песма, употребљена у активности у којој треба правилно распоредити измешане стихове, ученицима ће бити од користи као вежба читања, а наставницима као активност за одржавање дисциплине. Такође је важно да инструменти у песми не буду прегласни да не би заглушили певачев глас.

## 3. АКТИВНОСТИ И ТЕХНИКЕ

Већ смо видели да разне теорије и резултати истраживања оправдавају употребу песама у настави страног/другог језика. За наставнике су важни управо начини на које се може искористити едукативна вредност песама. Стога ћемо погледати како се аутентичне песме на српском језику могу искористити за развијање језичких вештина слушања, говорења и писања, као и за подучавање граматички и лексички.

Технике варирају зависно од узраста ученика, као и од њиховог језичког нивоа. Наставни процес, у чијем се средишту налазе аутентичне песме као средство усвајања језика, могао би се поделити у три фазе: 1) активности пре слушања песме, 2) активности током слушања песме, и 3) активности након слушања песме.

### 3.1. Активности пре слушања песме

Осим што ове активности представљају увод у час, оне служе и богаћењу вокабулара и користи се претходно стечена вештина говорења. Зависно од циља који се жели постићи употребом песама, могу се применити следеће технике као припрема за разумевање садржаја: 1) семантизовати речи кроз

контекст или уз употребу наставних листића; 2) исписати питања или кључне идеје на таблу, који ће ученике водити кроз стихове; 3) исписати наслов или тему песме на таблу и поставити питања да би се сазнало шта ученици о томе знају или мисле – на овај начин наставник може добити информације или речи које ће бити релевантне за разумевање одслушане песме; 4) пустити почетак или крај песме – ученици могу дискутовати у паровима или групама о теми или поруци песме, предвиђати шта ће се десити након почетка или краја песме и сл.; 5) исписати неке кључне речи на таблу и ученицима задати да напишу кратак текст о садржају песме или усмено изложе своја размишљања (понекад се ова фаза може и прескочити, посебно ако су у питању ученици на вишим нивоима учења језика).

Као увод у наставну јединицу која обрађује функцију поздрављања на српском језику, на почетном нивоу учења језика, за увежбавање поздрава *добар дан*, може послужити веома једноставна песма *Добар дан* групе Деца лоших музичара<sup>3</sup>: *Добар дан! Добар дан! Добар дан! / Добар дан! Добар дан! Добар дан! / Овај звук није буги / овај звук није вуги / овај звук стварно није буги вуги [...]*<sup>4</sup>

### 3.2. Активности током слушања песме

Ово је најважнија фаза активности слушања, а технике би могле бити следеће: 1) пустити ученицима целу песму једанпут да би добили увид у то о чему песма пева; 2) током другог слушања, ученици могу записати неколико кључних речи или идеја, што више речи које се односе на одређену идеју или све речи које се римују; 3) ученицима се може дати текст песме са празним линијама на које они треба да упишу речи или изразе који недостају (нпр. колокације, идиоме или граматичке структуре);<sup>5</sup> 4) стихови се могу откуцати са грешкама које ученици треба да исправе; 5) текст песме може бити дат и са измешаним стиховима, које ученици треба да поређају према исправном редоследу. Технике означене бројевима од 2 до 5 користе се искључиво током другог, по потреби и трећег, слушања јер је за њихову успешност неопходно да ученици буду упознати са текстом песме, као и да имају прилику да поново провере своја решења.

<sup>3</sup> Ова и наредне песме биће представљене само у репрезентативним деловима ради уштеде у простору.

<sup>4</sup> Стихови свих, у раду поменутих, певача и група преписани су у оном облику у ком се налазе у књижицама које прате компакт дискове или на њиховим званичним веб сајтовима, без додавања знакова интерпункције.

<sup>5</sup> Уколико процени да ово ученицима може представљати потешкоћу, наставник може дати две-три речи поред сваке празне линије и рећи ученицима да изаберу најадекватнију.

С обзиром на то да ове активности у основи представљају проверу разумевања одслушане песме, да би развијали вештину слушања, осим попуњавања празних поља речима и изразима који недостају, ученици могу *распоређивати измешане стихове према правилном редоследу* (ово могу радити и у групама). Песма која се може добро искористити у оваквој активности јесте *Драга* коју пева дует Владо Георгиев и Рођа Раичевић. Сваки стих у овој песми другачији је, а песма је и довољно спора да ученици могу да ураде задатак након другог или трећег слушања.

Исправан редослед стихова:

Једина сузо с мога јастука  
реци ми да ниси његова  
моја си и заувек остани  
њему не треба нико, ал' мени требаш ти.  
Ти, његова и моја  
сузо мојих снова,  
а била си моја [...]

Измешани стихови:

Једина сузо с мога јастука  
реци ми да ниси његова  
сузо мојих снова  
Ти, његова и моја  
њему не треба нико, ал' мени требаш ти.  
а била си моја  
моја си и заувек остани [...]

Друга веома занимљива активност јесте *исправљање грешака*. Ученици добију текст у ком су неке речи замењене другима које се римују или звуче слично. Песма *Наташа* групе Последња игра лептира обилује речима које се могу заменити на овај начин:

Стихови са грешкама:

Гледао сам сиво јутро  
стигло је полако  
отерало мале птице  
свануло тек тако.  
Ал' остао је кључ од куће  
и папир од бомбоњере [...]

Исправна верзија песме:

Гледао сам бело јутро  
дошло је полако  
отерало ноћне птице  
свануло тек тако.  
Ал' остао је кључ од стана  
и папир од чоколаде [...]

Разумевање изворног говора представља темељ за развијање осталих језичких вештина, али ученик на почетном нивоу учења језика има потешкоћа са савладавањем ове вештине. Ако обратимо пажњу на то како говоре изворни говорници, видећемо да њихов говор тече глатко, природном брзином, тако да ученици често неће успети да га разумеју. Разлог за ову појаву лежи у чињеници да су ученици, у великом броју случајева, навикнути на неприродан ток говора, на изговарање „реч по реч“ без редукција гласова и елизива, својствених везаном говору изворног говорника. Стога слушање аутентичних песама треба да их припреми за суочавање са свакодневним српским

језиком, а наставници треба да осмисле посебне вежбе кроз које ће ученици развијати наведену вештину. Следећа вежба допуњавања, на примеру песме *Дрска жено плава* Жељка Јоксимовића, помаже усвајање фонетских одлика говора изворног говорника српског језика: *Гледаш ме, ал<sup>6</sup> не смеш да ми приђеш / важна си кад зовем те да сиђеш / да ти срце оверим / да ти памет померим / па да свима кажем да си моја / Ал' нарав ми чудна ових дана / смета ми све осим коса плава / сломи ме, заведи, / судбину одреди / па да свима кажем да си моја [...] Причаи ми да тебе чека неко / ма не бих те ни минута чек'о / одмах бих те љубио / кући бих те повео [...]*

Ученици прво слушају песму не попуњавајући празне линије. Током другог слушања, треба да их попуне речима које недостају. Већина речи претрпела је мале промене које се тичу фонетских појава у свакодневном говору изворних говорника. У везаном говору, приликом комбиновања речи, због брзине и ритма реченице, српски језик обилује редукованим везницима *али* и *или*, који се често реализују као *ал* и *ил*. У речи *ајде* изостављен је веларни фрикатив /x/, док је у речима *одмах* и *бих* он готово нечујан. У споју прилога *кад* и глагола *знам*, иза плозива /д/, фрикатив /з/ често се у говору остварује као некадашње меко /дз/, те се *знам* у овом споју, остварује као /дзнам/. Корист оваквих вежби огледа се у томе што ученици на овај начин вежбају да разумеју природни изговор српског језика, као и да уоче разлике између говорног и писаног језика.

### 3.3. Активности након слушања песме

Ова фаза важна је као и фаза током слушања песме јер, прво, без ње би читава активност деловала незавршено и, друго, наставник добија повратну информацију о ученичком раду, а ученици прилику да провере оно што су урадили. Технике које се могу применити следеће су: 1) пустити песму поново да би ученици проверили да ли су исправно попунили празна поља, односно записали одговарајуће речи/изразе; 2) ученицима дати изјаве које се односе на песму, а које они треба да означе као тачне или нетачне; 3) поставити питања за проверу разумевања (ово се може радити у групама да би ученици касније могли упоредити одговоре); 4) уколико је у фази пре слушања песме задатак ученика био да напишу текст или размисле о садржају песме, сада треба нешто да кажу о сличностима и разликама између својих идеја и идеја које заступа песма; 5) ученици могу смислити другачији крај песме или проширити причу; 6) може се повести разговор о теми или неким

<sup>6</sup> Подвучене речи у овом раду представљају празне линије на које ученици треба да упишу речи које чују.

занимљивим идејама о којима песма пева; 7) ученици могу песму и отпева-ти (на крају читаве процедуре, ученицима је ово углавном забавно и може послужити као одмор пре преласка на следећу фазу часа).

### 3.4. Изговор

Изговор изворног говорника српског језика нуди модел који ће ученици опонашати да би усавршили сопствени изговор. Честим слушањем и учењем аутентичних песама, ученици ће постепено исправити своје грешке и усвојити изговор сличан изворном, јер су елизије, неакцентовани облици речи, губљење експлозивности финалног /д/, па понекад и преношење акцента на проклитику, феномени који су чести у аутентичним песмама на српском језику. Имајући у виду да ученицима ова фонолошка правила и појаве не треба објашњавати граматичком терминологијом, песме ће послужити као медијум кроз који ће ови феномени бити конкретизовани, а овладавање њима олакшано, јер ће ученици бити изложени сталном понављању и опонашању.

### 3.5. Граматичке структуре и вокабулар

Када се сусретну са неком лепом песмом, већина ученика жели да разуме о чему певач пева, као и да сами ту песму отпевају. Уз такву мотивацију, ученици могу запамтити све речи и структуре које се у песми јављају, чак и оне тешке. Имајући ово у виду, аутентичне песме могу бити добар медиј кроз који ће ученици радити на усвајању граматике и богаћењу вокабулара. Песма *Љубав* групе Фламингоси веома је привлачна и певљива. Неке речи, изрази и структуре који се налазе у стиховима веома су тешки, нпр. *златним сунцем обасјан, носи пољубац у роси окупан, да уђе тихо у твој сан* и сл. Међутим, учити ове конструкције у музичком контексту лакше је и ефектније, а песма, такође, обилује поновљеним синтагмама и изразима. Осим тога, она се може искористити и за увежбавање императива. Активност на часу укључује попуњавање празних поља императивима који недостају.<sup>7</sup> У првом кораку, пре слушања песме, ученици треба да предвиде који би се глаголи могли употребити на ком месту. Током слушања, ученици проверавају

<sup>7</sup> Када се осмишљава вежба попуњавања за рад на песми, важно је ограничити број празних поља. Ни у једном стиху не би требало да недостаје више од једне речи. Такође не би било добро да се изоставе речи већ у првом стиху (осим колико се у њему не налази језички фокус часа), јер ће се, у највећем броју случајева, десити да ученици и даље покушавају да попуне прве две линије, а песма се већ скоро завршила.



своја предвиђања и записују императиве које чују: *Свиће дан, златним сунцем обасјан / бели лептир на мој длан слеће / и носи пољубац у роси окупан / златним прахом зачаран / да уђе тихо у твој сан / и нежно те буди као кад те љуби / Води ме где падају звезде / спавајмо где облаци језде / ручајмо на пучини мора / мазу ме док не сване зора [...]* Песма садржи и мноштво придева, глагола у презенту, као и клаузе са месним и временским значењем.

Много је других песама које могу послужити за увежбавање различитих граматичких структура: *Корак до дна* Гоце Тржан – модални глагол моћи са допуном *да + презент (могу да не видим, могу да не чујем, могу да опростим не и да заборавим)*, *Негатив* Тијане Дапчевић - спацијални локатив (*ту сам ја у ваздуху, у стварима, у сенкама које доносе дан*), *Мило најмилије* од Фламингоса – квалификативни генитив у конструкцији N/Nom + без + N/Gen (*песма без речи, нота без такта, прича без смисла, официр без чина, воз без шина, без гране дрво*), *Рекла је* од Рибље чорбе – неуправни говор (*истину рекох да је не волим, да крај ње нисам срећан више, рекла је - све је у реду, рекла је - загрли ме јаче, рекла је - није ми ништа*), *Драга* Влада Георгиева – заменице (*сузо с мога јастука, ниси његова, моја си, њему не треба нико, ал' мени требаш ти, ти његова и моја*), *Биће боље ако будеш ту* од Гаравог сокака – условне реченице (*биће боље ако будеш ту; ако ,оћеш ти са јутром да се појавиш, не мораш писма писати; ако ,оћеш ти да крену једни точкови, окрени се, окрени се*) итд.

Аутентичне песме често могу садржавати граматички некоректне стихове и жаргонске изразе. Међутим, такве песме не треба одмах одбацити као неадекватне. Уколико се такав језик може чути међу изворним говорницима и при том није превише неприхватљив, нема разлога да се ученици са њим не упознају. Овакви стихови пак могу подстицати на исправну употребу језика, јер је вероватније, мада можда парадоксално, да ће ученици запамтити управо грешке у употреби језика уколико им се на њих укаже (нпр. *узми задњи воз за Чачак* уместо *узми последњи воз за Чачак* у песми *Задњи воз за Чачак* групе Рибља чорба, или *где да путујем, где да останем* уместо *куда да путујем, где да останем* у песми *Пут до срца твог* Влада Георгиева). Овакви примери могу се искористити и као тест из граматике.

Једна од најлакших лексичких вежби за богаћење вокабулара јесте предвиђање антонима. Наставник изабере неколико речи из песме и њихове антониме напише на таблу. Ученици напишу антониме тих речи (њихови одговори треба, али не морају увек, да одговарају речима из песме), а затим слушају песму да би их упоредили. Песма *Драги* Тијане Дапчевић садржи и лексичке и семантичке антониме (*борити се – предати се, устати – лећи, звати – не јавити се, перце – олово, губити – добијати, топити се – санта*

ледена). Да погледамо неколико првих стихова: *Борим се, а ти се већ предао / устајем, а ти тек легао / као да се знамо, к'о туђи / Зовем те, а ти се не јавиш / љубим те, ти главу окренеш / као да се не зна ко је луђи [...]*

Језичка компетенција ученика, посебно на вишим нивоима учења језика, подразумева и активну употребу разноврсних описних придева. Аутентичне песме обилују разним придевима које служе како за опис догађаја и предела, тако и за опис људи. У песми *Дрска жено плава* Жељка Јоксимовића немали је број описних придева (*важна, чудна, плава/плаво, смеђе, црно, дрска, лена, млада*). Након рада на различитим описним придевима, ученици добију само део сваког стиха у којем недостаје описни придев. Они прво треба да наведу све придеве који почињу датим словима да би поновили оно што су претходно научили, а затим, док слушају песму, да напишу све описне придеве које чују.

Жаргонске изразе, као специфичне одлике одређене културе, заступљене у свакодневној, колоквијалној комуникацији, требало би с времена на време уврстити у наставу на вишим нивоима учења језика, посебно када је реч о ученицима који се налазе у Србији. Песма *Као не зна да је готивим* Бајаге и инструктора могла би послужити у ову сврху, јер обилује оваквим изразима: *Причала је дуго кроз без разлога / сложила је фрку женска сујета / Као не зна да је готивим / као ја ћу да је откачим / Мислио сам можда нешто фоллира / ил' ме ипак није добро схватила [...]*

### 3.6. Говор

Одређене песме могу подстаћи веома жустру дискусију, посебно на вишим нивоима учења језика, што касније може водити ка писању састава. Песма *Лутка са насловне стране* Рибље чорбе представља одличан пример активности која укључује попуњавање празних поља изостављеним изразима и, након тога, дискусију о теми (нпр. жеља за славом по било коју цену): *Дајеш да те воле глумци, режисери / новинари, људи незнани и знани<sup>8</sup> / појешће те брзо велеградске звери / али ти ћеш бити на насловној страни / Статираћеш можда у понеком филму / можда ћеш рекламу снимити за ТВ / мењаће те к'о што размењују речи / иза твојих леђа причаће вицеве...*

<sup>8</sup> Подвучени изрази треба да буду изостављени на наставним листићима.

#### 4. ЗАКЉУЧАК

Употреба аутентичних песама педагошки је оправдана уколико се оне интегришу у наставне активности. Једној песми може се посветити цео час уколико се осмисле разноврсне активности које ће се око ње организовати. Међутим, уколико наставник нема довољно времена за целочасовни рад на једној песми, он је може искористити за одређену активност. За који год начин се одлучили, аутентичне песме побољшаће квалитет наставног процеса, јер представљају културолошки калеидоскоп и поседују изражајност, рецитабилност, терапеутске функције и језик потребан у свакодневној комуникацији, што их чини драгоценим извором у настави страног језика. Поред тога, песме ослобађају менталну и афективну снагу у учењу језика рушећи психолошке баријере на тај начин јачајући мотивацију и језичку свест код ученика.

#### ЛИТЕРАТУРА

- Ellis, Rod (1996). *The study of second language acquisition*. Oxford University Press. Oxford.
- Gardner, Howard (1983). *Frames of Mind*. New York: Basic Books Inc.
- Krashen, Stephen (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. University of Southern California. Pergamon Press Inc. (First internet edition December 2002)
- Maess, Burkhard et al. (2001). *Musical syntax is processed in Broca's area: an MEG study*. *Nature Neuroscience* 4, 540-545.
- Medina, Suzanne L. (1993). *The Effects of Music upon Second Language Vocabulary Acquisition*. ERIC. <http://www.eric.ed.gov/ericwebportal/detail?acno=ed 352-834>
- Medina, Suzanne L. (2002). *Using Music To Enhance Second Language Acquisition: From Theory To Practice*. In: Lalas, J. & Lee, S. (2002). Language, Literacy, And Academic Development For English Language Learners. Pearson Educational Publishing.
- Murphy, Tim (1998). *Music & Song*. Oxford University Press. Oxford.
- Raucher, Frances H. (2003). *Can Music Affect Children's Cognitive Development?*. Eric. <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/detail?acno=EDO-PS-03-12>
- Salcedo, Claudia S. (2002). *The effects of songs in the foreign language classroom on text recall and involuntary mental rehearsal*. [http://etd.lsu.edu/docs/available/etd-111102-204823/unrestricted/Salcedo\\_dis.pdf](http://etd.lsu.edu/docs/available/etd-111102-204823/unrestricted/Salcedo_dis.pdf)
- Stanojlović, Olivera (S.A.). *Kognitivne funkcije i proces verbalizacije*. [www.med.bg.ac.yu/.../o%20Stanojlovic%20Kognitivne%20funkcije.pdf](http://www.med.bg.ac.yu/.../o%20Stanojlovic%20Kognitivne%20funkcije.pdf)
- Šakotić, Nada (2007). Razlike u opštem uspjehu, mucanju, smetnjama u učenju i ponašanju ljevorukih učenika. *Pedagogija* LXII, 41 (60-69)

THE USE OF AUTHENTIC SONGS IN TEACHING SERBIAN  
AS A FOREIGN LANGUAGE

*Summary*

Professional literature abounds with positive assessments of music as a means for second/foreign language acquisition. Although a lot of research still needs to be done on this phenomenon, second/foreign language acquisition, neurology and psychology offer empirical support in the research on the effects of using music and songs in class. This paper investigates the use of authentic songs in teaching Serbian as a foreign language, i.e. the ways in which music can be used for developing listening, reading, writing and speaking skills as well as cultural competence, with the emphasis being placed on the selection of appropriate songs. The paper then suggests classroom techniques for using songs meaningfully and presents activities for practising pronunciation, developing vocabulary and language skills, and enhancing grammar acquisition. The results have shown that using songs in a Serbian language classroom can be an excellent way to motivate students to learn Serbian, it also helps improve students' language skills and facilitates the acquisition of grammar and vocabulary in an inductive way. Like all successful lessons, using songs needs to be thought through in advance to engage the students effectively.

*Key words:* culture, foreign/second language, grammar, language skills, music, pronunciation, Serbian language, songs, techniques, vocabulary

Jelena Redli  
University of Novi Sad, Serbia  
Faculty of Philosophy,  
e-mail: mali.mis@sbb.rs

## СИНТАКСИЧКЕ СТРУКТУРЕ УПИТНИХ РЕЧЕНИЦА У РАЗЛИЧИТИМ ЈЕЗИЧКИМ НИВОИМА ФРАНЦУСКОГ ЈЕЗИКА

Богатство изражајности француског језика огледа се, између осталог, и у бројним облицима упитних реченица који одговарају одређеним језичким нивоима. Док изворни говорник образовањем и васпитањем стиче навику да прилагођава начин постављања питања одређеној говорној ситуацији, те, у складу са тим, неосетно прелази из једног језичког нивоа у други, говорници који уче француски као страни језик морају добити објашњења о употреби како би се снашли у том мноштву упитних реченица чији потенцијални облици носе одређене семантичке садржаје. У овом раду износи се поређење резултата анализе учесталости одређених облика упитних реченица у савременом француском филму *Чудесна судбина Амелије Пулен* (2001) са анализама упитних реченица на корпусу француског разговорног језика које су спровели савремени француски лингвисти. Те анализе показују да док писани језик подлеже нормативној граматици, статистика бележи велико одступање од стандардног језика у свакодневној усменој неформалној комуникацији.

*Кључне речи:* упитне реченице, учење француског као страног језика, језички нивои, разговорни језик

### 1. УПИТНЕ РЕЧЕНИЦЕ У НАСТАВИ ФРАНЦУСКОГ КАО СТРАНОГ ЈЕЗИКА

#### 1.1. Синтаксичка и стилска разноврсност упитних реченица у савременом француском језику

Упитне реченице у француском језику одликују се својом разноврсношћу, те се нужно намеће специфичан приступ приликом њиховог учења у настави француског као страног језика. Хетерогеност синтаксичке структуре упитних реченица мора се посматрати кроз њихову употребу у различитим говорним ситуацијама, те се, тако, кроз стицање знања језичког кода (знања језичког система), паралелно мора развијати и знање употребе јези-

ка (знање комуникације), односно, знање прагматичких правила која нам омогућавају да бирамо, комбинујемо, користимо језичка средства, којима потенцијално располажемо, у складу са контекстом и условима говорне ситуације.

Бавећи се проблематиком учења упитних реченица у настави француског као страног језика, Жан-Клод Шевалије, у свом чланку *Registres et niveaux de langue: les problèmes posés par l'enseignement des structures interrogatives*, наводи следеће примере који верно илуструју потенцијалне потешкоће у учењу упитних реченица: «On proposera pour modèle au jeune élève: ‘*Comment Pierre est-il parti?*’, on l’invitera à se défier de: ‘*Comment est-ce que Pierre est parti?*’ tenu pour caractéristique d’un ‘style’ de conversation familière et on proscriera: ‘*Pierre est parti comment?*’. Il suffit pourtant d’allonger quelque peu les oreilles en France pour constater que, si le deuxième tour est, en effet, assez fréquent dans les conversations - moins pourtant qu’on ne l’annonce -, le troisième est couramment employé par des indigènes au parler tenu pour châtié; quant au premier, il est presque totalement absent des conversations.» [Chevalier 1969: 36]

Уколико приступимо опширној анализи упитних реченица, уочићемо да постоји још више начина да се постави одређено питање. Као пример, можемо навести упитне реченице које бележи Франсоаза Гаде у књизи *Le français ordinaire* [Gadet 1996: 107]. Питање «Када је он стигао?» постављено је на чак 18 начина у француском језику, али треба напоменути да ови разноврсни облици упитних реченица нису равномерно заступљени у савременом француском језику, те да су овде представљени стандардни облици упитних реченица, супстандардни облици којима се одликује савремени француски разговорни језик, али и поједини облици који се изузетно ретко срећу и представљају одлике регионалног говора:

- 1) Quand est-il venu?
- 2) Quand il est venu?
- 3) Quand qu’il est venu?
- 4) Quand est-ce qu’il est venu?
- 5) Quand c’est qu’il est venu?
- 6) Quand est-ce que c’est qu’il est venu?
- 7) Quand c’est que c’est qu’il est venu?
- 8) Quand que c’est que c’est qu’il est venu?
- 9) C’est quand qu’il est venu?
- 10) C’est quand est-ce qu’il est venu?
- 11) C’est quand que c’est qu’il est venu?
- 12) Il est venu quand?

- 13) Il est venu quand est-ce?
- 14) Il est venu quand ça?
- 15) Quand ça il est venu?
- 16) Quand ça qu'il est venu?
- 17) Quand ça est-ce qu'il est venu?
- 18) Quand ça c'est qu'il est venu?

Одакле толико мноштво различитих облика? Колико често се ови разноврсни облици користе у свакодневној комуникацији? Да ли различита форма такође носи различит семантички садржај? Како учинити одабир примерен говорној ситуацији? Наравно, да би се одговорило на сва ова питања, требало би приступити критичкој анализи свих побројаних упитних реченица и изучавати их у говорном контексту. Међутим, већ се намеће једно важно питање у настави француског као страног језика: треба ли у потпуности занемарити нестандарднојезичке облике?

Док писани језик, с једне стране, подлеже нормативној граматичкој статистици бележи, с друге стране, велико одступање од стандардног језика у свакодневној усменој комуникацији. Дакле, недовољно би било дати, у настави француског као страног језика, само објашњење стандардног облика упитних реченица. Ако ученици добију само објашњење стандардних облика, може их бунити оно што чују у разговорном језику, те таква опречност представља потенцијалну опасност да се развије несигурност у постављању питања на страном језику. Дакле, основни критеријуми треба да буду језичка нормативност, али и језички прагматизам.

У овом раду биће дата анализа заступљености појединих облика упитних реченица у савременом француском филму *Чудесна судбина Амелије Пулен* (2001). Иако језик у играном филму није спонтан већ је то понављање научених реплика из сценарија, лингвистичка анализа неког филма у коме се подражава разговорни језик изузетно је драгоцен извор информација. Наиме, кроз подражавање спонтаности разговорног језика, глумци исказују језичке промене које, као изворни говорници, запажају у свакодневном говору. На тај начин, у једном концизно облику као што је филм, можемо открити одлике које су језичка реалност или језичке тенденције једног поднебља и времена у ком је филм сниман. Томе у прилог, посведочиће поређење резултата анализе упитних реченица у филму *Чудесна судбина Амелије Пулен* са анализама упитних реченица на корпусу француског разговорног језика које су спровели савремени француски лингвисти. Међутим, с обзиром на чињеницу да употреба одређених облика упитних реченица у француском зависи

од степена формалности говорне ситуације, потребно је видети, пре свега, како се у француском језику дефинише појам језичких нивоа.

## 1.2. Језички нивои у настави француског као страног језика

У француском језику, од свих врста језичког раслојавања, нарочито се истиче ситуационо раслојавање. Говорни варијетети, који настају ситуационим раслојавањем у француском језику, класификују се традиционално, како то наводи Франсоаза Гаде, у “језичке нивое” [Gadet 1997: 11]. Тај термин је заступљенији од термина као што су “стил”, “жанр”, или “регистар”, који се везују за америчку или британску традицију. Иако је та тематика и раније била обрађивана у француској стилистици, “језички нивои” помињу се интензивно почев од шездесетих година прошлог века у француској стручној литератури из примењене лингвистике која се бави учењем француског као матерњег и као страног језика, затим, лексикографијом, проблемима превођења, компаративном стилистиком, социолингвистиком.

Франсоаза Гаде, критикује приступ класификацији језичких нивоа у француском језику, те наводи да се најчешће прави разлика само између три или четири језичка нивоа који се јасно не дефинишу. Овде ће бити побројани сви називи које она наводи да се срећу у лингвистичкој литератури која се бави том тематиком [Gadet 1996: 24-25], одакле се јасно види сва њихова неусаглашеност, а самим тим, и сложеност ове проблематике, како у настави француског као страног језика, тако и у свим доменима примењене лингвистике. Дакле, језички ниво може бити:

1) фр. *soutenu* - срп. “узвишени” (фр. *soigné* - срп. “неговани”, фр. *recherché* - “изналажени”, фр. *élaboré* - “обрађивани”, фр. *châtié* - срп. “до-теривани”, фр. *cultivé* - срп. “обрађени”, фр. *tenu* - “неговани”, фр. *contrôlé* - срп. “контролисани”);

2) фр. *standard* - срп. “стандардни” (фр. *standardisé* - срп. “стандардизовани”, фр. *courant* - срп. “свакодневни”, фр. *commun* - срп. “заједнички”, фр. *neutralisé* - срп. “неутрализовани”, фр. *usuel* - срп. “убичајени”);

3) фр. *familier* - срп. “фамилијарни” (фр. *relâché* - срп. “лабави”, фр. *spon-tané* - срп. “спонтани”, фр. *ordinaire* - срп. “обични”);

4) фр. *populaire* - срп. “народни” (фр. *vulgaire* - срп. “вулгарни”).

Погрешно је исувише поједностављено схватити поделу на језичке нивое, као јасно разграничене, хомогене, статичке категорије, помоћу којих се исти семантички садржај може исказати на више начина у зависности од говорне ситуације. Не треба заборавити да и сама форма носи одређено зна-



чење и експресивност, те да стилистички синоними нису нужно апсолутни синоними.

Упркос изнетим критикама, све је чешћа педагошка примена поделе на језичке нивое у француском језику. Тако, на пример, у једном педагошком водичу, намењеном професорима француског као страног језика, објављеном 1971. године<sup>1</sup>, Колет Стурдзе и Меј Колет-Асан су објавили чланак у којем су, на сажет и поједностављен начин, покушали приказати различите језичке нивое у француском језику. Савремени језик се, према њиховој подели, грана на три нивоа: народни језик (фр. *langue populaire*), *bon usage* и савремени књижевни језик (фр. *langue littéraire*). Између народног и књижевног језика стоји непрецизно дефинисан језички ниво који се назива *bon usage*, а који се дели на три поднивоа: такозвани фамилијарни језик (фр. *langue familière*), свакодневни језик (фр. *langue courante*) и неговани језик (фр. *langue soutenue*). У учењу француског као страног језика највише пажње треба посветити управо језичком нивоу *bon usage*, а, у оквиру њега, свакодневном језику, његовим језичким особеностима (фонетским, морфолошким, лексичким и синтаксичким), као и говорним ситуацијама у којима се користе различити језички поднивои. Непримерен језички ниво у одређеној говорној ситуацији може допринети томе да звучимо претенциозно или просто, иронично и сувише углађено или вулгарно и непристојно, па је самим тим ометена и комуникација, те се овој проблематици мора посветити посебна пажња у настави језика.

Када је реч о подели упитних реченица у зависности од језичких нивоа, можемо навести пример поделе изнете у граматици француског језика предвиђеној за странце *Grammaire du français - Cours de civilisation française de la Sorbonne* (1991). Ту је, заправо, извршена двострука подела упитних реченица у француском језику: на основу прве поделе разликују се два типа упитних реченица у зависности о тога да ли се питање односи на цео исказ и очекивани одговор је “да” или “не” (*interrogation totale* - тотално питање) или се питањем тражи одређена информација која се односи на део исказа (*interrogation partielle* - парцијално питање), а та формална подела употпуњена је прагматичком поделом на основу које се облици упитних реченица разликују у зависности од језичких нивоа: неговани, свакодневни или фамилијарни језик.

<sup>1</sup> *Guide pédagogique pour le professeur de français langue étrangère* (rédigé sous la direction d'André Reboullet), Hachette, Paris, 1971.

## 2. АНАЛИЗА УПИТНИХ РЕЧЕНИЦА У ФИЛМУ ЧУДЕСНА СУДБИНА АМЕЛИЈЕ ПУЛЕН

### 2.1. Корпус

За потребе овога рада извршена је лингвистичка анализа филма *Чудесна судбина Амелије Пулен* која се учинила оправданом из више разлога. Радња филма одвија се у Паризу и у околини Париза, те је тако јасно одређено и подручје лингвистичке анализе. У филму се смењује формално излагање наратора и спонтан говор ликова. Наратор нас уводи у причу, описује ликове и околности радње, а потом видимо ликове у конкретним животним ситуацијама. На тај начин, филм нам пружа могућност да поредимо говор у различитим језичким регистрима француског језика: неговани, свакодневни и фамилијарни говор. Лингвистичка анализа филма *Чудесна судбина Амелије Пулен* ограничена је на анализу упитних реченица. У филму, који траје 129 минута, има укупно 157 упитних реченица. У пребројавању упитних реченица изостављене су само оне које се понављају како бисмо на крају добили укупан број различитих питања. Од укупног броја упитних реченица, 77%, односно 121 питање, спада у тотално питање, а свега 23%, односно 36 питања, спада у парцијално питање. Сва тотална питања изведена су интонацијом, а 37% од укупног броја таквих питања изведена су без глагола. Већина парцијалних питања изведена је помоћу упитних заменица (61%), затим помоћу упитних прилога (36%), те упитних придева (3%). У наставку овога рада биће детаљније анализиране врсте упитних реченица поткрепљене примерима.

### 2.2. Тотална питања

Од укупног броја свих питања, три четвртине чине тотална питања, а она су изведена искључиво помоћу упитне интонације. Ти резултати потврђују чињеницу да је такав начин постављања питања и најчешћи. Ево неких примера такве врсте реченица:

ТОТАЛНА ПИТАЊА (77%)

- УПИТНА ИНТОНАЦИЈА -

- 1) *On vous a déjà écrit des lettres comme ça?*
- 2) *Tu t'es fait un nouveau copain?*
- 3) *Je vais faire du thé. Tu en veux?*
- 4) *C'est une histoire d'amour?*
- 5) *Y a quelque chose qui va pas?*

## СИНТАКСИЧКЕ СТРУКТУРЕ УПИТНИХ РЕЧЕНИЦА У РАЗЛИЧИТИМ ...

Велики број питања, чак 37% од свих тоталних питања, изведен је без глагола у личном глаголском облику. Такве реченице могу чинити само именице, заменице, придеви, прилози, предлози, везници или узвици. Наиме, контекст омогућаје постављање елиптичних питања. Надовезујући се на познати исказ, тражи се потврда или негација тако што се тражена информација понавља упитном интонацијом. У свакодневной комуникацији, питања која су уобичајена и често се понављају такође омогућавају елиптичност. У том случају, концизност не иде на уштрб разумљивости, већ само поспешује и убрзава комуникацију. У следећој табели биће дати примери за овакав начин постављања питања:

ТОТАЛНА ПИТАЊА - УПИТНА ИНТОНАЦИЈА - - БЕЗ ГЛАГОЛА У ЛИЧНОМ ГЛАГОЛСКОМ ОБЛИКУ -	
ИМЕНИЦЕ	- <i>Qu'est-ce que ne fait pas une hirondelle?</i> - <i>Une hirondelle? Le printemps.</i> - <i>Et l'habit?</i> - <i>Le moine.</i>
ЗАМЕНИЦЕ	- <i>Vous savez, la fille au verre d'eau, elle pense peut-être à quelqu'un.</i> - <i>A quelqu'un du tableau?</i>
ПРИДЕВИ	- <i>Elle est comment? Grande, petite, blonde, brune?</i>
ПРИЛОЗИ	- <i>Une figue et 3 noisettes, comme d'habitude?</i>
ПРЕДЛОЗИ	- <i>Aux frais de M. Collignon!</i> - <i>De? M. Collignon?</i>
ВЕЗНИЦИ	- <i>Par contre, elle a cherché à savoir si t'avais une petite amie.</i> - <i>Et?</i> - <i>J'ai dit que ça t'intéressait pas. J'ai bien fait?</i>
УЗВИЦИ	- <i>Vous avez bonne mine!</i> - <i>Ah bon?</i>

### 2.3. Парцијална питања

Од укупног броја свих питања, једну четвртину чине парцијална питања, а међу њима највише су заступљена питања помоћу упитних заменица (61% свих парцијалних питања). Инверзија није употребљена, већ је највише заступљена формулација упитних реченица помоћу *est-ce que* што, у класи-

фикацији језичких регистара, одговора свакодневном говору. Ево неколико таквих примера:

ПАРЦИЈАЛНА ПИТАЊА - УПИТНЕ ЗАМЕНИЦЕ  
- ФОРМУЛАЦИЈА ПОМОЋУ *EST-CE QUE* -

- 1) *Voyons, qu'est-ce que j'ai fait de ce petit papier?*
- 2) *Qu'est-ce qu'il a?*
- 3) *Qu'est-ce qui se passe, ici?*

Заменица која се начешће користи је заменица *quoi*, чак 9% свих питања садрже ову упитну заменицу. Као што се наводи у *Grammaire du français - Cours de civilisation française de la Sorbonne* [Delatour 1991: 191], у изузетно фамилијарном говору, често се употребљава заменица *quoi* уместо *que*, а овде ће бити наведено неколико таквих примера преузетих из филма *Чудесна судбина Амелије Пулен*:

ПАРЦИЈАЛНА ПИТАЊА  
- УПИТНА ЗАМЕНИЦА *QUOI* -

- 1) *Tu notes quoi?*
- 2) *Vous voyez quoi, là?*
- 3) *Ça veut dire quoi?*
- 4) *Parle pour toi, espèce de...*  
- *Espèce de quoi, hein?!*

Од свих парцијалних питања, 36% чине питања изведена помоћу упитних прилога. Сложена инверзија, као одлика негованог стила, забележена је само у једном питању, а изговара је наратор:

ПАРЦИЈАЛНА ПИТАЊА - УПИТНИ ПРИЛОГ  
- СЛОЖЕНА ИНВЕРЗИЈА -

*Par exemple, combien de couples ont-ils un orgasme à cet instant?*

Проста инверзија, као одлика свакодневног говора, јавља се у две упитне реченице:

ПАРЦИЈАЛНА ПИТАЊА - УПИТНИ ПРИЛОГ  
- ПРОСТА ИНВЕРЗИЈА -

- 1) *Où sont mes 1 F?*
- 2) *Où est le patron?*

Најчешћи облик парцијалних упитних реченица помоћу упитног прилога изведен је тако да упитни прилог стоји на крају реченице. У тим реченицама упитни прилог заузима исто место као прилошка одредба у очекиваном одговору. То је одлика фамилијарног стила, као у следећим примерима:

ПАРЦИЈАЛНА ПИТАЊА  
- УПИТНИ ПРИЛОГ НА КРАЈУ РЕЧЕНИЦЕ -

- 1) *Vous êtes ici depuis quand?*
- 2) *Il s'appelle comment?*
- 3) *C'est pour quand, ces cafés, Eva?*
- 4) *Elle est comment?*

У неколико упитних реченица у којима је упитни прилог на почетку реченице, изостављена је инверзија која би била у складу са стандардним језиком. Изостављање инверзије одлика је разговорног језика, а овде наводимо неколико таквих примера:

ПАРЦИЈАЛНА ПИТАЊА  
- УПИТНИ ПРИЛОГ НА ПОЧЕТКУ РЕЧЕНИЦЕ -  
- ИЗОСТАВЉЕНА ИНВЕРЗИЈА -

- 1) *Pourquoi il insiste?*
- 2) *Où elles sont?*
- 3) *Où je peux la trouver?*

Најмањи број парцијалних питања изведен је помоћу упитних придева, забележен је само један такав пример:

ПАРЦИЈАЛНА ПИТАЊА - УПИТНИ ПРИДЕВИ

- *Ne me dites pas que vous vous êtes rendu compte de rien.*
- *A quel niveau?*

Изненађујуће слабу заступљеност упитних придева у разговорном језику приметила је и Франсоза Гаде у својим истраживањима [Gadet 1996: 113]. Језик прибегава разним другим обртима како би се избегла употреба упитних придева и постигла већа изражајност, најчешће помоћу заменице *quoi*. Тако, на пример, често се чује питање «*C'est quoi ton problème?*» уместо «*Quel est ton problème?*».

### 3. САВРЕМЕНЕ АНАЛИЗЕ УПИТНИХ РЕЧЕНИЦА У ФРАНЦУСКОМ ЈЕЗИКУ

На основу језичке анализе савременог француског филма *Чудесна судбина Амелије Пулен*, установљена је фреквентност појединих облика упитних реченица, а ти резултати су упоређени са резултатима до којих су дошли поједини уважени француски лингвисти анализирајући интерогативни модалитет на корпусу савременог француског разговорног језика.

Франсоза Гаде у својој језичкој студији француског свакодневног говора *Le français ordinaire* износи резултате до којих је дошла изучавајући француски разговорни језик [Gadet 1996: 110-113]. Она је забележила приближно три пута већи број тоталних питања (174) у односу на парцијална питања (64). Од свих изучаваних тоталних питања, чак 89% постављено је помоћу интонације, 10% помоћу *est-ce que*, а свега 1% помоћу инверзије.

Упоређујући резултате Франсоазе Гаде са резултатима добивеним на основу анализе упитних реченица у филму *Чудесна судбина Амелије Пулен*, очигледно је да су у оба корпуса већином заступљена тотална питања.

ИЗВОР:	ТОТАЛНА ПИТАЊА	ПАРЦИЈАЛНА ПИТАЊА
Ф. Гаде, <i>Le français ordinaire</i>	73%	27%
- анализа филма <i>Чудесна судбина Амелије Пулен</i>	77%	23%

У филму *Чудесна судбина Амелије Пулен* сва тотална питања постављена су помоћу интонације, а у анализи Франсоазе Гаде, таква је већина питања, чак 89%. Франсоза Гаде наводи резултате до којих је дошао Ал<sup>2</sup> изучавају-

<sup>2</sup> Al B., *La notion de grammaticalité en grammaire générative transformationnelle (Étude générale et application à la syntaxe de l'interrogation directe en français parlé)*, Presses universitaires de Leyde, 1975.

ћи разговорни језик. Он тврди да у француском народном језику учесталост тоталних питања формулисаних помоћу интонације може бити заступљена и до 95% [Gadet 1996: 107].

Анализирајући парцијална питања у наведеном корпусу, Франсоаза Гаде изводи закључак да је инверзија у упитним облицима ретка, али у парцијалним питањима редослед речи као у потврдним реченицама ипак није толико чест као што се мисли. Она изводи закључак да је изненађујуће редак број питања помоћу упитног придева *quel*, а тај резултат изведен је и језичком анализом поменутог филма.

Клер Бланш-Бенвенист у својим “Граматицима студијама француског разговорног језика” наводи резултате до којих је дошао Алберт Валдман<sup>3</sup> изучавајући употребу различитих облика парцијалних питања помоћу упитног прилога у свакодневном говору [Blanche-Benveniste 1990: 212]. Он је извео следећу статистику на основу учесталости различитих формулација истог питања:

- облик *où vas-tu?* 3%
- облик *où est-ce que tu vas?* 12%
- облик *tu vas où?* 33%
- облик *où tu vas?* 46%

На основу ових резултата очигледно је да је инверзија најмање заступљена у разговорном језику. Инверзија се користи у свега 3% упитних реченица док је у 46% реченица она изостављена иако њену употребу налаже стандардни језик. Анализирајући упитне реченице у филму *Чудесна судбина Амелије Пулен*, такође је изведен закључак да је инверзија најмање заступљена код парцијалних питања изведених помоћу упитног прилога. Алберт Валдман, бележи изостављања инверзије, као најчешћи облик постављања парцијалног питања помоћу упитног прилога, чак у 46% случајева. У филму, изостављена очекивана инверзија у оваквој врсти питања је у 31%.

Код Валдмана, како би се избегла инверзија, иза упитног прилога користи се у 12% случајева *est-ce que* и уобичајен редослед речи (субјекат + предикат + објекат). У филму смо видели да је формулација помоћу *est-ce que* веома заступљена, нарочито у парцијалним питањима са упитним заменицама.

У разговорном језику је веома заступљен и облик упитних реченица у коме упитни прилог стоји на крају реченице. Такав облик упитних реченица чини чак 33% корпуса који је изучавао Алберт Валдман. У филму чак највећи број парцијалних питања помоћу упитних прилога формулисано је на тај начин.

<sup>3</sup> Albert Valdman, Français standard ou français populaire: sociolectes ou fictions?, *The French Review*, LVI, No 2, 1982.

На основу поређења резултата анализе упитних реченица у филму *Чудесна судбина Амелије Пулен* са резултатима савремених анализа интерогативног модалитета у француском језику, очигледно је да лингвистичка анализа филма пружа богат извор информација о разговорном језику који може бити и практично примењиван у настави француског као страног језика. Хетерогеност језичких облика сведочи о богатству изражајности једног језика где и сама форма има семантички значај. На нама је да је откривамо, правилно користимо, те да, у настави страних језика, поред знања језичког кода, доприносимо и стицању знања употребе језика. Пажљиво одабран филм, као вид аутентичног документа у настави страних језика, може представљати богат педагошки материјал који илуструје употребу језика у различитим језичким нивоима.

## ЛИТЕРАТУРА

- Blanche-Benveniste, C., Bilger, M., Rouget, C., van den Eynde, K. (1990). *Le français parlé. Études grammaticales*. Paris : CNRS Éditions.
- Boyer, H., Butzbach-Rivera, M., Pندانx, M. (1990). *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*. Paris: CLE International.
- Chevalier, Jean-Claude (1969). Registres et niveaux de langue: les problèmes posés par l'enseignement des structures interrogatives. *Le français dans le monde. Unité et diversité du français contemporain*. Paris : Hachette, Larousse. 35-41.
- Collet-Hassan, May, Stourdézé, Colette (1971). Les niveaux de langue. *Guide pédagogique pour le professeur de français langue étrangère*. Paris : Hachette. 38-44.
- Cortez, Yves (2002). *Le français que l'on parle : son vocabulaire, sa grammaire, ses origines*. Paris : L'Harmattan.
- Coste, Daniel (1971). Quel français enseigner? *Guide pédagogique pour le professeur de français langue étrangère*. Paris : Hachette. 14-35.
- Delatour, Y., Jennepin, D., et al. (1991). *Grammaire du français - Cours de civilisation française de la Sorbonne*. Paris : Hachette F.L.E.
- Gadet, Françoise (1996). *Le français ordinaire*. Paris : Armand Colin.
- Radovanović, M. (2003). *Sociolingvistika*. Sremski Karlovci, Novi Sad: Izdavačka knjižarnica Zorana Stojanovića (reprint drugog izdanja iz 1986. g., Novi Sad: Dnevnik – Književna zajednica Novog Sada, Beograd: Biblioteka Theoria, 4, Beograd)



## КОРПУС

Филм *Чудесна судбина Амелије Пулен (Le Fabuleux Destin d'Amélie Poulain)*, 2001, 129 мин.; режија: Jean-Pierre Jeunet; сценарио: Jean-Pierre Jeunet, Guillaume Laurant; главне улоге: Audrey Tautou, Mathieu Kassovitz.

NATAŠA RADUSIN-BARDIĆ

### STRUCTURES SYNTAXIQUES DES PHRASES INTERROGATIVES DANS LES DIFFÉRENTS NIVEAUX DE LA LANGUE FRANÇAISE

#### *Résumé*

La langue française possède plusieurs formes de phrases interrogatives qui correspondent à des niveaux spécifiques de la langue. Malgré le fait que les linguistes ne se mettent pas d'accord au sujet du nombre des niveaux de langue et de leur hiérarchie, la variation situationnelle joue un rôle primordial dans tous les domaines de la linguistique appliquée (la lexicographie, la traduction, la stylistique comparée, l'enseignement du FLM et du FLE, la sociolinguistique, etc.). La notion des niveaux de langue est un élément clé dans l'enseignement des phrases interrogatives en FLE. En comparant les phrases interrogatives dans le film français „Le fabuleux destin d'Amélie Poulain“ (2001) avec des résultats d'analyses contemporaines des phrases interrogatives faites par des linguistes français éminents, nous obtenons un matériel riche illustrant la langue française d'aujourd'hui et pouvant être utilisé en FLE.

Наташа Радусин-Бардић  
Универзитет у Новом Саду, Србија  
Филозофски факултет  
e-mail: radusin.bardic@gmail.com



## ЛИНГВОСТИЛИСТИЧКИ ПРИСТУП ПРИ ОБРАДИ ШКОЛСКЕ ЛЕКТИРЕ

Рад се бави неким битним питањима која се тичу односа између језика и књижевног дела, затим природе језика као уметности речи, стила као појма; колико језичког толико и књижевног и најзад саме језичке организације књижевног дела.

При покушајима да се допре до информације коју носи књижевно дело, или до њеног преиспитивања у новом времену и пред новим аудиторijумом (понекад је то нова школска генерација временски удаљена од тренутка настанка дела) треба пажљиво одабрати методу или методе. Лингвостилистичка метода требало би да буде незаобилазна.

*Кључне речи:* лингвостилистика, стилем, фоностилем, морфостилем, синтаксостилем.

Свест о значају језика у књижевном делу одавно чини основу књижевно-критичког мишљења, а проучавање естетских функција језика у литератури нарочито последњих деценија, дало је веома обимну литературу. Међутим, та литература је из различитих разлога неприступачна у школској пракси. Овај рад је настао са намером да се наставницима учини приступачнијом проблематика језика у књижевном делу. За илустрацију су узети неки примери из једне ограничене области књижевног стварања која је обухваћена школском лектиром. У сваком случају примери су илустративни и наставници би могли, да на основу њих, проверавају властито читалачко искуство и обогаћују своју наставну праксу.

Данас постоји велики број праваца који се баве књижевним делом, па није лако све побројати и идентификовати њихова места и међусобне односе. Научна литература и пракса (пре свега школска), међу најфреквентнијим издваја:

- биографску,
- филолошку,
- психолошко-психоаналитичку,
- социолошку,

- структуралистичку,
- импресионистичку,
- феноменолошку,
- интерпретативну методу...

**1. Комплексност феномена књижевног дела** и бављења њиме свакако захтева и друге бројне методолошке и теоријске оријентације. Познато је, такође, да се о стилу, као целовитом феномену, не може говорити без лингвостилистичке методе. Ова тврдња произилази из веома очигледне чињенице: књижевно дело као један вид језичке уметности, као и људска комуникација у свим другим доменима настају од система знакова и система правила која прате ове семиотске системе. Зато, настојања да се стилска средства објасне ван језичког система могу бити само недовршени подухвати. Без лингвостилистике нема потпуне анализе текста у свим његовим аспектима.

**2. Стил** је одувек био у некој вези са језиком. Дефинисањем стила бавили су се још стари Грци. Два његова темељна значења формулисали су филозофи Платон и Аристотел. За Платона (учитеља) *стил је специфична особина „квалитет који једно дело има а друго нема“*. Платонова идеја стила објединила је *мисао* (ratio) и *реч* (oratio). За Аристотела (ученика) стил је *генерички* (који се односи на род, књижевни род), појам који означава различите особине дела, па га има свако дело.

Суштинске разлике које су у својим теоријама поставили Платон и Аристотел остале су до наших дана предмет расправа и опречних погледа на појам стила.

Модерна стилистика води порекло од *старе реторике* и *старе поетике*, наука које су обрађивале књижевни израз са становишта да је *стил добар начин говорења, односно писања*. Појединачна, савремена стилистичка истраживања појавила су се у другој половини XIX века, стилистика се развила као модерна дисциплина лингвистике захваљујући Женевској лингвистичкој школи, чији је оснивач био Фердинанд де Сосир (1857-1913), познат по делу *Општа лингвистика*. Зато се за почетак развоја модерне стилистике узима друга деценија XX века.

Сосирова лингвистичка изучавања наставили су његови ученици. Они су истраживања језика проширили обрађујући пажњу и на афективну особину језику (експресивна и импресивна својства). Тиме су ударени темељи модерне стилистике. И ако је Сосир био претеча и зачетник, Шарл Бали (1865-1947) се сматра њеним оснивачем. Од осталих представника издвајају се Пјер Гиро, Роман Јакобсон, Виктор Виноградов и други. Бали је први указао

на афективни карактер речи. Афективни карактер речи омогућава избор између логички ваљаних варијанти. Афективност језичког знака и избор међу различитим варијантама истог логичког садржаја, а различитог вида и квалитета, начина на који се износи тај садржај, омогућује постојање лингвистичке стилистике као науке. Роман Јакобсон улази у срж питања стила и стилистике; он настоји објаснити шта једну човекову поруку чини уметничким делом. За Р. Јакобсона није централно питање шта је уметник мислио и хтео да каже, већ како се његове поруке пројектују на читаоце. Вредност информације коју носи књижевно дело он тражи у суду ширег аудиторијума. А ако дело живи дуже, по Јакобсону, у сваком времену би требало преиспитивати стварну вредност дате поруке. Виктор Виноградов сматра да стилистика обухвата три основне области проучавања: стилистику језика, стилистику говора и стилистику уметничке књижевности.

Као дисциплина науке о језику *лингвистичка стилистика* има у основи естетски приступ језичким појавама. За разлику од приступа који имају литерарни стилисти, за посматрање се узима сва ширина језичких реализација. Прецизније речено, лингвисти се на стилистичком плану баве проучавањем употребе језичких средстава (на свим нивоима: гласови, речи, изрази, реченичне конструкције) тачније, одређују њихову максималну способност преношења информације узимајући у обзир сва језичка средства.

Посебно место у проучавању лингвистичке стилистике имају представници структуралистичких праваца. Њихове ставове прихватили су и други лингвисти. Основ у оваквим посматрањима јесте теоријски став да се граматичким сматра минимум језичких средстава који је неопходан за успешну комуникацију. А за све оно што је у језичком изразу „вишак“ изнад минимума, који обезбеђује његову максималну преносну функцију, сматра се стилским.

Афективност језичког знака и избор међу различитим варијантама истог садржаја, а различитог начина и квалитета на који се износи тај садржај омогућује постојање лингвостилистике као науке. Основна јединица лингвостилистике је *стилем*. То је општи назив за појачану изражајну вредност језичког знака.

**3. Лингвостилистика** обухвата све језичке нивое. Прецизније речено, лингвостилистичка анализа књижевног текста узима у обзир следеће нивое: фонетски, фонолошки, прозодијски, граматички, лексички. Аналогно томе стилска средства се класификују као:

- фоностилистичка (стилско-експресивна и поетска функција гласова и фонема);

- морфостилистичка (стилска функција морфема);
- лексичкостилистичка (стилска функција речи – лексема);
- семантостилистичка (стилска функција померених значења речи) и
- синтаксостилистичка (стилска употреба језичких средстава на нивоу синтаксе).

Улога појединих нивоа, као носилаца поруке, разумљиво, није подједнака ни у једном књижевном тексту, а исто тако ни у различитим делима. Позната је истина да сваком књижевном делу треба прићи као феномену за себе. Тек се на крају анализе може извршити компарација колике су разлике и сличности порука и средстава којима се поруке остварују. Ако се стил изучава из оквира лингвостилистике, онда је веома прихватљиво и целисходно математички мерити количину поруке једног књижевног дела у датом тренутку и пред датим аудиторијумом.

За сваки од наведених нивоа постоје посебне јединице појачавања стилистичке изражајности: фоностилистика – фоностилем, морфостилистика – морфостилем, семантостилистика – семантостилем, синтаксостилистика – синтаксостилем, лексичкостилистика – лексема.

**3.а. Фоностилистичка анализа** бави се експресивним и импресивним обележјима фонема и фонемских варијанти, односно фоностилемама. Када је у питању веза између основне, појмовне вредности фонеме и њене експресивно-импресивне вредности, у науци постоје опречна мишљења. Но као што обично бива истина је негде између.

У Андрићевој причи *Коса* стоји: „*Куцне косом камен... ослушкује дуго звук челика и прати га и онда кад га више нико не чује*“. Овде је јако фреквентан сугласник *К* и то до нивоа посебног уметничког поступка, јер својом учесталашћу делује исто као понављање тонова у музици.

Позната је улога асонанце, алитерације и оноματοпеје. За илустрацију издвајамо фоностилистички маркиране одломке из познатих песама Бранка Радичевића:

*Коло, коло,  
Наоколо,  
Виловито,  
Пла`овито,  
Наплетено,  
Окићено,...*  
(*Коло*)

*Збогом житку мој прелети санче!  
Збогом зоро, збогом, белї данче!  
Збогом, свете, некадашњи рају,...  
(Кад млидијах умрети)*

Асонанца је нарочито изражена ако су понављани вокали акцентовани.

На примерима:

а) Ој девојко, драга душо моја.

б) Свачију слушај, своју сматрај.

уочавамо алитерацију која је изражајна због специјалног распореда понављаних вокала на почетку речи.

Пословице и друге изреке, које живе у свакодневном говору, често су изразито фоностилистички компоноване:

*Реци бобу: боб, а попу: поп.*

А за функционалност прозодијског (акценатско-квантитетског) феномена скоро да нема бољег примера у српској поезији од песме *Вече на Шкољу* Алексе Шантића.

*Пучина плав̄  
Спав̄,  
    Прохла̄дн̄и пад̄ мрак;  
Врх хр̄иди цгн̄е  
Тгн̄е  
    Зад̄њи римен̄и зрак.  
И јеца̄ звоно,  
Боно,  
    По кгуу дгш̄ћ̄е звик;*

*С изд̄ахом тиг̄е  
Диг̄е  
    Убоги мол̄и пик.  
Клеч̄е мгшав̄е  
Главе  
    Пред ліком бога свог,-  
Ишту... Ал `тамо  
Само  
    Ћит̄и расп̄ет̄и бог.  
И сан све бліже*

*Стіжє.*

*Прохладнї пада мрак;*

*Врх хрїди цгнє*

*Тгнє*

*Задњи рименї зрак.*

Композицију песме чини 48 акценатских целина, од којих само 6 имају узлазну интонацију, а сви остали (42) силазну. Затим, иако песма садржи више „светлих“ вокала него „тамних“, чињеница је да су акценатовани тамни вокали ниског тона дупло више заступљени од акценатованих светлих вокала високог тона. Ако томе додамо да је најтамнији вокал **У** најчешће под акцентом: од 12 примера под акцентом је 10, можемо закључити да се у овој песми не догађа функционална опозиција између неакценатованих вокала, него између оних најистакнутијих - под акцентом. Висока фреквентност акценатованих вокала ниског тона са силазном интонацијом акцената појачава општу тоналност резигнираности у песми *Вече на шкољу*.

Насупрот овоме, обрнути случај налазимо у стиховима Десанке Максимовић:

*Возимо се,*

*Покрај пута разасута*

*Села леже,*

*Ко потоци после буре*

*Коњи јуре,*

*Лете, беже!*

*(Вожња)*

Велики број фонема у овим стиховима је високе тоналности. Вожња је уклопљена у изваредни амбијент мириса и звука са којима је у сазвучју.

Фонослилистичким средствима нарочито се постиже експресивност у сценском говору. Тако, на пример, у глумачкој интерпретацији текста са дијалекатским језичким обележјима посебан ефекат дају акценатска одступања од стандардног, новоштокавског изговора.

Узмимо за пример реченице које Митке говори Коштани у четвртом чину истоимене драме Борисава Станковића:

*Ајде Коштан! Дигни се, расвести! Сватови те чекав, младожења чека. Дигни се. Не плачи! Слизу не пиштај! Стегни срце и трни. Бідни човек. А човек је само за жал и за мику здаден.*



Ако бисмо овим кратким, испрекиданим, грчевитим аутентичним реченицама дали стандардни облик и акценат, нестала би горчина амбијента који је Б. Станковић својим врхунским умећем бојио дијалекатским прозодијским средствима. Послушајмо:

Хајде, Коштана! Дигни се и освести! Сватови те чекају и младожења чека. Дигни се и немој плакати, него стегни срце и трпи јер човек је створен само за жалост и муку.

При избору језичких елемената песник вероватно, пре свега, мисли о својствима појединих гласова или фонема, а све у жељи да се постигну одређене импресије. Ево примера!

У роману *Киклоп* Ранко Маринковић у особинама фонеме **Ж** наговештава асоцијације које доноси реч *нож*.

**НОЖ.** У тој ријечи *Ж* је оно најстрашније. Ту је садржан акцидент одређен за клање. У другим језицима то је инструмент за шиљење оловке, за резање јабука... али *нож* је за клање, убојство, злочин, масакр. *Бодеж* без *Ж* – *ћакнути шаљивац*, *боде* из *несташлука* као *трн*, као *игла* *подметнута под столицу*. *Лавез*, *лупез*, *пожар* – све страшне ноћне појаве због којих се човек боји лећи и заспати.

Вокал *И* послужио је Иви Андрићу да дочара сићушност и слабост коњића који напорно иде уз стрмину планине:

*Мали коњиц припијен уз стрмину као мрав*

Међутим, фоностилистичка појава која изражава тежњу за потпуним складом ознаке и значења јесте ономатопеја. Природни звукови јављају се у ономатопејским речима у најадекватнијим гласовима:

*И цврчи, цврчи цврчак...*

Често песници, као В. Назор у песми *Цврчак*, стварају ширу песничку слику користећи фоностилистичке елементе ономатопеје:

*На чвору црне смрче.*

**3.6. Морфостилистичка средства су морфостилеме**, односно морфеме у стилској функцији. У њима долази до изражаја сплет фонетско – фонолошких и семантичких компонената.

Неки морфостилеми, као што су: *сунашце*, *срдашце*, *звездице*... карактеристика су романтизма, као књижевне стилске формације, али су до данас толико избледели, да савременом читаоцу делују банално.

Облик *одређеног придевског вида* такође може да се стилски употреби у песничком језику. На пример у наведеној Шантићевој песми *Вече на шкољу* сви придеви су употребљени у одређеном виду: *плав̄а*, *прохладн̄и*, *цгн̄е*, *римен̄и*, *ибог̄и*...

Стилска употреба облика *деклинације* и *конјугације* може да се посматра и као морфостилистичко и као синтаксостилистичко средство. Овде се мисли на неке облике граматичке синонимије који могу да буду стилски валентни. Овде се као илустрација могу узети Мажуранићеви стихови :

*Ко да стрепи мрки вуче  
С планинскога гладна миша...*

Овде је облик генитива *с планинскога* стилски обојен насупрот уобичајеном, стандардном синониму *од планинскога*.

### 3.в. Лексичкосемантичка стилска средства чине :

- синонимија (истозначност);
- полисемија (вишезначност);
- фразеологија (устаљени израз).

Химну српској девојци, њеној лепоти, смерности, скромности и мудрости народни певач је испевао у песми *Српска девојка*. Женска лепота, истакнута онако како је схвата човек из народа, основни је предмет ове песме. Појам лепоте народни песник овде формира поступно. У експозитивном делу песме је мотив физичке лепоте и то се опева само лепота лица:

*У Милице дуге трепавице,  
покриле јој румен - јагодице,  
јагодице и бијело лице.*

Дакле, према естетским схватањима народног певача (а и нашег народа свакако) идеални образац лепог женског лица је: *бело лице, румене јагодице и дуге трепавице*. У следећем стиху се додаје још један елемент - *црне очи*. Прво што овде пада у очи јесу устаљени епитети **бело** лице, **румене** јагодице, **црне** очи, **дуге** трепавице – као основни поетски симболи у народној књижевности. Пажљивијим читањем овог дела песме уочава се и следеће; мотив телесне лепоте у народу неизоставно подразумева и телесно здравље. А знак физичког здравља је румена боја лица (образа). Зашто је важно не треба посебно доказивати. Време настајања народне поезије су епохе у развоју људског друштва у којима је физички рад имао пресудну улогу како за егзистенцију јединке тако и за опстајање заједнице. Да је, пак, физичко здравље основни услов за такве облике производње излишно је истицати.

Српска девојка, пак, не одликује се само физичком лепотом и здрављем. Она поседује и духовну лепоту која је очигледно значајнија од физичке. То

сознање се посредно намеће из даљег распореда мотива и начина њихове обраде. О духовној лепоти се, најпре, пева у много већем броју стихова а затим тај мотив се развија знатно широм лирском сликом у форми субјективног доживљаја младића кога је ова лепота очарала:

*Ја је гледах три године дана;  
не могох јој очи сагледати,  
црне очи, ни бијело лице...*

Употребљена **хипербола** истиче снагу младићеве жеље. Он толико силно жели да види то лице, да има утисак да девојка већ, за њега, читаву вечност „гледа преда се“, а песник то време изражава устаљеним бројем за народну поезију, **три**.

Решење проблема младић види у једном, у нашем народу лепом обичају: организује оро, коло девојака у нади да ће Милица, макар у игри, показати лепоту свог лица. Живописну слику српског кола (ора) песник користи као оквир у коме развија миље на коме ће представити још једну, сада моралну, особину српске девојке а то је скромност. Гледати „преда се“, не лутати погледом око себе, што може значити и разметљивост и охолост и уображеност. У филозофији естетике је, иначе, познат став да је истицање лепоте поништавање њених вредности: „Само празни пшенични клас стоји високо уздигнут.“

Мотив духовне, као значајније лепоте песник развија градативним распоредом дијалošких и пиктуралних момената. Први члан ове трочлане градације је наративни исказ младића да Милицу гледа три године, а да ту лепоту још није сагледао. Други члан градације остварен је сликом кола (ора). Док је коло играло, небо се наоблачило:

*По облику засјеваше муње,  
све ђевојке к небу погледаше,  
ал` не гледа Милица ђевојка,  
већ преда се у зелену траву.*

Трећи, највиши степен градације остварен је разговором девојака из кола са Милицом. На изражену сумњу њених другарица Милица одговара:

*Нит` сам луда, нит` одвише мудра,  
нит` сам вила – да збијам облаке,  
већ ђевојка – да гледам преда се.*

Песма *Српска девојка* испевана је у народном десетерцу. То је асиметрични петостопни трохеј са цензуром иза четвртог слога:

*У Милице / дуге трепавице*

Стихови се не римују, али народни певач има осећање за лепоту гласовних изражајних средстава тако да се током целе песме осећа присуство **асонанце** (понављање истих самогласника у више речи у стиху) и **алитерације** (понављање истих сугласника или слогова у више речи). Сам почетак песме украшен је **симплохом** тако што је именица *јагодице* с краја другог стиха поновљена на почетку трећег.

**3.г. Синтаксостилистика** се бави :

- стилском функцијом основних синтаксичких средстава (инверзија, типови реченица и синтаксичка синонимија);
- синтаксичко – стилском организацијом помоћу интонационо- семантичких фигура. Инверзијом у стиховима остварују се изванредни стилски ефекти:

*Све је шумно, сјајно и лије из грања  
Светлост к'о падање, неке беле кише.*

Ј. Дучић , *Звезде*

## ЗАКЉУЧАК

1. Лингвостилистику треба посматрати као интегрални део модерне стилистике а не као синоним за стилистику.

2. При покушајима да се допре до информације коју носи књижевно дело, или до њеног преиспитивања у новом времену и пред новим аудиторијумом (понекад је то нова школска генерација временски удаљена од тренутка настанка дела) треба пажљиво одабрати методу, или методе.

3. Лингвостилистичка метода не доноси закључке али може пружити корисне податке другим методама на путу допирања до информације коју књижевно дело носи.

4. Лингвостилистичком анализом стичу се сазнања и појмови о моделима језика и обогаћује се речник што су неки од основних захтева сваке школске праксе.

## ЛИТЕРАТУРА

- Белић, Александар, *Стил и језик*, Наш језик 5, Београд, 1956, 131-139.
- Бугарски, Ранко, *Језик и лингвистика*, Нолит, Београд, 1972.
- Ђуровић, Радосав, *О неким стилским одликама Андрићевих Рзавских брегова*, Научни састанак у Вукове дане, књ. 23/2, 133-142.
- Живковић, Драгиша, *Стилистика као наука о језику и књижевности*, Одјек 5- 6, Сарајево 1960.
- Јовић, Душан, *Језички систем и поетска граматика*, БИГЗ, Београд, 1985.
- Јовић, Душан, *Лингвостилистичке анализе*, Друштво за српскохрватски језик и књижевност СРС, Београд, 1975.
- Јовић, Душан, *Лингвостилистика као примењена лингвистика*, Годишњак Савеза друштва за примењену лингвистику Југославије 3, Београд, 1979, 33 – 37.
- Ковачевић, Милош, *Стилистика и граматика стилских фигура*, Унирекс, Никшић, 1975.
- Кристал Дејвид, *Enciklopedijski rečnik moderne lingvistike*, Nolit, Beograd, 1985.
- Лешић, Зденко, *Jezik i književno djelo*, Zavod za izdavanje udžbenika, Sarajevo, 1971.
- Пецо, Асим, *Акценатска читанка*, Научна књига, Београд, 1973.
- Симић, Радоје, *Лингвистика стила*, Унирекс, Никшић, 1993.
- Пранђић, Крунослав, *Jezik i književno delo*, Ogleđi za lingvostilističku analizu u nauci o književnosti i nastavi književnosti, IGRO, Nova prosveta, Beograd, 1985.
- Петковић, Новица, *Језик у књижевном делу*, Нолит, Београд, 1975.
- Маринковић, Јаворка, *Лингвостилистичка средства српске народне лирике у функцији величања женске лепоте*, Зборник радова Учитељског факултета у Врању, књига XI, Врање, 2004.
- Маринковић, Јаворка, Николић, Видан, *Облици изражавања и стилистика*, Учитељски факултет, Врање, 1999.
- Чаркић, Милосав, *Фоностилистика стиха*, Научна књига, Београд, 1975
- Ћоски, Ноам, *Gramatika i um*, Nolit, Beograd, 1972.

JAVORKA MARINKOVIĆ

## L'APPROCHE LINGUISTYLISTIQUE DANS L'ÉLABORATION DE LECTURE SCOLAIRE

### Résumé

Cet article élabore des questions essentielles dans la relation du langage et d'oeuvre littéraire, de nature de langage en tant qu'art des mots, de style en tant que notion; autant linguistique autant littéraire, et enfin de l'organisation linguistique de l'oeuvre littéraire.

En essayant d'atteindre les informations de l'oeuvre littéraire, ou prenant en consideration cette oeuvre dans le nouveau temps et devant nouvelle audition (parfois il s'agit de nouvelle generation scolaire éloignée de temps de la création de l'oeuvre), il faut choisir attentivement une méthode ou des methodes. Il est indispensable que la méthode linguistylistique soit nécessaire.

*Mots-clés:* linguistylistique, stylème, phonostylème, morphostylème, syntaxostylème.

Јаворка Маринковић  
Универзитет у Нишу, Србија  
Учитељски факултет  
e-mail: javorkam@ucfak.ni.ac.rs.

ИВАНА СИМОВЉЕВИЋ

## **ТЕШКОЋЕ У ТУМАЧЕЊУ ЛЕКСИКЕ НАРОДНЕ ТРАДИЦИЈЕ У ЛЕКТИРИ НИЖИХ РАЗРЕДА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ**

Проблем тумачења лексике народне традиције на часовима обраде обавезне лектире посматран је на корпусу текстова из лектире за други разред основне школе. Циљ рада је указивање на тешкоће у разумевању лексике народне традиције код ученика као и на проблеме које могу имати наставници да ученицима приближе текст који садржи те лексеме. Како бисмо проверили колико ученици познају лексику народне традиције тестирани су ученици другог разреда Основне школе «Јован Дучић» у Петроварадину. У раду су представљене ексцерпирани лексеме народне традиције, тест и анализа теста који су урадили ученици другог разреда.

*Кључне речи:* методика наставе, народна традиција, лектира, ученик.

### **1. ПРЕДМЕТ, ЦИЉ, КОРПУС И МЕТОДОЛОГИЈА РАДА**

Предмет овог рада је сагледавање проблема непознатих речи из слоја народне традиције у обавезној школској лектури за други разред основне школе.

Циљ овог рада је да сагледа како се ученици на почетку школовања упознају са лексемама и појмовима из народне традиције. Стога сам се определила да анализирам текстове у књизи обавезне лектире за други разред „Ја сам чудо видео”.

Књига лектире „Ја сам чудо видео” садржи избор народних загонетки, шаљивих прича и песама, бајки, басни и пословица. Као што је приређивач у уводном делу написао, то су дела писана „застарелим језиком” (Љубенковић, 2002: 5).

С обзиром на тематику текстова који се налазе у наведеној књизи лектире, лексика народне традиције је набројнија и ученицима најмање позната. Ученици се са народном традицијом упознају највише кроз народну књи-

жевност. Од првог разреда основне школе на списку обавезне лектире налазе се и књиге које садрже избор из народне књижевности. Учитељ није обавезан да реализује комплетан програм лектире, па ни све текстове у читанци те је могуће да неки ученици нису упознати са текстовима који им могу касније бити основа за разумевање других књижевноуметничких текстова.

Како бих проверила у ком броју се лексеме које се односе на народну традицију јављају у текстовима обавезне лектире, ексцерпирала сам из лектире за други разред »Ја сам чудо видео« све лексеме које се односе на народну традицију. Укупан број лексема је 237. Критеријум за избор лексема био је следећи:

- лексеме за које претпостављамо да су ученицима непознате (архаичне речи, речи којима се означавају појмови који више не постоје, турцизми, речи које означавају занате којима се више нико не бави, дијалектизми, речи које означавају појмове који се односе на сеоски начин живота, нпр. пређа, аков, чандија, чирак, долама, копања, лопар, самар)

- лексеме за које је приређивач дао објашњење

Нису све лексеме за које је приређивач дао објашњење непознате ученицима али су ексцерпиране јер се више од половине броја лексема за које је приређивач дао значења односе на народну традицију (нпр. амбар, ћуд, делија, душек, гуја, хајдук, моба)

Како бих представила лексеме које чине корпус поделила сам их у групе према значењу: лексеме које означавају појмове који се односе на сеоску културу, лексеме које означавају појмове који се односе на пољопривреду, лексеме које означавају појмове који се односе на кућу и покућство, лексеме које означавају појмове који се односе на родбинске односе, лексеме које означавају појмове који се односе на народна веровања, лексеме које означавају појмове који се односе на животне циклусе, лексеме које означавају појмове који се односе на религију.

У корпусу има највише лексема које се односе на сеоску културу. То је укупно педесет и осам лексема. Навешћу само неке лексеме из корпуса: *амбар, авлија, берба, брав, везак, везиља, вести, говедо, дизгине, душек, жетелица, жито, јасле, каца, клети, кокош, кокошка, конак, копања, корито, луг, мести, моба, мусти, навада, обор, опрести, оседлавати, пијевац, пландиште, потковати, пређа, преоравати, прести, проја, просо, пудар, пшеница, ратар, самар, сандук, село, сено, снопље, сурутка, тозлуци, узда, чандија, шваља.*

Значења неких од ових лексема могу представљати проблем и наставницима и ученицима у градским срединама. Постоји огромна разлика између типа културе који је приказан у текстовима, и типа културе данашњег,



савременог човека. Посебно је велик јаз између традиционалне културе и културног обрасца по којем живе млади људи данас.

У овој групи лексема налазе се и лексеме које означавају појмове који су се односили на сеоску кућу и покућство: *вретено, душек, каца, кокошка, корито, лопар, поњава, подрум, сандук*. Значење лексема *кокошка* дато је у лектири, што је важно јер има други семантички садржај од оног који знају ученици, па им је потребно додатно објашњење дате лексеме.

*кокошка* - дугуљасто клупко.

Из текстова у лектири ексцерпирано је седам лексема које означавају родбинске односе: *баба, жена, љубовца, маћеха, пасторка, побратим, по-сестрима*. Старо патријархално уређење породичних односа је систем који се није мењао. Сваки родбински однос има назив и зна се тачно ко је са киме у каквом сродству како не би долазило до ендогамног брака. За лексему *пасторка*, чије значење ученици вероватно не знају дато је објашњење у лектири.

*пасторка* - ћерка из пређашњег брака брачном другу из новог брака  
Значење лексеме које је дато у лектири ученицима може бити такође неразумљиво па учитељ може ученике да подсети на бајку о Пепељуги, која им је свима позната, и да објасни значење лексеме *пасторка*. Ученици се сећају бајке о девојци која је остала без мајке и живи са маћехом и две посестрима.

У корпусу имамо шест лексема које се односе на народна веровања: *вила, виловска кочија, врач, змај, чаробњак, чудотворац*. С обзиром на то да лексеме означавају бића која не постоје у стварности него у машти народног певача који је песме стварао, ученицима се на часовима обраде текстова из лектире у којима се помињу, могу цртежима и сликама илустровати ова бића.

Када сам формирала групе лексема које се односе на животне циклусе интересантно је било што се у текстовима не јавља ни једна лексема која се односи на први животни циклус – на рођење. Имамо пет лексема које се односе на свадбу и смрт: *венчати, гроб, женидба, свадба, смрт*. При избору текстова који ће се уврстити у књигу такође треба водити рачуна о узрасту ученика и примерности тема.

Последња група садржи лексеме које се односе на религију. То су лексеме: *Бог, враг, ђаво, летурђија, црква*. Значења лексема које се налазе у овој групи не би требало да буду непозната ученицима. Лексема чије значење ученицима може представљати проблем, јер није у употреби у нашем говорном подручју, јесте лексема *летурђија* али за ту лексему имамо дато значење после текста у књизи лектире.

*летурђија* - главно богослужење у православној цркви, служба божја; миса

Од када је Веронаука, као наставни предмет, враћена у школе ученици имају много више прилике да се упознају са појмовима који се односе на цркву и веру.

На основу сакупљене лексичке грађе уочавамо следеће проблеме:

1. како помоћи ученицима да разумеју значење издвојених лексема које су, мање - више, архаичне,
2. како им помоћу тих лексема приближити једно старо и потпуно другачије време за које немају потребно разумевање.

## **2. НАЧИНИ РЕШАВАЊА ПРОБЛЕМА НЕПОЗНАТИХ РЕЧИ У КЊИЖЕВНИМ ТЕКСТОВИМА У ОБАВЕЗНОЈ ЛЕКТИРИ**

Павле Илић пише да се непознате речи „најчешће тумаче синонимима - ученицима познатим речима и изразима” (Илић, 1998: 347).

Милија Николић даје следеће предлоге за тумачење непознатих лексема:

- када припрема час наставник треба да предвиди које су то речи ученицима непознате, а затим да осмисли начин да их појасни ученицима
- док истраживачки читају текст, ученици треба да обрате пажњу на непознате речи (које потом могу проверити у уџбенику ако постоји објашњење или могу да се користе речником) (Николић, 1988: 215)

Но, наставник не може да претпостави које су све речи ученицима непознате, те се проблем мора решавати у зависности од ситуације.

Ученицима нижих разреда много је лакше да дефинишу лексему ако могу да виде оно што она означава. За то може да послужи фотографија, цртеж на табли или графоскопу, слика из одговарајуће књиге. Објашњење је дато за свега педесет лексема у лектури.

На питање како решавају проблем када не знају шта нека реч значи у тексту ученици другог разреда су одговорили да:

- траже у лектури непознате речи ако су објашњене
- када су код куће питају маму или тату
- када су у школи питају учитељицу
- траже у неким другим књигама

Видимо колико је ученицима олакшано праћење текста ако имају дато објашњење непознате лексеме поред текста који анализирају. Ни родитељи ни учитељица не могу знати да објасне значење баш сваке лексеме стога је важно да постоје секундарни текстови у лектури који су у функцији тумачења.

чења примарних текстова као и речници у којима ће се наћи дефиниције лексема прилагођене знању и узрасту ученика.

### 3. ПРАКТИЧАН РАД СА УЧЕНИЦИМА

Да бисмо проверили колико ученици познају значења лексема из народне традиције састављен је тест и тестирани су ученици другог разреда Основне школе „Јован Дучић“ у Петроварадину. Тест је садржао три питања. Све лексеме, које су део задатака у тесту, ексцерпирани су из текстова из лектире „Ја сам чудо видео.“ Тест је био анониман и ученици су радо прихватили да се тестирају.

#### 3.1. Тест за ученике другог разреда

1. Објасни шта у овој реченици значи подвучена реч:

Дремао магарац над празним јаслама, неко закуца на врата од обора.

Јасле \_\_\_\_\_

Обор \_\_\_\_\_

(„Звали магарца на свадбу“, басна (стр. 64)

2. Када кажемо да је нека жена везиља мислимо да она:

-шије

-везује

-вез

(заокружи)

(„Материна хвала“, шаљива песма (стр. 33)

3. Споји линијом реч са оним што значи:

места	месити
	помагати
	чистити

(„Пепељуга“, бајка (стр. 39)

самар	седло
	товар
	врећа

(„Велика роса“, шаљива песма (стр. 33)

У првом задатку требало је да се дефинише лексема *јасле*. Већина ученика није знала значење лексеме *јасле*. Неколико ученика је сматрало да је прави одговор седло. Интересантни су одговори у којима ученици сматрају да су *јасле* бебе, место где су бебе некад спавале или вртић. Иако је лексема дата у контексту ученици нису знали шта означава задата лексема. Када узмемо у обзир узраст ученика онда је разумљиво што неке од њих значење лексеме *јасле* асоцира на *јаслице*, односно *вртић*.

Друга лексема чије значење је требало ученици да напишу била је лексема *обор*. Лексема *обор*, која се односи на живот на селу, ученицима који живе у градској средини је непозната. То су показали одговори ученика. Више од половине тестираних ученика није написало одговор. Свега деветнаест ученика (од седамдесет) је написало да је значење лексеме - штала. Двоје ученика сматрало је да је *обор* када те неко *обори*, четворо да је значење лексеме *одмор* а најзанимљивији одговор је да је то место где се скупљају председници. Називи сеоских објеката где стока борави нису познати ученицима у градским срединама. Они тешко могу да разумеју разлику између *тора*, *обора* или *штале*. Значење лексеме *свињац* ученицима је познато и сигурно бисмо више тачних одговора добили да је та лексема на месту лексеме *обор* у тексту у лектири.

У другом задатку дата је лексема *везиља* и понуђена су три одговора. Требало је да ученици одговоре на питање шта *везиља* ради: *шије*, *везе* или *везује*. Значење лексеме *везиља* ученицима такође није познато. Више од половине тестираних ученика написали су да је *везиља* особа која *везује*. Лексема је дата изван контекста. Ученицима који не знају значење лексеме не бисмо олакшали ни да смо навели лексеми у контексту јер строфа песме у којој се она налази садржи и лексеме *шваља* и *раденица* чија значења ученицима такође могу представљати проблем у разумевању.<sup>1</sup>

Трећи задатак је садржао две лексеме и понуђена значења лексеме. Требало је да ученици споје линијом лексеми са одговарајућим значењем. Задате су лексеме: *мести* и *самар*. Само петнаест ученика је спојило тачан одговор са лексемом *мести*. Понуђени одговори су били: *чистити*, *месити*, *помагати*. Чак педесет и један ученик мисли да је значење лексеме *месити*. То нам показује да је значење лексеме *мести* ученицима који су тестирани далеко и непознато јер се не чује у свакодневној употреби. Значење лексеме *самар* је ученицима такође непознато. Више од половине ученика није ни написало одговоре. На основу добијених одговора ученика видимо да лексеме за које смо од ученика тражили да напишу њихова значења нису део

<sup>1</sup> Хвалила се Хвала матерна да је она *шваља* и *везиља* и да боље *раденице* нема (Љубенковић, 2002: 33)

ни њиховог пасивног лексичког фонда. Ученици како у градским тако и у сеоским срединама немају ни у активном ни у пасивном речнику многе речи које се могу наћи у делима народне књижевности.

#### 4. ЗАКЉУЧАК

Како су ученици и сами рекли непознате су им лексеме које нису никад чули па самим тим ни не знају њихова значења. У овом случају то су лексеме које се односе на сеоски начин живота.

Значење је дато за само педесет лексема што знатно отежава разумевање текстова. Већи број објашњења омогућио би квалитетнију обраду књижевно-уметничког дела.

Према резултатима теста ученицима су значења лексема народне традиције подједнако непозната и када су лексеме дате у контексту и када су издвојене из контекста. Наставник би требало да пронађе адекватан начин да ученицима појасни значења непознатих лексема и приближи им време, простор, догађаје и обичаје који су тим лексемама означени.

Требало би да постоји школски речник да би наставници, учитељи и ученици могли да разумеју текстове, време које је описано у текстовима и прилике које су обележиле живот у прошлости а који је описан у текстовима обавезне лектире.

#### ЛИТЕРАТУРА

- Илић, Павле (1998) *Српски језик и књижевност у наставној теорији и пракси, Методика наставе*, Змај, Нови Сад
- Љубенковић, Стојадин (2002) *Ја сам чудо видео*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд
- Николић, Милија (1988) *Методика наставе српскохрватског језика и књижевности*, Завод за уџбенике и наставна средства – Београд
- Речник српскохрватског књижевног језика, 1967-1969, 1-3 Нови Сад, Загреб, 1971-1976, 4-6 Нови Сад

THE PROBLEMS OF INTERPRETATION OF LEXICAL ITEMS  
IN FOLK TRADITION READINGS FOR LOWER GRADES OF ELEMENTARY  
SCHOOL

*Summary*

Texts in the obligatory reading book “Ja sam tudo video” are abundant with lexical items that refer to the folk tradition. That lexical layer is far from the experience of the today’s students. In the book, meaning is provided only for fifty lexical items and that poses a difficulty for comprehension of the literary text.

On the basis of the testing results, we can conclude that students find the meaning of lexemes equally unfamiliar both in the context and when they are separated from it. Teachers should find an adequate way to explain the meaning of unknown lexemes to students and they should introduce them to time, space, events and customs that are referred to by these lexical items.

There is also the problem of reference literature available to teachers for quality preparation of classes. To make the work of teachers easier, there should be guidelines for teachers about the topics of texts that are part of obligatory reading. Teachers need to learn on their own, to read and to find information that would help them in successful interpretation of a literary text. Handbooks that would complement the obligatory reading would be an asset to teachers.

If the handbooks do not contain explanation of the lexemes, it would be best if the office for Serbian language teaching would have language dictionaries. More explanations of the lexical items of folk tradition in obligatory reading would enable better text comprehension. School vocabulary with definitions adjusted to knowledge and age of students would make teachers’ work significantly easier.

Ивана Симовљевић  
Универзитет у Новом Саду, Србија  
Филозофски факултет  
e-mail: zurnalistika.ivana@gmail.com

IV

ЈЕЗИК СТРУКЕ  
LANGUE DE SPÉCIALITÉ  
LANGUAGE FOR SPECIAL PURPOSES





## THE LANGUAGE OF POLITICAL CORRECTNESS IN BUSINESS ENGLISH

Since language use is a cultural act, students of English for Special Purposes (ESP) should be presented with relevant cross-cultural input – such as “politically correct” terminology – when using the English language. Besides other language skills, learners of English ought to be aware of the existence of a new set of communication terms and rules. More specifically, unawareness of the new realities of “political correctness” may lead to serious faux-pas in intercultural communication of all sorts. This highly sensitive issue which is also the object of the present paper has become a trend if not a mania in the English-speaking environment, especially in America. Romanians are becoming more and more aware of it as well and recently devised expressions have readily been borrowed or calqued into Romanian. Examples of “political correctness” range from commonsensical neutral gender terms which have replaced traditional masculine forms to other newly-invented phrases bordering the absurd.

*Keywords:* communication, business english, culture, political correctness.

### 1. LINGUISTIC CONSIDERATIONS

#### 1.1. A pragmatic approach to political correctness

Pragmatics is a useful tool in analyzing speaker meaning and utterance interpretation. This area of linguistics is concerned with the study of how context influences the interpretation of meanings, including extralinguistic factors. It has also been defined as “meaning in use” or “meaning in context” (Thomas, 1995:1-2). Thus, it stresses sociolinguistic aptitude and other needful skills related to the negotiation of meaning. The massive impact it has had in the past decades provides insights into sociolinguistic conduct and mentality.

Pragmatic theories also explore the various levels of meaning. Beyond the first level which is that of abstract meaning, there is a contextual meaning of an utterance, imposed by a series of external constraints. The abstract meaning includes the

range of linguistically possible meanings presented, for instance, in a dictionary. On the contrary, the process of assigning sense to an utterance contextually may be convoluted in cases such as political correctness (abbreviated to PC). For certain ideological reasons, the swelling lexicon of PC has been concocted by making use of ambiguity and indirectness. While the assignment of sense to words is normally a straightforward process, this tortuousness greatly complicates the issue under discussion. Therefore, the exacerbated ambiguousness and equivocation which are implied by PC language may be considered inaccurate and, in a certain way, even incorrect, at least from a linguistic point of view.

In trying to make this case, several notions of pragmatics will be used. One distinction that ought to be minded in pragmatic analysis is that between the informative intent or the sentence meaning and the communicative intent or speaker meaning (Leech, 1983). The more these two meanings differ, the more difficult it is to assess the utterance in a correct way. The performative content of language needs to be taken into consideration in the matter as well. A speaker's utterance does not only state something, but also carries further implication, whether it gives information or expresses an attitude, as endorsed by the Speech Act Theory. Furthermore, implicature refers to an indirect or implicit meaning that, for different reasons, is not immediately present in use. Moreover, the treatment of meaning may also be addressed by distinguishing between natural and non-natural meaning in language use. Finally, the principle of relevance described by some theorists appears to be in conflict with Leech's "principle of politeness". In trying to circumvent verity, political correctness makes use of non-natural language, implicature, and stereotyped euphemisms in a conventional manner, thus becoming irrelevant in terms of its own aims.

## **1.2. Cross-linguistic pragmatics and language relativity**

Notwithstanding that certain pragmatic universals underlie L2 acquisition, in the burning case of PC, however, the correct understanding of some fine distinctions is absolutely necessary. Cross-linguistic and cross-cultural studies have prompted a growing interest in analyzing pragmatic principles that people abide by in different languages. It has been shown that what is considered polite in one language may not always be polite in another, depending on very particular contexts. Therefore, contrastive or cross-cultural pragmatics also addresses the cultural breakdowns and pragmatic failure that students need to avoid, while also minding ludicrousness. For that reason, a certain amount of cultural knowledge is a must for any student of English for Special Purposes (especially Business English).

Furthermore, point of view relativity is central to the Sapir-Whorf Hypothesis and to this discussion in equal measure. The linguistic relativity principle maintains that the cultural concepts inherent in different languages influence the cognitive classification of the experienced world, which makes speakers of different languages think differently because of it. The idea that linguistic effects affect human cognition appeared in early Romanticism, but fell out of favour in the 1960s as Noam Chomsky's prevalent paradigm in linguistics underscored the universal nature of human language and cognition. However, the headway in cognitive and social linguistics brought about a revival of linguistic relativity in the 1980s, based on the social use of language. Currently many linguists endorse the Sapir-Whorf hypothesis, admitting that language influences certain kinds of cognitive processes. For example, George Lakoff's (1987) Whorfian approach holds that language is often used metaphorically and that different languages use dissimilar cultural metaphors which reveal how speakers of that language think. Also, metaphor plays an important part in political correctness debates, where linguistic relativity is manifest, depending on whether one is arguing for "the right to life" or in favour of the "right to choose", for instance.

### 1.3. The euphemism treadmill

The employment of euphemisms is a central aspect of the pragmatic application of political correctness. Euphemisms function by substituting an offensive, unseemly, or unpleasant expression with a more opportune one. In the case of "doublespeak" or language designed to disguise its actual meaning, these substitutes are intended to alleviate the burden an utterance may carry. For instance, "downsizing" may refer to the firing of a number of employees. Bureaucracies and corporations frequently generate euphemisms to make disagreeable notions seem neutral or innocuous. Military organizations which kill people deliberately or by mistake refer to these actions as *neutralizing the target* and *collateral damage*. Euphemisms may also be fabricated out of pure prudery (e.g. *bathroom*, *restroom*, or *WC* for "toilet").

From a linguistic point of view, PC language functions in the same way as euphemisms or doublespeak. Both make use of periphrasis or circumlocution, that is to speak around a given word, to imply it without saying it. As euphemisms become more arcane, they can undercut appropriate attitudes towards serious issues, especially medical conditions. Such as euphemisms, PC terms may be of several types: indirections (*behind*, *unmentionables*, *privates*, *go to the bathroom*, *sleep together*), litotes or understatement (*not exactly thin* for "fat", *not completely truthful* for "liar", *deferred success* for "failure"). The Professional Association

of Teachers in the UK considered a proposal to replace any mention of failure with the expression *deferred success* in order to encourage students' self-esteem. Another type of euphemistic usage is ambiguity. For instance, while *going to the other side* was a long-abused euphemism for death, the PC variant which now replaces such dead metaphors is *negative patient care outcome*. Euphemisms occurring in job titles are another case of political correctness ambiguity. Some jobs have acquired intricate titles to sound more dignified or more impressive than the common names would imply (e.g. *administrative assistant* for "secretary", *CPA* for "car parking attendant", *rodent officer* for "rat-catcher", *cemetery operative* for "gravedigger", *transparent-wall maintenance officer* for "window cleaner"). Many PC examples include words such as "engineer", though they do not refer to persons accredited in engineering (e.g. *sanitation engineer* for "janitor").

The major inconsistency which underlies the substitution of certain words by euphemisms is that terms chosen as more acceptable become, in their turn, recognized as established. They then turn into devalued terms to varying degrees, as they pass into usage by racists, sexists, etc. Thus, another set of words must be coined, giving rise to lengthy series such as the *Negro – Coloured – Black – African-American* "euphemism treadmill". This expression refers to the fact that euphemisms may lose their euphemistic value, acquire negative connotations, and evolve into taboo words themselves through the linguistic process of pejoration or semantic change.

## 2. THE POLITICAL CORRECTNESS PHENOMENON

### 2.1. PC gone wild

Since the late 1980s, the issue of political correctness has engendered a long-standing rivalry over the control of the English language. The notion of political correctness is applied to language primarily in public policy, but virtually in all realms of life, as it grew in popularity. Its declared rationale was initially to avoid offense to racial, cultural, gender, disabled, aged or other identity groups, being described as the language of "appropriateness". It imposes conformity to the tenet that language which could hurt any sensibilities should be eliminated lest it be offensive to any segment of the populace. The proponents of PC mean to prevent people from being offended by compelling them to forget certain words which have become heresy. In an attempt to suggest caution in particular contexts, English language is being reduced to the PC standard, which is highly condemnatory of any divergence from the norm. Though PC clichés are spread-

ing largely throughout Western society, strict adherence to prescriptive language rules is enforced especially in the United States. It is here that PC has become so serious a matter that those who fail to use presumptuous words risk being labeled racist, sexist, etc. and consequently risk losing their job and reputation or even being subject to judicial penalty. Such extremity of reaction poses serious threats as to the restriction of free expression.

Thus, a foremost aspect of the PC controversy is the consequences it triggers upon the public media and education. The PC crisis has completely taken over American public institutions and the media, which is the forum for PC crusaders, language hygienists and watchdogs. Editors and academics have issued numerous directives concerning politically correct language. The advocates of PC terminology embrace the canonical set of restrictions enforced by the conservatives upon the US education curriculum. Speech codes in US universities and campuses are directed against free speech by urging the use of acceptable standards of language. From this standpoint, conservatives warn that the liberal undermining of discipline and standards would bring about the downfall of Western culture (Bloom, 1987). PC is also invoked by the advocates of a more pluralistic, multi-cultural, race-, gender-, and class-sensitive curriculum. The whole phenomenon in all its forms is seemingly grounded in the recent recovery of moral consciousness. The new moral code appears ludicrously exaggerated in the public media, in the courts of law, and elsewhere pervasively.

On the other hand, the opponents of PC have referred to this new speech code as totalitarian because it enforces inquisition-like practices. Bernstein indicates that the symptoms of PC betoken self-censorship, conformism and hilarious clichés (1994:309-311). Furthermore, Bauman describes PC as “a new fundamentalism”, likening it to fascism, despite its benevolent efforts against racial clashes in American universities (1993:17-19). The zealous enforcement of speech codes raises important ethical questions as to whether the harmful power of words justifies the restriction of the well-beloved freedom of speech. Along with many other charges, PC has been criticized for rendering certain terms unacceptable, which enforces inherent self-censorship. The excessive deference to particular sensibilities is deemed not only a matter of oversensitivity, but also a stance of over-correctness often guilty of impropriety. Other critics denounce the PC assault upon language items, which ultimately leads to the distortion of reality. Asante (1992) describes political correctness as a hyperbole, deeming that it is a counter-offensive which comes as a natural response to the expansion of dialogue towards “others”. While the real thrust of PC remains obscure, a more subtle cultural clash seems to be at stake – that between competing approaches to reality. Since the reality of social phenomena is created through linguistic acts, reality itself is

defined in terms of a “linguistic habit” (Choi, 1992:4). For that reason, the import of the matter must not be downplayed.

Furthermore, the linguistic problem of naming in a social context is based upon the Sapir-Whorf hypothesis that linguistic categories in a language shape the speaker’s ideas and behaviour. Cognitive linguists indicate that word-choice has significant framing effects on the perceptions of speakers and listeners, thus word choice being utterly relevant (Hutton, 2001). From a linguistic point of view, prescription refers to the enforcement of standards regarding how a language ought to be used, from spelling, grammar, or syntax to rules for what is deemed socially proper or politically correct. As opposed to description, it includes value judgments and recommendations for preferred language usage, which is considered (in)appropriate in particular contexts. It may be motivated by a desire to avoid offensive or too specific language, as well as certain words which stand for biased perspectives. Such is the condemnation of masculine personal pronouns standing for the universal or “neutral” gender. One of the numerous problems with prescriptive linguistics is the difficulty of defining the legitimate criteria for enforcing it. These criteria are often deemed dogmatic or arbitrary for others considering an issue from different points of view. Language prohibition in cases of subtle distinctions or subjective associations of certain word is therefore untenable.

## **2.2. Illustrations from a new English lexicon**

Political correctness implies the alteration of one’s choice of words in order to avoid offending others or replacing a stereotype considered to be discriminatory. This is done precisely by bringing forth a series of new words which become potential stereotypes. It is doubtful that political correctness is “correct” while engaging in understatement and ultimately giving way to irony. The fact that PC is often derided in ironic terms is further supporting evidence of its failure to be correct. Since politically correct euphemisms which have replaced certain words have turned into absolute conventions, they instantly attach the same implicatures as the initial word to the newly concocted euphemism. Thus, the whole linguistic progression continues to generate inconsistency, due to the substitutive contextual implications. The overlapping of reference generates excessive ambiguity and fails to abide by the principle of relevance.

One favourite example pointing to this substitutive paradox is the following progression of terms: “negro” and “coloured” were considered acceptable terms in the colonial period, but they passed out of favour by association with the historical context when they were used. During the 1970s, they became offensive and were therefore replaced by “black” and, later, “Afro-American”. Soon, the

improved version “African-American” came into use, implying the ancestry of this people. Finally, “people of colour” is perfectly acceptable in broader usage, while “coloured people” is deemed absolutely unacceptable. The latter is considered offensive due to the order of words, which emphasizes their difference from other people by putting the adjective in front of the nouns (as it is generally correct in English grammar).

What is more, The Global Language Monitor uses an algorithm – the Predictive Quantities Indicator (PQI) – to track the frequency of words and phrases in the global media. The use of certain words is monitored and rebuffed, even within completely different contexts. The word “black” is one of the words which have become exceptionally charged and “incorrect” in other contexts as well, depending upon one’s point of view. Language bans have gone so far as to apply to terms like “black coffee” (PC “coffee without milk”), “blocklisting” instead of “blacklisting” over fears that it is offensive, “blackboard” (should it be “whiteboard?”), or “black sheep” in a famous nursery rhyme. Another case in point is the changing terminology used to describe handicapped people. In the past, the term “crippled” was deemed acceptable before it was proclaimed degrading and changed to “handicapped”. The latter was eventually deemed offensive in its turn and swapped places with the more decorous word “disabled”. At present, “disabled” itself has gone out of favour and “differently abled” or “physically challenged” have become the PC preferred terms.

Political correctness can even affect terminology which is viewed by secularists as too “pro-religion” or over interpreted as a violation of the separation of church and state principle in the United States. Just one example of this instance is the active promotion of the use of C.E. and B.C.E. as the abbreviations used after dates (instead of the commonly and traditionally used A.D. and B.C.). Even the mention of the term “Christmas” has declined due to its Christian connotation. Given the religious “melting pot” of American society, it had to be replaced with a nonspecific “winter holiday”. Likewise, a new version of the Bible in American English (*The Bible in a More Just Language*) has replaced the divisive teachings of Christianity with more “inclusive” (according to politically correct standards) terminology: “Our Mother and Father who are in Heaven...” ([http://www.languagemonitor.com/politics/politically\\_correct](http://www.languagemonitor.com/politics/politically_correct)).

The following sample phrases which have gone mainstream display the characteristics of linguistic fad rather than pragmatic necessity. The word “bald” has been replaced by the PC expression “comb-free”; a blind person has become “visually challenged” or “photonicly non-receptive”; a broken home is now a “dysfunctional family”; a bum is referred to as a “displaced homeowner” or “homeless person”; a chairman is obviously a “chairperson”; cowboys will not

take offence at being called “bovine control officers”; a deaf person is merely “visually oriented” or “hearing impaired”; a drug addict is correctly labelled as “chemically challenged” and a drunk or even junkie turns out to be “in recovery”; a fat person is “gravitationally challenged”, “horizontally challenged”, or even better “horizontally gifted”; a fireman is now a “fireperson” or “firefighter”; the garbage man has acquired the elevating distinction of a “sanitation engineer; a gas station attendant is now a “petroleum transfer technician”; the ghetto is considered an “ethnically homogenous area”; the handicapped are “differently abled” or “physically challenged”; The highly problematic “him / her” – which used to be considered the PC version of the supposedly neutral “him” – have recently been singled out as the gender neutral “hir”; homeless people are simply “outdoor urban dwellers”; a housewife turns into a “domestic engineer” or “environmental hygienist”; an immigrant is politely referred to as “an alien” or “newcomer”; an Indian is more correctly a “Native American”, though such new identities have been developed by academics rather than by the ones involved; a janitor is more resonantly a “custodian” or a “sanitation engineer”; the word “mankind” has lawfully been replaced by “humankind” thanks to feminist activism; a midget, dwarf, or a short person should be correctly referred to as “vertically challenged”; a mute becomes “verbally challenged”; an old person or the elderly are “chronologically gifted”, “gerontologically advanced” or “senior citizens”; a policeman ought to be called a “police officer” or a “law enforcement officer”; the poor are “monetarily challenged”; a postman is a “letter carrier” if we are to be politically correct; a redneck is a “person of region”; refugees are “asylum seekers”; a stewardess becomes more neutrally a “flight attendant”; a tree-hugger is an “environmental activist”; reaching ultimate ludicrousness, the term “womyn” has been advanced for “women” in order to distance the word from the daunting “man”.

In conclusion, lexicographers obviously need to address and reconsider a host of dictionary entries, since the massive shift of cultural and linguistic paradigm requires it. However, few terms from the PC lexicon are plausible and justifiable from a pragmatic and cultural point of view. Some tenable examples would be “chairperson” and “humankind”, as women can neither be called “chairmen”, nor do they feel included in the category designated by the word “mankind”. The others, albeit devoted to alleviating a range of disabilities and hardships, are adjacent to aberration for the pragmatic reasons presented above. Given the association with censorship, the ironical connotations of the phrase “political correctness” have become increasingly widespread, in criticism of dogmatic attitudes. PC now carries a pejorative sense more often than not, as it is becoming ever more controversial.



## REFERENCES

- Asante, Molefi Kete (1992). "The Escape into Hyperbole" in *Journal of Communication*, 42(2), 141-47.
- Bauman, Michael; Beckwith, Francis (Eds.). 1993. *Are You Politically Correct? Debating America's Cultural Standards*. Buffalo, NY: Prometheus Books.
- Bernstein, Richard. (1994). *The Dictatorship of Virtue*. NY: Knopf.
- Bloom, Allan. (1987). *The Closing of the American Mind*. New York: Simon and Schuster.
- Brown, P., and Levinson, S. C. (1987). *Politeness: Some Universals in Language Use*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Choi, Jung Min; Murphy, John W. (1992). *The Politics and Philosophy of Political Correctness*. London: Praeger Publishers.
- Hutton, W. "Words Really Are Important, Mr Blunkett", *The Observer*, Sunday 16 December 2001.
- Lakoff, George. (1987). *Women, Fire and Dangerous Things: What categories Reveal about the Mind*. Chicago: University of Chicago Press.
- Leech, Geoffrey. (1983). *Principles of Pragmatics*. London: Longman.
- Thomas, Jenny. (1995). *Meaning in Interaction: An Introduction to Pragmatics*. London: Longman.
- The Global Language Monitor*. 2009. [Online: [http://www.languagemonitor.com/politics/politically\\_correct](http://www.languagemonitor.com/politics/politically_correct)].

ALINA-ANDREEA DRAGOESCU

## LIMBAJUL CORECTITUDINII POLITICE ÎN ENGLEZA AFACERILOR

### *Rezumat*

Pe lângă acumularea altor competențe lingvistice, cei ce învață limba engleză pentru scopuri specifice (ESP) ar trebui să ia cunoștință de existența unui nou set de termeni și norme de comunicare. Mai exact, necunoașterea noilor realități ale „corectitudinii politice” (abreviat PC) poate conduce la comiterea unor grave gafe în comunicarea interculturală. Însă denaturarea și complicațiile exacerbate ale formulărilor de tip PC pot fi considerate inexacte și, într-un anumit sens, chiar incorecte, cel puțin din punct de vedere lingvistic. Pornind de la această ipoteză de lucru, lucrarea propune o abordare pragmatică a corectitudinii politice. Urmează mai apoi o cercetare lingvistică privind aspecte referitoare la implicație pragmatică, ambiguitate și eufemism sau paradox substitutiv tipice corectitudinii politice. Metafora joacă, de asemenea, un rol important în dezbaterile PC, în care predomină în mod vădit relativismul lingvistic. Această susținere teoretică este ilustrată printr-un selecție de expresii tipice PC ce aparțin noului lexicon la modă. De exemplu, eufemismele care apar în denumirile diferitelor profesii sunt printre cele mai uzuale cazuri

de ambiguitate politic corectă. Unele locuri de muncă sunt mascate sub titulaturi complicate pentru a avea o rezonanță mai respectabilă sau pentru a părea mai impresionantă decât ar trăda denumirile comune (e.g., secretarul devine „asistent administrativ” sau „asistent manager”, „ofițerii contra rozătoarelor” se ocupă de fapt cu deratizarea pentru șobolani, iar inițialele cu rol eufemistic sunt folosite în locul unor expresii precum „supraveghetor parcare vehicul”, devenit „SPV” etc). Multe exemple de libaj PC includ cuvinte precum „inginer”, deși acestea nu se referă la persoane acreditate în inginerie (e.g., „inginer sanitarizare” este de fapt omul de serviciu). La finalul discuției se pune sub semnul întrebării validitatea acestor coduri discursive impuse cu strictețe de către partizanii PC, ale căror neajunsuri depășesc beneficiile în ceea ce privește libera exprimare. Este îndoielnic gradul de corectitudine lingvistic-pragmatică a așa-zisei „corectitudini policite”, de vreme ce aceasta nu spune lucrurilor pe nume. Având în vedere că există puțini termeni care se susțin în lexiconul PC, vorbitorii de limba engleză nu sunt străini de conotațiile ironice adesea existente în subtextul expresiei „corectitudine politică” și în discursul pe care îl revendică aceasta.

*Cuvinte-cheie* : Cuvinte cheie: comunicare, buisiness engleză, cultură, corectitudini politice.

Alina-Andreea Dragoescu  
Banat University of Agricultural Science and  
Veterinary Medicine, Timișoara, România  
e-mail: andreeadragoescu@yahoo.com

## **A PRAGMATIC FRAMEWORK FOR THE ESP VOCABULARY ACQUISITION**

The purpose of this paper is to explore the possibilities of teaching the ESP vocabulary within a pragmatic framework. We are today fully aware that English for Specific Purposes is not just teaching lists of specific vocabulary. However, vocabulary remains the main focus of ESP and as such it must be taught and learned. Various methods and approaches have been devised to facilitate vocabulary acquisition, but are they sufficient? It seems that without an elaborated pragmatic framework specific vocabulary can be neither understood nor learned effectively.

*Keywords:* English for Specific Purposes, Pragmatics, pragmatic framework, vocabulary.

### **1. INTRODUCTION**

The main concern of English (and any other language) for Specific Purposes is teaching students the language they need as efficiently and as quickly as possible. Teachers have been trying to find various ways to achieve this goal. Regardless of how well a course is devised, there is always something left to be desired. Therefore, we have been exploring the possibility of a pragmatic framework for teaching all language skills, all aspects of English in the ESP classroom (Nikolić, 2009). Traditional teaching methods are not sufficient anymore. We decided to pursue our work by delving into particular areas, such as vocabulary, grammar, interactive skills, etc. Why do we put vocabulary in the first place? Simply because it has been regarded as the core element of ESP. And indeed it is. If we consider English for Specific Purposes, e.g. English for business/ arts/ medicine/ civil engineering/ law, etc. it seems that all these 'Englishes' are significantly different. But what exactly is the difference? What is it that distinguishes one from the others?

## 2. ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES AND PRAGMATICS

### 2.1. English for Specific Purposes

English for Specific Purposes has been with us for several decades now. It arose in the early 1960s. For some time the focus of ESP was mainly on the lexis, register analysis: language at the sentence level. It shifted though relatively quickly to the rhetorical or discourse analysis: language at the level above sentence. After that needs analysis came into focus, then skills-centred approach, to somehow focus at the notion of a learning-centered approach (Hutchinson and Waters, 1987). Throughout these stages the importance of register has not diminished, although it may not have always been obvious.

All definitions of ESP revolve around the reasons for learning the language and the needs of the learners. We will mention just a few. Hutchinson and Waters see ESP “as an approach to language teaching which is directed by specific and apparent reasons for learning” (Hutchinson and Waters, 1987: 19). The most prominent characteristics of ESP mentioned by Strevens (1988) are divided into absolute and variable ones. The absolute are the following: ESP consists of English Language Teaching designed to meet specified needs of the learner; it is related in content to particular disciplines, occupations and activities; it is centred on the language appropriate to those activities in syntax, text, discourse, semantics, etc.; it is designed in contrast with General English. The variable characteristics are: ESP may be restricted as to the learning skills to be learned, e.g. reading only; ESP may not be taught according to any pre-ordained methodology. Dudley-Evans and St John define ESP by stating three absolute and several variable characteristics. The first one is: ESP is designed to meet the specific needs of the learner (Dudley-Evans and St John, 1998: 4). Another ESP practitioner, Rebecca Smoak says that “ESP is English instruction based on actual and immediate needs of learners who have to successfully perform real-life tasks” (Smoak, 2003: 27).

What does ‘performing real-life tasks’ actually mean? What do the learners need to be able to perform these tasks? Apart from the obvious, such as the basic grammar, what is necessary for them to master is the appropriate use of the relevant register. No matter how well they are able to use their knowledge of English, they cannot perform well if they are not familiar with the meaning of the specific vocabulary. However, register itself is far from being enough. What we need is the context for this register. The words of Peter Master state the need for a pragmatic framework (although he never mentions the word Pragmatics itself) within the ESP teaching and learning in order to meet the learners’ needs in the best possible way: “the view of language as communication opened the way for a more

global approach to scientific language, including investigation of the reasoning and conceptual processes scientists applied. The idea that the described rhetorical and discourse structures might be true across languages led to a new concept: that second language learners would learn English by practicing scientific tasks that were already familiar to them in their native languages” (Master, 2000: 17-18).

## 2.2. Pragmatics

Master’s words: “by practicing scientific tasks” are the cue for introducing pragmatics. The use of language through practice announces the notion of context which is the key notion and the focal point of pragmatics. The key definitions of pragmatics emphasize this particular aspect. Pragmatics seeks to ‘characterize the features of the speech context which help determine which proposition is expressed by a given sentence’ (Stalnaker, 1972: 383). Stalnaker sees pragmatics as ‘the study of linguistic acts and the contexts in which they are performed’ (Stalnaker, 1972: 383). Crystal defines pragmatics as ‘the study of language from the point of view of users, especially of the choices they make, the constraints they encounter in using language in social interaction and the effects their use of language has on other participants in the act of communication (Crystal, 1985: 240). Rose and Kasper (2001:2) say that pragmatics is the study of communicative action in its sociocultural context. It includes speech acts, participation in conversation, engaging in different types of discourse and sustaining interaction in complex speech events.

When learning a foreign language, we strive to master several different types of competence. In communicative theories of language learning, language ability is generally divided into *linguistic* and *communicative* competence (including something we could name *intercultural* competence). At the time we started using the term ‘competence’ pragmatics had not yet been established as a separate discipline. Today we regard communicative and intercultural competence as pragmatic competence. Bachman (1990) divides language competence into 1. *organizational* competence (comprising knowledge of linguistic units and the rules for joining them together at the levels of (a) sentence – ‘grammatical competence’ and (b) discourse – ‘textual competence’); and 2. *pragmatic* competence which consists of (a) *illocutionary* competence, that is, knowledge of speech acts and speech functions, and (b) *sociolinguistic* competence which entails the ability to use language appropriately according to context. Since mastering language competence is the main objective of any language teaching it follows that all these aspects are to be taught. However, when one starts devising ways and methods to achieve this, it soon becomes obvious that it is not an easy task, if at all possible.

Pragmatic competence is of crucial importance in communication. Mastering it, or at least becoming aware of it, will help foreign language learner be able to avoid common mistakes arising from the lack of this particular language skill: communication failures, misunderstandings and conversation breakdowns.

### **2.3. General Pragmatic framework in the ESP classroom**

It has been argued that either some pragmatic knowledge is universal and other aspects may be successfully transferred from the learner's L1, or that it develops alongside grammatical and lexical knowledge, without any special training or teaching. However, we know that even advanced and proficiency level students make pragmatic if not linguistic errors.

A general consensus has been reached that pragmatic competence cannot be taught and, therefore, learned. However, there are ways to raise learners' pragmatic awareness in class. The following steps should be of great help to teachers in achieving this goal:

1. Introducing the notion of pragmatic competence to their students,
2. Explaining what it is and what it consists of,
3. Providing as many examples as possible,
4. Helping students practice their pragmatic competence in class.

By appropriate (a) class management, (b) providing authentic materials and (c) introducing communicative activities emphasizing the pragmatic input, teachers should be able to provide the learner with a fairly clear picture of the notion of pragmatic competence. (Nikolić, 2009: 264-266) While the first two steps can be applied to both General English and ESP, the third and the fourth are of the utmost importance for the ESP classroom. After giving the learners a general idea what the pragmatic competence is and how important it is for them through the first two steps, the last two should be used to make students practice as much as they can thus becoming aware of the similarities and differences between their mother tongue and the foreign language regarding the specific purpose they are learning the language for.

Creating such a framework for teaching vocabulary is a much more challenging task. When devising such a framework, several questions have to be answered:

1. Is it possible to create a pragmatic framework for teaching vocabulary?
2. When do we introduce it to the students?
3. What does it include?

In the following section we will try to provide the answers to these questions.

### 3. VOCABULARY AND PRAGMATICS

#### 3.1. General Vocabulary

The principal focus of language teaching has generally been on grammar of the language. The status of vocabulary has changed significantly over the years. There was a balance between grammar and vocabulary within grammar-translation approaches. With the emergence of audio-lingualism the emphasis was put strongly on grammatical patterns. During the 1970s under the influence of communicative language teaching, vocabulary regained some of its former importance. It has been argued that without an extensive vocabulary, learners will be unable to use structures and functions they may have learned for comprehensible communication. “The consensus of opinion seems to be that the development of a rich vocabulary is an important element in the acquisition of a second language. Certainly, contemporary coursebooks are as carefully structured lexically as they are syntactically” (Nunan, 1998: 118).

#### 3.2. ESP Vocabulary

It has already been mentioned that with the emergence of ESP, vocabulary was thought to be the only element distinguishing ESP from General English. The original idea was to use normal ESL materials but that subject-specific lexical items would replace more general terms. These specific items were labeled ‘register’. It was a general assumption that by memorizing endless lists of specific vocabulary, learners would be enabled to use language for specific purposes.

Then, after a while, linguists and language teaching experts started claiming that vocabulary was indeed important, but not that much. They were undoubtedly right. The focus of ESP shifted then from vocabulary towards a more functional approach. We ended up with a wide range of e.g. Business English Grammar books. This naturally raises the question about the differences between Business English Grammar and General English Grammar? The answer is simple and obvious: there is no such thing as Business English Grammar (it just sells well) or any other ESP Grammar. There are only some differences in frequency of occurrence of e.g. tenses, NPs, adverbs or adjectives.

Regardless of the level of grammar introduced in a certain business course, lexis may, to a large extent, remain unchanged. It is even more important at lower levels, before learners manage to learn more complex grammatical structures.

### 3.3. A Pragmatic Framework for the ESP Vocabulary

The conclusion we have reached so far is that vocabulary does lie at the basis of ESP; moreover, it is the vital part of ESP. However, far from being enough, it should be learned in a slightly different manner than it has been the case since the emergence of ESP. On the other hand, it is said that learners of English should be able to use language in a socially appropriate way. This is an underlying feature of every definition of both ESP and pragmatics, although it is not explicitly stated in any one regarding ESP. It has also been said that the traditional teaching techniques are ‘obsolete’, ‘old-fashioned’ and inefficient. Thus, we have tried to introduce pragmatics as a prospective panacea for teaching and learning problems in this respect.

There is one more reason for introducing pragmatics into ESP: although the focus is on vocabulary no techniques for practical teaching/learning have been devised. Practical focus of ESP teaching is still on grammar (phonology, and particularly morphology and syntax). Thus, it seems that pragmatics has become an indispensable framework in the language classroom. Therefore, it is necessary to create a pragmatic framework for teaching/learning ESP, and consequently, for teaching/learning vocabulary.

Although pragmatics is still considered to be a relatively new linguistic discipline, it has definitely been established as a separate discipline. However, it has not yet been introduced into all aspects of linguistic research. Only a few attempts have been made regarding language learning, but it is a fast-growing area pioneered by Bardovi-Harlig, Blum-Kulka, House, Kasper, Rose.

What should a prospective pragmatic framework for ESP vocabulary teaching/learning include?

1. Class management – Teachers should manage their classes in the foreign language they teach, as much as possible and as early as possible. Students as well should use their native L1 only in translation exercises. They must be exposed to L2 as much as possible, since that is the only way which leads to successful pragmatic activities, and consequently to successful participation in communication.
2. Authentic materials (written, audio and video) – Only authentic materials should be used. Native speaker input is indispensable for pragmatic learning (particularly spoken interaction, in authentic discourse). “This is not because students should imitate native speakers’ action patterns but in order to build their own pragmatic knowledge on the right kind of input” (Kasper, 1997). This is absolutely true for a general pragmatic framework. For vocabulary, however, the list of sources should be extended. Gairns



and Redman identify four main sources from which vocabulary is selected and then taught:

- a) Through the course book. This will include the written and spoken texts, activities for the presentation and practice of grammatical structures, testing exercises, and so on. [...]
  - b) Through supplementary materials (not designed specifically for vocabulary development) [...] This may include texts, drills, narratives, role plays, exercises, video, etc.
  - c) Through the students. A wide range of unanticipated and unpredictable items will inevitably surface from student inquiries, queries, and errors.
  - d) Through specific vocabulary activities designed by the teacher for his particular group of students. (Gairns and Redman 2001: 54)
3. Vocabulary in the given context – The key point in such a pragmatic framework is the context. Only within a specific context can a word be understood and consequently learned accurately. This is only possible through authentic materials.
  4. Appropriate use of new words (single words, collocations, metaphors, idioms) – The emphasis should be put on the appropriate use of new words. Only if learners can use (not simply understand) a word appropriately, we can say that they have truly learned it.
  5. Examples – Throughout steps 3 and 4 copious examples should be provided, so that learners could grasp the meaning of the specified words and expressions in various contexts.
  6. Traditional practice – Although the traditional practice of drilling has been contested lately, it can still prove very useful for e.g. memorizing the form and pronunciation of new words. Translation has always been of great help in learning foreign languages. Apart from translating the literal meaning of separate words from one language to another, it can help students understand the real meaning of collocations, metaphors, idioms, and speech acts as the basic element of pragmatics; and here the traditional practice overlaps with the pragmatic one. Foreign language learners (especially at lower levels) tend to translate everything, and usually word for word, which rarely gives an accurate translation. By trying to translate the meaning in context of a particular speech act, we can provide students with authentic pragmatic practice.
  7. Pragmatic practice – Pragmatic practice should be conducted through communicative activities emphasizing the pragmatic input, such as discussions, role-play activities, simulation and improvisation. All these

activities imply good command of both linguistic and pragmatic competence, as well as a wide ESP vocabulary.

If we adopt the steps in learning vocabulary that Brown and Payne distinguish, we can try to fit them into a pragmatic framework (see Figure 1). The five essential steps in learning vocabulary are: (1) having sources for encountering new words, (2) getting a clear image, either visual or auditory or both, for the forms of the new words, (3) learning the meanings of the words, (4) making a strong memory connection between the forms and meaning of the words, and (5) using the word. (Hatch and Brown, 1995: 373).

Figure 1: Vocabulary within the Pragmatic Framework

<b>The five steps in learning vocabulary</b>	<b>Pragmatic framework</b>
1. Encountering new words	• Authentic materials, vocabulary in context
2. Getting the word form	• Dictionary, teacher, other students, or from the context
3. Getting the word meaning	• Dictionary, teacher, other students, or from the context
4. Consolidating word form and meaning in memory	• Practice – drill, translation
5. Using the word	• Practice – discussion, role-play, simulation, improvisation

This figure is just an example of how we could incorporate vocabulary learning into a pragmatic framework. The steps definitely overlap. Getting the word form and the word meaning can be done simultaneously, while sometimes for consolidating word form and meaning in memory pragmatic practice will be necessary.

The fifth step is the key step in the pragmatic framework but not absolutely essential if the goal is purely receptive knowledge. Therefore, can we state that this pragmatic framework is not such a necessity after all?

What is more, words can be learned through these five steps without any pragmatic framework whatsoever. What is more, students can accidentally come across a new word in a book/ newspaper/ journal/ textbook/ on TV, etc. and fol-

low all five steps on their own memorizing the word without any real practice, acquiring/learning the word as both receptive and productive vocabulary at the same time.

Another problem is the obvious fact that vocabulary learning cannot be separated from other aspects of language learning. We can see from what we have said so far that no vocabulary practice is possible without other linguistic skills and competences. Since the basic element of pragmatics is a speech act which consists of several words it definitely exceeds the scope of vocabulary learning. The pragmatic framework for vocabulary can therefore only be included into the general pragmatic framework.

So, where does this leave us? Apparently, pragmatics has become a necessity in language teaching and learning, for both General and Specific Purposes. However, it cannot be divided into separate frameworks for pronunciation, vocabulary, grammar, etc. It has to be regarded as a whole and as such it should be introduced both into teaching English for General Purposes as well as ESP, where the choice of vocabulary depends merely on the register necessary for the specific purpose.

#### **4. CONCLUSION**

In this paper we have tried to explore the possibility of devising a pragmatic framework for teaching/ acquiring/ learning the ESP vocabulary. The starting point was the idea that without an elaborated pragmatic framework specific vocabulary could not be understood and learned effectively. Unfortunately, we could not establish a specific pragmatic framework for vocabulary alone since it is intertwined with other elements of language and is inherent to any language skill to that extent that it cannot be taught separately, except as lists of words and expressions which have long been discarded as a useful technique for acquiring new vocabulary.

We have come to the conclusion that vocabulary can only be taught within a general pragmatic framework for teaching a language for specific purposes regardless of the importance of specific lexis for the particular profession. An enthusiastic attempt based on a plethora of ideas, examples and suggestions for better and more efficient vocabulary acquisition collected during years of experience ended up sadly leaving us disappointed and rather surprised by the outcome.

Still, it is of vital importance to pursue the work on the issue since the amount of published research in the area remains disappointingly small. We hope that

vocabulary teaching with its issues, principles and techniques will regain the important place in the language classroom it rightfully deserves.

## REFERENCES

- Bachman, L. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Crystal, D. (1985). *A Dictionary of Linguistics and Phonetics*, 2nd edition. Oxford: Blackwell.
- Dudley-Evans, T. and St John, M.J. (1998). *Developments in ESP, A Multidisciplinary Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gairns, R., Redman, S. (2001). *Working with Words*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hatch, E. and Brown, C. (1995). *Vocabulary, Semantics, and Language Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hutchinson, A. and Waters, A. (1987). *English for Specific Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kasper, G. (1997). *Can Pragmatic Competence Be Taught? (NetWork #6)* [HTML document]. Honolulu: University of Hawai'i, Second Language Teaching & Curriculum Center. Retrieved [12 December 2007] from the World Wide Web: <http://www.nflrc.hawaii.edu/NetWorks/NW06/>
- Master, P. (Ed.) (2000). *Responses to English for Specific Purposes*. Washington, DC: US State Department.
- Nikolić, M. (2009). Raising Pragmatic Awareness in the ESP Classroom. In: *Jezik struke: Teorija i praksa*. Beograd: Univerzitet u Beogradu.
- Nunan, D. (1998). *Language Teaching Methodology*. Hertfordshire: Prentice Hall Europe.
- Rose K.R. and Kasper G. (Eds.) (2001). *Pragmatics in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Smoak, R. (2003). What is English for Specific Purposes? in *English Teaching Forum*, April 2003, Volume 41, No. 2, 22-27.
- Stalnaker, R. (1972). Pragmatics. In D. Davidson & G. Harman, eds., *Semantics of Natural Language*, 380-97. Dordrecht: Reidel.
- Stevens, P. (1988). ESP after twenty years: A re-appraisal. In M. Tickoo (Ed.), *ESP: State of the Art* (pp. 1-13). Singapore: SEAMEO Regional Centre.

Мелина Николић

ПРАГМАТИЧКИ ОКВИР ЗА УЧЕЊЕ ТЕРМИНОЛОГИЈЕ ЈЕЗИКА СТРУКЕ

*Резиме*

У овом раду смо покушали да истражимо могућности учења терминологије језика струке у оквиру прагматичког оквира. Данас смо у потпуности свесни да језик струке не представља само меморисање стручне терминологије. Међутим, терминологија се још увек сматра централним елементом језика струке и као таква се мора учити. Различите методе и технике учења су креиране да би се олакшало усвајање терминологије, али да ли су оне довољне? Изгледа да се без разрађеног прагматичког оквира стручна терминологија не може ни разумети ни научити на прави начин и у правој мери.

*Кључне речи:* енглески као језик струке, прагматички оквир, речник.

Мелина Николић  
Алфа Универзитет, Београд, Србија  
Факултет за економију и политичке науке  
Академија уметности  
e-mail: [nikolicmelina@ikomline.net](mailto:nikolicmelina@ikomline.net)



## **МОТИВАЦИЈА СТУДЕНАТА ЕКОНОМСКОГ И ТУРИСТИЧКОГ УСМЕРЕЊА ЗА УЧЕЊЕ СТРАНОГ ЈЕЗИКА**

Циљ овог рада је да укаже на ставове студената економског и туристичког усмерења о значају курсева страног језика струке и улоге страног језика у пословним контактима.

*Кључне речи:* страни језик струке, ставови студената, немачки језик

### **1. УВОД**

У образовању кадрова све већи значај заузима учење страних језика ради успостављања успешне комуникације, развијања толеранције, разумевања других култура, али и због поседовања виших квалификација. Притом је знање страног језика струке основа за започињање комуникације у пословној сфери. У овом раду акценат је стављен на мотивацију и значај учења страних језика као средства комуникације према мишљењу студената/киња. Тиме се указује и на циљ учења неког страног језика, који се у највећој мери тиче усвајања језичких знања ради практичне употребе у струци тј. “постицању комуникацијске компетентности у друштвеној интеракцији са страним говорником.” (Вугам 2005: 11)

### **2. ЈЕЗИК СТРУКЕ И МОТИВАЦИЈА**

Језик струке има више дефиниција од којих свака покушава прецизније да га опише. Хофман (1976: 170) дефинише на следећи начин “Језик струке то је скуп свих језичких средстава, који се користе у ограниченој стручној сфери комуникације, да би осигурали разумевање између људи који су за послени у тој сфери.” Хорнунг (1983) и Бајер (1980) проширују Хофманову

ву дефиницију и то указивањем на одређено време и проширивањем сфере осим на људе из струке и на стручњаке из других области али и на лаике, чиме се слажу са Хофманом (1976: 31) “да се може извући закључак да су лаицима потребни елементи језика струке, али не и сам језик струке.” Булман и Фирнс (2000: 12-13) истичу да је језик струке као средство комуникације резултат социјализације у оквиру одређене дисциплине, који се огледа у одређеним структурама мишљења, који су одређени методама струке, стручној терминологији и формама општења који су уобичајени за струку. У циљу развојне политике у области страних језика подршка се пружа плурилингвалном концепту, који нема више за циљ овладавање једним или више језика да би се достигао идеал “изворног говорника”, већ да се развије одређени језички репертоар где ће све лингвистичке способности доћи до изражаја, нпр. да се користи способност изражавања на једном, а разумевање на другом језику. Овај приступ подразумева учење језика и изван школског оквира и временаведеног у образовним институцијама, тј. подразумева образовање током целог живота, као и отвореност за учење било да је у питању неки нови језик или нека нова култура.

Свакако да се учење језика сматра индивидуалним процесом јер не постоји особа са истим компетенцијама нити код које се компетенције развијају на исти начин, стога разликујемо следеће компетенције језичке комуникације:

- Лингвистичка компетенција која се односи на знања и умећа организације и начина меморисања знања на лексичком, граматичком, семантичком, фонолошком и ортографском нивоу.
- Социолингвистичка компетенција која се односи на контекст употребе језика под утицајем друштвених норми, нпр. односи између различитих генерација, друштвених група, полова, облици понашања у складу са кодифицираном језичком нормом.
- Прагмалингвистичка компетенција која се односи на функционалну употребу језичких ресурса код које до изражаја долазе културолошки аспекти и утицаји средине.

Фактор мотивације при учењу страног језика и у дидактици страних језика сматра се једним од најважнијих фактора за успешно учење језика и стицање компетенција. Битно је нагласити да се мотивација сматра комплексним појмом који се састоји из више компоненти нпр. личности самог студента, затим ставова и оријентације према језику али и култури која се упознаје учењем страног језика. Управо због своје комплексности фактор мотивације је битан сегмент истраживања у дидактици страних језика. Према Римеровој (1997: 7) све до осамдесетих година фактор мо-



тивације се у првом реду испитивао заједно са фактором „ставова“. Да се код мотивације не ради само о ставовима већ и другим компонентама указују многа истраживања (в. Riemer 1997, 2001; Dörnyei 2001a, б; Kleppin 2001, 2002 и др.). Разликујемо инструменталну и интегративну мотивацију. Под инструменталном мотивацијом подразумевамо став тј. оријентацију у учењу страног језика у циљу побољшања шанси за посао, тиме студент који поседује инструменталну мотивацију нада се и финансијској или некој другој користи. Насупрот томе, интегративна мотивација односи се на учење страног језика због интересовања за културу тог језика која је обично повезана са позитивним ставом студента. Разлика између интегративне и инструменталне мотивације дискутована је у многим студијама (в. Gardner/Lambert 1971; Kraemer 1993).

Почетком деведесетих година прошлог века студијом (Crookes, Schmidt 1989) поново је оживљена дискусија о важности мотивације, при чему се осим ова два типа мотивације наводе и други фактори. Троделни модел мотивације (Dörnyei 1994a) састоји се из следећих компоненти: нивоа страног језика/другог језика, нивоа ученика и нивоа ситуације учења. Компонента нивоа страног језика (language level) према њему обухвата инструменталну и интегративну компоненту, ниво ученика (learner level) се састоји из аспекта мотивације за напретком (need for achievement) и самоуверености (self-confidence), док ниво ситуације учења подразумева факторе као што су наставник, група и настава итд.

У овом истраживању базирали смо се на ниво страног језика тј. комбинацију инструменталне и интегративне мотивације.

### **3. РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА**

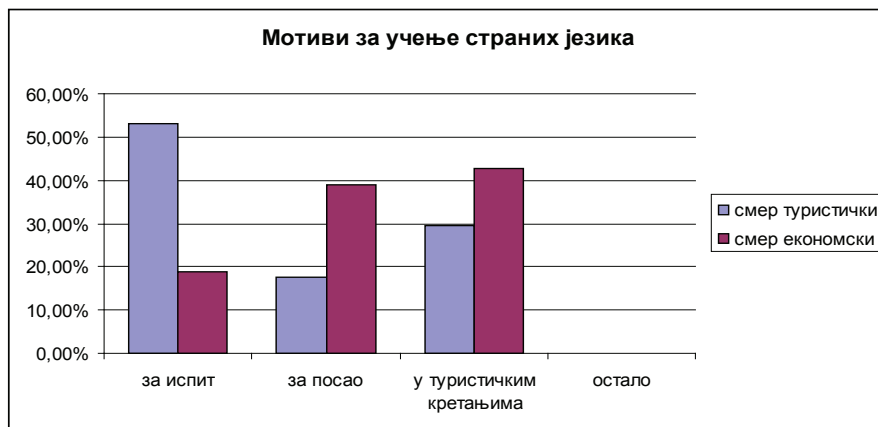
Анкета је урађена са студентима Високе пословне школе струковних студија у Новом Саду новембра месеца 2008. године. Студенти при упису у прву годину бирају први страни пословни језик који је обавезан, а неки од смелова у трећој години добијају и други страни пословни језик за који се одлучују приликом уписа у трећу тј. завршну годину. Од самог оснивања школе пре 50 година у понуди су били следећи страни пословни језици: енглески, немачки, руски и француски, који се после акредитације школе 2007. године воде као стручни предмети тј. када је у питању други страни пословни језик као стручно-апликативни предмети. У анкетирању су учествовале две групе студената (укупно 100): друга година студената економског усмерења и трећа година студената туристичког усмерења. Овим истраживањем покушало

се да одговори на следеће питање: *Да ли студенти/киње сматрају учење страних језика битним за будући посао и да ли су свесни улоге страног језика у пословним контактима?* За ово излагање из анкете су издвојена четири питања, поред осталих шест која се тичу самоевалуације знања студената и то су:

1. Зашто мислите да је потребно учење страних језика?
2. Којим редоследом бисте поређали стране језике по фреквенцији њихове употребе и значају у туризму и пословној комуникацији?
3. Да ли високообразовни кадрови запослени у домену економије и туризма поседују довољно знања страних језика?
4. Да ли сматрате да поред енглеског језика треба да буде још један обавезан страни језик у току студија?

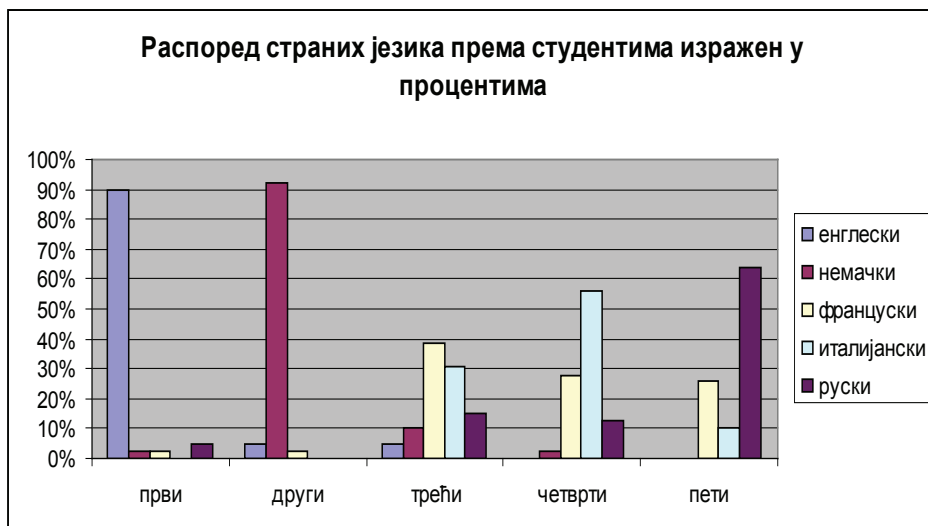
Да бисмо уочили који су мотиви за учење одабраних страних језика на прво питање су понуђене четири опције. Из графика се може закључити да 52,94% студената туристичког смера учи страни језик само да би положило испит, док је на економским смеровима ситуација сасвим другачија, 19%. Остали мотиви, за будући посао и за споразумевање у туристичким кретањима, код студената економског усмерења су заступљени са 39% односно 42,7%, док код студената туристичког усмерења 17,64% тј. 29,42%. Супротно очекивањима студенти економских смерова и то њих око 81% сматрају да им је за посао и за туристичка кретања учење страних језика битније него за испит.

Графикон 1. Мотиви за учење страних језика



Што се тиче распореда страних језика по фреквенцији употребе и значају у туризму и пословној комуникацији студенти обе групе су их на следећи начин распоредили:

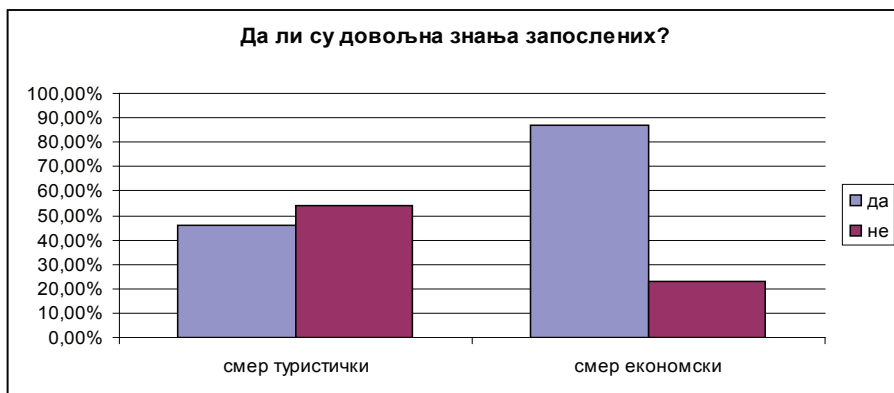
Графикон 2. Распоред страних језика према фреквенцији употребе и значају



Из графика 2 да се уочити по којој хијерархији су студенти обе групе поређали стране језике. Од понуђених пет језика, од којих четири имају могућност да уче у току студија, јасно је да је по њиховом мишљењу енглески на првом месту, немачки на другом, француски на трећем, италијански на четвртном, а руски на петом. Што се тиче броја студената о одабиру страног језика по подацима студентске службе, распоред је следећи: енглески, немачки, руски, француски. Због тога чуди податак да је по њима руски после француског и италијанског. Врло вероватно је стога да се студенти одлучују за оне језике које су до сада учили у току школовања, а не за оне које мисле да ће им бити значајни у будућем позиву.

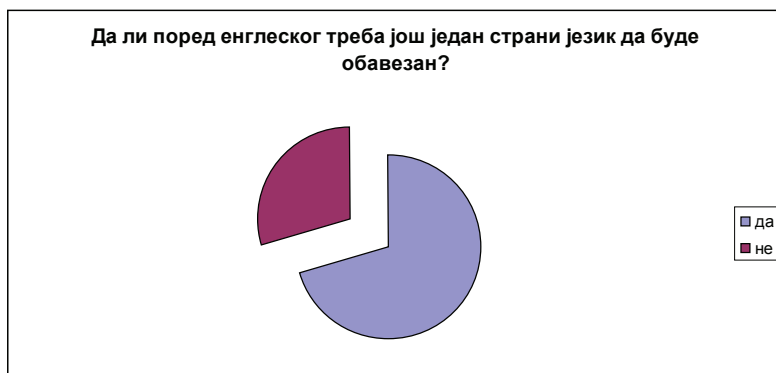
Подаци из графика 3 говоре да се мишљења студената два смера разликују, док око 87% студената економског смера мисли да високообразовни кадрови у домену економије и туризма поседују довољно знања страних језика, студенти туризма и то њих 53,85% ипак сматрају да кадрови не поседују довољно знања.

Графикон 3. Да ли су знања страних језика кадрова задовољавајућа?



Око тога да ли поред једног страног пословног језика треба увести још један страни пословни језик као обавезан на свим смеровима, студенти оба смера су се сложили. Из графикона 4 јасно се види да већина студената чак њих 70% сматра да треба увести још један страни језик, док њих 29,5% сматра да то није неопходно.

Графикон 4. Мишљење студената о увођењу другог страног пословног језика



Из резултата анкете можемо закључити да студенти оба смера увиђају значај учења страних језика. Поред тога што им је учење страног језика битно да би положили испит, сматрају да им је он користан и у туристичким кретањима али и за будући посао, што нам указује и на њихову мотивиса-

ност за учење страног језика. Исто тако исказивањем у већини да је неопходно увести други страни језик на све смерове показују степен свесности о важности страних језика у данашњем плурилингвалном концепту образовања, али истовремено и мотивисаности да се на тај начин учествује у образовању ради будућег посла или због интересовања за неку културу.

#### 4. ЗАКЉУЧАК

У раду се истиче значај учења страног језика струке у образовању кадрова у економији и туризму, при чему треба ставити акценат на указивање на мотивацију студената/киња за учење страних језика. Један од начина је управо учење страних језика, које је не само усвајање лингвистичких правила већ и учење о културном контексту настанка самог језика. Ако језик служи као спона између различитих култура у комуникацији од које између осталог зависи и успешност комуникације, онда је мотивација за учење страног језика један од најбитнијих фактора за успешност учења.

#### ЛИТЕРАТУРА

- Beier, R. (1980). *Englische Fachsprache*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Buhlmann, R., Fearn, A. (2000). *Handbuch des Fachsprachenunterrichts*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Бугам, М. (2005). *Без предрасуда и стереотипа: интеркултурална комуникација и компетенција у друштвеном и политичком контексту*. Ријека: Издавачки центар Ријека.
- Crookes, G., Schmidt, R. (1989). Motivation: Reopening the research agenda. *University of Hawaii Working Papers in ESL* 8, 217-256.
- Dörnyei, Z. (2001a). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z. (2001á). *Teaching and Researching Motivation*. Harlow: Longman.
- Gardner, R., Lambert, W. (1972). *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Hofmann, L. (1976). *Kommunikationsmittel Fachsprache*. Berlin: de Gruyter.
- Hornung, W. (1983). Zu den Fachsprachen der Mathematik und Physik: Beschreibung von Paralitäten und Unterschieden im Hinblick auf einen fertigungsorientierten Fachsprachenunterricht. In: *Fachsprachen. Sprachanalyse und Vermittlungsmethoden* (H. P. Kelz eds.). Bonn: de Gruyter, 194-224.
- Kleppin, K. (2002). Motivation. Nur ein Mythos? (II). *Deutsch als Fremdsprache* 39, 26-30.

- Kraemer, R. (1993). Social psychological factors related to the study of Arabic among Israeli high school students: a test of Gardner's socioeducational model. *Studies in Second Language Acquisition* 15, 83-106.
- Riemer, C. (1997). *Individuelle Unterschiede im Fremdsprachenerwerb. Die Wechselwirksamkeit ausgewählter Einflußfaktoren*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Riemer, C. (2001). Zur Rolle der Motivation beim Fremdsprachenlernen. In: C. Finkbeiner & G. Schnaitmann. (Hrsg.) (2001). *Lehren und Lernen im Kontext empirischer Forschung und Fachdidaktik*. Donauwörth: Ludwig Auer.
- Thürmann, E. (1994). Fremdsprachenunterricht, Landeskunde und interkulturelle Erziehung. *Die Neuen Sprachen* 38/47, 5, 321-323.

IVANA ZORICA

MOTIVATION DER STUDIERENDEN DER WIRTSCHAFT- UND  
TOURISMUSWISSENSCHAFT FÜR DAS FREMDSPRACHENLERNEN

Resümee

Bei der Ausbildung der Fachkräfte spielt das Fremdsprachenlernen immer mehr große Rolle, um erfolgreich weltweit zu kommunizieren, Toleranz und Verständnis zu anderen Kulturen zu entwickeln. Dabei sind Fachfremdsprachenkenntnisse die Basis für den Beginn der Kommunikation im Fachbereich, und die Motivation die Voraussetzung für das erfolgreiche Fremdsprachenlernen. Ziel dieses Beitrags ist auf die Bedeutung der Fachfremdsprachenkurse bei der Ausbildung der Studierenden an der Wirtschaftsfachhochschule hinzuweisen.

*Schlüsselwörter:* Fremdsprache, Fachsprache Einstellung en der Studierenden, Deutsch.

Ивана Зорица  
Висока пословна школа струковних студија,  
Нови Сад, Србија  
e-mail: ivana\_zorica@yahoo.de

## ASPECTS OF SUMMARISATION IN THE DISCOURSE OF ELECTRICAL ENGINEERING

In the past two decades or so we have witnessed an increasingly growing interest in the study of discourse parsing and discourse summarisation from both computational and linguistic perspectives. In this paper I reconsider certain theoretical and empirical aspects of discourse summarisation focussing my attention on English and French electrical engineering discourse. The first two parts are theoretical in orientation, while the remaining parts are more empirical in nature in that they outline discourse structures of English and French electrical engineering discourses, these being illustrated with both manually-generated summaries and automatic summarisation ‘output’. Finally, I try to establish mathematics of English and French discourse structures but only in the discourse of electrical engineering in contemporary English and French.

*Keywords:* Discourse Parsing, Discourse Summarisation, English, French, Discourse of Electrical Engineering, Mathematical Linguistics, Computational Linguistics, Summariser.

### 1. INTRODUCTION

According to Bott (1971: 226), the basic aim of automation in the field of computational linguistics might be “[...] present[ing] a computer with a request for information on a certain specific topic and then [being] provided with all the published material available.” It seems to me that this assertion might still be valid today as it was valid at the time of the citation, especially with the advent of the World Wide Web. Nevertheless, I should add that this ‘browsing’ process on the World Wide Web might be significantly enhanced by means of improving automatic summarisation tools, among other things. Needless to say, it has been argued for almost thirty years that it is possible to automatically create excerpts which meet basic information compression needs.

In this paper I shall reconsider the question of automatic summarisation, taking as a starting point claims, found in the representative literature on the subject (Marcu, 2000), that coherent texts possess internal structure, this structure being

conveniently characterised by discourse and/or rhetorical relations. In one part of the summarisation process the linguistic parser delivers linguistically determined semantic representations as output over which the inferential mechanisms perform certain computations to yield conceptual representations of the writer's communicative intention. Occasionally, computing meaning might be a time consuming activity, which might be, therefore, constrained by considerations of loss and gain.

But, before I proceed I should like to define the concept of 'summary'. According to Radev, Hovy and McKeown (2002: 399), a 'summary' might be loosely defined as "[...] a text that is produced from one or more texts, that conveys important information in the original text(s), and that is no longer than half of the original text(s) and usually significantly less than that." It seems to me that the quoted authors use the term *text* rather loosely<sup>1</sup>. However, in my paper the terms 'text' and 'discourse' refer only to the discourse of electrical engineering.

As Marcu (2000) noted, the lexical item 'summary' has been associated with a variety of meanings and has been used in a variety of contexts. Nevertheless, it seems to me that differences in summary classification were merely a symptom of a more serious problem that carried over into the subsequent summarisation approaches, and which essentially evolved around two points of departure: first, the application of discourse-extraction methods and fact-extraction methods (or, rather template-filling methods), and, second, the organisation of such methods. Thus, there are different types of summaries. As Marcu (2000) highlighted, this variety of meanings resulted in an intensified proliferation of different taxonomies, which were aimed at capturing the essence of summarisation, and at capturing the notion of 'summary' itself.

Bearing Marcu's classifications in mind, we might suggest that four distinctions have emerged as fundamental in answering the question of how many types of summaries there actually are. One is a distinction about the way the input is handled – this is the distinction between single-document and multiple-document summaries (i.e. single-document/multiple-document axis). If we focus on the output, the following two oppositions appear: extract-like and abstract-like summaries (i.e. extract-like summary/abstract-like summary axis). These distinctions usually go hand in hand with the third distinction in terms of usage, according to which the opposition 'indicative summary vs. informative summary' is proposed. And, finally, in terms of purpose, summaries can be *generic* and *query-oriented*.

Certain observations have been made concerning the idea that summarisation process is primarily connected with cognitive and linguistic mechanisms which

---

<sup>1</sup> Namely, according to these authors, text "[c]an refer to speech, multimedia documents, hypertext etc." (Loc. cit.)



have nothing to do with the surface manifestation of the text. In addition to this, generally speaking, many existing summarisation tools are based on detecting the clear surface signals within the text, focussing particularly on cohesive devices. For that reason, summarisation process is notoriously hard to pin down in purely linguistic or purely computational terms.

The question I would like to pose is the following: Is it plausible to generate a discourse-based summariser? In order to find a solution to this question, I should like to describe only certain state-of-the-art summarisation tools. However, it should be noted that recent summarisation approaches utilise fairly sophisticated techniques for deciding which linguistic units to extract. These sophisticated techniques often rely solely on machine learning. Nevertheless, it seems to me that this practice is not sufficient enough for a proper linguistic analysis. At the same time, this sort of practice seems to be both linguistically vague and indefinite. Strictly speaking, my application domain is the summarisation of English and French discourses of electrical engineering<sup>2</sup>. Summarisation of such discourses requires a different approach from that used in, for example, summarisation of news articles.

## **2. DISCOURSE STRUCTURES OF ENGLISH AND FRENCH ELECTRICAL ENGINEERING DISCOURSES**

I shall now confine my discussion to the discourse structure of English and French electrical engineering discourses, using the term ‘discourse’ without any prescriptive intention. The focus is only on written discourse, although, probably investigating spoken discourse summarisation might also represent an interesting challenge.

My investigation has been informed by the following studies: Bott (1971), Chomsky (1970; 1978) Halliday and Hasan (1976), Halvorsen (1989), Marcu (2000), Petroff (1974), Polanyi (1989), Polovina (1987; 1992; 1996; 1999), Radev, Hovy and McKeown (2002), Rouchota (1996), Savić (1993), Savić and Polovina (1989), Sperber and Wilson (1988), Tannen (1989), Teufel and Moens (2002).

Strictly speaking, both English and French discourses of electrical engineering possess a very similar text structure (at least, the electronic corpus, which I

---

<sup>2</sup> In no way do I claim that English and French discourses of electrical engineering represent discourses subsets completely independent of, let us say, everyday discourse or literary discourse. However, only these types are at my disposal since I encounter these types of discourses as part of my everyday teaching practice at the Faculty of Electrical Engineering in Belgrade.

analysed). Namely, this specific type of discourse within my corpus almost always has an introduction, which is followed by details and illustrated by examples, facts, and then a secondary point is introduced. Broadly speaking, the introduction is often a good short summary of the electrical engineering discourse chunk itself, while for other sub-genres of this discourse this may not be the case. In other words, apart from fairly clear cases of electrical engineering discourse, there may also be found borderline cases pertaining to certain sub-genres.

While trying to establish a model-theoretic account of valid electrical engineering discourse structures in English and French, I shall use the terms ‘multinuclear’ and ‘mononuclear’, respectively. The former refers to paratactic relations, while the latter refers to hypotactic relations existing in my corpus. I have adopted Marcu’s formalisation according to which two adjacent spans may be joined in a larger span by a given rhetorical relation only if one of the following has been met: 1. Either a similar relation holds between at least two of the most pertinent units of these spans, or, 2. An extended rhetorical relation holds between the two adjacent spans.

In this sketchy analysis rhetorical relations in the electrical engineering discourse are treated as such relations existing between the two non-overlapping discourse spans called *nucleus* (*N*) and *satellite* (*S*), respectively.

Let us now see an example of one English electrical engineering discourse chunk:

- (1) [The defining postulates of both Einstein’s theory of relativity and quantum theory are indisputably supported by rigorous and repeated empirical evidence.  $A_1$ ] [However, while they do not directly contradict each other theoretically,  $B_1$ ] [they are resistant to being incorporated within one cohesive model.  $C_1$ ]

And now let us see an example of French electrical engineering discourse chunk:

- (2) [Un autre grand succès de la mécanique quantique fut de résoudre le paradoxe de Gibbs:  $D_2$ ] [en physique statistique classique, des particules identiques sont considérées comme étant discernables,  $E_2$ ] [et l’entropie n’est alors pas une grandeur extensive.  $F_2$ ]

In the course of summarisation process, rather than analyse these spans of discourse ( $A_1, B_1, C_1, D_2, E_2, F_2$ ) as a whole, I interpret them as rhetorical relations, which obtain between the pairs of discourse units. These rhetorical relations ( $RR$ ) might be represented by means of certain sets, for example:

$$\begin{aligned} RR_0 &= Rhet\_rel(\text{JUSTIFICATION}_0, A_1, B_1) \\ RR_1 &= Rhet\_rel(\text{JUSTIFICATION}_1, D_2, E_2) \\ RR_2 &= Rhet\_rel(\text{EVIDENCE}, C_1, F_2) \end{aligned}$$

Strictly speaking, on the one hand, my rhetorical relations  $A_1$  and  $B_1$  provide some sort of context-dependent justification in the English electrical engineering discourse chunk, while on the other hand, relations  $D_2$  and  $E_2$  provide context-dependent justification in the French electrical engineering discourse chunk.

It goes without saying that the proposition expressed by the nucleus ( $N$ ) of a rhetorical relation is more pertinent to the discursual purpose than the satellite ( $S$ ). This entails the fact that satellite is, in fact, impenetrable and opaque, if extracted without the nucleus. The remainder of this part of the paper is a sketchy descriptive exercise in the general structure of English and French electrical engineering discourses.

In what follows, rhetorical relations titles are labelled as unique identifiers in the form of subscripts ranging over the set of natural numbers (e.g.  $1, 2, 3 \dots n$ ). Let us now see the following examples illustrating English discourse and French discourse, respectively:

- (3) [This is not accomplished by introducing some new axiom to quantum mechanics,  $A_1$ ] [but, on the contrary by removing the axiom of the collapse of the wave packet.  $B_1$ ]
- (4) [Le microcontrôleur ne dispose pas non plus de mémoire morte interne,  $C_2$ ] [mais la communication avec l'EPROM se fait non pas par des broches d'entrée-sortie.  $D_2$ ]

Taking into consideration that cohesive devices are relevant within summarisation process on purely formal grounds, certain attention ought to be refocussed to them. Both English and French cohesive devices (English *but* and French *mais* in my examples) occur in unit  $i$  of a given discourse. Echoing Marcu's framework, I adopt that these cohesive devices might signal rhetorical relations holding between particular units in the interval  $[i - k, i - 1]$ , while the other units occur in the interval  $[i, i + k]$ . Of course,  $k$  should be a sufficiently large constant. Similarly, cohesive devices, like English *but* and French *mais*, might exhibit rhetorical relations between spans  $[i - k_1, i - 1]$  and  $[i, i + k_2]$ .

So as to show in what way cohesive devices contribute to relevance in summarisation process, one ought to take into consideration how the process of utterance/discourse interpretation, and in particular the explicit content of an utterance, is processed in relevance theory<sup>3</sup>. Generally speaking, several functions have been proposed for the cohesive devices interpretation<sup>4</sup>. Namely, the annotated cue phrases in my summarisation chunks are mainly used for: 1. comparison, 2. approximation, 3. hedging, 4. tentativisation, and 5. minimisation, respectively. Occasionally, annotated cohesive devices are even used to express a negative propositional attitude.

From the perspective of the present topic, and adopting Marcu's model (2000), the following linguistic features of electrical engineering discourse structure have been taken into account: 1. Elementary units of complex discourse structures are non-overlapping spans of discourse, 2. Discourse relations are valid between discourse units of various sizes, 3. Some discourse units play a more relevant role in discourse than the other, 4. The abstract structure of discourse might be represented as a tree.

In addition to this, it seems to me that electrical engineering discourse is not freighted with loosening in the summarisation process, although, loosening might be one of the ways to optimise relevance and avoid engaging in inferentially complex chunking processes. It goes without saying that summarisation process is a cost-benefit system. Therefore, summarisation process chunking implies that human annotator and/or summarisation tool, according to his/her/its ability and aiming at optimal relevance, will not frame a discourse chunk in such a way as to impose an unwarrantable computational processing effort for a modicum of contextual effects. Therefore, a summary will always be a compressed product.

Some of the mentioned features have been exhibited, if not explained. For instance, we have already seen that the elementary units in my examples have been delimited by square brackets. As regards discourse relations, they ought to be considered so as to provide an account dealing with meaning of the given discourse. I have also exemplified the fact that some discourse units are more pertinent than the others, this being illustrated with the *paratactic* and *hypotactic* relations. With regard to the abstract representation, we might assert that trees are solid mathematical abstractions of discourse structure.

---

<sup>3</sup> My interpretation of Relevance Theory for my summarisation purposes is mainly based on Sperber and Wilson (1988), although some other titles (not specified here) have also been taken into consideration.

<sup>4</sup> See, for example, the description of certain unitary accounts in the study provided by Đurić (2008).

Finally, I must add that I have also taken into consideration sort of rhetorical analysis proposed by Teufel and Moens (2002). Contrary to Rhetorical Structure Theory, this approach might be interpreted as nonhierarchical, referring to discourse chunks at a lower level of granularity. However, my approach goes half-way between Marcu (2000) and Teufel-Moens (2002) approaches. Therefore, my model represents an eclectic fusion including both frameworks.

### **3. DISCOURSE SUMMARISATION**

#### **3.1. Towards Measuring Discourse Structures – Relevance and Redundancy**

In this section, I shall describe the discourse-based framework for electrical engineering discourse summarisation process. According to Marcu (2000: 204), “[a] more complex way to integrate discourse, cohesion, position, and other summarisation-based methods is to consider that the structure of discourse is the most important factor in determining saliency [...]”. To put it simply, this approach does not treat discourse as flat sequences of discourse units, but rather as tree structures reflecting the nuclearity and rhetorical relations, which are typical of discourse spans.

While adopting ‘Teufel-Moens model’, I have noticed that sometimes the vague definition of relevance cannot be replaced with a more operational rhetorical status in a straightforward manner. However, in no way does the imminent analysis rule out the possibility of sentences describing research goal or stating a difference with a rival scientific approach in the discourse of electrical engineering being used as relevance criteria. Nor does it aim at any prescriptive correction. Instead, my analysis would like to offer a discourse model in which each chunk of discourse receives both a rhetorical category label and also a tag, implying either relevance or irrelevance. It would be interesting to see what further analytical results the tagging process would produce; nevertheless, it lies outside the scope of the present paper.

#### **3.2. Corpus**

My electronic corpus comprises 88 scientific papers converted into an electronic form, so that they might be processed by means of a computer. It contains 16.888 sentences. All equations, tables, figures and illustrations have been removed, because they constitute the redundant part of this type of discourse (of

course, redundant only from the point of view of the summarisation process). Unfortunately, I have not added the Extensible Markup Language to all chunks within my corpus, although it would be both interesting and productive to see how titles, abstracts, headlines, and paragraphs behave after being marked up.

While treating my corpus, both manually and computationally, I have taken as axiomatic that discourse might be partitioned into a sequence of non-overlapping, elementary discursual units.

### 3.3. Manually-Generated Summaries

Manually-generated summaries were created by four native speakers (i.e. one American, two British, and one French), and therefore are perhaps not representative enough to account for all specific problems pertaining to human summarisation processes. However, this analysis has been provided also with other non-native annotators' contribution, these annotators being my students who also generated some of the summaries, but who are, of course, non-native speakers.

Before I provided these human annotators with actual discourse, I first determined manually the minimal discourse chunks of each discourse. These discourse chunks were enclosed within square brackets and labelled in increasing order with a natural number from 1 to N.

Some of the human annotators thought that important sentences are very frequently located either at the beginning or the end of paragraphs in the discourse of electrical engineering. Guided by this presumption, human annotators took these discourse-initial and discourse-final sentences as the most salient ones, and included them into their manually-generated summaries by inertia.

In a nutshell, the summary which annotators delimited in this way has been selected from the discourse source representation, the original representation being introduced by full sentences, like in the following extracted sentences from English and French, respectively:

- (5) [However, electrons normally remain in an unknown orbital path around the nucleus, defying classical electromagnetism.  $EED_1$ ]
- (6) [Cependant, la dérivation de cette inégalité énergie-temps est assez différente de celle des inégalités position-impulsion.  $EED_2$ ]).

Whether this discourse representation is directly or indirectly linked to the source representation ought to be contextually determined by human annotators. Also, I

have noticed that there is a strong correlation between the electrical engineering discourse structural pattern and the chunks which human annotators perceived as being pertinent. This seems to be hardly surprising bearing in mind the fact that the human annotators were either electrical engineers (four native speakers) or future electrical engineers (my students from the Department of Software Engineering).

Due to imposed spatial limitations, and also, taking into account that this paper should describe the area of automatic summarisation, I shall not include the examples of human annotators' summaries, but shall rather offer some examples of automatic summarisation output in the part which follows.

### 3.4. Examples of Automatic Summarisation

In order to examine the performance of different summarisation approaches, I have compared the performance of discourse-based summariser with that pertaining to a commercial summariser, or more precisely, the one incorporated into Microsoft Office 2007 package. Then, I ran the summarisation program on the texts from my electronic corpus.

Let us now see some of the examples from my corpus which first underwent automatic summarisation process, and then were manually annotated and subsequently broken into discourse relations:

- (7) English: [The only difference is operation of the rectifier in the discontinuous conduction mode,  $A_1$ ] [which cannot be utilized in the case of the switching current injection device,  $B_1$ ] [due to high values of the input current THD.  $C_1$ ] [Unfortunately, this significantly reduces applicability of the voltage-loaded resistance emulator in this case,  $D_1$ ] [but all other methods are directly applicable.  $E_1$ ]
- (8) French: [Des simulateurs sont disponibles pour certains microcontrôleurs,  $F_2$ ] [comme l'environnement MPLAB de Microchip.  $G_2$ ] [Les développeurs peuvent ainsi analyser le comportement du microcontrôleur et du programme,  $H_2$ ] [comme s'il s'agissait du composant réel.  $I_2$ ]

The neat examples from my corpus so far cited in this section are relatively straightforward cases of "direct" summarisation process, but they might obscure the picture, as there are lots of cases which do not easily lend themselves to such a clear-cut division, and, therefore, represent a potential problem for automatic summarisers.

As my immediate goal is to select important content from a text, I also need a second set of gold standards, which are defined by relevance, as opposed to rhetorical status. However, relevance is a difficult issue because it is situational to a unique occasion. Another problem might be that humans perceive relevance differently from each other and differently in different situations. For example, my participants, or more precisely annotators, guided by this presumption of relevance, were too strongly influenced by their personal research interest.

Apart from fairly clear cases so far cited, there are also borderline cases. Let us consider now some examples of “unsuccessful” summarisation process:

- (9) [It included a simple MicroJava compiler,  $J_1$ ] [using Java, JLex and CUP.  $K_1$ ]
- (10) [In addition to this they also dealt with distributed system for Network transfer  $L_1$ ] [intended for remote copy-paste operations.  $M_1$ ]

So, as it might be seen in these examples, the summariser has interpreted these sequences as two separate discourse chunks each of which has its own relevance and its own rhetorical status. Unfortunately, participles ‘using’ from  $K_1$  and ‘intended’ from  $M_1$  bear the stigma of independent verbs, although this is not the case at least within the official English grammar algorithm. That is why, an automatic summariser, such as the Microsoft Summariser treats these units as self-sufficient lexical items, and sometimes even omits them from the final summary product.

For the purpose of further clarification, let us now see two more examples of ‘incorrect’ summarisation process:

- (11) [Completely designed processor and Interrupt controller for a single-address processor.  $N_1$ ] [The design included complete description on RTL level of the operational unit and eight different control units.  $O_1$ ]
- (12) [They were researching a small operating system that supports timesharing and multithreading with various synchronization primitives and capable of doing input/output.  $P_1$ ].

In example (11) it is clearly seen that  $N_1$  is completely disconnected from  $O_1$  without paying attention to the obvious relatedness, while in example (12) in which we have an obvious case of fusing two items which have two separate chunks of rhetorical status, namely, ‘a small operating system’ and ‘capable of doing input/output’.



The same story is applicable for French electrical engineering discourse, however, due to imposed spatial limitation, I cannot enumerate many other interesting examples.

#### 4. TOWARDS THE MATHEMATICS OF DISCOURSE STRUCTURES

In the course of my investigation, I have utilised the following formalisations found in the literature according to which: 1. Predicate  $position(u_i, j)$  is true for a discourse unit  $u_i$  in a sequence  $U$  if and only if  $u_i$  is the  $j$ -th element in the sequence. 2. Predicate  $rhet\_rel(name, u_i, u_j)$  is true for discourse units  $u_i$  and  $u_j$  with respect to rhetorical relation  $name$  if and only if the definition  $D$  of the rhetorical relation  $name$  is consistent with the relation between discourse units  $u_i$  and  $u_j$ , the former being a satellite ( $S$ ), and the latter being a nucleus ( $N$ ).

In other words, a set of predicates may be represented as follows:

$rhet\_rel(JUSTIFICATION_0, A_1, B_1)$   
 $rhet\_rel(JUSTIFICATION_1, D_1, B_1)$   
 $rhet\_rel(RESTATEMENT, E_1, B_1)$   
 $position(A_1, 1), position(B_1, 2)$   
 $position(C_1, 3), position(D_1, 4)$

Non-binary trees have been treated as collapsed version of binary trees. In addition to this, the status of the root, such as  $\{N, S\}$  indicates that discourse span  $[A_1, I_1]$  might only take over NUCLEUS or SATELLITE value in a given discourse span.

A sketchy answer I am suggesting at this point might lie in Marcu's intent to determine from the set of  $n + (n - 1) + (n - 2) + \dots + 1 = n(n + 1)/2$  potential discourse spans, bearing in mind that these spans belong to a sequence of  $n$  discursal units. In the following Table, I enumerate only some of the indicator types which I spotted in my electronic corpus:

TABLE 1: FREQUENCY OF INDICATOR TYPES.

<i>Indicator type</i>	<i>Number</i>
SIMILARITY	128
CONTRAST	46
DEIXIS	56
<b>Total of 3 classes</b>	<b>230</b>

Additionally, I have also used a naïve Bayesian model, considering the fact that sentential features are collected for each sentence.

## **5. CONCLUDING REMARKS**

In this paper I have reexamined certain aspects of summarisation from a fresh and novel perspective in terms of specific types of discourse, i.e. English and French discourses of electrical engineering. As far as practical and statistical implications are concerned, my results are still too far from perfect. Nevertheless, evident and obvious ways of improving summarisation process performance might be: 1. The use of more sophisticated classifiers, and 2. Incorporating more training material to both human annotators and automatic summarisation tools.

In this paper I have argued that it is possible to provide a unitary account of the summarisation chunking for one specific type of discourse. This account would include both rhetorical status and relevance. Couching my analysis within my fused framework I have shown how more sophisticated classifiers contribute to English and French discourses summarisation processes by helping the annotator and/or summariser to optimise his/her/its search for relevance.

In addition to this, I have presented certain approaches to automatic and manual summarisation concerning the ways they affect the final product, that is – a summary itself. Rather than consider which of the approaches correctly captures the role of summarisation chunks, as they all seem to highlight at least one pertinent aspect of the overall summarisation picture, I have considered their possible interpretation within a broader process of summarisation, grounding my discussion on an eclectic fusion.

Apart from the notorious lack of cross-contrastive summarisation studies, certain important aspects remain underexplored, perhaps one of them being human-computer interface. This paper aims at promoting an interest in the study of automatic summarisation processes in the context of English and French electrical engineering discourses which might significantly contribute to: 1. Discourse structure formalisation, 2. General syntactic parsing, 3. Natural Language Generation (NLG), 4. Machine translation, and probably 5. Information extraction and retrieval. My assumptions, however, merit further elaboration.

## REFERENCES

- Bott, M. F. (1971). Computational Linguistics. In: J. Lyons (ed.): *New Horizons in Linguistics*. Harmondsworth: Penguin Books Ltd., 215-228.
- Brown, G. and G. Yule (1984). *Discourse Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chomsky, N. (1970). *Current Issues in Linguistic Theory. Fifth Printing*. The Hague and Paris: Mouton.
- Chomsky, N. (1978). *Topics in the Theory of Generative Grammar. Fifth Printing*. The Hague and Paris: Mouton.
- Durić, M. D. (2008). Relevance and Possession in the Discourse of Electrical Engineering. In: Dušanka Točanac and Milena Jovanović (eds.): *Primenjena lingvistika 9 – Linguistique appliquée 9*. Beograd i Novi Sad: Društvo za primenjenu lingvistiku Srbije, Filološki fakultet u Beogradu i Filozofski fakultet u Novom Sadu, 55-67.
- Halliday, M.A.K and R. Hasan (1976). *Cohesion in English*. London: Longman.
- Halvorsen, P. K. (1989). Computer Applications of Linguistic Theory. In: F. J. Newmeyer (ed.) *Linguistics: The Cambridge Survey II – Linguistic Theory: Extensions and Implications*. Cambridge: Cambridge University Press, 198-219.
- Marcu, D. (2000). *The Theory and Practice of Discourse Parsing and Summarization*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
- Petroff, A. (1974). L'informatique comme instrument de recherche dans le domaine de la néologie. In: L. Guilbert (ed.) *La néologie lexicale, Langages 36*. Paris: Didier et Larousse, 103-118.
- Polanyi, L. (1989). *Telling the American Story – A Structural and Cultural Analysis of Conversational Storytelling*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
- Polovina, V. (1987). *Leksičko-semantička kohezija u razgovornom jeziku*. Beograd: Filološki fakultet.
- Polovina, V. (1992). *Ogledi iz opšte lingvistike*. Beograd: Naučna knjiga.
- Polovina, V. (1996). *Prilozi za kognitivnu lingvistiku*. Beograd: Filološki fakultet.
- Polovina, V. (1999). *Semantika i tekstlingvistika*. Beograd: Filološki fakultet.
- Radev, D. R., E. Hovy and K. McKeown (2002). Introduction to the Special Issue on Summarization. In: *Computational Linguistics*, Volume 28, Number 4, 399-408.
- Rouchota, V. (1996). Discourse Connectives: What Do they Link?. *UCL Working Papers in Linguistics 8*. [Internet edition].
- Savić, S. (1993). *Diskurs analiza*. Novi Sad: Filozofski fakultet Univerzitet.
- Savić, S. and V. Polovina (1989). *Razgovorni srpskohrvatski jezik*. Novi Sad: Institut za južnoslovenske jezike Filozofskog fakulteta.
- Sperber, D. and D. Wilson (1988). *Relevance: Communication and Cognition*. Oxford: Basil Blackwell.
- Tannen, D. (1989). *Talking Voices: Repetition, Dialogue, and Imagery in Conversational Discourse*. Cambridge: Cambridge University Press.

Teufel, S. and M. Moens (2002). Summarizing Scientific Articles: Experiments with Relevance and Rhetorical Status. In: *Computational Linguistics*, Volume 28, Number 4, 409-445.

MILOŠ D. ĐURIĆ

## ASPEKTI SUMARIZACIJE U DISKURSU ELEKTROTEHNIKE

### *Rezime*

U protekle dve decenije poraslo je interesovanje za proučavanje raščlanjivanja diskursa (tj. parsinga diskursa), ali i sumarizacije diskursa, kako iz kompjuterske, tako i iz lingvističke perspektive. U ovom radu razmatram izvesne teorijske i empirijske aspekte sumarizacije diskursa, fokusirajući svoju pažnju prevashodno na engleski i francuski diskurs elektrotehnike. Prva dva dela rada su teorijski orijentisana, dok su preostali delovi rada više empirijskog karaktera u tom smislu što pružaju obrise diskursnih struktura u engleskim i francuskim diskursima elektrotehnike, što je ilustrovano kako ručno generisanim sažecima, tako i produktima automatske sumarizacije. Na kraju, pokušavam da uspostavljam 'matematiku engleskih i francuskih diskursnih struktura', ali samo u diskursu elektrotehnike u savremenom engleskom i francuskom jeziku.

*Ključne reči:* Parsing diskursa, sumarizacija diskursa, engleski, francuski, diskurs elektrotehnike, matematička lingvistika, računarska lingvistika, sumarizator.

Miloš D. Đurić  
Univerzitet u Beogradu, Srbija  
Elektrotehnički fakultet  
e-mail: djuric@etf.rs i milos.djuric@etf.rs

## **‘LOW BUDGET’ AND ‘HIGH SEASON’ – DELVE INTO THE ‘VAST OCEAN’ OF COLLOCATIONS RELATED TO THE LANGUAGE OF TOURISM**

How wide is our range of collocations and how strong is our ability to use them in a foreign language is one of important elements in assessing language competence. Through the acquisition of collocations in a language we acquire a ‘natural’ way of expressing ourselves similar to native speakers. Thus we improve both our spoken and written communication skills through a more complex and more expressive style.

In this paper we will focus on the language of tourism which is characterized by a vast number of collocations in the language of brochures and other promotional materials used in tourism. In particular, we look into ‘adjective + noun’ collocations which are widely present in the descriptive language of the brochures. We will analyze a selection of those collocations in two parallel corpuses – English and Serbian and will compare their frequency and typology. In addition, we will briefly present the results of a survey among university students of tourism and hotel management. The survey observed their awareness of those collocations and readiness to use them both in English and Serbian.

*Key words:* collocations, second language acquisition, language of tourism, contrastive analysis, ESP.

### **1. INTRODUCTION**

The importance of collocations can be observed from two different perspectives. On the one hand, it has always been part of the studies of lexicon, corpora and, more recently, electronic corpora. On the other hand, studies in foreign language proficiency and language knowledge assessment have always included the study of collocations.

Studies of lexicon and corpora have shown that the learner’s mental lexicon is much larger than previously thought and that it contains multi-word items rather than individual words. It has also been proven that, most of the time, proficient users of L1 use some sort of phraseological expressions and not individual words,

although the treatment of phraseology represents the biggest problem in compiling dictionaries. A large proportion of this phraseological part of the corpus is reserved for collocations and some collocations are restricted to certain parts of the lexicon, i.e. specialist areas or genres. The studies of foreign language proficiency and assessment have shown that language knowledge is collocational in the broadest sense of the term, that collocational knowledge contributes to a more fluent and appropriate use of language, helps foreign language learners to express themselves more naturally, fluently and accurately, to expand their range of vocabulary and produce more native-like sentences. The collocations have been recognized by language examining boards as an important element in assessing a learner's proficiency.

Collocations are a subclass of the part of the lexicon reserved for set phrases, although some collocations are not as rigid and closed as others. From a pedagogical and more practical point of view, the study of collocations, their definitions, classifications and frequency are important for the treatment of the meaning of words in dictionaries as well as the creation of lists intended as teaching materials.

There are several questions that have always been raised when talking about collocations. In this paper we will deal with several important points and indicators related to the study of collocations. The efforts in language studies to define the term 'collocation' and its classification display an array of different approaches and attitudes towards the problem of word meaning. Furthermore, there is the question of criteria for predicting typical combinations of words and the connection between collocations and word frequency, and ways of their learning and teaching.

In this paper, our particular interest lies in the relationship between L1 and L2 in the process of learning and acquiring collocations. There are a lot of studies dedicated to the contribution of L1 to the acquisition of vocabulary, including collocations, the usefulness of comparing some typical collocations in L2 with those in L1 and the influence of our competence in L1 on the acquisition and retrieval of collocations in L2.

Finally, we are also concerned with the relationship between collocations and languages for specific purposes, in particular English for tourism. As an illustration of this issue, parts of the research study about the students' awareness of collocations both in L1 and L2 will be presented and some activities that can improve their learning and the retrieval of collocations in speaking and writing will be proposed.

## **2. DEFINITION AND CLASSIFICATION**

### **2.1. Defining collocations**

There are many ways of representing a meaning and there are different types of meaning (propositional, register, metaphorical, connotational). The meaning of words can be represented in different ways influencing our ability to memorize the words and to retrieve them later. We can use a simple definition, a translation, a diagram, a picture, or we can represent the meaning of one word in relationship to another or several other words. The aspect of word relationships is of utmost importance for this research. Word relationships are often used in the explanations of word meaning and help us understand better different types of meanings and meaning nuances of a word. In addition to collocations, they also include synonyms, antonyms, hyponyms, meronyms, webs of meaning.

Collocations can be defined in many ways and the most common definition of the term 'collocation' for non-linguists is that it is a typical co-occurrence of words. Lewis (Lewis, 2000) defines a collocation as a way in which words co-occur in natural text in statistically significant way. He emphasizes that it is important that the words which co-occur together are noticed by the learners, recorded and learnt together. Later on they can be studied apart as separate items. Nation (Nation, 2001) defines the term 'collocation' as a group of words that belong together, either because they commonly occur together or because the meaning of the group is not obvious from the meaning of its parts. All these definitions go back to the studies of Palmer and Firth (Palmer, 1933) who have recognized groups of words that stand together as an entity, and should be learnt and dealt with as an integral whole. Hlebec (Hlebec, 2007) defines collocations as possible combinations of words whose indicators or categories of meaning are in some way connected or similar.

### **2.2. Classification**

Firstly, collocations can be divided into grammatical collocations which consist of one open class word and one closed class word (e.g. *check in*, *check out*, *responsible for/to*) and lexical collocations consisting of two or more open class words. Pedagogically, the simplest and most effective way to classify collocations is by the word class of their constituents or according to some specific structure they form. In this research we are interested in lexical collocations, in particular the ones with the 'adjective + noun' structure. The table (Table 1) shows

an overview of some types of collocations with examples related to the language of tourism.

CLASSIFICATION TYPE	EXAMPLE
ADJECTIVE + NOUN	competitive fares
	metropolitan cities
	non-smoking room
	tourist receipt
<i>NOUN+NOUN</i>	<i>air traffic control</i>
	<i>occupancy rates</i>
VERB+NOUN	settle an account
	board a plane
	stow luggage
	create opportunities
<i>ADVERB+ADJECTIVE</i>	<i>highly recommended</i>
_____ AND _____	spick and span
	bed and breakfast
	wine and dine
	stir and fry
<i>A _____ OF _____</i>	<i>a sense of pride</i>

Table1. Types of collocations.

### 2.3. Criteria for prediction and classification

Most of the researchers (Lewis, 2000, p 135) have concluded that there are very few collocations that are completely self-evident or literal. There is a partially non-literal, metaphorical and idiomatic element in every collocation, i.e. most of them are not fully predictable from component words. If we say that collocations are made up of words which have some semantic dependency when they are together, we can use that as a basis for prediction. Some of these semantic relationships are obvious and should not be explained further, especially those which are similar in learner's L1.

Defining collocations and classifying them has been a difficult job for linguists. Aimed at making this task easier, Nation (Nation, 2001) has defined ten scales that indicate what is involved in learning collocations. The different ranges



within these scales also indicate which collocations are the least lexicalized and which are the most lexicalized.

*1 Frequency of occurrence.* Some words frequently occur together, some do not, and some are restricted to a limited set of texts or genres. We can actually calculate the frequency ( the frequency of *word 1* multiplied by the frequency of *word 2* divided by the size of the corpus).

*2 Adjacency.* The words in a collocation can be next to each other or separated by other words.

*3 Grammatically connected.* The collocates usually belong within the same sentence as a part of grammatical construction.

*4 Grammatically structured.* There are some words that occur often together in the corpus, but are not collocates (e.g. *of the...*). Collocations should be well-structured and related.

*5 Grammatical uniqueness.* Some collocations follow regular patterns, some are exceptions.

*6 Grammatical fossilization.* If collocations are fossilized they do not allow a change in word order, (e.g. *bed and breakfast, spick and span*)

*7 Collocational specialisation.* Some collocates only occur together, and some can occur in a range of collocations.

*8 Lexical fossilization.* In some collocations, you cannot replace the collocates with other words (e.g. *by and large*)

*9 Semantic opaqueness.* This is the question whether we can predict the meaning of the whole item, from the meaning of its parts.

*10 Uniqueness of meaning.* Some collocations have only one meaning and some have two or more.

The two most important criteria for learning collocations are the criteria one and nine – how frequent and how predictable specific collocations are, which influence the learning burden of a word. This affects our learning of new collocations. On the one hand, learning collocations that are the most frequent ones could be considered as the most important in language learning. On the other hand, from a pedagogical point of view, it is extremely useful to deal with less obvious, less frequent collocations, as well.

The analogy with learners’ mother tongue can help the learners predict collocates that go together. If we say that collocations are made up of words which have some semantic dependency when they are together, we can use that as a basis for prediction. Some of these semantic relationships are obvious and should not be explained further, especially those which are similar in learner’s L1 or another language that was previously learnt.

### **3. RESEARCH STUDY**

#### **3.1. Preliminary study**

The study presented in this paper is part of a larger research study in the language of tourism, especially the language of promotional brochures and guide books and student awareness of lexical characteristics in this genre. Specialist language of tourism is full of descriptive passages aimed at attracting visitors and creating a positive image of a destination or a place.

The purpose of the research study was to analyze the parallel corpora of English and Serbian, to contrast them and use the obtained results in the improvement of vocabulary teaching and learning in English for Tourism university classes and to explore the effect of introducing the contrastive element in the ESP course syllabus.

#### **3.2. Research objectives of the preliminary study:**

The objectives of the pilot study were establishing the awareness of collocations and word combinations in English and Serbian among students of tourism at the beginning of the English for Tourism B1/B2 course, the comparison of the results in the two languages and the comparison of the results with the corpus obtained from travel brochures and travel trade magazines.

#### **3.3. Research sample and method:**

The sample of the research includes thirty two students of tourism, hunting tourism and hotel management at the B1 or B2 level of English (Common European Framework of Reference for Languages) who were at the beginning of their course in English for Tourism B1/B2.

In the pilot study, students are required to describe pictures by using and thinking of adjectives to go with them, in English and Serbian. The obtained students' corpus is compared with the specialist texts corpus, in English and Serbian. The students were given a set of five pictures of different landscapes and scenery (a photo of New York's Times Square, a photo of countryside landscape, a postcard of Paris, a photo of Mediterranean sea view, a photo of mountainous landscape. They were also given a choice of nouns to use for each picture and to think of adjectives to go with them, that would be appropriate for the language of brochures. In this paper, some of the results obtained for the photo of Times Square will be discussed.

‘LOW BUDGET’ AND ‘HIGH SEASON’ – DELVE INTO THE ‘VAST OCEAN’ ...

GIVEN NOUNS IN ENGLISH	STUDENT CORPUS ENGLISH
building(s) (23)	high (9), tall (5), modern (3), huge (2), big, breath-taking, adjoining ?, landmark, touch-sky?
city (22)	big (6), modern (2), urban (2), famous, beautiful, live ?, capital, popular, ancient (?), cosmopolitan, great, lively, exciting, colourful (?), metropolitan
street (17)	long (5), crowded (2), main, wide, famous, loud ?, messy ?, spacious ?, attractive, hurry ?
landmark (5)	famous (2), historical ?, interesting, scientific?

Table 2. Student corpus (English)

GIVEN NOUNS IN SERBIAN	STUDENT CORPUS SERBIAN
zgrade (19)	visoke (11), ogromne (3), moderne (2), urbane ?, znamenite, blještave
grad (19)	velik (6), poznat (2), moderan (2), gostoljubiv, glavni, ogroman, šarolik ?, užurbani, lep, šareni ?, živ, metropolski ?, haotičan ?
ulica/ulice (19)	široke (7), dugačka (2), prometna (2), zakrčena, uska, prelepa, prepuna ?, prostrana ?, atraktivna
znamenitost (3)	važna, vredna, čuvena

Table 3. Student corpus (Serbian)

NEW YORK CITY OFFICIAL BROCHURE (A PHOTO OF TIMES SQUARE)	
exciting/ vibrant	<b>Nightlife</b>
exciting/ vibrant/ historic/ major/ fun	<b>Landmark</b>
famous/ amazing/ fascinating	<b>City</b>
most attractive/ enjoyable/ safe/ exciting	<b>Attractions</b>
a wide variety of...	<b>restaurants, shops, entertainment</b>

Table 4. Collocations used in the official brochure<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> <http://www.nyctourist.com>

From the table above we can see that most of the students chose the most predictable combinations both in English and Serbian. For example, the adjective *high* was used nine times to describe the word *building*, or in Serbian the adjective *visoke* was used eleven times. In English, *breath-taking* was chosen only once although this would be probably the most appropriate and attractive one from the group to use in a promotional brochure. In English, the word *city* was described as *big* (six times), *modern* (two times), *urban* (two times) and some other adjectives that would be more appropriate for the promotional language were used only once, such as *exciting*, *lively*, *cosmopolitan*. There were some completely inappropriate choices, in particular the adjective *ancient* for the word *city*, in the context of Times Square, the example *scientific landmark*, which is not acceptable combination, or *haotičan* in Serbian, because it has a negative connotation. The words marked with a question mark are considered inappropriate, because they cannot be combined with the noun, do not fit into the context or do not exist (e.g. *touch-sky* buildings). In the sample from the official brochure, the adjective *exciting* was used three times, *vibrant* two times and all the other adjectives (*famous*, *enjoyable*, *amazing*) were used to make the landmark of Times Square more appealing and attractive for tourists.

This brief insight into the student corpus shows that most students do not have enough awareness of the positive descriptive adjectives collocated with nouns both in English and Serbian. It was also evident that students were not accustomed to this way of thinking about vocabulary in their previous learning of language. They were mostly writing down individual words and their translation. Some of them have never heard of word combinations or collocations. While doing the activity, some of the students made comments about finding it difficult to express themselves in their own language (L1). In view of this situation, it is proposed that through English for Tourism classes students should expand their range of vocabulary both in English and Serbian through various contrastive activities. This should increase their competencies in English and help them meet the objectives of the course. They should also become aware of the characteristics of the genre language, in this case the language of tourism and destination promotion.

#### 4. CONCLUSION

It can be concluded that collocational knowledge is necessary to help L2 learners to choose the most appropriate way of saying things (native-like selection). Collocational knowledge also helps L2 learners produce language fluently through the retrieval of stored collocations and longer chunks of language (na-

tive-like fluency). Collocational knowledge introduces a system into an endless language corpus for L2 learners, especially in languages for specific purposes. The collocations made up of frequent words deserve most of the attention in the beginning of a language course. Concerning the languages for specific purposes, the treatment of less frequent words and collocations is extremely important if they are relevant to the specialist language.

Regarding the relationship of L1 and L2, it is evident that in ESP, i.e. with adult learners, the awareness should be raised about the similar or different relationships between collocates both in English and Serbian collocations. The comparing and contrasting L1 and L2 vocabulary will enhance their acquisition and retrieval of collocations and typical word combinations.

## REFERENCES:

- Cowie, A.P. (ed.) (1998): *Phraseology: Theory, Analysis and Applications*, Clarendon Press, Oxford.
- Đorđević, R. (2004): *Uvod u kontrastiranje jezika*, Beograd, Filološki fakultet, Univerzitet u Beogradu.
- Lewis, M., ed., (2000): *Teaching Collocation, Further developments in the Lexical Approach*, Hove, Language Teaching Publications.
- Hlebec, Boris (2007): *English Semantics*, Belgrade: Čigoja štampa.
- Morgan, J. , Rinvoluceri, M. (2004): *Vocabulary*, Second Edition, Oxford, Oxford University Press.
- Nation, I.S.P. (2007): *Learning Vocabulary in Another Language*, Cambridge Applied Linguistics, Cambridge University Press.
- Sinclair, J.M. (1991) . *Corpus, Concordance, Collocation*, Oxford University Press, Oxford.

DRAGANA VUKOVIĆ VOJNOVIĆ

## 'LOW BUDGET' AND 'HIGH SEASON' – DELVE INTO THE 'VAST OCEAN' OF COLLOCATIONS RELATED TO THE LANGUAGE OF TOURISM

### *Rezime*

Bogatstvo našeg rečnika kolokacijama u stranom jeziku i naša spobnost da ih uspešno upotrebimo važni su elementi u ocenjivanju naše jezičke kompetencije. Kroz usvajanje kolokacija u stranom jeziku usvajamo i 'prirodnost' u izražavanju i približavamo se izvor-

nim govornicima. Na taj način poboljšavamo naše komunikacijske veštine kroz složeniji i izražajniji stil.

Ovaj rad se bavi jezikom turizma kojeg karakteriše veliki broj kolokacija u jeziku brošura i drugim promotivnim materijalima koji se koriste u turizmu. Posebna pažnja data je kolokacijama tipa *pridev + imenica* koje su dosta prisutne u opisnom jeziku brošura. Analiziran je izbor tih kolokacija u dva paralelna korpusa - engleskom i srpskom i izvršeno je poređenje njihovih frekvencija i tipologija. Pored toga dat je kraći prikaz istraživanja među studentima turizma i hotelijerstva. Istraživanje ispituje koliko su studenti svesni postojanja određenih kolokacija i koliko su spremni da ih koriste u engleskom i u srpskom jeziku.

*Ključne reči:* kolokacije, usvajanje drugog jezika, jezik turizma, kontrastivna analiza, engleski kao jezik struke.

Dragana Vuković Vojnović  
Univerzitet u Novom Sadu, Srbija  
Prirodno-matematički fakultet  
e-mail: dragana.vukovic.vojnovic@dgt.uns.ac.rs

## VIŠEČLANI GLAGOLI U LITERaturi IZ OBLASTI POSLOVANJA NA ENGLESKOM JEZIKU

Višečlani glagoli (kombinacije od jednog leksičkog glagola i jedne ili dve partikule koje čine jednu leksičku jedinicu) sve više prodiru u registre raznih struka. Istraživanje koje je obavljeno na korpusu od 423 rečenice iz dve knjige iz oblasti ekonomije autora Isaka Adižesa, i koje je obuhvatilo 199 različitih višečlanih glagola ukazalo je na značaj opšteg jezika u savremenoj literaturi iz oblasti poslovanja. Analiza pomenutog korpusa pokazala je da se glagoli mogu svrstati u tri kategorije: glagoli koji imaju značenje specifično za poslovni registar, glagoli koji se u poslovnom registru javljaju sa istim značenjem koje imaju i u opštem jeziku, glagoli koji strogo uzevši ne pripadaju poslovnom registru, ali se najčešće javljaju u primerima iz svakodnevnog života kojima se potkrepljuju teorijska objašnjenja. Primećeno je da se veoma mali broj glagola javlja u značenju specifičnom za poslovni registar. Rezultati ovog istraživanja mogu imati značajne implikacije za nastavu stranog poslovnog jezika i ukazuju na potrebu za dodatnim proučavanjem slične literature.

*Ključne reči:* neformalni stil, opšti engleski jezik, poslovni registar, termin, višečlani glagol.

### 1. UVOD

U savremenoj literaturi iz oblasti lingvistike prihvaćen je stav da su višečlani glagoli odlika neformalnog stila. Termin višečlani glagol označava kombinacije leksičkog glagola i jedne ili dve partikula koje čine leksičku jedinicu sa specifičnim značenjem u engleskom jeziku (Novakov 2006: 268). Ovi glagoli se najčešće javljaju u govornom jeziku i svakodnevnoj komunikaciji. Međutim, uočeno je da višečlani glagoli sve više prodiru i u registre raznih struka.

Kada se radi o poslovanju, uočava se da postoji literatura pisana formalnim jezikom kao i ona pisana neformalnim jezikom. Naučni radovi namenjeni akademskoj publici i dalje se odlikuju formalnim stilom. Međutim sve više je članaka i knjiga koje su napisani neformalnim stilom.

Postavlja se pitanje šta je doprinelo ovoj pojavi. Jedno objašnjenje vezano je za samu prirodu poslovanja. Naime, svako ko ima preduzetnički duh, želju i ideje može uz dobar poslovni plan i najosnovnije znanje iz oblasti ekonomije osnovati vlastito preduzeće. Potrošačko društvo sve češće jača želju kod pojedinca za sticanjem velike količine novca što je najčešće moguće posedovanjem sopstvene firme. Međutim, novi proizvodi i usluge mogu značajno uticati na jačanje privrede jedne zemlje, te ne iznenađuje što se u mnogim zemljama ljudi bez obzira na struku za koju su se školovali navode da razmišljaju o preduzetničkim poduhvatima. Sjedinjene Američke Države spadaju u jednu od najpodsticajnijih država kada se radi o preduzetništvu, te je i literatura iz oblasti poslovanja na engleskom jeziku izuzetno bogata.

Iako i dalje postoji velik broj ekonomskih knjiga i radova u stručnim časopisima napisanih formalnim jezikom, može se govoriti i o prodoru neformalnog stila u poslovnu literaturu, koji u pisani jezik unosi odlike govornog jezika od kojih su jedna višestruki glagoli.

## 2. DEFINISANJE TERMINA I KORPUS

Prema Halideju registar označava jezički varijetet označen poljem, pravcem i modusom diskursa (Kristal 1999: 317). Polje diskursa označava tematiku komunikacije i vrstu aktivnosti u kojoj se ta komunikacija odvija, pravac diskursa označava odnose među učesnicima u nekoj jezičkoj aktivnosti, naročito stepen formalnosti, dok modus (način) diskursa označava medijum jezičke aktivnosti, to jest izbor između govora i pisanja, ali i izbor vrste teksta. Pojam koji je u vezi sa registrom jeste žanr. Žanr označava diskursne forme koje ispunjavaju ciljeve date zajednice (Swales 1990: 58).

U predgovoru knjige *Upravljanje životnim ciklusima preduzeća* (jedna od knjiga koja je poslužila kao izvor za korpus na kom se zasniva istraživanje) autor piše da je knjiga namenjena rukovodiocima preduzeća i konsultantima koji su odgovorni za upravljanje promenama u preduzeću, ali može poslužiti svima koji žele da bolje razumeju preduzeće u kom rade. U praksi, i studenti poslovnih škola koriste ovu knjigu kao dodatnu literaturu. Autor u predgovoru pomenute knjige malo dalje piše da knjiga nije zbirka studija slučaja, da nije zasnovana na čvrstim statističkim analizama i da nije pregled literature, već da se radi o prikazu njegovog dugogodišnjeg iskustva i rada sa raznim organizacijama. Samo prelistavajući pomenute knjige može se uočiti da autor koristi zamenicu za prvo lice jednine i koristi vrlo malo citata iz ekonomske literature. Knjiga sadrži dijagrame, ali i velik broj ilustracija. Daljom analizom uočava se da je svako teorijsko objašnjenje



potkrepljeno primerima iz svakodnevnog života opisanih govornim jezikom. Ova knjiga nije pravi udžbenik, ali nije ni prava popularna literatura, jer da bi se razumela sva objašnjenja neophodno je da čitalac razume i ekonomske termine koji se javljaju u knjizi kao što su *liquidity*, *profit margin*, *physical resources*, *sales commissions*, *strategic planning*, *joint ventures*, *strategic alliances*, *rebate*, *cost-accounting system*, *assets*, *revenues*, *auditing*, *inventories*, *Keynesian economics*, *ROI*, itd. Imajuće sve pomenuto u vidu čini se da se gotovo može govoriti o pojavi jednog novog žanra u poslovnoj literaturi.

S druge strane, Kverk i Grinbaum pod registrom podrazumevaju samo tematiku diskursa (Quirk, Greenbaum 1973: 6). Predmetni registar može, ali ne mora, da sadrži utvrđenu stručnu terminologiju (prema Prčić 1997: 66). Kada se radi o terminologiji zanimljivo je podsetiti da Nejšn deli reči koje se mogu označiti kao termini na čak četiri grupe. U prvu grupu spadaju reči koje se koriste samo u određenoj oblasti (npr. *morpheme* u lingvistici, *pixel* u računarstvu). Drugu grupu sačinjavaju reči koje menjaju značenje ako se koriste u nekoj drugoj oblasti (npr. *token* u lingvistici, *scroll* u računarstvu). U treću grupu ulaze reči koje je lako razumeti čak i ukoliko se ne poseduje stručno znanje iz određene oblasti, ali bi posedovanje takvog znanje ipak doprinelo boljem razumevanju poruke (npr. *range* u lingvistici, *memory*, *window* u računarstvu), dok u četvrtoj grupi termini gotovo da ne zahtevaju bilo kakvo stručno znanje, ali se češće koriste u određenoj oblasti nego van nje (npr. *word* u lingvistici, *print* u računarstvu) (Nation 2001: 198 - 201). Bugarski, takođe, piše o 'napetosti koja proističe iz dvostrukog života mnogih termina kao leksema opšteg jezika i članova terminoloških sistema' (Bugarski 1986: 76). Sigurno je da reči koje pripadaju prvoj grupi jesu termini, međutim nadalje granica bi se mogla povući posle svake ove grupe reči. Nejšn na kraju prihvata definiciju koju daje Bečka da su termini one reči za čije tumačenje je potrebno posedovati stručno znanje. Ovo stanovište biće prihvaćeno i u ovom radu, dok će se pod terminom poslovni registar podrazumevati samo jezički varijetet određen tematikom diskursa.

Istraživanje se zasniva na korpusu od 423 rečenice iz dve knjige iz oblasti ekonomije Isaka Adizeša (Ichak Adizes) *Mastering Change* (1992) i *Managing Corporate Lifecycle* (1999), i obuhvatilo je ukupno 199 različitih višečlanih glagola. Jedna od važnih karakteristika višečlanih glagola jeste izuzetno izražena polisemija, te su svi glagoli analizirani u okviru rečenica u kojima se javljaju. Glagoli su analizirani pre svega sa semantičkog aspekta. Uočeno je da se svi glagoli mogu svrstati u tri grupe. Prvu grupu sačinjavaju glagoli koji se javljaju u značenju specifičnom za poslovni registar u užem smislu. To su, dakle, glagoli koji imaju terminološko značenje. Drugu grupu čine glagoli koji u poslovnom kontekstu zadržavaju isto značenje koje imaju i u opštem engleskom jeziku, dok

treću grupu čine višičlani glagoli koji pripadaju samo opštem engleskom jeziku. Neke glagole veoma je teško svrstati u samo jednu kategoriju. Kako se radi o kontinuumu, predložena klasifikacija višičlanih glagola u tri grupe, nema precizno utvrđene granice.

### 3. VIŠEČLANI GLAGOLI U LITERATURI IZ OBLASTI POSLOVANJA

U literaturi napisanoj neformalnim stilom višičlani glagoli javljaju se veoma često. Kako se u ovom slučaju radi o jednoj relativno novoj vrsti pisanog teksta, to jest teksta napisanog neformalnim stilom a upućenom čitaocima od kojih se očekuje bar osnovno poznavanje struke, cilj rada bio je da se ispita koji višičlani glagoli se javljaju u ovakvoj vrsti teksta. Kao što je u prethodnom odeljku pomenuto, uočeno je da se svi oni mogu podeliti u tri grupe.

#### 3.1. Višičlani glagoli koji se javljaju u značenju specifičnom za poslovni registar

Prema gorenavedenoj definiciji termina broj glagola u korpusu koji imaju terminološko značenje je izuzetno mali. Tu bi se mogli uvrstiti sledeći glagoli:

**buy out** – otkupiti nečije deonice u firmi i time preuzeti kontrolu nad firmom

*(They try to buy out the Entrepreneurs. The boards, or those in power, generally side with the Administrative types.)*

**sell out** – prodati ulog ili kompaniju

*(I will discuss the difficulties associated with selling out in the section on acquisitions and takeovers.)*

**spin off** – osnovati nezavisnu organizaciju od dela postojeće

*(Zeneca, a new drugs firm spun off from ICI.)*

Sledeći glagoli imaju inkrementirano značenje u poslovnom registru:

**pay off**- isplatiti nekoga, a zatim ga otpustiti

*(They (the entrepreneurial people) get paid off and leave the company.)*

**sell off** – prodati robu koja se slabo prodaje ili koja je vlasniku nepotrebna kako bi se vratio deo novca koji je uložen u nju

*(Many founders give away shares during Courtship or sell off pieces of their companies to venture capitalists or other external investors in order to secure an adequate supply of capital.)*

**shore up** – zaštititi organizaciju od propadanja ulaganjem novca

*(After you have been digging for a while, you must shore up the infrastructure.)*

Nekoliko glagola se koristi i u opštem engleskom jeziku, ali najčešće u drugačijem značenju od onog u kom se koriste u poslovnom registru. Ovde su navedena značenja glagola u poslovnom jeziku:

**go under-** bankrotirati

*(The entire organization goes under.)*

**draw up-** sastaviti dokument

*(They drew up a list of potential board members.)*

**burn out** – brzo se istrošiti od prekomernog rada

*(You will burn out in no time.)*

**set up** – osnovati

*(They take out loans and set up the company.)*

Glagol **bring in** se javlja u dva značenja:

a) zaposliti

*(At this point, the team can bring in a new leader with the title of chief operating officer.)*

b) povećati prodaju privlačenjem mušterija

*(While the founder talks about sales and should be preoccupied with bringing in sales, in reality the Infant organization is not sales oriented.)*

### 3.2. Višečlani glagoli koji se javljaju u poslovnom registru sa istim značenjem koje imaju i u opštem jeziku

Glagoli koji se mogu svrstati u ovu grupu jesu oni glagoli koji imaju isto ili slično značenje koje imaju i u opštem jeziku. Drugim rečima, to su oni glagoli čije značenje se može protumačiti i bez posedovanja stručnog znanja, kao i oni glagoli koji imaju potpuno isto značenje kao i glagoli u opštem jeziku, ali se često koriste u poslovnom registru. Takvi su, na primer, glagoli **go up** i **level off**. Glagol *go up* u značenju porasti (*As the prices go up, the number of units sold goes down.*) često nalazimo uz imenice *cena*, *troškovi*, *nezaposlenost*, ali ga neretko nalazimo i u drugim oblastima, na primer u medicini (*Blood sugar levels have gone up.*). Glagol *level off* u poslovnom kontestu najčešće kolocira sa imenicama *inflacija*, *cena*, *kamatna stopa*, itd. i znači zaustaviti se na određenom nivou. U korpusu se ovaj glagol javlja u sledećoj rečenici: *If Prime organizations don't refuel that momentum, ... their rate of growth will decline, and, eventually, organizational vitality will level off.* Dakle, značenje ovog glagola zasnovano je na metaforičnom prenosu značenja glagola u opštem jeziku – zadržati se na određenoj visini, kao u primeru *After climbing steeply, the path levelled off.* Glagol

**cash in on** znači iskoristiti povoljnu situaciju da bi se zaradio novac, ali može da ima i metaforično značenje izvući korist iz nečega. Vrlo često ovim glagolom se označava da se do dobitka došlo na nepravičan način: *Those whose companies have rewarded them with substantial fortunes might prematurely cash in on the fruits of their labor.*

Glagoli koji su izuzetno frekventni u poslovnom jeziku, ali se koriste i van njega su na primer **give away, buy back, put up**:

*Ben & Jerry's gives away 7.5 percent of its pre-tax earning in three ways:...*

*The brothers sold a 25 percent chunk of the company and then bought it back.*

*I'll show you how, in one week, you can make \$100 million tax-free. You don't need to put up any cash.*

U grupu glagola koji ne menjaju značenje u poslovnom registru mogu se ubrojiti i glagoli koji su potrebni da bi se opisale poslovne aktivnosti, principi poslovanja, odnosi zaposlenih u preduzeću i slično. Za ilustraciju date su sledeće rečenice:

*E should temporarily **step aside**, allowing for PA systematisation.*

*They are not resolving their own problem; they expect somebody from outside to **step in**.*

*Clients do not **come back**.*

U nekoliko rečenica mogu se uočiti ontološke metafore:

*When sales **take off**, it reacts.*

*And stress and good decision making don't **get along**.*

Posebnu podgrupu čine glagoli koji prema gorenavedenoj definiciji nemaju terminološko značenje, ali kako se veoma često javljaju u poslovnom kontekstu i/ili pošto kolociraju sa imenicama čestim u poslovnom registru, mogu se svrstati u glagole koji spadaju u poslovni registar. Na primer:

*We must also look to see whether the leadership is initiating cultural changes that, eventually, will **bring about** desirable results.*

Sintagma *bring about desirable results* može se koristiti i u bilo kojoj drugoj oblasti, kao što je sport, obrazovanje, medicina, ali je u savremenom poslovanju, gde su rezultati od ogromnog značaja, izuzetno česta. U korpusu se koristi još uz imenice *change, decline, chaos, crisis, (conflicting) interests*. Glagol **carry out** javlja se uz imenice *plans, tasks, decisions, responsibilities, implementation, form*, ali ovaj glagol može da se javi i uz imenice kao što su *attack, threat, promise*.

### 8.3. Glagoli koji ne pripadaju poslovnom registru

U korpusu se javlja i velik broj glagola u rečenicama koje nedvosmisleno pripadaju opštem engleskom jeziku, a upotrebljene su sa ciljem da se teorijsko objašnjenje učini jasnijim. Na primer:

*Paranoia and suspicion of sabotage **set in**.*

*If you look at a duck, it **floats along** on top of the water; appearing calm, but under the water its feet are paddling as fast as they can.*

*So people **cry out**, 'We need a team player.'*

*When you take your kids to the circus, do you take them because you trust they will **pay you back** when you are old and feeble?*

Međutim, u korpusu se javlja i nekoliko glagola koji pripadaju neformalnom jeziku i mogu se čuti u neformalnoj poslovnoj komunikaciji, ali su ranije bili gotovo nezamislivi u poslovnoj literaturi. Neki od ovih glagola dati su u sledećim rečenicama:

*What is wrong with **picking up** the phone and saying...*

*If you do **pop up** unexpectedly, they won't listen to you for the first half hour.*

*They do not want anyone **messing up** their production schedule.*

Dok se sa lingvističkog aspekta može postaviti pitanje u kojoj meri je u pisanom tekstu nužan ovakav stepen neformalnosti, činjenica je da je sve više literature iz oblasti poslovanja, ne samo na engleskom jeziku već i kod nas, koju karakteriše neformalni stil.

## 4. STATISTIČKA ANALIZA

Ovo istraživanje je pokazalo da su višečlani glagoli koji imaju terminološko značenje zaista retki (oko 6% ukupnog broja glagola). Ipak, treba imati u vidu da se ovde radi o malom korpusu.

Kada su u pitanju ostali glagoli, uočeno je da je *carry out* najučestaliji glagoli u korpusu (javlja se čak u 15 rečenica). Drugi po učestalosti je glagol *end up*, koji se javlja u 14 rečenica, *take over* u 12, a *break down* u 10 rečenica. Od pomenutih višečlanih glagola samo glagol *take over* ima u korpusu značenje drugačije od onog koje ima u opštem engleskom jeziku. Zanimljivo je, međutim, da se glagol *mess up* javlja čak u šest različitih rečenica, a glagol *grow up* u 5 rečenica. Čak 119 višečlanih glagola javlja se samo jedanput.

Studija je takođe pokazala da je najučestalija partikula *out*, koja se javlja uz čak 50 različitih glagola, dok je druga po učestalosti partikula *up* (uz 44 glagola).

Slede partikule *in, off i back, down, away, on, over i through, along i aside, around i together*.

Najfrekventniji osnovni glagoli su, pak, *go* koji se javlja uz čak 6 različitih partikula, *bring, get, come* koji se javljaju uz 5 različitih partikula, dok se uz 4 različite partikule javljaju glagoli *break, carry, give, put, take, set*.

Ovi podaci ne razlikuju se od podataka dobijenih u sličnim studijama koje su proučavale višečlane glagole u opštem engleskom jeziku, što i ne iznenađuje s obzirom na to da, kako je već rečeno, najveći broj glagola u ovom korpusu nema značenje specifično za poslovni registar.

## 5. ZNAČAJ ISTRAŽIVANJA ZA NASTAVU ENGLSKOG JEZIKA

Kada su u pitanju višečlani glagoli, pregledom dosadašnjih udžbenika iz oblasti poslovanja lako se uočava da svako naredno izdanje udžbenika sadrži sve veći broj višečlanih glagola, sve više vežbi u sve više lekcija. Dakle, autori su svesni sve većeg značaja višečlanih glagola u poslovnom jeziku.

Važno je odrediti koji su to višečlani glagoli koje učenik treba da usvoji, i kakvo to znanje treba da bude, receptivno ili produktivno. Jedan od najvažnijih kriterijuma za odabir vokabulara koji će se obrađivati na času jeste frekventnost reči (McCarthy 1990: 69). Obično se čini da termini nisu najfrekventnije reči u tekstu. Međutim, Nejšn piše da su dosadašnje studije uglavnom bile zasnovane na malom korpusu (Nation 2001: 200, 201). Čak i ako rezultati korpusne lingvistike potvrde dosadašnje rezultate, treba imati u vidu da su termini najčešće ključne reči za razumevanje teksta.

Pomenuti rezultati koji govore o frekventnosti partikula, odnosno osnovnih glagola, mogu biti od velike važnosti ukoliko se dokaže da značenje partikule prozirnih višečlanih glagola može uticati na njihovo lakše usvajanje.

Govoreći o neformalnom stilu u akademskoj literaturi, Turner uočava da bi neformalni tekstovi mogli odlično da posluže studentima osnovnih studija koji uče engleski jezik kao model za pisanje naučnih radova dok ne ovladaju formalnim stilom (Turner 1998: 7). Ne može se tvrditi da neformalni tekstovi u nastavi stranog poslovnog jezika treba da posluže kao model, ali je njihovo razumevanje sigurno od velikog značaja. Kako se uspešna nastava stranog jezika zasniva pre svega na tačno utvrđenim potrebama učenika, na osnovu izloženih rezultata čini se da bi uz rad na usvajanju terminologije trebalo nastaviti i rad na usvajanju opšteg jezika, to jest onih njegovih aspekata koji će učenicima biti potrebni u budućnosti.

## 6. ZAKLJUČAK

Analiza korpusa iz dve knjige iz oblasti poslovanja pokazala je da se u savremenoj literaturi javlja relativno velik broj višičlanih glagola, što ranije nije bio slučaj. Ovo je posledica jednog novog načina obraćanja čitaocima u pisanim tekstovima iz oblasti poslovanja. Sve češća pojava knjiga i radova u oblasti poslovanja napisanih neformalnim stilom ukazuje da je neophodno dobro poznavanje opšteg engleskog jezika u poslovnom svetu.

Analiza je pokazala i koji su najfrekventniji višičlani glagoli, osnovni glagoli i partikule, što može biti značajno pri izboru vokabulara u nastavi engleskog poslovnog jezika, ali treba istaći da učestalost lekseme nije jedini kriterijum za odabir materijala koji će se koristiti u nastavi.

Značajno je naglasiti da višičlani glagoli zaslužuju veću pažnju u nastavi na poslovnim školama i fakultetima. Ovo istraživanje ukazalo je na pojavu koju bi trebalo dalje izučavati i to u domenu računarske lingvistike, jer bi rezultati bili od koristi kako leksikografima, tako i nastavnicima.

## LITERATURA

- Dignen, S. (ur.)(2000). *Longman Business English Dictionary*. Harlow. Pearson Education Limited.
- Kristal, D. (1999). *Enciklopedijski rečnik moderne lingvistike*. Beograd. Nolit.
- McCarthy, M. (1990). *Vocabulary*. Oxford. Oxford University Press.
- Nation, I. S. P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge. Cambridge University Press.
- Novakov, P. (2006). Engleski frazni glagoli sa partikulom *out* i njihovi srpski ekvivalenti. *Primenjena lingvistika*, 7. Društvo za primenjenu lingvistiku Srbije. Beograd – Novi Sad. 268-274.
- Quirk, R., Greenbaum, S. (1973). *A University Grammar of English*. Harlow. Longman.
- Sergeant, H., O'Shea, S, Watt, D., Wedgeworth, L. (ur.)(2005). *Macmillan Phrasal Verbs Plus*. Oxford. Macmillan Education.
- Summers, D. (ur.) (2000). *Longman Phrasal Verbs Dictionary*. Harlow. Pearson Education Limited.
- Swales, J. M. (1990). *Genre Analysis*. Cambridge, New York, Melbourne, Madrid, Cape Town, Singapore, Sao Paulo. Cambridge University Press.
- Turner, R. (1998). Register in Academic Writing.  
<http://neptune.spaceports.com/~words/register.html>

MULTI-WORD VERBS IN THE CONTEMPORARY  
ENGLISH BUSINESS LITERATURE

*Summary*

Multi-word verbs (combinations which consist of a verb and one or two particles and which represent one semantic unit) are increasingly being used in specialised registers. The research based on the corpus comprising 423 sentences incorporating 199 verbs taken from two books on economics written by Ichak Adizes pointed to the importance of general English in the contemporary business literature. The corpus analysis indicated that all the multi-word verbs could be classified into three groups: those which have specialized meaning in business register, those that have the same meaning both in general and business English, and those which, strictly speaking, do not belong to the business register, but are used in the sentences describing everyday situations to illustrate theoretical explanations. The analysis showed that business register assigns special meaning to relatively few multi-word verbs. The results of this study could have important implications for the teaching of business English and suggest a need for further research of similar literature.

*Key words:* general English, informal styles, specialized register, terminology, multi-word verb.

Nataša Bikicki  
Visoka poslovna škola strukovnih studija,  
Novi Sad, Srbija  
e-mail: tadon@sbb.rs



## ULOGA INSTRUMENTALNE MOTIVACIJE U UČENJU STRANOG JEZIKA STRUKE

Učenje stranog jezika sve češće je povezano sa konkretnim ciljevima radi čijih ostvarenja se jezik usvaja, a aplikativna vrednost usvojenog znanja pokazatelj je procesa učenja. Ovaj rad bazira se na istraživanju koje je sprovedeno na polaznicima dve grupe (različitog predznanja) intenzivnog kursa poslovnog italijanskog jezika i ima za cilj da utvrdi ulogu instrumentalne motivacije u učenju stranog jezika struke. Instrumentalna motivacija je čest pokretač polaznika koji imaju tačno određeni rezultat koji treba da ostvare. Ispitivanja su sprovedena u skladu sa Zajedničkim evropskim okvirom o poznavanju jezika, pre i posle intenzivnog kursa jezika koji je obuhvatao i boravak u Italiji.

*Ključne reči:* instrumentalna motivacija, poslovni italijanski jezik, učenje stranog jezika struke.

### 1. UVOD

U savremenom društvu efikasna komunikacija postaje imperativ svakog oblika napredovanja – permanentno usavršavanje stručnjaka u različitim oblastima često podrazumeva i veoma dobro poznavanje stranih stručnih jezika, tako da se suočavamo sa sve većim brojem kurseva stranih jezika namenjenih upravo njegovoj uskostručnoj primeni. Nastava stranog jezika prilagođena je struci kojom se polaznik bavi. Tokom nastave jezika metode rada, pristup u učionici i van nje, vokabular i konteksti učenja usklađeni su sa potrebama i prethodnim znanjem polaznika kako bi se iskoristila njihova predznanja u stručnoj oblasti kao olakšica za učenje stranog jezika.

Ovaj rad zasniva se na istraživanju koje je sprovedeno u okviru posebnog kursa poslovnog italijanskog jezika za zaposlene u državnoj administraciji pri Italijanskom institutu za spoljnu trgovinu u Beogradu i treba da utvrdi ulogu instrumentalne motivacije u učenju jezika struke.

## 2. INSTRUMENTALNA MOTIVACIJA U UČENJU STRANOG JEZIKA

Motivi su organski i psihološki činioci koji pokreću ili usmeravaju ponašanje čoveka, i to kako njegove postupke tako i njegovo opažanje, učenje i mišljenje. Instrumentalna motivacija temelji se na povezanosti u odnosu između određenog događaja ili situacije X i drugih događaja Y1–n. Zapravo, taj tip očekivanja odražava koliko mogući događaj X kao koristan instrument može izazvati ili sprečiti druge događaje Y koji nastaju na temelju poticanja (Rheinberg, 2004:113). Kada govorimo o učenju jezika, veoma često pojam instrumentalne motivacije povežujemo sa učenjem stranog jezika struke, tj. osposobljavanjem da svoja stručna znanja iz određene oblasti proširimo ili primenimo koristeći se stranim jezikom struke. U tom slučaju, učenje jezika jeste sredstvo kojim se postiže određeni cilj.

Prilikom učenja jezika možemo uočiti različite vrste motivacije (Keli, 2005:33) :

- **unutrašnja (lična) motivacija** - kod ove vrste motivacije neće doći do promena u motivisanosti za učenje bez obzira na to da li je cilj postignut ili ne (studenti koji vole da uče jezik neće prestati da ga uče ni kada polože ispit za koji su se pripremali)
- kod **integrativne motivacije** polaznici su obično zainteresovani za učenje stranog jezika kako bi se što pre uklopili u sredinu u kojoj se govori ciljani strani jezik; stoga, ovako motivisani studenti imaju i veliku sklonost ka upoznavanju kulture čiji jezik uče
- kod **instrumentalne** motivacije polaznici su motivisani da uče strani jezik kako bi postigli određene ciljeve ili prevazišli prepreke. Precizno govoreći, možemo uočiti dve vrste instrumentalne motivacije, *opštu instrumentalnu motivaciju* i *specifičnu instrumentalnu motivaciju* (Vilarini, 2000:75). Kod opšte instrumentalne motivacije polaznici su zainteresovani za učenje stranog jezika radi svog napredovanja ili usavršavanja (kako bi pronašli posao, poboljšali svoju socijalnu situaciju, itd.), dok kod specifične instrumentalne motivacije polaznici imaju konkretan cilj koji žele da postignu (npr., polaganje ispita). Instrumentalna motivacija je često dovoljna za postizanje određenih ciljeva kao što je polaganje ispita, ali takva vrsta motivacije nije dovoljna da bi se prešlo na više nivoe učenja jezika, tako da se integrativna ili unutrašnja motivacija javljaju kao važniji pokretački faktori (Vilarini, 2000:75). Međutim, iako je utvrđeno je da polaznici češće odabiraju instrumentalne od integrativnih razloga za učenje jezika, integrativno motivisani polaznici su dugoročnije opredeljeni za učenje stranog jezika i često postižu bolje rezultate.

Veoma je važno uočiti i koja vrsta motivacije je jača (Vilarini, 2000:76). Iako motivacija da se pronade ili promeni posao može biti većeg inteziteta, ova vrsta motivacije je obično kratkoročnija u odnosu na motivaciju polaznika da podigne nivo svog poznavanja jezika i na duže vreme se posveti njemu (Vilarini, 2000:75).

### **3. JEZIK STRUKE: KARAKTERISTIKE, METODE I NASTAVNE TEHNIKE**

Jezik struke možemo definisati kao jezik koji koriste stručnjaci u svojoj komunikaciji kako bi izbegli ili u potpunosti umanjili višestruka značenja u međusobnoj komunikaciji. Pored komunikacijske vrednosti jezik struke ima i svoje socijalne karakteristike, tj. veoma često identifikuje pripadnike određene socijalne grupe (*discourse community*) koji govore na isti način i nedvosmisleno razumeju značenje termina u okviru korišćenog jezika.

Prema Balboniju (Balboni, 2002 : 150) osnovne karakteristike stručnog jezika možemo posmatrati sa fonološkog, morfosintaksičkog i leksičkog aspekta. Ako je reč o italijanskom jeziku struke, sa fonološkog aspekta najčešće uočavamo poteškoće kod polaznika u izgovaranju reči nastalih istovremeno prefiksacijom i sufiksacijom (npr. „decostituzionalizzazione“), u morfosintaksičkoj analizi možemo uočiti rasprostranju upotrebu imenica umesto glagola („l’asticciola che regge la carta nella stampante“ postaje reggicarta), depersonalizaciju iskaza koja se postiže bezličnim formama i upotrebom pasiva i izostavljanje relativnih rečenica, predloga i članova („pregasi allegare fotocopia“) (Balboni, 2002 :148-151). Sa aspekta leksiologije stručnog italijanskog jezika postoji snažna potreba za usvajanjem nedvosmislenih termina (u stručnom jeziku termin je ekvivalent leksemi-reči), tj. tendenciju da se upotrebljene reči ne mogu pogrešno i neprecizno razumeti, već da svaki termin nosi jasno definisano značenje. Takođe, u zavisnosti od oblasti u kojoj se upotrebljava uočavamo i veliki broj neologizama, pozajmljenica i kalkova. Uopšteno govoreći, sve ove karakteristike stručnog jezika doprinose stvaranju slike o stručnom jeziku kao o pragmatičnom, jasnom i formalnom načinu komuniciranja.

Nastava jezika struke obično je namenjena odraslim polaznicima, iako postoje tendencije ka uvođenju jezika struke već na srednjoškolskom i nivou osnovnih studija (npr. poslovni engleski, engleski u turizmu, itd.). Jedan od najznačajnijih faktora u učenju stranog jezika struke jeste motivacija polaznika budući da stečena znanja veoma brzo mogu biti primenjena u struci, a istovremeno usvojeni termini za njih imaju jaku semantičku osnovu, tj. polaznici već poznaju njihovo značenje na maternjem ili nekom drugom stranom jeziku. Posebna prednost uče-

nja i nastave jezika struke upravo su kompetencije polaznika koji, ako poseduju elementarne jezičke kompetencije, mogu učestvovati u nastavi budući da predavač jezika često nije iz struke na koju se jezik usmerava. Stoga, kada je reč o nastavi stručnog jezika, ne može se poći od klasične premise „nastavnik zna, učenik ne zna“ (Balboni, 2000:79). Zapravo, situacija u učionici je skoro ravnopravna - nastavnik poznaje strani jezik, učenik poznaje svoju stručnu oblast (ekonomiju, pravo, medicinu, arhitekturu, itd.). Polaznici koji se odlučuju da usavršavaju svoja znanja iz stranog jezika struke veoma često su odrasli polaznici, završenog obrazovanja i autonomni u donošenju odluka, obično jako motivisani i visokog nivoa samopoštovanja, orijentisani na budućnost (Balboni, 2000:15).

Stoga, ako zanemarimo potencijalne opasnosti u radu kao što je strah polaznika od nezavisnosti ili sujeta predavača, postoje svi preduslovi za stvaranje saradničkog ambijenta rada u kome i nastavnik i učenik imaju priliku da podele svoje znanje sa „suprotnom“ stranom.

#### **4. KURS POSLOVNOG ITALIJANSKOG JEZIKA: KONCEPCIJA I EVALUACIJA**

U okviru projekta „Obuka i tehnička pomoć javnim upravama sa Balkana u oblasti internacionalizacije malih i srednjih preduzeća” bio je predviđen intezivan kurs italijanskog poslovnog jezika namenjen zaposlenima u državnoj administraciji za čiju organizaciju u Srbiji je bilo zaduženo Društvo *Dante Alighieri* iz Niša<sup>1</sup>. Kurs je trajao 10 nedelja, 10 časova nedeljno (po dva časa dnevno). U realizaciji kursa učestvovalo je četiri predavača italijanskog jezika. Polaznici kursa bili su podeljeni u dve grupe na osnovu prethodnog poznavanja italijanskog jezika, na nivo B1 i nivo A2 u skladu sa Evropskim okvirom učenja jezika i na osnovu testova PLIDA sertifikacije. Testiranje prijavljenih kandidata obavljeno je na početku kursa kako bi se kandidati svrstali u odgovarajuću grupu. Nakon intezivnog kursa bio je predviđen i studijski boravak polaznika u Italiji što je svakako doprinelo učvršćivanju i primeni stečenih znanja, a ishod projekta između ostalog bio je i rad svih polaznika kursa na temu bilateralne ekonomske saradnje Italije i Srbije, na italijanskom jeziku. U okviru kursa polaznici su se pripremali

---

<sup>1</sup> U okviru projekta “Obuka i tehnička pomoć javnim upravama sa Balkana u oblasti internacionalizacije malih i srednjih preduzeća” Italijanski institut za spoljnu trgovinu (ICE) zajedno sa “Società Dante Alighieri” iz Rima, organizovao je odgovarajuće kurseve obuke za 52 učesnika sa Balkana, uključujući deset iz Srbije. Cilj obuke bio je povećanje sposobnosti lokalnih uprava za planiranje i realizovanje projekata za internacionalizaciju malih i srednjih preduzeća kroz jačanje njihovih ekonomskih veza sa Italijom.

i za polaganje ispita PLIDA *commerciale*, međunarodno priznatog sertifikata o poznavanju poslovnog italijanskog jezika, što su učesnici uspešno i uradili.

Program kursa zasnivao se na udžbeniku *L'italiano in azienda* izdavača *Guerra Edizioni*, tako da je grupa B1 trebalo da obradi svih 12 lekcija, dok je grupi A2 bilo namenjeno prvih 8 lekcija. Svaka lekcija obrađivala je određenu temu ili situaciju u vezi sa poslovanjem i kroz različita vežbanja nastojala je da razvije kako pisane tako i govorne sposobnosti polaznika. Takođe, u okviru lekcije učenik proširuje svoj stručni vokabular što je za polaznike kursa bilo od velike koristi budući da su usvajali termine čije su značenje i upotrebu poznavali na srpskom jeziku. Jedan deo lekcije bio je posvećen i poslovnoj kulturi Italije, načinu međusobnog ophođenja i ophođenja prema strancima, kao i upoznavanju sa uticajem italijanske kulture na korporativnu kulturu njihovih kompanija. Ovaj antropološki pristup udžbenika omogućava polaznicima da obogate svoja sociolingvistička znanja stečena iz drugih udžbenika učeći ih osnovnim načinima komunikacija koji im omogućavaju bolju integraciju u italijansku poslovnu kulturu. Posle desetonedeljnog kursa polaznici su bili u Italiji na dvonedeljnog studijskom boravku u Ankoni. Tokom boravka slušali su predavanja na italijanskom jeziku na temu internacionalizacije malih i srednjih preduzeća, posetili su italijanske kompanije i primenjivali stečena znanja sa kursa jezika u praksi pišući svoje prve referate na italijanskom jeziku.

Nakon kursa polaznici su polagali i ispit PLIDA *Commerciale* na koji je izašlo pet kandidata od devet koji su intezivno pohađali kurs. Svi kandidati su uspešno položili ispit. Jedna kandidatkinja je polagala za nivo B2 (iz grupe koja je na početku kursa bila rangirana kao nivo A2), a ostali kandidati nivo C1. Kandidati koji su položili ispit imali su preko 80% dolaznosti na kurs jezika i potvrdili da je moguće ovako koncipiranim kursem unaprediti znanje italijanskog jezika za 2 nivoa.

Takođe, polaznici su imali priliku da ocene svoja predznanja, stečena znanja i način odvijanja kursa. Svi polaznici su bili saglasni da je kurs unapredio njihova znanja italijanskog jezika, da je didaktički materijal bio prilagođen potrebama kursa kao i da je veći broj predavača doprineo boljem radu sa polaznicima. Većina ispitanika (87,5%) smatra i da je broj polaznika bio odgovarajući, 85 % je potvrdilo da je imalo priliku da stečena znanja primeni tokom studijskog boravka u Italiji, dok je 57% ocenilo da je kurs bio usklađen sa potrebama polaganja ispita PLIDA. Zanimljivost gradiva dobila je prosečnu ocenu 3,85 što ukazuje da ima prostora za unapređivanje programa i korišćenje dodatnog materijala. 62,5% polaznika izjavilo je da je moralo dodatno da radi kod kuće kako bi savladali obrađeno gradivo.

Iako je 62,5% polaznika izabralo interaktivnu komunikaciju (*role-play* vežbanja) kao najproduktivniju nastavnu tehniku na ovom kursu, po sopstvenoj oceni najveći napredak pokazali su u veštinama pisanja (prosečna ocena ove veštine pre kursa bila je 2,75/5,00, a na kraju kursa 4,00); zatim sledi govor sa prosečnom

ocenom 2,625 na početku i 3,75 na kraju kursa i slušanje sa 3,00 prema 4,00 i na kraju polaznici su smatrali da su najmanje unapredili tehnike čitanja (prosečna ocena 3,87/5,00 prema 4,37/5,00 na kraju kursa). Jedna od opštih sugestija polaznika bio je intezitet kursa, premda je 75% studenata potvrdilo da je upravo intezitet kursa značajno doprineo usvajanju jezika, što nam takođe može ukazati na činjenicu da je upravo ovaj intezitet dao rezultate kojih su i sami polaznici bili svesni. Polaznici su ostali podeljeni u vezi sa dužinom kursa, polovina je smatrala da je kurs dovoljno dugo trajao, polovina da nije.

Prosečnom ocenom 3,75 na skali od 1 do 5 polaznici su procenili da su njihova stručna zanja doprinela bržem i boljem usvajanju nove terminologije na italijanskom jeziku, ali je većina (75%) smatrala da je usvajanje stručnih termina podjednako teško kao i usvajanje bilo kojih drugih reči, s tim da su polaznici u obrazlaganju svojih odgovora isticali da im je na nižim nivoima učenja razlika u proširivanju vokabulara neznatna, dok su polaznici naprednije grupe, isticali da poznavanje stručnih termina u srpskom jeziku u mnogome olakšava usvajanje istih na italijanskom.

Budući da nam je jedan od ciljeva evaluacije bio ispitivanje jačine i tipa motivacije studenata da pohađaju ovakvu vrstu kursa, poseban deo posvetili smo pitanjima u vezi sa motivacijom. Iako smo očekivali da će se kao odgovor na pitanje koja je bila njihova motivacija za učestvovanje na kursu poslovnog italijanskog jezika polaznici opredeliti za odgovore koji su upućivali na neki oblik instrumentalne motivacije, poput mogućnosti napredovanja na poslu ili u struci, mogućnosti odlaska u Italiju, polaganja ispita PLIDA ili izrade završnog projekta, čak 75% je istaklo da je isključivo lična motivacija bila pokretač ovakvog zalaganja.

## 5. ZAKLJUČAK

Intezivan kurs poslovnog italijanskog jezika koji se odvijao pri Institutu za spoljnu trgovinu u Beogradu bio je ne tako česta prilika da se istraže metode i nastavne tehnike nastave stručnog italijanskog jezika. Prethodna znanja iz stručnih oblasti kojima je kurs bio namenjen bila su od nemerljivog značaja za unapređenje nastavnih tehnika koje su se koristile tokom kursa. Budući da je program bio obiman a kurs veoma intezivan i da su u pitanju bili već zaposleni polaznici, od posebnog značaja bilo je ispitati i motive koji su ih pokrenuli za učestvovanje u ovakvom projektu. Iako na početku prilično skloni mišljenju da će kandidati pokazati veliku motivisanost upravo brojnim instrumentalnim faktormima (boravak u Italiji, polaganje ispita PLIDA *commerciale*, izrada završnog rada na italijanskom jeziku, napredovanje na poslu, itd.) najveći procenat kandidata pokazao je da je

presudna motivacija bila lična motivacija. Ovakav odgovor polaznika navodi nas na zaključak da je instrumentalna motivacija u situacijama u kojima se očekuju rezultati u kratkom vremenskom periodu i koji od polaznika očekuju visok nivo zalaganja i veliki broj utošenih sati, zapravo vrlo često nerazdvojna od lične (unutrašnje) motivacije.

## LITERATURA

- Balboni, P.E.(2002). *Le sfide di Babele, Insegnare le lingue nelle società complesse*, UTET Libreria, Torino, (str.148-152)
- BALBONI,P.E.(2000), *Le microlingue scientifico-professionali, Natura e insegnamento*, UTET Libreria, Torino, (str.13-16, 76-80,)
- RHEINBERG F., *Motivacija*, Naklada SLAP, Zagreb 2004 (str.113)
- KELLY, M.(2005), *Motivation, the Japanese Freshman University Student and Foreign Language Acquisition*, JALT Hokkaido Journal (str.32-47)
- VILLARINI, A. (2000) *Le caratteristiche degli apprendenti*, Manuale di glottodidattica, a c.di De Marco A. - Carocci Editore, (str.71-86)

BOJANA RADENKOVIĆ - SLAVICA MITIĆ PAOLILLO - NEVENA STAJKOVIĆ

### IL RUOLO DELLA MOTIVAZIONE STRUMENTALE A IMPARARE UNA LINGUA STRANIERA DI SPECIALITÀ

#### *Riassunto*

L'apprendimento di una seconda lingua oggi è diventato parte integrante della formazione personale. Il valore del percorso didattico si manifesta anche nella possibilità di applicare le conoscenze acquisite. Obiettivo di questo contributo è di esaminare il ruolo della motivazione strumentale dagli apprendenti dell'italiano commerciale. Gli apprendenti hanno frequentato il corso intensivo dell'italiano commerciale il quale è stato disegnato secondo le regole del Quadro di Riferimento Europeo delle Lingue.

*Parole chiave:* motivazione strumentale, italiano commerciale, imparare una lingua straniera di specialità.

Bojana Radenković  
Edukons univerzitet, Novi Sad, Srbija  
Fakultet za sport i turizam  
e-mail: radenkovicbojana@gmail.com

Slavica Mitic Paolillo  
Društvo Dante Alighieri, Niš, Srbija  
e-mail: dantes@medianis.net

Nevena Stajković  
Accademia del Lusso, Beograd, Srbija  
e-mail: fammisapere@hotmail.com



## MORFOLOŠKA PRILAGOĐENOST IMENIČKIH ANGLICIZAMA U EKONOMSKOM REGISTRU SRPSKOG JEZIKA

Sve veći broj anglicizama u ekonomskoj terminologiji srpskog jezika u direktnoj je vezi sa kulturnom dominacijom zemalja engleskog govornog područja i napretkom u oblasti komunikacionih tehnologija. Jezičko normiranje nije u mogućnosti da prati ubrzan tempo i pojačan intenzitet ulaska anglicizama u jezik ekonomske struke srpskog jezika što vodi ka proizvoljnosti u upotrebi anglicizama i većem broju kompromisnih replika jednog modela, uglavnom na planu ortografije i morfologije. Rad prikazuje tip i stepen adaptacije anglicizama u srpskom jeziku na morfološkom nivou, mehanizme kojima se srpski jezik koristi u formiranju morfološkog oblika anglicizma, te ispituje eventualne inovacije u morfološkom sistemu srpskog jezika nastale pod uticajem engleskog jezika.

*Ključne riječi:* anglicizam, model, replika, morfološki nivo, adaptacija.

### 1. UVOD

Danas u srpskom jeziku gotovo da nema oblasti u kojoj se ne osjeća značajno prisustvo anglicizama. Bez njih je postalo nemoguće razgovarati o stvarima iz našeg svakodnevnog života: o sportu, modi, zabavi, obrazovanju i sl. Uticaju engleskog jezika podložni su i stručni jezici<sup>1</sup>, pogotovo kad se radi o oblastima u kojima primat imaju zemlje engleskog govornog područja. Jezik ekonomske struke nije izuzetak. Sa rastućim globalnim karakterom poslovanja i širenjem ekonomskih učenja iz centara ekonomske moći, uglavnom Sjedinjenih Američkih Država, susrećemo se sa novim pojmovima za koje srpski jezik ekonomske struke često ne nalazi odgovarajuće izraze, već usvaja engleske termine manje ili više prilagođene jezičkoj normi srpskog jezika. Riječ preuzetu iz engleskog

<sup>1</sup> Važno je napomenuti da jezik struke nije nikakav poseban jezik, već je riječ o opštem jeziku u funkciji struke, odnosno specifičnoj upotrebi opšteg jezika, jer, sa izuzetkom terminologije, stručni jezik ne raspolaže sopstvenim jedinicama, kategorijama ili pravilima za koje opšti jezik ne zna (Bugarski 1997: 203).

jezika kao jezika davaoca i uklopljenu u sistem nekog drugog, u našem slučaju srpskog jezika, kao jezika primaoca nazivamo anglicizmom.

Jedno od osnovnih načela lingvističkog posuđivanja jeste da svaka posuđenica teži da se uklopi u sistem jezika primaoca tako što se adaptira po principima novog jezika: svrstava se u određene gramatičke kategorije i prima za njih karakteristične nastavke. (Haugen 1975: 89).

Međutim, pokazalo se da u praksi to nije uvijek slučaj jer se mnogi noviji anglicizmi u srpskom jeziku upotrebljavaju u ortografski/fonološki i morfološki neprilagođenom obliku na šta neprestano, mada, nažalost, ne onoliko uspješno koliko bi trebalo, ukazuju naši lingvisti.<sup>2</sup>

Jezičko normiranje nije u mogućnosti da prati ubrzan tempo i pojačan intenzitet ulaska anglicizama u srpski jezik što vodi ka proizvoljnosti u njihovoj upotrebi. Ovaj problem izražen je i u pisanim medijima jezika struke namjenjenih užem krugu ljudi gdje se autori često odlučuju za izvorne umjesto adaptiranih oblika računajući na dvojezičnost čitaoca, a istovremeno ne želeći da internacionalno poznate termine zamijene manje prepoznatljivim domaćim.

U ovom radu iznijecemo rezultate istraživanja prilagođenosti anglicizama ekonomske struke morfološkom sistemu srpskog jezika koja obuhvata analizu osnovnog oblika posuđenice (eng. citation form), analizu njene integrisanosti u sistem promjenljivih oblika srpskog jezika, (analiza flektivne morfologije), te analizu u oblasti derivacione morfologije (na anglicizmima izvedenim procesima prefiksacije i sufiksacije i slaganja) kako bi se utvrdili eventualni uticaji engleskog jezika na srpski u inventaru derivacionih morfema i u tipologiji građenja riječi.

Za svrhu ovog istraživanja prikupljen je korpus tekstova iz udžbenika i priručnika iz različitih oblasti ekonomskih nauka: teorijske, međunarodne, monetarne, fiskalne ekonomije, preduzetništva, računovodstva, poslovnih finansija, marketinga i menadžmenta. Naučno-udžbenički podstil izabran je jer se njime koristi veliki broj govornika (studenti i profesionalci) a tekstovi u njima odlikuju se „srednjim nivoom stručnosti“. Autori udžbenika su, u odnosu na pisce novinskih članaka, manje skloni upotrebi anglicizama radi stilskeg efekta, a udžbenici prije štampanja obavezno prolaze lekturu, što znači da bi trebali biti pisani u skladu sa važećim pravopisnim normama, pa tako i onima koje se odnose na upotrebu anglicizama. U sastav korpusa ušlo je 60 tekstova, štampanih od osamdesetih godina dvadesetog vijeka naovamo, dužine od dvije do šest hiljada riječi, što ukupno iznosi oko 200.000 riječi.

---

<sup>2</sup> Prije svih Klajn i Prčić. (Vidi korištenu literaturu.)

## 2. KARAKTERISTIKE JEZIKA STRUKE

Jezik struke realizuje se primarno u pismenoj formi i odlikuje se logičnošću, objektivnošću, preciznošću, neutralnošću autorove ličnosti, strogim izborom leksičkog materijala, egzaktnošću i ekonomičnošću. Prema vrsti riječi, imenice su daleko najbrojnije i ta je osobina zajednička za opšti i stručni jezik, s tim da je u tekstovima pisanim naučnim stilom broj imenica još i veći, uglavnom nauštrb glagola, što je opet u vezi sa morfo-sintaksičkim osobenostima jezika struke. Tu prije svega mislimo na nominalizaciju iskaza i upotrebu pasivnih konstrukcija.<sup>3</sup>

Na leksičkom nivou jezik struke tvore tri kategorije: opšta leksika (riječi iz opšteg jezika sa nepromijenjenim značenjem), terminologizovana leksika (riječi iz opšteg jezika sa terminologizovanim – stručnim značenjem) i termini u užem smislu (izrazi specifični za određenu struku ili nauku). U jeziku ekonomske struke najviše anglicizama nalazimo upravo u terminološkom segmentu jer se on sa razvitkom nauke najbrže uvećava, a zajedno sa novim metodama i spoznajama iz drugih kultura najčešće uvozimo i njihova imena.

## 3. TEORIJA JEZIČKOG POSUĐIVANJA

Sve pojave u procesu lingvističkog posuđivanja koje se javljaju na morfološkom nivou zavise od sličnosti i razlika morfoloških sistema jezika u kontaktu. Prilikom jezičkog pozajmljivanja razlike u morfološkim sistemima jezika u dodiru mogu se manifestovati na dva načina:

- 1) promjenama kroz koje izvorni oblik (model) prolazi prilikom formiranja adaptiranog oblika (replike), pri čemu je intenzitet tih promjena proporcionalan morfološkoj udaljenosti dva sistema;
- 2) promjenama u morfološkom sistemu jezika primaoca pod uticajem odlika sistema jezika davaoca.

Pošto je morfološki sistem svakog jezika zatvoren (ovdje ne računamo slobodne morfeme kao dio leksike koja je otvoren sistem) jezici rijetko kad utiču jedan na

<sup>3</sup> Nominalizacija iskaza postiže se putem dekomponovanja predikata gdje se jednočlani predikat koji čini punoznačni glagol zamjenjuje dvočlanim predikatom sastavljenim od glagolske kopule i glagolske imenice (vršiti nadgledanje umjesto nadgledati), čime se glagoli pretvaraju u obične vezivne karike bez posebnog značenja ili putem kondenzacije gdje se rečenični sadržaji saopštavaju pomoću konstrukcija koje ne sadrže lične glagolske oblike: npr. pomoću glagolske imenice (radi osvajanja tržišta / da bi osvojili tržište), glagolskim pridjevom (uspjeli su u tome pojačanom proizvodnjom / uspjeli su u tome tako što su pojačali proizvodnju) i sl. Više o rezultatima istraživanja karakteristika naučnog funkcionalnog stila vidi u Rosandić i Silić 1979: 125-130 i Tošović 2002: 347-354.

drugi u području morfologije, odnosno transfer vezanih morfema javlja se rijetko, a i tad ne izolovano, već naknadnim izdvajanjem iz pozajmljenog leksičkog materijala.

Opšte teoretske postavke jezičkog posuđivanja na morfološkom nivou koje važe za opštu leksiku (Haugen 1952, Filipović 1986) primjenjive su i na korpus anglicizama ekonomskog registra. Proces prelaska od modela ka replici na morfološkom nivou reguliše operacija koju nazivamo transmorfemizacijom, a zavisno od sastava osnovnog oblika posuđenice i adaptacije vezanog morfema javljaju se u tri tipa:

1) nulta transmorfemizacija javlja se kad je model sastava (SLOBODNA MORFEMA + NULTA (Ø) VEZANA MORFEMA) preuzet u jezik primalac kao slobodna morfema bez vezane morfeme (stoga i termin nulta transmorfemizacija), pa nema potrebe za morfološkom adaptacijom osnovnog oblika. S morfološkog stanovišta, model odgovara replici i obrnuto.

2) kompromisna transmorfemizacija javlja se kad model sastava SLOBODNA MORFEMA + VEZANA MORFEMA u jezik primalac ulazi kao monomorfemska jedinica (vezani morfem modela tretira se u jeziku primaocu kao dio osnove).

3) potpuna transmorfemizacija dešava se kad se vezana morfema engleskog jezika zamjeni sufiksom iste funkcije i značenja iz morfološkog sistema srpskog jezika. U ovaj tip transmorfemizacije ulaze i slučajevi gdje se nulta vezana morfema modela zamjenjuje vezanom morfemom srpskog jezika karakterističnom za osnovni oblik određene vrste riječi (npr. kod glagola ili kod imenica ženskog roda).

## **4. ADAPTACIJA IMENIČKIH ANGLICIZAMA**

Korpus anglicizama ekonomske struke na kome je vršeno istraživanje sastoji se od 523 leksičke jedinice od čega je 54 ili 10% akronima i skraćenica. Od preostale 469 lekseme imenice čine 83% korpusa. Analizu adaptiranosti imeničkih anglicizama kreće se od monomorfemskih jedinica ka kompleksnijim leksičkim strukturama i završava analizom imeničkih složenica.

### **4.1. Adaptacija osnovnog oblika imenica**

#### **4.1.1. Adaptacija monomorfemskih jedinica**

Adaptacija osnovnog oblika engleskih modela sastava SLOBODNA MORFEMA + NULTA VEZANA MORFEMA u srpski jezik teče bez većih teškoća

jer je u oba jezika konsonantski završetak najčešći pa se osnovni oblik modela zadržava bez formalne morfološke promjene tj. adaptacija se provodi po principu nulte transmorfemizacije: LIMIT > *limit*, TREND > *trend*, CLUSTER > *klaster*, IMAGE > *imidž*. Po istom principu adaptiraju se i neki engleski modeli sastavljeni od dvije slobodne morfeme: (*output*, *bar kod*<sup>4</sup>, *trejdjunion*, *fidbek*, *biznismen* i sl.) čija se motivisanost u srpskom jeziku uglavnom i ne osjeća.

Kod manjeg broja imenica muškog roda adaptacija osnovnog oblika odvija se po principu kompromisne transmorfemizacije jer se zadržava engleski morfem za obilježavanje množine *-s*: *fjučers* – *fjučersi*, *influencers* – *influencersi*, *drivers* – *driversi*, *modifiers* – *modifiersi*, *T-bills*, *T-billsi*, *stejkholders* – *stejkholdersi*. Ova je pojava inače zabilježena u manjem obimu i u opštem leksiku (up. *keks*, *skinheds*), a sreće se i u dodirima engleskog sa drugim evropskim jezicima (Haugen 1975).

#### 4.1.2. Adaptacija izvedenih imenica

Imeničkih anglicizama koji su nastali od modela izvedenih procesom derivacije u našem je korpusu daleko više, a među njima, opet, prednjače oni sastava SLOBODNA MORFEMA + VEZANA MORFEMA, tim redosljedom, dakle izvedenih procesom sufiksacije. Oni svoj osnovni oblik u srpskom jeziku formiraju na dva načina: a) po principu kompromisne transmorfemizacije, kad se njihov vezani sufiks u srpskom jeziku tretira kao dio osnove i b) po principu potpune transmorfemizacije, kad se njihov vezani sufiks u srpskom jeziku zamjenjuje domaćim sufiksom iste funkcije i značenja.

U prvoj grupi najviše je imenica nastalih od modela koji u sebi sadrže agentivni sufiks *-er* (*autsajder*, *džober*, *skener*, *lider*) i deverbalni sufiks *-ing* (*konsalting*, *advertajzing*, *autsorsing*, *daunsajzing*). Pošto spadaju u kompromisne replike, prema teoriji jezičkog posuđivanja, njihova adaptacija nije dovršena, a one same teže da neadaptirani sufiks zamijene domaćim ekvivalentom.

Agentivnom sufiksu *-er*<sup>5</sup> (*sa svojom ortografskom varijantom -or*) po značenju i funkciji odgovara sufiks srpskog jezika *-ač* ili *-aš*, međutim, strani sufiks zamijenjen je domaćim u vrlo ograničenom broju primjera iz opšteg jezika BOXER > *boksač*, STRIKER > *štrajkaš* koji se ionako osjećaju kao kroatizmi, dok u našem korpusu nije zabilježen niti jedan slučaj potpune transmorfemizacije modela sa agentivnim sufiksom *-er*: *auditor*, *babyboomer*, *dizajner*, *dil-mejker*, *hedžer*, *provajder*, *stokbroker*. Štaviše, sufiks *-er* zadržao se u srpskom jeziku u istom značenju,

<sup>4</sup> Iako pravopisna pravila srpskog jezika nalažu da se anglicizmi nastali adaptacijom engleskih složenica čiji su odnosi između elemenata neprozirni pišu kao jedna riječ, mi ćemo anglicizme navoditi isključivo u onim oblicima u kojima ih nalazimo u korpusu.

<sup>5</sup> Ovaj sufiks u srpski jezik ušao je, osim iz engleskog, i iz njemačkog i francuskog jezika.

pa se može smatrati inovacijom u morfološkom sistemu; pomoću njega se tvore i pseudoanglicizmi<sup>6</sup> (npr. *teniser*, *džezer*, *autostoper* i sl.), a u našem korpusu javlja se i kod jednog skraćenog oblika (*X-er* – pripadnik generacije X).

Anglicizmi nastali od modela izvedenog deverbalskim sufiksom *-ing* najbrojniji su u našem korpusu zbog velike produktivnosti ovog sufiksa u engleskom jeziku, ali i zbog toga što su njim izvedene imenice česte u tekstovima naučnog funkcionalnog stila koji karakteriše premještanje iskaza rečenice sa glagola na imenicu: (*brejnstorming*, *kliring*, *damping*, *daunsajzing*, *hedžing*, *monitoring*, *marketing*, *reinženjering*, *trening* i sl.) Ove imenice takođe ostaju na nivou kompromisne replike bez izgleda da se dalje transmorfemizuju.<sup>7</sup> U korpusu se javljaju i anglicizmi sa domaćim deverbalskim sufiksom *-nje* (*čekiranje*, *merdžovanje*, *pozicioniranje*, *skaniranje*, *targetiranje*) koji nisu, kako se na prvi pogled može činiti, nastali zamjenom stranog deverbalskog sufiksa domaćim, već izvođenjem u procesu sekundarne adaptacije<sup>8</sup>, od glagolskih anglicizama: *čekirati*, *merdžovati*, *pozicionirati*, *skanirati*, *targetirati*<sup>9</sup> od modela *CHECK*, *MERGE*, *POSITION*, *SCAN* i *TARGET*. Zbog toga se u korpusu naporedno javljaju oblici sa sufiksom *-ing*: *buking*, *targeting*, *funding*, *renting* i sa sufiksom *-nje*: *bukiranje*, *targetiranje*, *fundiranje*, *rentiranje*.

Da se radi o dva procesa koji se odvijaju nezavisno jedan od drugog govori i činjenica da anglicizmi koji se javljaju isključivo sa nastavkom *-ing* u srpskom jeziku nemaju glagol izveden iz istog korijena: *advertajzing*, *damping*, *daunsajzing*, *factoring*, *kliring* i sl.<sup>10</sup>

Od ostalih imeničkih afiksa koji se javljaju u velikom broju u anglicizmi-  
ma u našem korpusu najčešći su oni latinskog i grčkog porijekla: *-acija* (*apre-*

<sup>6</sup> Riječi sastavljene od engleskih elemenata koje nisu preuzete iz engleskog jezika, jer u takvom obliku u engleskom jeziku ne postoje, već su formirane u jeziku primaocu.

<sup>7</sup> To potvrđuje i činjenica da one dalje ulaze u derivacione procese prema pravilima srpskog jezika: od njih se npr. tvore pridjevi *marketing* > *marketinški*, *kliring* > *klirinški* i sl.

<sup>8</sup> Primarna i sekundarna adaptacija su termini koje je u teoriju jezičkog posuđivanja uveo Rudolf Filipović (Teorija jezika u kontaktu, 1986). Ova podjela primjenjiva je ne samo u analizi adaptacije anglicizama na morfološkom, već i na fonološkom i semantičkom nivou, pri čemu primarna adaptacija obuhvata period i promjene kroz koje posuđena riječ prolazi od momenta ulaska do njenog konačnog usvajanja u jeziku primaocu, dok sekundarna adaptacija predstavlja period i promjene koje se dešavaju nakon što je riječ primljena u jezik primalac. Sekundarne promjene su obično rijetke, dešavaju se sporo i u skladu su sa tendencijama razvoja jezika primaoca.

<sup>9</sup> Neki od naprijed navedenih glagola su potvrđeni u korpusu, a ostali u ekonomskim rječnicima i priručnicima na srpskom jeziku.

<sup>10</sup> Kako to izgleda kad se glagol ne izvodi samostalno već od imeničkog anglicizma vidimo na sljedećem primjeru iz našeg korpusa: anglicizam *rejtingovanje*, koga zbog izlišnog stranog sufiksa *-ing* svrstavamo u kompromisne replike, u srpski jezik ušao je prvo kao oblik *rejting* koji je poslužio kao osnova za formiranje glagola *rejtingovati*, od koga je zatim izvedena glagolska imenica *rejtingovanje* koja sadrži i engleski i srpski deverbalski sufiks.

*sijacija, flotacija, globalizacija, kastomizacija, prezentacija, personalizacija, sekjuritizacija* i sl.) i *-izam* (*merkantilizam, neokonzervatizam, protekcionizam, tačerizam* i sl.), *re-* (*redizajn, reeksport, reinženjering*), a u manjem broju još i prefiksi *anti-* (*antidamping*), *de-* (*deregulacija*), *multi-* (*multimarketing*) i *sub-* (*submiks*). Anglicizme nastale od modela izvedenih afiksima latinskog ili grčkog porijekla takođe svrstavamo među anglicizme adaptirane procesom kompromisne transmorfemizacije jer su oni u srpski ušli zajedno sa pozajmljenicama, kao monomorfemskim jedinicama, da bi se vremenom iz leksičkih nizova počeli izdvajati sami afiksi. Ovi su afiksi rasprostranjeni u gotovo svim evropskim jezicima pa ih smatramo internacionalnima. Obilato se koriste u engleskom jeziku u kovanju novih naziva, pogotovo u naučnim i tehničkim oblastima, pa ih je otuda mnogo i među anglicizmima ekonomskog registra. U tom smislu, engleski jezik služi kao posrednik u daljoj internacionalizaciji jezika ekonomske struke.

#### 4.1.3. Adaptacija roda

Zbog razlika u sistemima roda (engleski sistem roda je prirodni, a srpski gramatički) gotovo svi engleski modeli srednjeg roda u srpskom jeziku, prema pojavi koja je poznatoj kao tendencija muškog roda, ulaze u kategoriju muškog roda, a to se odnosi ne samo na imenice koje završavaju na konsonant već i na one čiji je završetak karakterističan za srednji rod (*portfolio, racio*), te imenice čiji završetak predstavlja inovaciju u sistemu srpskog jezika (imenice sa vokalskim završetkom na *-i* i *-u*: *japi, lobi, intervju, nouhau*).

Formiranje osnovnog oblika anglicizama koji ulaze u kategoriju ženskog roda odvija se na dva načina: a) kompromisnom transmorfemizacijom kod modela koji imaju formant za ženski rod jer se isti, iako gubi funkciju, zadržava i tretira kao dio osnove na koji se dodaje srpski nastavak za množinu *-a*: STEWARDESS > *stjuardesa* (kako su modeli iz kategorije ženskog roda u jeziku ekonomske struke izuzetno rijetki i u našem korpusu nailazimo samo na jedan ovakav primjer, a i on pripada području opšte leksike), i b) potpunom transmorfemizacijom u slučajevima kada se engleski model sastoji od jedne slobodne i jedne nulte vezane morfeme koja se zamjenjuje srpskom vezanom morfemom *-a* tj. formantom za ženski rod (NICHE > niša, PERFORMANCE > performans).<sup>11</sup>

<sup>11</sup> S obzirom na to da se njihovi modeli završavaju na konsonant nije u potpunosti jasno zašto ovi anglicizmi u srpskom ulaze u kategoriju ženskog roda. Ženski rod nekih imenica može se objasniti kontaminacijom tj. analogijom prema rodu domaće imenice istog ili sličnog značenja (npr. *paterna* prema šema, *performansa* prema karakteristika) ili uticajem jezika posrednika (*runda* prema ženskom rodu u njemačkom *die Runde*).

## 4.2. Adaptacija padeža i broja imenica

Nakon što imenički anglicizam formira osnovni oblik u srpskom jeziku, on bi automatski trebalo da preuzme i sve oblike imeničke paradigme tj. da se uključi u sistem množine imenica i deklinacijski sistem.

Velika većina imenica koje su završile proces fonološke adaptacije<sup>12</sup> i adaptacije osnovnog oblika integrisane su i u sistem deklinacije i množine, zavisno od roda: (*agent, agenti, agentom; lider, lideri, liderom; kliring, klirinzi, kliringom; paterna, paterne, paternom* itd.) To su uglavnom anglicizmi iz opšte i terminologizovane leksike (*agencija, bojkot, diler, barel, lider, ček, biznis, sponzor, tim, trend*) i stariji uskostručni termini (*barter, džober, derivat, flotacija, kliring, stok, trust* i sl). Ove su imenice potpuno adaptiranje jer ne samo da dobijaju sve oblike imeničke paradigme već dalje ulaze u proces izvođenja riječi prema pravilima srpskog jezika: *lider – liderski, kliring – klirinški, ček – čekovni, brend - brendirati* i sl.

Nastavke za padeže i množinu dobija i većina novijih anglicizama iz stručne leksike koji nisu uvijek fonološki adaptirani, a takvi su u našem korpusu gotovi svi noviji anglicizmi iz opšte stručne i uskostručne leksike. Kod ovakvih se imenica nastavci dodaju neposredno na neadaptiranu osnovu (*baby-boomeri, benchmarkom, goodwilla, New Deala, yuppiji*) ili su od nje odvojeni crticom (*browser-i, low balling-om, e-commerce-a, submix-ove, know-how-a, pool-a*) što, između ostalog, ukazuje na to da se prilikom recepcije anglicizma u srpski jezik adaptacija javlja prvo na morfološkom nivou.

Ovakvi oblici česta su pojava i u opštem jeziku i uglavnom se smatraju posljedicom nepoznavanja ili nepoštivanja pravopisne norme srpskog jezika. Pošto je poznavanje engleskog jezika postalo preduslov za sve one koji žele pratiti razvoj ekonomske nauke, autori se sve više oslanjaju na dvojezičnost svoje čitalačke publike, pa se, stoga, manje trude da internacionalno poznate termine zamijene manje prepoznatljivim adaptiranim oblicima. „Ustupak“ koji su spremni učiniti sistemu srpskog jezika jeste dodavanje gramatičkih nastavaka na izvorne engleske oblike. Da je u pitanju subjektivni jezički osjećaj autora prema potrebama poštivanja norme srpskog jezika govori i činjenica da se veliki broj anglicizama javlja u oba oblika potpuno adaptiranom i djelimično adaptiranom (*benefita/benefit-a, kopirajtom/copyright-om, inputa/input-a, miksom/mix-om/mixom, gepova gap-ova* i sl.)

<sup>12</sup> Pošto je naš korpus sastavljen isključivo od pisanih tekstova, a imajući u vidu da je srpski pravopis fonetski, jedini uvid u fonološku adaptiranost anglicizma može nam pružiti način njihovog pismenog predstavljanja u tekstu. Stoga grafološku adaptiranost anglicizma ovdje uslovno izjednačavamo sa fonološkom.



Korpus sadrži čak četrdeset leksema predstavljenih izvornim engleskim oblicima koj ne dobijaju nastavke za padeže, pa njihova upotreba u tekstu rezultira negramatičnim rečenicama:

- 1) ...otpis goodwill tokom vremena...<sup>13</sup>
- 2) ...omogućava lakši i širi pristup know-how ...<sup>14</sup>
- 3) ...u modernom public relations sve je veći broj...<sup>15</sup>
- 4) ...kontrolisanje u toku akcije nadmoćnije je jer se zasniva na feedforward i usaglašeno je sa...<sup>16</sup>

Ovdje se većinom radi o složenicama iz oblasti stručne leksike koje označavaju nove pojmove iz različitih ekonomskih oblasti, najčešće menadžmenta i marketinga, mada su zabilježeni i slučajevi upotrebe engleskih modela iz područja opšteg leksika koji u srpskom jeziku već imaju adekvatnu zamjenu:

- 5) ...arhitektonski dizajn, održavanje i čistoća facility.<sup>17</sup> (misli se na sportski objekat)
- 6) Najpoznatija groupware platforma je Lotus Notes koja kombinuje bazu podataka, grupni kalendar, elektronsku poštu i workflow.<sup>18</sup> (radni proces)

Prčić (2005: 123) ovakve oblike smatra „samo individualnim interpolacijama elemenata engleskog jezika“, dok one koji su tek djelimično integrisani na morfosintaksičkom i fonološkom planu, a ortografski su potpuno neprilagođeni, naziva sirovim anglicizmima. Vidačić (2002: 123) potpuno neadaptirane oblike naziva početnim pozajmljenicama (eng. initial borrowing) razlikujući ih tako od pravih pozajmljenica (eng. borrowing proper). Pošto nisu niti započele proces adaptacije u srpskom jeziku, prema Filipovićevoj teoriji lingvističkog posuđivanja, takve lekseme još nemaju status kompromisne replike i ne ulaze u klasifikaciju adaptiranosti anglicizama, već su dio procesa označenog kao prebacivanje koda (code-switching). Radi se o naizmjeničnoj upotrebi dva različita jezika unutar jednog iskaza, a naziva se još i miješanje kodova<sup>19</sup>.

<sup>13</sup> R. Lukić, *Računovodstvo osiguravajućih kompanija*, Centar za izdavačku delatnost Ekonomskog fakulteta u Beogradu, 2006. str. 146

<sup>14</sup> M. Levi-Jakšić, *Upravljanje tehnološkim inovacijama*, Beograd, Čigoja štampa, 2004. str. 125.

<sup>15</sup> M. Radičić, *Poreski sistem i politika*, Viša poslovna škola, Beograd, 2000, str. 312.

<sup>16</sup> N. Balaban i Ž. Ristić, *Poslovna inteligencija*, Ekonomski fakultet u Subotici, Subotca, 2006. str. 17.

<sup>17</sup> Č. Ljubojević, *Menadžment i marketing u sportu*, Biznis klub, Bijeljina, 2002, str. 196.

<sup>18</sup> N. Balaban i Ž. Ristić, *Poslovna inteligencija*, Ekonomski fakultet u Subotici, Subotca, 2006. str. 50.

<sup>19</sup> Neki autori (Vidačić 2002: 122) razlikuju miješanje kodova (naizmjeničnu upotrebu dva koda unutar rečenice eng. code-mixing) od prebacivanja koda (naizmjenične upotrebe rečenica iska-

Miješanje kodova je mnogo karakterističnije za govorni nego za pisani medij i neformalni više nego formalni stil. Utoliko više iznenađuje činjenica da se u našem korpusu javlja tako veliki broj potpuno neadaptiranih engleskih oblika. Učestala pojava miješanja kodova uglavnom se smatra posljedicom inertnosti govornika da strane jezičke jedinice prilagode jeziku primaocu ili za njih nađu adekvatnu zamjenu. Međutim, u jeziku struke autori se često svjesno opredjeljuju za izvorni oblik, smatrajući da će samo takav biti prepoznat od strane onih kojima je tekst namjenjen, te da bi prevođenje termina na srpski jezik predstavljalo dodatnu komplikaciju i eventualno vodilo ka zabuni u njegovoj upotrebi.<sup>20</sup>

### 4.3. Adaptacija složenica

Slaganje je jedan od najproduktivnijih tvorbenih procesa engleskog jezika gdje njegova analitička priroda dolazi do punog izražaja. S druge strane, sintetički jezici poput srpskog i ostalih slovenskih jezika slaganju nisu naročito skloni. Štaviše, prave složenice (spojevi dvije ili više riječi odnosno osnova, semantički relativno samostalnog smisla, međusobno spojenih samoglasnikom i u pisanju predstavljenih kao jedna riječ: blatobran, rodoljub, basnopisac) smatraju se jednim autohtonim u srpskom jeziku. (Stevanović 1962: 239-240; Barić 1979: 233; Hlebec 1996: 139; Klajn 1996: 122).

Engleske složenice, odnosno modeli sastava SLOBODNA MORFEMA + SLOBODNA MORFEMA u srpskom jeziku ekonomske struke adaptiraju se na dva načina: 1) kao monomorfemske riječi po principu nulte transmorfemizacije: *benčmark, bilbord, kopirajt, input* i sl. 2) ili prevođenjem na srpski jezik – procesom koji se naziva kalkiranje.<sup>21</sup>

Srpski jezik raspolaže sa nekoliko tvorbenih obrazaca kojima se proizvode složene leksičke jedinice među kojima su najproduktivniji PRÍDJEV + ÍMENÍCA

---

zanih različitim kodovima eng. code-switching). Pošto mi u našoj analizi ne idemo dalje od leksičkog nivoa, u nastavku ćemo koristiti termin miješanje kodova.

<sup>20</sup> Npr. u jednom udžbeniku pri prvom pominjanju termina „leverage“ iz autorove napomene date u fusnoti zaključujemo da se ovdje ne radi o posuđenici po inerciji ili ljenosti, već o izboru autora da pored ponuđenog prevoda koristi izvorni oblik.: „U bukvalnom smislu leverage znači dejstvo poluge, zbog čega se u našoj literaturi često sreću nazivi: poslovna poluga, finansijska poluga i kombinovana poluga. Reklo bi se, međutim, da za tako bukvalnim i trapavim prevodima nema neke ozbiljne potrebe s obzirom da je termin leverage opšteprihvaćen u finansijskoj literaturi i ima sasvim određeno i nedvosmisleno značenje.“ D. Krasulja i M. Ivanišević, *Poslovne finansije*, Ekonomski fakultet Beograd, 2004, str. 59

<sup>21</sup> Kalk po definiciji (Vidačić 2000: 132) predstavlja proces preslikavanja strukture stranog jezika nastalog spajanjem bar dva morfema ili veće lingvističke jedinice na njegove domaće prevodne ekvivalente čime se, u skladu sa mogućnostima jezika, stvaraju odgovarajući domaći leksički spojevi.

(npr. osnovna škola), ĪMENĪCA<sub>1</sub> + ĪMENĪCA<sub>2</sub> U GENITIVU (npr. vršilac dužnosti) i ĪMENĪCA + PRĪJEDLOG + ĪMENĪCA (npr. štap za pecanje).

Kako je tvorbeni obrazac PRĪDJEV + ĪMENĪCA zajednički za oba jezika, to se engleski modeli sa ovakvom strukturom prenose bez poteškoća (i, u našem korpusu, bez izuzetaka) u srpski jezik: ASIĀN TĪGERS > *azijski tigrovi*, HUMAN RESOURCES > *ljudski resursi*, FINĀNCĪAL ĪNSTRUMENT > *finansij-ski instrument*, ELECTRONĪC COMMERCE > *elektronska trgovina* i sl.

Drugi po produktivnosti u našem korpusu je tvorbeni model ĪMENĪCA<sub>1</sub> + ĪMENĪCA<sub>2</sub> U GENITIVU kojim se prenosi otprilike trećina engleskih modela tvorenih po obrascu ĪMENĪCA<sub>1</sub> + ĪMENĪCA<sub>2</sub> koji je stran srpskom jeziku: DECĪSION MAKERS > *donosioci odluka*, CAPITAL FLĪGHT > *bjekstvo kapitala*, KNOWLEDGE MANAGEMENT > *menadžment znanja*, TREE-HUGGER > *obožavatelj stabala* i sl. Ostali engleski modeli tvoreni po ovom obrascu u srpski se jezik prenose njegovim najproduktivnijim modelom PRĪDJEV + ĪMENĪCA: ĪNTEREST GROUP – *interesna grupa*, CREDIT CARD – *kreditna kartica*, TARGET GROUP > *ciljna grupa*, TAX HEAVEN > *poreski raj* i sl.

Tvorbeni obrazac ĪMENĪCA + PRĪJEDLOG + ĪMENĪCA, za razliku od opšteg jezika, u jeziku struke nije naročito produktivan; u našem korpusu zabilježen je samo jedan primjer: *lovci na ljude* od modela HEADHUNTERS. Kod ovog modela Prčić (2005: 179) uočava da „površinska struktura reči u L<sub>2</sub> odslikava dubinsku strukturu reči u L<sub>1</sub>“ što pokazuju primjeri: ĪCE DĪVĪNG – *ronjenje pod ledom*, HOME BANKĪNG > *bankarstvo od kuće*, EXĪT POLL > *anketa na izlazu* i FEASĪBĪLĪTY STUDY > *studija o izvodljivosti*. Od četiri navedena primjera tri se nalaze i u našem korpusu ali sa drugačijom strukturom: *kućno bankarstvo*, *studija izvodljivosti*, dok je model EXĪT POLL čak ostavljen u originalnom obliku (mada u medijima često čujemo konstrukciju *izlazna anketa*), što nas upućuje na zaključak da strukture sa prijedlogom, iako prozirnije, pa samim tim i jasnije i preciznije, ustupaju mjesto drugim dvama tvorbenim modelima, odnosno jasnoća i preciznost izraza povlače se pred zahtjevom za njegovom ekonomičnošću.

Samo dva kalka iz našeg korpusa vjerno prenose strukturu engleske složenice ĪMENĪCA<sub>1</sub> + ĪMENĪCA<sub>2</sub>. To su *firma majka* i *firma kćerka* od eng. MOTHER COMPANY i DAUGHTER COMPANY. Ove višečlane lekseme iako oblikom podsjećaju na apozitivne složenice poput grad-država (grad koji je ujedno i država kao što su bili grčki polisi) ne iskazuje isti semantički odnos između elemenata. *Firma majka* nije istovremeno i firma i majka, već se radi o firmi koja je osnivač druge firme. Precizniji kalk koji bi istovremeno bio i više u duhu srpskog jezika, a to znači skovan prema produktivnom tvorbenom obrascu PRĪDJEV + ĪMENĪCA, glasio bi *matična firma* / *matično preduzeće*, kao što je to slučaj kod kalka *matična ploča* od eng. modela MOTHER BOARD iz oblasti kompjuterske

tehnologije. Moguće je da su kalkovi oblikovani upravo kako jesu jer imenica iz istog semantičkog polja<sup>22</sup> *firma sestra*, (SISTER COMPANY) prema modelu PRÍDJEV + ÍMENÍCA (*sestrinska firma*) ne zvuči kao mnogo sretnije rješenje dok kalk *firma ćerka* prema istom obrascu nije ni moguće skovati.

Valja istaći da se i ovdje, kao i drugdje u korpusu, naporedo javljaju adaptirani i neadaptirani oblici istih anglicizama, pa tako imamo: *case study* i *studiju slučaja*, *data mining* i *rudarenje podataka*, *cash flow* i *protok novca*, *decision tree* i *drvo odlučivanja* i sl.

Iako, kako smo vidjeli u prethodnim odjeljcima, srpski jezik raspolaže mehanizmima za adaptaciju složenih engleskih modela u našem korpusu zabilježen je veliki broj neadaptiranih imeničkih složenica: FRONT-OFFICE, JOB SHOPS, JUNK BONDS, LOW BALLING, MONEY SHOP, RENT SEEKING, JOINT VENTURE, WORD OF MOUTH i sl. U pogledu morfološke prilagođenosti sistemu srpskog jezika za njih važi ono što je naprijed rečeno za jednočlane i izvedene anglicizme: kod većine se flektivni i drugi nastavci dodaju neposredno na neadaptiranu osnovu, a negdje se modeli upotrebljavaju isključivo u izvornoj formi, što upućuje na izvanlingvističke faktore u adaptaciji – jezički osjećaj odnosno proizvoljnost autora.

Još jednu vrstu anglicizama iz kategorije imeničkih složenica koje predstavljaju neki vid kompromisa između autorima toliko dragocjenog zadržavanja izvornog oblika i prilagođavanja morfološkom sistemu srpskog jezika čine hibridne polusloženice koje čine 16% ukupnog korpusa. One se sastoje od dva ili više elemenata od kojih je prvi engleski oblik a drugi domaća riječ ili adaptirani anglicizam.<sup>23</sup> Njihovo glavno obilježje je nesamostalnost prvog elementa koji ukazuje na odsustvo njegove naturalizovanosti, a istovremeno štiti složenicu od toga da bude protumačena kao sintagma.

Većina hibridnih složenica iz našeg korpusa nastala je prevođenjem drugog dijela engleske složenice (*call centar*, *grin-fild investicija*, *grejs period*, *penny akcija*, *standby kredit*, *data procesiranje*, *call opcija*, *ček lista*), pa se nazivaju još i poluprevedenice, a neke su skovane tako što je engleskom modelu autonomno pridodata leksema iz srpskog jezika (*buyback aranžman*, *pigy back izvoz*, *hedžing prodaja*, *spreadsheet softver*, *factoring poslovi*). Značenjska veza između elemenata zasnovana je na hiponimiji, pri čemu engleski element stoji kao riječ sa specifičnim značenjem u odnosu prema domaćem elementu sa opštim znače-

<sup>22</sup> Pod semantičkim poljem ovdje podrazumijevamo skup riječi i izraza koji tvore tematski niz i koji u svojoj ukupnosti pokrivaju određeni segment stvarnosti (prema R. Simeon, Enciklopedijski rječnik... II, str. 93-94).

<sup>23</sup> Ovaj obrazac slaganja riječi bez spojnog vokala kosi se sa pricipima slaganja riječi u srpskom jeziku, ali je njegova produktivnost naglo porasla sa ulaskom njemačkih i engleskih složenica u srpski jezik.

njem. Ovaj tvorbeni model je u jeziku ekonomske struke široko prihvaćen jer ne samo da zadovoljava potrebe koju autori pokazuju za očuvanjem izvornog oblika engleskog termina obezbjeđujući tako njegovu internacionalnost već bliže određuje pojam o kome je riječ (*trade-off analiza* je vrsta analize, *svip depozit* vrsta depozita, *backflush obračun* način obračuna, *put opcija* vrsta opcije tj. vrsta vrijednosnog papira i sl.), doprinoseći tako njegovoj preciznosti i prozirnosti, a same polusloženice su, formalno gledano, u skladu sa sistemom srpskog jezika jer im domaći flektivni nastavci omogućavaju nesmetan ulazak u gramatičke odnose sa ostalim dijelovima rečenice.

## 5. ZAKLJUČAK

Analiza osnovnog oblika monomorfemskih imeničkih anglicizama u srpskom jeziku ekonomske struke pokazala je da, zahvaljujući velikim sličnostima ovog segmenta morfoloških sistema srpskog i engleskog jezika, model prolazi kroz manje promjene u procesu formiranja replike. Zbog razlike u sistemu roda engleski modeli srednjeg roda dobijaju muški rod.

Imenički anglicizmi nastali od modela izvedenih procesom derivacije uglavnom zadržavaju englesku vezanu morfemu, tretirajući je kao dio osnove, mada se, zbog sve većeg broja anglicizama sa sufiksima *-er* i *-ing*, polako stvaraju uslovi za zadržavanje, osim oblika, i njihove funkcije i značenja u domaćem morfološkom sistemu. Sufiksi i prefiksi latinskog i grčkog porijekla obilato se koriste u engleskom jeziku u kovanju novih ekonomskih termina, pa ih, stoga, ima mnogo i među imeničkim anglicizmima u našem korpusu. U tom smislu, engleski jezik služi kao posrednik u daljoj internacionalizaciji jezika ekonomske struke. Anglicizmi u čijem sastavu se nalaze internaconalni afiksi potpuno su adaptirani sistemu srpskog jezika i služe kao osnova za dalje izvođenje riječi.

Većina anglicizama automatski se integriše u sistem množine i deklinacije, dakle za njihovu integraciju ne postoje lingvističke prepreke. Stariji anglicizmi, pogotovo oni koji pripadaju opštoj i opšte-stručnoj leksici učestvuju u sekundarnoj adaptaciji u izvođenju pridjeva i glagola. Kod novijih anglicizama iz stručnog leksika javljaju se izvjesni problemi u adaptaciji, ali oni nisu lingvističke prirode već nastaju kao posljedica brzine njihovog priliva u srpski jezik ekonomske struke i sve veće tolerancije korisnika jezika prema stranim oblicima tj. nepoznavanja ili, još gore, svjesnog nepoštivanja norme srpskog jezika. Tome još treba dodati i činjenicu da u jeziku struke prevladava pisani medij, pa neki termini dugo egzistiraju u literaturi gotovo lišeni govornog oblika. Sve to doprinosi da se, kako

je primjetio Klajn (1971: 114) „asimilacija shvata kao jednaka izopačenju i da se zato izbjegava“.

Najveći uticaj engleskog jezika kod imeničkih anglicizama nastalih od složenih engleski modela vidljiv je u hiperprodukciji hibridnih polysloženica. Ovaj tvorbeni model predstavlja neku vrstu kompromisa između težnje autora da zadrži izvorni oblik termina i zahtjeva srpskog jezika za formalnom adaptacijom riječi pa je široko prihvaćen u jeziku struke.

Od ostalih metoda adaptacije složenih modela, najčešće se koriste kalkiranje i adaptacija nultom transmorfemizacijom. Rezultat kalkiranja engleskih složenica su frazne lekseme, građene uglavnom prema dva najproduktivnija tvorbeno obrasca u srpskom jeziku: PRIDJEV + ĪMENĪCA i ĪMENĪCA<sub>1</sub> + ĪMENĪCA<sub>2</sub> U GENITIVU, dok je prenošenje izuzetno produktivnog engleskog obrasca ĪMENĪCA<sub>1</sub> + ĪMENĪCA<sub>2</sub>, doskora nepoznatog u srpskom jeziku, zabilježeno samo u dva slučaja. Kod adaptacije nultom transmorfemizacijom engleski složeni model adaptira se kao monomorfemska jedinica čija se motivisanost u srpskom jeziku potpuno gubi.

Srpski morfološki sistem ima kapacitete da amortizuje sve razlike između svog i sistema engleskog jezika, odnosno da anglicizme u potpunosti adaptira, pa i pored toga se u jeziku ekonomske struke javljaju djelimično ili potpuno neadaptirani anglicizmi. Imajući u vidu okolnosti pod kojima se vrši pozajmljivanje u jeziku struke utvrdili smo da su prepreke ka potpunoj adaptaciji anglicizama na morfološkom nivou uglavnom izvanlingvističke prirode. Adaptacija posuđenice je dugotrajan proces, posebno u jeziku struke gdje postoji otpor ka mijenjanju originalnog i internacionalno-prepozantljivog engleskog modela, a priliv novih stručnih termina iz oblasti ekonomije intenzivniji je nego ikad. Međutim, napredna upotreba adaptiranih i neadaptiranih oblika istog anglicizma kao jedna od bitnijih karakteristika jezika ekonomske struke siguran je znak da je sistem srpskog jezika u stanju da se odupre morfološkim uticajima koji dolaze sa engleskim posuđenicama, ali pod uslovom da u tome ima podršku jezikoslovaca, predmetnih stručnjaka, a zatim i ostalih koji se ekonomskom terminologijom služe iz bilo kog razloga.

## LITERATURA

- Bauer, L. (1983). *English Word-formation*. Cambridge: Cambridge University Press.  
Barić, Eugenija. (1979). *Priručna gramatika hrvatskog književnog jezika*. Zagreb: Školska knjiga.  
Bugarski, Ranko. (2003). *Jezik i lingvistika*. Beograd: Čigoja štampa.

- Enciklopedijski rječnik lingvističkih naziva*, I i II tom. (1969). (Urednik: Rikard Simeon), Zagreb: Matica hrvatska.
- Filipović, Rudolf. (1990). *Anglicizmi u hrvatskom ili srpskom jeziku: Porijeklo, razvoj, značenje*. Zagreb: Jugoslovenska akademija znanosti i umjetnosti: Školska knjiga.
- Filipović, Rudolf. (1986). *Teorija jezika u kontaktu: Uvod u lingvistiku jezičkih dodira*. Zagreb, Jugoslovenska akademija znanosti i umjetnosti: Školska knjiga.
- Haugen, Einar. (1975). *The Ecology of Language: Essays by Einar Haugen*. Selected and introduced by Anwar. S. Dill. Stanford: Stanford University Press. Poglavlje: The Analysis of Linguistic Borrowing. 79-109.
- Hlebec, Boris. (1996). Principi formiranja binominalnih složenica i sintagmi u srpskom jeziku. U: *O leksičkim pozajmljenicama. Zbornik radova sa naučnog skupa Strane reči i izrazi u srpskom jeziku sa osvrtom na isti problem u jezicima nacionalnih manjina*. (Plankoš Judita). Subotica: Gradska biblioteka Subotica instituta za srpski jezik SANU 139-145.
- Jovanović, Ž., Vladimir. (2008). *English Morphology: a coursebook*. Niš: Faculty of Philosophy Niš.
- Klajn, Ivan. (1996). Dva pravopisna problema u vezi sa stranim rečima. U: *O leksičkim pozajmljenicama. Zbornik radova sa naučnog skupa Strane reči i izrazi u srpskom jeziku sa osvrtom na isti problem u jezicima nacionalnih manjina*. (Plankoš Judita). Subotica: Gradska biblioteka Subotica instituta za srpski jezik SANU 121-127.
- Klajn, Ivan (2003). *Tvorba reči u savremenom srpskom jeziku: Drugi deo sufiksacija i konverzija*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Klajn, Ivan. (1971). *Utjecaji engleskog jezika u italijanskom*. Beograd: Filološki fakultet Beogradskog univerziteta.
- Prčić, Tvrтко. (2005). *Engleski u srpskom*. Novi Sad: Zmaj.
- Rosandić, Dragutin i Silić, Josip. (1979). *Osnove morfologije i morfostilistike hrvatskoga književnog jezika: priručnik za nastavnike*. Zagreb: Školska knjiga.
- Stevanović, Mihailo. (1962). *Gramatika srpskohrvatskog jezika za više razrede gimnazije*. Cetinje: Obod.
- Tošović, Branko. (2002). *Funkcionalni stilovi*. Beograd: Beogradska knjiga.
- Vidačić, Anka. (2002). "Borrowing Vs. Code-mixing Within the Process of Language Change in Serbian". *Godišnjak Filozofskog fakulteta u Novom Sadu*, knjiga XXX. Novi Sad. 121-130.
- Vidačić, Anka. (2001). "Proces kalkiranja iz engleskog jezika u srpskom". *Godišnjak Filozofskog fakulteta u Novom Sadu*, knjiga XXVIII. Novi Sad. 129-141/

MORPHOLOGICAL ADAPTATION OF NOMINAL ANGLICISMS  
FROM ECONOMIC REGISTER IN SERBIAN LANGUAGE

Summary

The increasing body of anglicisms of economic register in Serbian language is directly linked to cultural dominance of English-speaking countries and the astonishing progress in the field of communication technologies. Language standardization has proven unable to keep pace with the inflow of anglicisms into Serbian language which results in arbitrariness in the use of anglicisms and a variety of compromise replicas of the same model, mostly on the orthographic and morphological level. In this article we show the type and level of morphological adaptation of anglicisms in Serbian language and mechanisms used in forming the replica, but we also identify possible innovations in the morphological system of Serbian language that can be accounted for by the influence of English language.

*Key words:* anglicism, model, replica, morphological level, adaptation.

Ninoslava Radić  
Univerzitet u Istočnom Sarajevu, Bosna i Hercegovina  
Pravni fakultet  
e-mail: [ninoslavaradic@yahoo.com](mailto:ninoslavaradic@yahoo.com)



## ФУНКЦИОНАЛНО ИСПИТИВАЊЕ ЛЕКСИКЕ У СРЕДЊОШКОЛСКОМ УЏБЕНИКУ ЕКОНОМСКЕ СТРУКЕ

У раду се анализира термилошка лексика из уџбеника *Рачуноводство* за први разред средње Економске школе. Морфо-семантичка анализа лексичког корпуса треба да омогући боље разумијевање терминологије струке за коју се ученици припремају, јер је тест методом утврђено да мали број ученика разумије појам термина, те тешко дефинише термин који користи или који се користи у настави стручних економских предмета. Овај проблем указао је на неприлагођеност наставних планова и програма за српски језик потребама стручних школа, али и на потребу израде школског рјечника економске струке на основу корпуса уџбеника уз сарадњу професора матерњег језика и професора стручних предмета. Рјечник би ученици свих разреда могли користити као додатак уџбенику приликом савладавања стручних предмета – што је, коначно, и основни циљ образовног система.

*Кључне речи:* српски језик, лексикологија, лексикографија, терминологија, семантика, методика наставе, наставна средства.

### 1. УВОД

Српски језик данас суочен је с многобројним проблемима који се сусрећу на свим језичким нивоима. Но, услед развоја технологије те језичких контаката, стиче се утисак да су се посебно нагомилали проблеми на лексичком нивоу и то нарочито у домену терминологије. Термилошке недоумице, неуједначености, различита рјешења, најочљивији су у пракси гдје би све морало бити беспријекорно, а то је школска пракса.

Предмет истраживања овог рада усредсређен је управо на школску праксу и тиче се сагледавања терминологије економског карактера српског језика у контексту времена и простора и то на лексичком корпусу који је заступљен у образовном систему дистрикта Брчко, али и у образовном систему Републике Србије.

## 2. ТЕОРИЈСКЕ ПОСТАВКЕ

Језик као основно средство комуникације човјек подређује себи и својим потребама. Ово нам говори да језик није хомоген већ се раслојава. Раслојавање зависи од тога какву функцију језик има у друштву и култури, о којој теми саопштава, ко њиме говори, пише, када, у каквим приликама, с којим циљем те у којој области живота. То значи да језик у свом усменом и писаном облику варира у погледу инвентара, избора и употребе средстава који чине специфичности одређеног језичког слоја (Радовановић 1986: 165-166). Диференцијације језика су разнолике. Бранко Тошовић говори да се најчешће ради о сљедећим диференцијацијама језика: 1. територијална (дијалекти, нарјечја, простоградски говори, варијанте и сл.), 2. социјална (жаргони, аргои, социолекти итд.), 3. полна (мушка и женска варијанта језика), 4. старосна (дјечији говор, говор омладине, говор одраслих, говор старијих особа), 5. функционална (функционални стилови) и 6. индивидуална (индивидуални говори, идиолекти) (Тошовић 2002: 27) Милорад Радовановић опет сматра да се процеси раслојавања могу свести на неколико основних типова: 1. функционално, 2. социјално, 3. индивидуално и 4. територијално раслојавање језика (Радовановић 1986: 166).

Функционалним раслојавањем настају функционални стилови. Функционални стилови су језички изрази свјесно настали у одређеном периоду развоја људске цивилизације ради задовољавања друштвених и индивидуалних потреба људи и представљају један систем који је затворен онолико колико је потребно да се образује систем и отворен онолико колико је потребно да се тај систем не наруши (Тошовић 2002: 63-64). Функционално раслојавање се испољава, најчешће, у три општа облика: 1. дисциплинарном (или „професионалном”), 2. ситуационом и 3. тематском. Тематским раслојавањем настају стилске разлике према садржају, теми о којој се саопштава. (Радовановић 1986: 116; 175). Ово тематско раслојавање подразумејева и раслојавање лексикона једног језика с обзиром на тему разговора односно сферу употребе одређених лексема. Управо овим питањем бави се лексикологија као наука односно терминологија као њена научна дисциплина.

Лексикологија је наука која се бави лексичким јединицама и лексиконом док је лексичка јединица сума и именитељ свих реализација у систему језика. Њени основни циљеви јесу да се одреди од којих компоненети се састоји лексичко значење лексичке јединице, какав је њихов међусобни однос и функционисање; да се утврди како лексикон настаје, како се развија, какве су релације његових јединица и њихова употребна вриједност (Шипка 1998: 12;19). Но, примјена лексиколошких истраживања, истиче Данко Шипка,

веома је широка, при чему је ту најочитији лексикографски рад, превођење, настава језика, као и термилошка дјелатност. Управо овом термилошком дјелатношћу бави се терминологија која спада у лексикологију у ширем смислу.

**Терминологија** је високоаутономна лексиколошка дисциплина која се бави проучавањем лексичког подсистема **термина** (Шипка 1998: 212). Даринка Гортан-Премк у свом раду: *О месту термина у лексичком фонду* каже да је **термин** ријеч која поред номиналне функције има и семантичку функцију што указује на то да се термином именује и означава одређени семантички садржај (Гортан-Премк 1998: 15). Данко Шипка констатује да је термин сваки конвенционални знак који представља појам одређеног значењског поља док Рајна Драгићевић поједностављено каже да су **термини** ријечи које се користе у оквиру једне струке или науке (Шипка 1998: 70; Драгићевић 2007: 20). Сваки термилошки систем, без обзира којој науци припада, представља дио лексикона једног језика. Интересовање научника усмјерено је управо ка утврђивању разлика између термина и осталих лексичких јединица у лексикону па тако Даринка Гортан-Премк као специфичности термина наводи: ограниченост способности развијања вишезначности, ограничену деривациону способност, неспособност развијања синонимије као и већу могућност успостављања антонимских односа него лексеме општег лексичког фонда (Гортан-Премк 2004: 118-122).

Иако се тешко може говорити о идеалном термину или постојању једног идеалног термилошког система, о карактеристикама идеалног система је чак и пожељно говорити јер ће тежње приликом изграђивања термилошког система ићи у том смјеру. Карактеристике које би по мишљењу Данка Шипке термин учиниле идеалним су: *транспарентност*, особина термина да се већ у самом називу виде и одређене карактеристике појма који је њиме изражен; *интернационалност*, особина да је термин интернационално препознатљив, односно да се разликује од оних у другим језицима само по фонетској и морфолошкој интерпретацији; *устаљеност*, особина да је термин дуже вријеме присутан, општепознат и прихваћен; *краткоћа*, особина да термин није гломазан, што обично подразумејива једночланост; *системност*, уклопљеност у термилошки систем; *недвосмисленост*, особина да се остварује веза термина само са једним појмом унутар једног предметног поља; *прецизност*, особина да термин без преливања и без остатка покрива свој појам; *несинонимност*, особина да се остварује веза појма само с једним термином унутар предметног поља (Шипка 1998: 128-129)

### **3. ПОТРЕБА, ЦИЉ И ВАЖНОСТ РАДА**

Сваки образовни систем има за циљ да ученика оспособи и научи да размишља и логички повезује појмове о којима се говори. Први предуслов за то јесте да ученик разумије материју о којој се говори. Неразумијевање текста доводи до учења напамет и чисте репродукције тог текста, а то надаље води ка немогућности усвајања знања те стварања једног непродуктивног модела учења. Тест методом, о којој ће се касније детаљније говорити, у Економској школи дистрикта Брчко, које се налази у Босни и Херцеговини, потврђено је постојање оваквог непродуктивног модела учења.

Дистрикт Брчко Босне и Херцеговине јесте једна територијална јединица која има локалну самоуправу са законодавном, судском и извршном влашћу. То значи да Одјељење за образовање дистрикта Брчко функционише као својеврсно министарство независно од Републичког педагошког завода Републике Српске односно Федералног министарства образовања и науке. То надаље значи да је креирање, унапређивање наставних планова и програма у домену овог Одјељења. Но, креирање наставних планова и програма у дистрикту Брчко препуштено је не еминентним стручњацима, дидактичарима и методичарима, већ професорима који могу да припомогну, али никако да они сами у потпуности креирају наставне планове и програме.

Професори Српског језика и књижевности, ослањајући се на старе планове и програме, нису препознали потребу прилагођавања наставних планова и програма средњим стручним школама, поготово на нивоу лексикологије, иако један од циљева тих планова и програма јесте оспособљавање ученика да се служе језиком у свим говорним ситуацијама као и одређеним функционалним стиловима. То није могуће очекивати од ученика када се ученици с проблематиком лексикологије, а самим тим и појмом терминологије која је за њих итекако битна, сусрећу тек у трећем разреду по плану и програму.

Када су у питању стручни уџбеници ту долазимо до другог проблема. Одјељење за образовање дистрикта Брчко би требало да буде институција која ће да предлаже уџбеник за одређени наставни предмет при чему би главни критеријум био квалитет. Но, професори, по свом нахођењу, ученицима нуде различите стручне уџбенике усљед националних разлика, а на захтјев Одјељења за образовање. Па тако, наставна средства стижу из Београда, Новог Сада или Источног Сарајева (за ученике српске националности); Загреба или Мостара (за ученике хрватске националности) и из Сарајева или Тузле (за ученике бошњачке националности). Дакле, квалитет уџбеника се не поставља као главни критеријум.

Из свега овога произилази да је настанак непродуктивног модела учења у Дистрикту, учење језика струке без стварног разумијевања и трајног знања проузрокован непостојањем одговарајућих наставних средстава: читанки које ће укључивати и друге типове текстова, не само књижевноумјетничке, језичких уџбеника, добрих приручника, квалитетних стручних уџбеника и рјечника било језичких или термилошких.

Из свега овога, претходно реченог, произилази и **циљ** овог рада, а то је: сакупити и анализирати терминологију из уџбеника *Рачуноводство*<sup>1</sup> за први разред средње Економске школе (који се препоручује дјеци српске националности), а затим сачинити термилошки рјечник који не постоји у настави, а који ће указати на проблеме који постоје унутар термилошког система, али и постати база за надоградњу једног доброг школског приручника. Један од циљева је и освјетлити проблеме који постоје у малоприје поменутом уџбенику с циљем побољшања овог уџбеника те указивања на проблеме које треба избјегавати у процесу настанка једног оваквог уџбеника.

Сам недостатак оваквих емпиријских истраживања било које терминологије у српском језику унутар наставног процеса говори о оправданости и важности оваквог једног истраживања. Но, о оправданости као и важности једног оваквог истраживања говори и Милица Михаљевић која истиче: „Сваком је стручњаку потребан термилошки рјечник његове струке. Нитко више, чак ни у свом подручју рада, не може памтити цјелокупно називље. Такви су приручници још више потребни онима који тек уче или онима из сусједних струка кад им затреба да конзултирају радове изван свога ужега подручја.” (Михаљевић 1998: 11) О овоме, такође, говори и Стана Ристић у својој књизи *Раслојеност лексики српског језика и лексичка норма*: „Кад су у питању школе и настава у њима, нарочито се истиче потреба за школским речницима различитог обима, потребних не само за наставу језика и књижевности, него и за друге предмете, чији се садржаји непрекидно иновирају у складу са наглим развојем у свим доменама живота. Техничко-технолошки развој ставља пред лексикографију приоритетне задатке, међу којима је пре свих израда термилошких речника.” (Ристић 2006: 101-102)

<sup>1</sup> Др Вера Познанић – Леко, *Рачуноводство за I разред Економске школе. Сви образовни профили*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 2003.

#### 4. КОРПУС И МЕТОДОЛОГИЈА РАДА

Корпус за истраживање у овом раду обухвата терминологију која је исписана из уџбеника: *Рачуноводство за I разред Економске школе* који је послужио као једини извор за овај рад.

Прије ексцерпције грађе, у Економској школи дистрикта Брчко спроведена је тест метода у одјељењима првог и трећег разреда, смјер Економски техничар, смјер који има све четири године предмет Рачуноводство-Књиговодство. Треба нагласити да овај профил уписују само одлични и врло добри ученици. Тест је тражио од ученика да препознају термин унутар једног стручног текста, дефинишу термин који им је понуђен те да на понуђену дефиницију дају термин на који се дефиниција односи. Утврђено је на основу укупног броја испитаника да мали број ученика разумије појам термина те да их тешко препознају унутар једног стручног текста<sup>2</sup> (**аналитичка конта, актива, пасива**), али и дефинишу (**обртна средства, двојно књиговодство**). Разлика је очигледна ако посебно посматрамо резултате ученика првог разреда, а посебно резултате ученика трећег разреда, јер су резултати у трећем разреду, када се ученици и сусрећу с појмом термина, далеко бољи од резултата ученика у првом разреду<sup>3</sup>.

Након тест методе услиједила је ексцерпција термина из уџбеника. Проблем у виду дилеме шта одредити као термин, а шта не, ријешено је, дјелимично, аутор уџбеника који је, углавном, након сваке лекције издвајао термине који су битни за ту лекцију. Поред тих термина, издвојила сам, уз помоћ професора који предаје овај предмет у школи, и оне који су са становишта аутора уџбеника вјероватно сматрани препознатљивим па нису навођени на крају лекције заједно са истакнутим терминима при чему подразумијевање одређеног знања из ове области на нивоу ученика првог разреда нити је оправдано нити пожељно као критеријум.

Након ексцерпције грађе услиједило је конструисање одредница у виду навођења леме, дефиниције као и примјера.

<sup>2</sup> Број ученика који уопште не препознаје термин у тексту јер не зна шта је то термин је 45, 83%, док је број ученика који наслућују шта би то могао бити термин – ученици су покоји термин подвукли у тексту - 34, 56%. Ови резултати нам говоре да свега 12, 48% ученика у доброј мјери препознаје термин, и свега 2,88 % у потпуности препознаје термин.

<sup>3</sup> Број ученика који уопште не препознаје термин у тексту јер не зна шта је то термин у првом разреду је 66,66 %, а у трећем 19, 04 % , док је број ученика који наслућују шта би то могао бити термин – ученици су покоји термин подвукли у тексту – 29, 62 % у првом разреду док је у трећем разреду 47, 61 %. Ови резултати нам говоре да свега 3, 70 % ученика у доброј мјери препознаје термин у првом разреду док је у трећем разреду тај проценат већи: 26, 19 %, док у потпуности препознаје термин 7, 14 % ученика и то само у трећем разреду.

На крају, све одреднице су узбучене и представљене у *Рјечнику* од 346 термина, односно од 332 одреднице<sup>4</sup>.

## 5. РЕЗУЛТАТИ АНАЛИЗЕ ЕКСЦЕРПИРАНЕ ГРАЂЕ

Сакупљену лексичку грађу која броји 332 одреднице посматрала сам са аспекта морфологије те лексичко-семантичких односа.

### 5.1. Морфолошка анализа

С обзиром на то да је стручна терминологија дио општег лексичког фонда једног језика онда не чуди што она у начелу мора да задовољи не само скуп струковних норми већ и скуп општих књижевнојезичких норми (Бугарски 1990: 9), јер термин је дио књижевног језика и рад на термину је рад на књижевном језику (Анић 1990: 5). Из овог врло јасно произилази да би терминологија требало да функционише у складу са законитостима морфологије српског језика подједнако као и општи лексички фонд српског језика.

Резултати морфолошке анализе терминологије овог уџбеника показали су да једночлани термини којих има 142 заиста функционишу у складу са законитостима морфологије српског језика као и да се у томе не разликују од осталих лексема. С обзиром на функционални стил овог уџбеника, резултати су били очекивани. Утврђена је доминација именица: 115, мали број глагола и придјева, свега 16 глагола те 11 придјева. Мали број глагола надомјештен је поприличним бројем глаголских именица чиме је потврђено да је номинализација итекако присутна у стварању терминологије као језика струке. Један од суфикса који се показао као продуктиван је управо суфикс – **ње**, најдоминантнији суфикс када је ријеч о глаголским именицама (**анализирање**, **дуговање**). Бројност глаголских именица потврђује ријечи Ивана Клајна који сматра да је глаголска именица потребна из синтаксичких разлога јер омогућава читав низ безличних реченица (Клајн 2003: 171). Други суфикс који се показао као продуктиван јесте суфикс – **ница** (**доставница**, **закључница**). Анализа је потврдила да је плоднији с глаголским основама него именичким. Иначе, ову групу именица чине ријечи са значењем исправе, формулара (Клајн 2003: 163-164). Надаље, присуство суфикса – **ација** (**калкулација**, **рекламација**) у терминологији уџбеника потврдило је да је он један од најпродуктивнијих страних наставака. Овим се именицама озна-

<sup>4</sup> Четрнаест термина је обрађено под одређеном одредницом као пододредница.

чава глаголска радња, с тим што постоје и оне које имају именичко значење (Клајн 2003: 250-251). Једина забиљежена са именичким значењем у овом раду је именица: **документација**.

Па, тако, ако се осврнемо на ове доминантне именице те мали број глагола унутар терминологије, уочићемо зашто недостатак правих глагола не забрињава нити су неопходни. Наиме, управо именицама као што су: **анализирање** и **калкулација** упућује се на глаголску радњу док се глаголским основама именица као што је **доставница** остварује веза с реалијом на коју основа упућује.

Међутим, присуство вишечланих лексичких јединица<sup>5</sup> којих има 190 покренуло је питање: какве законитости вриједје за овакве термине. Литература не даје одговоре нити препоруке. Анализа је показала да су и овдје углавном доминантне именице, а потом и придјеве те да је број вишечланих лексичких јединица, гдје се појављује глагол, занемарљив. Најдоминантније су двочлане и трочлане лексичке јединице. Првих има 143, док је других 36. Међу двочланим лексичким јединицама усталили су се сљедећи структурни типови: придјев и именица (**амортизована вредност, збирни конто**) те именица и именица (**картица добављача, порекло средстава**). Код трочланих лексичких јединица код којих је присутно неколико комбинација, најдоминантнији су сљедећи структурни типови: придјев, именица и именица (**збирна евиденција материјала, просечна набавна цена**) те именица, приједлог: за/по/у/о/на/ и именица (**докуменат за књижење, конто по пагини, новац у оптицају, писмо о бонификацији, продаја на мало**). Ови структурни типови управо могу бити модели и препоруке за градњу термина овог типа док научна јавност не прецизира на који начин треба посматрати овакве термине ако говоримо о морфолошком аспекту. Четворчланих, петочланих, шесточланих лексичких јединица нема пуно због чега и не можемо говорити о устаљеним структурним типовима, али бисмо могли

<sup>5</sup> Постоје различита термилошка разрјешења за овакве јединице. Ладислав Згуста у својој књизи *Приручник лексикографије* помиње: **комплексне лексеме, везане синтагме, лексемске скупине или везе, локуције, сложене лексичке јединице, фиксирани колокације** (1991:138) док се Милица Михаљевић у књизи *Термилошки приручник* служи термином **вишечлани назив** (1998: 46). Даринка Гортан-Премк у својој књизи *Полисемја и организација лексичког система у српском језику* користи термин **вишечлана ријеч** (2004:17) при чему се Љиљана Недељков у свом раду *Проблем вишечланих лексема у лексикографској пракси* определијела за термин **сложена лексема** (2002: 244) Данко Шипка опет у својој књизи *Основи лексикологије и сродних дисциплина* користи термин **вишечлана лексичка јединица** (1998: 141), термин који ћу и ја надаље користити у свом раду, а за који се определијела и Рајна Драгићевић у својој књизи *Лексикологија српског језика* (2007:40).



препоручити њихово свођење на мањи број чланова по узору на претходне структурне типове уколико постоји могућност за то.

## 5.2. Лексичко-семантичка анализа

Терминосистем економске струке настајао је сходно потребама науке.

Поред домаћих термина који су настајали творбом као и остале ријечи у лексикону када се за њима појавила потреба (**доставница, дуг, књиговодство**), систем се богатио процесом терминологизације (**губитак, извод, износ, мањак**), процесом лексикализације, процесом којим вишечлане лексичке јединице на семантичком плану добијају статус једночланих лексема (**амортизована вредност, евидентна цена**) као и посуђивањем ријечи.

Ако говоримо о процесу посуђивања ријечи, интересантно је уочити да англицизми, који су итекако доминантни у маркетингу, менаџменту, областима које су се наметнуле у нашој друштвеној стварности, нису толико присутни у овој економској области. Анализом је потврђено да се ради, углавном, о ријечима латинског поријекла (**актива, депозит, материјал**), али и о једном мањем броју ријечи италијанског поријекла (**банка, салдо, рабат**) те француског поријекла (**аванс, вирман, магацин**). У терминосистему уџбеника присутни су и интернационализми (**депозит, инвентар, кредит**). С друге стране, садржај вишечланих лексичких јединица говори о поступцима комбиновања домаћих ријечи (**садашња вредност**), ријечи страног поријекла (**магацинска евиденција материјала**) као и комбиновању домаћих и страних ријечи (**излазна фактура**).

Анализа терминосистема уџбеника са аспекта међусобно успостављених односа указала је на присуство врло развијене синонимије. Синонимија је успостављена између једночланих термина (**аванс = аконтација**), вишечланих термина (**аналитички конто = појединачни конто**) као и између једночланих и вишечланих термина (**потврда о пријему робе = пријемница**). О томе да ли се овдје ради о истозначницама илу терминолошким дублетима, нећемо говорити, но чињеница је да је овај терминолошки систем преоптерећен синонимним односима тамо гдје то посебно није пожељно, а то је школски уџбеник. О томе говори и Милица Михаљевић у свом раду *Хрватско и енглеско рачунално називље*: „У знанственом су стилу синоними изразито непожељни јер га непотребно оптерећују те отежавају читање и праћење стручне литературе. [...] Синонимни су називи поготово непожељни у школским уџбеницима.”<sup>6</sup> Однос који је пожељан у терминологији јесте антонимија. Но, да ли је антонимија довољно развијена у језику уџбени-

<sup>6</sup> Милица Михаљевић, *Хрватско и енглеско рачунално називље*, у: „Језик”, Хрватско филолошко друштво, год. 53, бр. 2, Загреб, 2006, стр. 44.

ка, односно да ли је успостављен функционалан хијерархијски однос, однос хипонимије, таксонимије или меронимије, то је тешко рећи на основу анализе лексике уџбеника само за први разред, јер је потребно анализирати уџбенике за сва четири разреда. Оно што се може потврдити за језик уџбеника првог разреда јесте да антонимија није довољно присутна (**вишак-мањак, аналитички конто-синтетички конто**), а да хијерархијски однос у уџбенику није довољно видан (**аналитичка евиденција** је хипероним у односу на следеће хипониме: **аналитичка евиденција готових производа, аналитичка евиденција добављача, аналитичка евиденција материјала**).

## 6. ОСВРТ НА УЏБЕНИК РАЧУНОВОДСТВО ЗА I РАЗРЕД ЕКОНОМСКЕ ШКОЛЕ

Доброг наставног процеса нема без квалитетног уџбеника који је приступачан у погледу језика и начина представљања градива које ученик треба да усвоји. Анализирани уџбеник из предмета Рачуноводство-Књиговодство указао је на сопствене недостатке које треба уклонити. Скренула бих пажњу на неколико кључних проблема:

1. језик уџбеника је презасићен синонимима чија систематизација није приказана у уџбенику што додатно ученицима отежава усвајање и разумијевање терминологије;
2. термини који су издвојени на крају лекције као битни или не постоје у тексту као такви или нису дефинисани већ се подразумева да ученик сам дође до закључка кроз текст (на примјер: **ванпословна средства**);
3. у задацима, након лекције, јављају се термини који нигдје нису дефинисани, при чему се од ученика очекује да схвати задатак иако не разумије употријебљени термин (на примјер: **барирани чек**);
4. термини се користе у појашњавају одређених појава иако се они сами појашњавају тек у следећој лекцији или некој наредној што аутоматски доводи до неразумијевања те лекције (на примјер: **конто**);
5. непостојање анексног рјечника уз уџбеник.<sup>7</sup>

<sup>7</sup> Усвајање знака о језику и ванјезичкој реалности преко речника јесте динамичан процес који развија способности не само за правилно разумевање и интерпретацију одређених садржаја него и за правилно исказивање одређених садржаја, и то по актуелној норми коју прописује речник. Стана Ристић, Улога дескриптивних речника у настави, у: „Раслојеност лексике српског језика и лексичка норма”, Институт за српски језик САНУ, Монографије 3, Београд, 2006, стр. 100.

Све ово, претходно речено, говори да рад на једном стручном уџбенику не смије да буде само рад оних који познају струку, већ у тај рад морају бити укључени и стручњаци за језик.

## 7. ЗАКЉУЧАК

Анализа терминологије уџбеника из предмета Рачуноводство-Књиговодство у Економској школи дистрикта Брчко, подстакнута лошим резултатима тест методе која је указала да ученик не разумије материју којом се бави, учинила је видним проблеме које треба рјешавати.

Први проблем се односи на наставне планове и програме српског језика и књижевности који су неприлагођени настави средње стручне школе. У складу с овим, пропуст наставе српског језика и књижевности огледа се и у томе да у читанкама за стручне школе осим књижевноумјетничких, не постоји нити један други тип текста, чак ни стручни текст који би морао бити основа за усвајање појма термина и његовог разумијевања.

Други проблем се односи на несређеност терминологије у језику уџбеника. Доминација вишечланих лексичких јединица, а непостојање јединственог става научне јавности по питању приступа те обраде ових лексема представља велики проблем. Овај проблем изазива нестабилност термилошког система, али и његову нефункционалност. Морфолошка анализа указала је углавном на стабилност двочланих лексичких јединица те релативну стабилност трочланих лексичких јединица. С друге стране, лексичко-семантичка анализа указала је на веома развијену синонимију која је итекако непожељна у термилошком систему као и недовољно видан хијерархијски однос унутар овог система. У коначници, овакво стање збуњује ученика и отежава његово разумијевање и усвајање језика струке.

Трећи проблем јесте одсуство сарадње између познавалаца струке и лингвиста. Резултат таквог једног стања јесу некавалитетни уџбеници који се врло често, као једини постојећи, прихватају без конкретније њихове анализе.

Четврти проблем јесте непостојање школских рјечника и приручника који ученицима омогућавају да на најбржи начин дођу до потребне информације, односно на најлакши начин усвоје потребно знање.

Пети проблем, уједно и најважнији, јер би он могао, у великој мјери, ријешити већи број поменутих проблема, односи се на недовољну истраженост било које терминологије, па и ове, у лингвистичкој науци.

## ЛИТЕРАТУРА

- Анић, В. (1990). *Наше терминологије и култура књижевног језика*. У: Терминологија – теорија и пракса, НССУВД, 18/1, Београд, 5-9.
- Бугарски, Р. (1990). *Терминологија између књижевнојезичких и струковних норми*. У: Терминологија – теорија и пракса, НССУВД, 18/1, Београд, 9-15.
- Гортан-Премк, Д. (2004). *Полисемија и организација лексичког система у српском језику*, Завод за уџбенике и наставна средства.
- Драгићевић, Р. (2007). *Лексикологија српског језика*, Завод за уџбенике, Београд.
- Згуста, Ј. (1991). *Приручник лексикографије*, Свјетлост, Завод за уџбенике и наставна средства, Сарајево.
- Клајн, И. (2003). *Творба речи у савременом српском језику. Други део. Суфиксација и конверзија*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд; Матица српска, Нови Сад.
- Михаљевић, М. (1998). *Терминолошки приручник*, Хрватска свеучилишна наклада, Загреб.
- Михаљевић, М. (2006). *Хрватско и енглеско рачунално називље*. У: *Језик*, Хрватско филолошко друштво, год. 53, бр. 2, Загреб, стр. 41-50.
- Недељков, Ј. (2002). *Проблем вишечланих лексема у лексикографској пракси*. У: *Дескриптивна лексикографија стандардног језика и њене теоријске основе*, Матица српска, Нови Сад-Београд, 243-249.
- Познанић - Леко, В. (2003). *Рачуноводство за I разред Економске школе. Сви образовни профили*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.
- Радовановић, М. (1986). *Социлингвистика*. Књижевна заједница Новог Сада: Дневник.
- Радовановић, М. (1997). *Списи из контекстуалне лингвистике*, Издавачка књижевна Зорана Стојановића, Сремски Карловци – Нови Сад.
- Ристић, С. (2006). *Раслојеност лексике српског језика и лексичка норма*. Институт за српски језик САНУ: Монографије 3, Београд.
- Тафра, Б. (2005). *Од ријечи до рјечника*. Школска књига, Загреб.
- Тошовић, Б. (2002). *Функционални стилови*, Београдска књига, Београд.
- Шипка, Д. (1998). *Основи лексикологије и сродних дисциплина*, Матица српска, Нови Сад.

DALIBORKA BALORDA

FUNCTIONAL TESTING OF THE LEXICON IN A TEXTBOOK  
USED IN SECONDARY SCHOOL OF ECONOMICS

Summary

The bad results obtained in a test method in the Secondary School of Economics in Brcko District of Bosnia and Herzegovina, related to the Accounting- bookkeeping subject, have shown a need for analyzing the functionality of terminology in the textbook for that unit. The results of the analysis have shown that the terminology used in the textbook is disorganized and insufficiently standardized and pointed to the fact that there is an insufficient number of research works related to the topic of terminology in Serbian language.

*Key words:* Serbian, lexicology, lexicography, terminology, semantics, teaching methodology, teaching resources.

Далиборка Балорда  
Економска школа, Брчко,  
БиХ., Република Српска  
e-mail: daliborkabalorda@hotmail.com



V

ОРГАНИЗАЦИЈА НАСТАВЕ  
ORGANISATION DE L'ENSEIGNEMENT  
TEACHING ORGANISATION





## **THE ENGLISH LANGUAGE CURRICULUM FOR DOCTORAL STUDENTS OF MEDICAL SCIENCES**

English for Medical Academic Purposes (EMAP) is being introduced into doctoral studies at the Belgrade University within the Bologna reform process (one such course for Dentistry doctoral candidates was directed in 2007/08 by the author of this article; the other, for the Medicine ones, is under way). There has been a need to develop an appropriate curriculum of English for Doctoral Students of Medical Sciences (EDSMS) (including pharmacy and veterinary medicine). English as an International Language (EIL) scholars (formerly non-native speakers) increasingly need to publish in English, the lingua franca of science. Their English language level is low (reading, primarily writing for scholarly publication, speaking). They lack basic understanding of discourse patterns of research articles (RAs). Extralinguistically, their location, level of expertise and network access influence their success. This paper offers an outline of a prospective EDSMS curriculum whose standardized format would enable EIL authors to produce internationally recognized RAs.

*Keywords:* EMAP, EDSMS, curriculum, EIL scholars, RAs.

### **1. LANGUAGE OF SCIENCE**

#### **1.1. Features of scientific language**

It should be noted that the English for Medical Academic Purposes (EMAP) to be taught to doctoral students of medical sciences is, basically, the language of science or scientific language. It has very specific features that make it totally different from any other type of language of instruction. It is associated with scientific activity which is based on an objective and impartial analysis so subjectivity and emotionality do not belong there. A scientist is an objective observer who assesses, describes, demonstrates and proves in a sober and reasonable manner. He or she uses a scientific cognitive apparatus, methods and study protocol. The relationship between a scientist and an information recipient is unemotional,

reserved, totally objective, remote and exclusively directed towards reason. A scientist does not address another fellow scientist to provoke his or her emotions, but to tell the truth, scientific truth, to argue and prove, to be persuasive. This is done in an impersonal way by using the authorial “we” which stresses modesty and objectivity of presentation so that generality and abstraction are achieved. A scientist regards a recipient as a “unidimensional being” having reason but lacking soul. The whole activity of a scientist is primarily directed towards semantic information and the formal linguistic aspect is of secondary importance. Research papers that are written in order to earn the scientific or academic titles such as specialist, master’s, doctoral theses and others have to be the result of individual work. Research is based on an open informational process. It is a form of social activity by which natural and social laws are discovered not for the individual benefit but for the purpose of the whole humanity (Tošović 2002: 330, 333).

### **1.2. Scientific style**

The scientific style involves observing the norm, abstract thinking, unemotionality, objectivity instead of subjectivity, elimination of all kinds of emotions because they are unnecessary. The scientific style is characterized by uniformity; it does not contain informal, everyday or dialectal lexis. The level of repetition increases and synonymy qualitatively and quantitatively decreases. The scientific style requires applying neutral and widely used synonyms. The restricted lexical fund (nouns and adjectives predominate, verbs in present tenses with non-temporal meaning), very poor choice of words without many stylistic layers, and limited polysemy all lead to repetitions of the same words, that is terms (Mičić 2003: 98-99). Expression of thoughts has to be clear, accurate and logical. As far as syntactic structure is concerned, complex sentences predominate. At the textual level, the scientific style shows integrity, cohesion, logic, precision, dialogicity and hypothesizing. These features of scientific style are universal for all languages and with certain additional specificities may be applied to the English language of medical and biomedical sciences.

## **2. ENGLISH AS THE LEADING LANGUAGE OF (MEDICAL) SCIENCE**

### **2.1. Current status of the English language of science**

The English language, with scientific and professional development, is no longer a foreign language for other nations, but it has increasingly assumed the role

of a mother tongue. English is the lingua franca of science, which once used to be Latin. As a result, English as a Foreign Language (EFL) label has become obsolete and has been replaced by the following ones: English as a Second Language (ESL), English as an Additional Language (EAL) and, most recently, English as an International Language (EIL). Therefore, in the context of the use of English as the language of science, researchers who were formerly known as non-native speakers (NNS) have come to be referred to as EIL scholars.

## **2.2. Global dominance of English language of science**

For most of its history, English for Specific Purposes (ESP) has been dominated by English for Academic Purposes (EAP), and by the subspecialty English for Science and Technology (EST) (Swales, 1988); EAP continues to dominate internationally (Johns and Dudley-Evans 1993: 124). EAP and ESP are now commonly referred to as International Scientific English (ISE). The common feature of this discourse community is the skilful use of English to write science. If English is seen as ISE, it forms part of science, and is therefore also an integral part of 'becoming a scientist' nowadays (Wood 2001: 81-83).

The predominance of English gives native speakers a competitive advantage over those who have to acquire sufficient linguistic skills to communicate their results (Berghammer 2006: 40). Global dominance of English as lingua franca (ELF) of science has been reported to create mixed feelings not only among world scientific community but among EAP scholars and practitioners. Some see it as facilitating the knowledge exchange and dialogue (Crystal, 2003), and its critics as a source of discrimination of individuals and groups, even impoverishment of science and knowledge-construction in general (Gibbs, 2005; Canagarajah, 2006). Much research has been accumulated on the experience of this superimposition of ELF of science in different parts of the world. Ammon (2001) provides an empirical basis to the hot debate on the pros and cons of English dominance in science (Fernández Polo, Cal Varela 2009: 152-153).

## **2.3. English language of medical science**

Since the mid-20th century, English has become the lingua franca of medical research, and English terms have been imported into many languages. The English language of medical science has come to be thoroughly understood and has been extensively studied. It therefore serves as a model for other nations as to how to create their languages of medical science (Mičić 2009: 11). The language of medical science is characterized by lexical, morphological, syntactic and

semantic specificities. Scientific research, not language, is the focus and this has interesting consequences for the teaching of EMAP. One is that the instruction requires special education and training of language professionals, probably in the form of a master programme, since general English competence is a necessary prerequisite.

This establishment of English as the preferred language of medical communication across Europe has been gradual (Maher, 1986; Taavitsainen & Pahta, 2003; Tardy, 2004). It has been evidenced that scholars from 'smaller' languages opt for it because of the prestige and impact associated with an international readership (Giannoni 2008: 97). English is seen as the key factor of becoming successful, recognized as an academic of worth and an avenue for enhancing one's resume and gaining promotion (Duszak, Lewkowicz 2008: 115).

### **3. REFORMED EMAP CURRICULA IN BELGRADE**

#### **3.1. Reformed EMAP curriculum at Belgrade University School of Medicine (BUSM)**

The Bologna process of reforms in higher education has brought changes into the EMAP curriculum at BUSM. There has been a shift of focus in medical education, in terms of practical exclusion of pre-medical subjects from the curriculum and placing stress on practical medical skills. Within a new medical curriculum approved in 2004, an EMAP course was extended from a two-year to a five-year course, or 9 semesters of studying. So, from academic 2004/05, EMAP is a compulsory subject in the first two years of undergraduate medical studies, and an elective subject in the third, fourth and fifth years. Also, English has become a compulsory foreign language for each student of medicine. After each one-year course, medical undergraduates take a written test assessed in the form of PASS/FAIL.

#### **3.2. English for Dentistry Doctoral Candidates (EDDC) curriculum at Belgrade University School of Dentistry (BUSD)**

At BUSD, as part of the Bologna process of reforms in higher education, there was launched an elective, one-term, EDDC course within the study programme Scientific Essentials of Basic and Clinical Research in Dentistry (3 credits according to ECTS) in academic 2007/08. The author of this article in collaboration with a subject expert participated in the development of the course as its director

and instructor. There were 7 candidates who successfully completed the course. It consists of 15 lectures and 30 practicals and the doctoral candidates are required to write a term paper, in this case a shortened, adapted version of RA. They take a final graded written exam. The approved EDDC curriculum comprises the following 7 topic areas:

1. Features of scientific language (ESP and EAP)
2. Dominance of the English language, the leading global language – English in Biomedicine
3. Use of dictionaries (general and specialized)
4. Specialties in medicine and dentistry
5. Techniques of reading and collecting information
6. Use of citation indexes (Current Contents)
7. English in written communication – formal correspondence, CV.

### **3.3. English for Medical Doctoral Candidates (EMDC) at BUSM**

The course of the English for doctoral studies in medicine is about to be launched at the Belgrade University School of Medicine within the study programme Biology of Skeleton (2009/10).

## **4. ENGLISH FOR DOCTORAL STUDENTS OF MEDICAL SCIENCES (EDSMS)**

### **4.1. Needs Analysis**

EDSMS is associated with the doctoral studies of medical sciences (medicine, dentistry, pharmacy and veterinary medicine). They primarily include doctoral candidates who want to continue their research which is both fundamental and clinical in nature. Most recently, there has been a close collaboration between fundamental and clinical research, but, undoubtedly, there exist some differences. Clinical medicine is of special interest for doctoral students. It is extremely important to train students to be competent medical writers as they will write case reports, research articles and communicate with international scientific audience (Micic 2007:10).

There are both linguistic and extra-linguistic reasons for implementing EDSMS curriculum.

## **4.2. Linguistic reasons for EDSMS**

Linguistically speaking, scholars increasingly need to publish in English. It has been shown that 90% of indexed publications uses ELF for disciplinary (medical) communication (Giannoni 2008: 104). So, it would appear that publishing is almost exclusively carried out through the medium of English (Duszak, Lewkowicz 2008: 115). Since EIL researchers do not possess English as their first language, in many cases they experience great problems in producing manuscripts which are acceptable to international journal editors and reviewers (Flowerdew 2008: 77). Such writers suffer from “the triple disadvantage of having to read, do research and write in another language” (Van Dijk 1994: 276). Pressure to publish is compounded for ESL writers who struggle with the added challenge of mastering the English language (Wang, Bakken 2004: 181-182). They lack adequate writing experience and basic understanding of academic writing for scholarly publication, that is audience awareness, rhetorical patterns, coherence, tones and the composition skills and strategies and use their native language to organize articles (Wang, Bakken 2004:184-185). Difficulties that ESL writers have refer to switching between languages and intellectual styles and are related to the nature of the differences that exist between different languages, linking these to intellectual traditions, cultural value systems and structural conditions of particular language systems. Now specialist discourses rather than academic discourses in general are being discussed in which data of written and spoken communications in professional settings are combined. Publishing naturally entails writing, and perhaps less obviously, reading as well (Duszak, Lewkowicz 2008:109). So, researchers have to master the English language specificities both in study methods and result interpretation and they would also need speaking (oral presentation) skills related to applying their research results in professional work. Mastering writing skills deserves special attention.

## **4.3. Writing for research publication purposes**

In scientific writing, it is crucial for the EIL scholars to express themselves in English as clearly they would in their own language. Some authors have written about the struggle with English by non-native speakers. Thus Benfield calls this weak appreciation of the conventions of discourse in English the ‘English Language Burden’ (ELB) (Benfield 2007: 363-364). Writers who use EAL may need to write with targeted attention and make considerable effort to comply with existing norms (Flowerdew 2008: 82).

ESL writers should be encouraged to internalize the criteria of good writing, evaluate their own work, and use professional instructions through a writing skills development process (Wang, Bakken 2004:187). As writing scientific essays requires not only a good command of the English language, but also awareness of the organizational pattern and format of the research articles (RAs), ESL writers need detailed training in the rhetorical categories of different sections of the RA and in the use of persuasive rhetoric to establish a niche for research in the organizational discourse community (Albo Puentes 2008:205). The basic global structure of the medical RA is well documented; the traditional sections of introduction, methods, results and discussion (IMRD) are required by many medical journals as a matter of editorial policy. Moves (Swales, 1981, 1990) are used to describe the schematic structure through which a particular persuasive communicative purpose is realised, where the structure is the result of the conventions which have developed in a specific discourse community. In EAP, move analysis is often used to explore the communicative functions and linguistic features of a given genre (Tambul ElMalik, Nesi 2008: 87-88).

The *product* or *process* approaches to writing (Flowerdew, Peacock, 2001) both have advantages and weaknesses, so a combination of the two seems to be the best option in our teaching situation. The stages to be followed are:

- Develop *rhetorical awareness* by looking at model texts;
- Practise specific *genre* features, especially moves and writer stance;
- Carry out writing tasks showing awareness of the *needs of individual readers and the discourse community* and *the purpose of writing*;
- Evaluate the writing (through *peer review* or reformulation).

Making use of RAs implies reconstructive writing which starts from fractured sentences, or notes, or gapped text. For example:

- Introduction: with verb tense choices;
- Method: changing active verbs back to original passive;
- Results: filling gapped text with reference to tables and figures;
- Discussion: gapped text with most common questions, focusing on probability and argument (Micic 2007: 11).

If EIL researchers become acquainted with the underlying conventions of the RAs, they can be self-sufficient when writing scientific papers to be published in English. They will also be able to write up the results of their scientific research to be published in established medical journals (Albo Puentes 2008: 234).

#### **4.4. Extra-linguistic reasons for EDSMS**

Success in academic/scientific publication is not solely based on linguistic factors, but there are questions of location (centre vs. periphery), level of expertise (junior vs. senior researchers) and network access. As to location, it has been shown that in the field of scientific publishing, most RAs in widely read peer-reviewed scientific journals are authored by writers from industrialized countries (the centre). In contrast, scientific research output is significantly lower in the developing world (the periphery). The degree of experience/expertise in academic publication and proficiency in certain genres of academic discourse (novice vs. expert dichotomy) have been reported to be more important than being a native speaker or an EIL researcher (Hyland, 2000, 2006). Finally, new technology, such as new electronic manuscript submission requirements imposed by leading scientific journals, makes it more difficult for periphery academics to contribute their share to international science (network access). However, there remains a problem that non-discursive factors very frequently go hand in hand with poor linguistic skills. Badly written articles correlate with a high rejection rate (Salager-Meyer 2008: 122-126).

#### **5. OUTLINE OF PROSPECTIVE EDSMS CURRICULUM**

Taking into account all the above, here is the outline of a prospective EDSMS curriculum:

1. features of ESP/EAP/EMAP; the English language of biomedicine, as the leading language of medical science and its specificities;
2. reading techniques, data collection; writing RAs; giving oral presentations;
3. the use of specialized/medical and related dictionaries;
4. the use of citation indexes (Current Contents);
5. formal medical correspondence in English (forms, letters, CV).

#### **6. WAYS OF EDSMS CURRICULUM IMPLEMENTATION**

The EDSMS curriculum implementation seems to be mostly dependent on the location, meaning that scholars from the centre are more successful in the use of English for research publication purposes than those in the periphery. However, there has been evidence that scholars located in the centre may face similar



material and linguistic problems to those in the periphery (Curry & Lillis, 2004), and this might be the case of Spain (Fernández Polo, Cal Varela 2009: 153). This means that the nation state may have a role to play in terms of its policy regarding English language education for science researchers (Salager-Meyer 2008:124). It is interesting to note that in several developing countries, there exist scientific writing courses in English (India, China, Iran, Croatia, Brazil and Venezuela).

## 7. BENEFITS OF THE PROPOSED EDSMS CURRICULUM

On a smaller scale, EIL doctoral candidates in medical sciences would be able to produce internationally recognized RAs in the English language published in prestigious professional publications. On a larger scale, it seems that translators, terminologists, documentalists, applied linguists and language teachers will become more and more necessary in scholarly communication. Such a move would promote scientific multilingualism, which is a means for science to be truly universal (Salager-Meyer 2008: 129).

The proposed EDSMS curriculum should be considered more extensively. The final, accepted version would be invaluable for all doctoral students of medical sciences (medicine, dentistry, veterinary medicine, pharmacy) in that they would have a standardized, mutually applicable, English for medical sciences curriculum. It could be applied at universities in all the non-English speaking countries and thus have international widespread use.

## REFERENCES

- Albo Puentes, L. (2008). Developing academic and technical writing skills for medical purposes. In: *Current Developments in English for Academic, Specific and Occupational Purposes* (M. Krzanowski, ed.). Reading, UK: Garnet Education, 205-239.
- Benfield, J. R. (2007). Cardiothoracic Surgeons Divided By a Common Language. *Ann Thorac Surg*, 84, 363-364.
- Berghammer, G. (2006). Translation and the language(s) of medicine: Keys to producing a successful German-English translation. *The Write Stuff*, 15, 2, 40-44.
- Duszek, A., Lewkowicz, J. (2008). Publishing academic texts in English: A Polish perspective. *Journal of English for Academic Purposes*, Vol. 7, No. 2, 108-120.
- Fernández Polo, F. J., Cal Varela, M. (2009). English for research purposes at the University of Santiago de Compostela: a survey. *Journal of English for Academic Purposes*, Vol. 8, No. 3, 152-164.

- Flowerdew, J. (2008). Scholarly writers who use English as an Additional Language: What can Goffman's "Stigma" tell us? *Journal of English for Academic Purposes*, Vol. 7, No. 2, 77-86.
- Giannoni, D. S. (2008). Medical writing at the periphery: The case of Italian journal editors. *Journal of English for Academic Purposes*, Vol. 7, No. 2, 97-107.
- Johns, A.M., Dudley-Evans, T. (1993). English for Specific Purposes: International in Scope, Specific in Purpose. In: *State of the Art TESOL Essays* (S. Silberstein, ed.), Bloomington, IL: Pantagraph Printing, 115-132.
- Mičić, S. (2003). Osobnosti jezika za naučne i stručne namene. *Stomatološki glasnik Srbije*, 2, april-jun 2003, 97-101.
- Micic, S. (2007). Teaching medical writing in an integrated skills approach in Belgrade. *The Write Stuff*, Vol. 16, No. 1, 10-11.
- Mičić, S. (2009). *Studije o jeziku medicine u engleskom i srpskom*. Beograd: Beogradska knjiga. (ћип.)
- Salager-Meyer, F. (2008). Scientific publishing in developing countries: Challenges for the future. *Journal of English for Academic Purposes*, Vol. 7, No. 2, 121-132.
- Tambul ElMalik, A., Nesi, H. (2008). Publishing research in a second language: The case of Sudanese contributors to international medical journals. *Journal of English for Academic Purposes*, Vol. 7, No. 2, 87-96.
- Tošović, B. (2002). *Funkcionalni stilovi*. Beograd: Beogradska knjiga
- Van Dijk, T. A. (1994). Academic nationalism. Editorial. *Discourse and Society*, 5(3), 275-276.
- Wang, M., Bakken, L. L. (2004). An Academic Writing Needs Assessment of English-as-a-Second-Language Clinical Investigators. *The Journal of Continuing Education in the Health Professions*, Vol. 24, 181-189.
- Wood, A. (2001). International scientific English: The language of research scientists around the world. In: *Research Perspectives on English for Academic Purposes* (J. Flowerdew, M. Peacock, eds.) Cambridge: Cambridge University Press, 71-83.

SOFIJA MIČIĆ

НАСТАВНИ ПЛАН И ПРОГРАМ ЕНГЛЕСКОГ ЈЕЗИКА ЗА  
ДОКТОРАНДЕ МЕДИЦИНСКИХ НАУКА

*Резиме*

Енглески језик медицине уводи се у докторске студије на Универзитету у Београду као део болоњског процеса реформи у високом образовању. Један такав програм под називом Енглески језик за потребе стоматолошке науке спроведен је на Стоматолошком факултету под руководством аутора овог рада школске 2007/08. године а у току је увођење наставе Енглеског језика за докторанде на Медицинском факултету. По-

стоји потреба да се направи одговарајући наставни план и програм Енглеског језика за докторанде свих медицинских групација (дакле и фармације и ветерине). Од докторанада се све више захтева да објављују на енглеском језику који је *lingua franca* науке. То су истраживачи који користе енглески као међународни језик (раније познати као неизворни говорници). Показало се да они не владају довољно добро енглеским језиком (читање, нарочито писање научних радова и говорне вештине). Они показују основно непознавање дискурсних образаца научних радова на енглеском језику. Ту су и нелингвистички отежавајући фактори везани за географски простор, ниво стручности и приступ електронској мрежи научника. С обзиром на све наведено, у раду је изнет могући концепт наставног плана и програма Енглеског језика за докторанде медицинских наука. Он би обухватио следеће: одлике Енглеског језика струке, Енглеског језика за академске потребе, Енглеског језика биомедицине, као водећег језика науке, затим употребу специјализованих речника, технике читања, сакупљања података, писање научних радова, усмене презентације, коришћење цитатних индекса (*Curent Contents*), енглески језик у писаној комуникацији – формална кореспонденција (формулари, писма, радна биографија). У ужем смислу, овакав план и програм, ако би био усвојен, омогућио би докторандима који користе енглески као међународни језик да објављују радове који би били међународно признати у водећим светским медицинским публикацијама. На ширем плану, с једне стране, овакав наставни план и програм подразумевао би интердисциплинарни тимски рад, а с друге, имао би стандардизован формат и могао да буде узајамно примењив на свим факултетима медицинске групације не-енглеског говорног подручја.

*Кључне речи:* енглески језик медицине, енглески на медицинским докторским студијама, курикулум, настава енглеског као међународног језика, научноистраживачки чланци.

Софија Мићић  
Универзитет у Београду, Србија  
Медицински факултет  
e-mail: sofija.micic@mub.bg.ac.rs



## UČENJE JEZIKA UZ POMOĆ RAČUNARA KAO NOVI AKADEMSKI PREDMET

Težnja za osavremenjavanjem nastavnih planova i programa na filološkim studijama i za uvođenjem više praktičnih sadržaja, kao i dramatičan razvoj novih tehnologija, ukazali su na potrebu da se i na našim filološkim odsecima uvede predmet Učenje jezika uz pomoć računara (*Computer Assisted Language Learning, CALL*). U radu su predstavljeni sadržaj i cilj ovog izbornog predmeta na Departmanu za anglistiku na Filozofskom fakultetu u Nišu. Predmet nudi osnovna znanja o ovoj primenjenolingvističkoj disciplini i bavi se mogućnostima integrisanja savremne računarske tehnologije u proces nastave i učenja jezika, prvenstveno iz pedagoške perspektive. Cilj je da kroz raznovrsne pregledne, diskusione i praktične aktivnosti studenti uče kako da u nastavi koriste softver za obradu teksta i prezentaciju, elektronske i internet resurse, evaluiraju, modifikuju i praktično koriste elektronske i veb materijale za učenje i proveru znanja engleskog jezika i upoznaju se sa mogućnostima komunikacije uz pomoć računara i nastave na daljinu.

*Ključne reči:* učenje jezika uz pomoć računara, izborni predmet, engleski jezik.

### 1. UVOD

Razvoj i usavršavanje informacionih tehnologija u poslednjih nekoliko decenija predstavlja verovatno najintenzivniju tehnološku revoluciju u istoriji čovečanstva, koja je unela velike promene i novine u svaku sferu društvenog, pa i privatnog života. Dramatično ubrzavanje ovog razvoja u protekloj deceniji, a naročito razvoj interneta, omogućili su da korišćenje računara u obrazovanju, uključujući i učenje i nastavu stranih jezika, poprimi neslućene razmere.

Učenje uz pomoć računara (*Computer Assisted Learning – CAL*) i, za nas izuzetno važno, učenje jezika uz pomoć računara (*Computer Assisted Language Learning – CALL*), postoje kao akademske discipline već više decenija, a CALL je i priznata kao jedna od oblasti primenjene lingvistike (Davis and Elder 2004, Gruba 2004:23-648), i kao takva, u različitim vidovima izučava se

na mnogim svetskim univerzitetima<sup>1</sup>. Reforma univerzitetskog obrazovanja u našoj zemlji i zahtev da se nastavni sadržaji s jedne strane osavremene i učine praktičnijim, a s druge da se usklade sa onima koji postoje na univerzitetima u zemljama koje su potpisnici Bolonjske deklaracije, pružili su dobru osnovu da se i na našim filološkim studijama uvedu sadržaji koji bi obrađivali upotrebu računara u nastavi jezika<sup>2</sup>.

U ovom radu predstavljeno je uvođenje izbornog predmeta Učenje jezika uz pomoć računara na Departmanu za anglistiku na Filozofskom fakultetu u Nišu, kao i sadržaj i cilj predmeta. Najpre ćemo reći nešto o samom predmetu izučavanja ove primenjenolingvističke discipline, zatim ćemo ukratko govoriti o sadržaju i ciljevima kursa, evaluaciji stečenih znanja i veština, a najveći deo rada biće posvećen tome kako se sadržaji, ciljevi i evaluacija konkretno sprovode.

Najopštije rečeno, CALL, tj. učenje jezika uz pomoć računara, može se jednostavno shvatiti kao korišćenje informaciono-komunikacionih tehnologija u nastavi i učenju jezika, ali to je u stvari veoma široka oblast istraživanja koja se bavi različitim mogućnostima primene računara u nastavi i učenju jezika – “CALL is the search for and the study of applications of the computer in language teaching and learning” (Levy 1997:1). Neke od raznovrsnih i mnogobrojnih tema kojima se ova oblast bavi su stvaranje onlajn okruženja i sistema za učenje, različite uloge nastavnika u ovakvoj vrsti nastave, korišćenje informaciono-komunikacionih tehnologija u usavršavanju nastavnika, uticaj saradnje i interakcije u kompjuterskoj komunikaciji na učenje stranog jezika i sl. (videti raspon tema u Bush and Tery 1996, Chappelle 2001 i 2003, Son 2004, Levy and Stockwell 2006, Egbert 2005, Egbert and Petrie 2005, Egbert and Hanson-Smith 2007, Erben and Sarieva 2008, Warshauer 1996, Warshauer and Healey 1998).

---

<sup>1</sup> Da pomenemo samo nekoliko najznačajnijih: u Sjedinjenim Američkim Državama - Stanford University (<http://www.stanford.edu/~efs/callcourse/index.htm>), Ohio University (<http://www.ohio.edu/linguistics/CALLsequence>), u Australiji - University of South Queensland (<http://www.usq.edu.au/users/sonjb/call/>), u Evropi - University of Essex (<http://www.essex.ac.uk/coursefinder/coursedetails.aspx?course=ma++q11312>), Trinity College London (<http://www.trinitycollege.co.uk/site/?id=293>), University of Hull (<http://www.hull.ac.uk/tesol>), Universität Gießen (<http://www.uni-giessen.de/msf>).

<sup>2</sup> O značaju i mogućnostima učenja jezika uz pomoć računara, posebno u našoj sredini, videti u Mišić Ilić 2007.

## 2. UČENJE JEZIKA UZ POMOĆ RAČUNARA KAO AKADEMSKI PREDMET

### 2.1. Specifikacija predmeta

Učenje jezika uz pomoć računara uvedeno je kao novi izborni akademski predmet za studente anglistike na Filozofskom fakultetu u Nišu koji su upisali studije po novom, reformisanom Nastavnom planu i programu školske 2006/2007. godine i predviđeno je da se izučava u osmom semestru<sup>3</sup>.

Predmet je zamišljen kao kratak, jednosemestralni izborni stručno-aplikativni kurs, sa fondom časova 1+1 i nosi tri kredita (ESPB). Nastava se izvodi u računarskoj učionici, gde studenti prvenstveno uče kroz praktičnu primenu znanja (na engleskom bi se to zvalo '*hands-on course*'). Jedini uslov za pohađanje ovog kursa je da student poseduje osnovna znanja o korišćenju računara (programi *Word*, *PowerPoint*, korišćenje interneta), kao i odslušan obavezni predmet Metodika nastave, koji se radi u petom i šestom semestru. Kako je kurs vrlo praktične prirode, nije predviđen jedan osnovni udžbenik već spisak raznovrsne osnovne literature, uglavnom članaka i delova knjiga, od kojih je većina dostupna na internetu, kao i intenzivno korišćenje različitih edukativnih internet sajtova.<sup>4</sup>

Sadržaj predmeta obuhvata mogućnosti integrisanja savremene računarske tehnologije u proces nastave i učenja jezika, i to prvenstveno iz pedagoške a manje iz tehničke perspektive (uporedi Salaberry 1996, Hanson-Smith 1997).<sup>5</sup> Cilj predmeta je da studenti upoznaju osnove ove primenjenolingvističke discipline i

---

<sup>3</sup> Prva generacija koja će ga slušati tek je sada, 2009, upisala četvrtu godinu i slušaće ga u narednom semestru. Zbog toga, u ovom trenutku ne možemo govoriti ni o kakvim konkretnim iskustvima u nastavi ovog predmeta, već samo o planu i programu.

<sup>4</sup> Blake 2008, Chapelle 2001, Chapelle 2008, Dudeney 2000, Dudeney and Hockly 2007, Szendeffy 2005, Warshauer, Shetler, & Meloni 2000, [www.ict4lt.org](http://www.ict4lt.org), <http://lt.msu.edu/vol7num3/default.html>, [www.examenglish.com](http://www.examenglish.com), [www.english-online.org.uk](http://www.english-online.org.uk), <http://esl.about.com>, [www.world-english.org](http://www.world-english.org), [www.eslgold.com](http://www.eslgold.com), <http://english-lesson-plan.com>, [www.usingenglish.com](http://www.usingenglish.com), <http://www.bbc.co.uk/worldservice/learningenglish> i mnogi drugi.

<sup>5</sup> Nastavne teme, navedene u specifikaciji predmeta za akreditaciju su: 1. Uvodno predavanje 2. Istorijat primenjenolingvističke discipline *Učenje jezika uz pomoć računara* 3. Pedagoški aspekti korišćenja informacionih tehnologija 4. Nastavni materijali u elektronskom obliku, referentna literatura 5. Veb sajtovi i pomoćni veb nastavni materijali poznatih izdavača u oblasti nastave engleskog 6. Problemi izbora nastavnih materijala 7. Korišćenje nastavnog veb materijala u nastavnoj praksi 8. Testiranje i evaluacija uz pomoć računara 9. Softver za obradu teksta, prezentacije, evidentiranje i veb stranice 10. Praktična primena obrađenih tipova softvera u nastavi jezika 11. Internet i integrisane veštine (čitanje, pisanje) 12. Internet i integrisane veštine komunikacije 13. Nastava na daljinu i učenje starih jezika – tehnički i pedagoški aspekti 14. Prezentacije 15. Završni pregled kursa

da kroz raznovrsne pregledne, diskusione i praktične aktivnosti upoznaju različite mogućnosti primene računara za izvođenje nastave, kreiranje i dopunu nastavnih materijala, samostalni i grupni rad i komunikacione aktivnosti. Nakon savladanog kursa, očekuje se da studenti mogu da uspešno koriste softer za obradu teksta i prezentacije u nastavi, elektronske rečnike i referentu literaturu, da pronalaze, selektuju i evaluiraju mnogobrojne i različite veb materijale i sajtove relevantne za nastavu engleskog jezika, da kreiraju, adaptiraju i koriste nastavne materijale i nastavne zadatke uz pomoć računara i da koriste softverske platforme za učenje na daljinu. Kako se radi o prvenstveno praktičnom kursu, opredelili smo se da veliki deo ocene, maksimalnih 70%, nose predispitne obaveze i to 30% aktivnost (aktivno prisustvo nastavi i izrada domaćih zadataka), 20% prezentacija samostalnog praktičnog rada i 20% seminarski rad, dok 30% ocene čini pisani ispit.

U nastavku rada ćemo detaljnije govoriti o nekim konkretnim oblastima iz sadržaja i kako se one obrađuju na predavanjima, vežbama i u studentskim aktivnostima.

## 2.2. Aktivnosti studenata i korišćenje softvera u nastavi

Kao što je već pomenuto, kurs Učenje jezika pomoću računara je aplikativni kurs, što znači da je koncipiran tako da su studenti maksimalno angažovani u samostalnom radu i većinu tema, nakon (relativno) kratkog uvoda, razrađuju i obrađuju sami. Aktivnosti u koje su studenti uključeni su raznovrsne.

Prvo, izuzetno je značajno aktivno učešće na času, što je olakšano činjenicom da se nastava izvodi u računarskoj učionici a vežbe u grupama tako da svaki student ima 'svoj' računar. Drugo, osim redovnih domaćih zadataka kraćeg obima, studenti rade i seminarske radove i prezentacije samostalnog praktičnog rada. Svaki student sam bira način na koji će uraditi po jedan od ovih zadataka, a neke od njih moguće je raditi i kao grupni projekat. Recimo, studenti dobijaju zadatak da pronađu i/ili evaluiraju nastavne materijale (rečnike, edukativne sajtove, testove i slično).

Kako je jedna od tema koje se obrađuju na ovom kursu korišćenje uobičajenog softvera u učenju i nastavi jezika (*Word, PowerPoint, Excel*, itd.), studenti ga koriste od samog početka. *Word*, softver za obradu teksta, koristi se ne samo za pisanje već i za uzajamno evaluiranje napisanih radova, koji mogu biti pisani i na drugim kursevima, uz korišćenje alata kao npr. *spellchecker, thesaurus, comments, track changes*. Studenti koriste *PowerPoint* ili da naprave prezentaciju, ili da uzajamno evaluiraju svoje prezentacije urađene za neke druge kurseve i da napišu izveštaj. *Excel* se koristi za evidentiranje; naime, studenti će u grupama od po pet napraviti Excel tabelu, gde će pratiti sopstveno pohađanje nastave i poene



stečene na predispitnim obavezama. Nije naodmet pomenuti da na Departmanu za anglistiku nastavnici i saradnici na taj način već godinama kontinuirano prate rad studenata. Kroz rad u grupi, studenti će napraviti i veb sajt na slobodnu temu, koristeći alat *Google Sites*. Koristeći alat *Google Groups*, prema modelu datom na času, studenti će naučiti kako da otvore sopstvenu diskusionu grupu. U nekoj kasnijoj fazi može se predvideti i pravljenje fakultetskog časopisa korišćenjem programa *Microsoft Frontpage*.

### 2.3. Nastavni materijali u elektronskom obliku – referentna literatura

U okviru kursa Učenje jezika uz pomoć računara studenti se upoznaju sa nastavnim materijalima u elektronskom obliku koji mogu biti korišćeni kako u nastavi jezika tako i, još značajnije, za individualni rad i učenje. Najpre ćemo ukratko predstaviti ogromnu referentnu literaturu, posebno onu koja je besplatna. Pod referentnom literaturom za učenje jezika podrazumevamo prvenstveno rečnike i enciklopedije. Opšte je poznato da je na internetu dostupan veliki broj besplatnih dobrih jednojezičnih engleskih rečnika, među kojima se ističu onlajn rečnici poznatih izdavača - Oxford University Press, Cambridge University Press, Longman, Collins i Macmillan - *Oxford Advanced Learner's Dictionary Online* ([www.oup.com/oald](http://www.oup.com/oald)), *Cambridge Dictionaries Online* (<http://dictionary.cambridge.org>), *The Longman Dictionary of Contemporary English Online* (<http://www.ldoceonline.com>), *Collins Dictionaries Online* (<http://www.collinslanguage.com>) i *Macmillan Online Dictionary* (<http://www.macmillandictionary.com>).

*Oxford Advanced Learner's Dictionary Online* (OALD) navodimo kao primer dobrog rečnika, koji korisnicima nudi i neke informacije koje se ne mogu naći u većini drugih onlajn rečnika. Između ostalog, ovaj rečnik povremeno skreće korisnicima pažnju na tipične greške koje neizvorni govornici prave. Takođe, gde je to moguće, automatski nudi i antonim, zatim idiome i frazalne glagole, ukoliko oni za datu reč postoje, i na kraju te liste, daje i informacije o najčešćim kolokacijama koje uključuju traženu reč (naravno, ako za tu reč uopšte postoje kolokacije vredne pomena). Ovaj rečnik zaslužuje i pohvalu zbog velikog broja primera.

*Macmillan Online Dictionary* je još jedan primer odličnog englesko-engleskog rečnika. U nekim segmentima je organizovan drugačije nego OALD, i ima jednu vrlo očiglednu prednost, a to je mogućnost da se čuje izgovor svake reči klikom na ikonu zvučnika.

Sajtovi koji pretražuju veliki broj engleskih onlajn rečnika, kao što je [www.onelook.com](http://www.onelook.com), mogu biti dragoceno sredstvo za brzo i lako pronalaženje dodatnih ili stručnih značenja traženih reči ili izraza. Ovaj sajt za pretraživanje velikog

broja rečnika osim opštih pretražuje i specijalizovane rečnike, a na desnoj strani ekrana uvek su date tzv. brze definicije (*quick definitions*), odnosno lista najčešće upotrebljivanih značenja tražene reči.

U današnje vreme mnogi ljudi, a ne samo jezički profesionalci, često se nađu u situaciji da im je potreban prevod neke reči, i to ne samo na engleski već i sa njega. U takvim situacijama u pomoć priskaču onlajn rečnici kao što su <http://dictionary.babylon.com> ili <http://dictionary.reverso.net>. Ukoliko se reč čije značenje tražite odnosi na objekat, tj. predmet u fizičkom smislu, a njeno značenje vam ni na maternjem jeziku ne govori mnogo, rešenje problema može se naći u slikovnom ([www.pdictionary.com](http://www.pdictionary.com)) ili foto rečniku ([www.faqs.org/photo-dict](http://www.faqs.org/photo-dict)). Na internetu se može naći i mnoštvo neobičnih stvari, bića i pojmova. Na primer, ako nađete na neku čudnu reč kao što je *axolotl*, možda će vam prva misao biti da je u pitanju greška u pisanju (*spelling*). Međutim, speling je itekako tačan, i ako potražite definiciju ove reči, videćete da se ona odnosi na malog, vodenog guštera koji živi u planinskim jezerima u Meksiku. Sigurno da vam i posle ovog objašnjenja neće biti jasno kako izgleda ta životinja, a njenu sliku ćete teško naći u pravom foto rečniku – zato je tu *Google Images*, verovatno najveći 'foto/slikovni rečnik', preko koga ćete dobiti i fotografiju ovog simpatičnog mališe.

Što se tiče rečnika na CDu, na kursu prvenstveno obraćamo pažnju na rečnike na CDu koji prate štampane rečnike poznatih izdavača kao što su: Oxford University Press, Cambridge University Press, Longman, Collins i Macmillan. Ne treba zaboraviti ni softverski paket *The Sage's English Dictionary and Thesaurus*, koji se može preuzeti na <http://www.sequencepublishing.com/thesageonline.php>. Osim što nudi vrlo detaljne definicije reči i izraza, ovaj rečnik daje i veliki broj primera, unakrsnu referencu, kao i fonetsku transkripciju, koja je, razumljivo, izuzetno važna za studente, itd. Postoji i onlajn verzija ovog rečnika, *The Sage's Dictionary Online*, koja daleko zaostaje za verzijom koja se može skinuti sa interneta, s obzirom na to da nudi jedino definicije reči.

Kada se radi o dvojezičnim rečnicima, od štampanih srpsko-engleskih i englesko-srpskih rečnika koji su praćeni CDom najpoznatiji su *Standardni englesko-srpskohrvatski i srpskohrvatsko-engleski rečnik* Mortona Bensona kao i *Englesko-srpski/Srpsko-engleski rečnik sa gramatikom (ESSE)* grupe autora (Ignjatović, Kovačević, Meseldžija, Vartabedijan, Vrtačnik, Vučković, Vuković), koji sadrži preko 80,000 odrednica u oba pravca. Internet verzija rečnika ESSE ([www.isj.co.yu/ESSE/ESSE.htm](http://www.isj.co.yu/ESSE/ESSE.htm)) omogućuje besplatno probno korišćenje rečnika u trajanju od samo 15 dana ili 50 pristupa. Za dalje korišćenje neophodno je pretplatiti se.

Poznatiji srpsko-engleski i englesko-srpski onlajn rečnici su [www.onlinerecnik.com](http://www.onlinerecnik.com) i <http://srpsko-engleski-recnik.com>. Prednost prvog rečnika je to što daje značenje nepoznate reči ne isključivo u vidu samo jedne reči, već po

potrebi i u celim rečenicama i na engleskom i na srpskom, zatim, uz značenje reči automatski daje i sinonime i izgovor, koji se čuje klikom na određenu ikonu (mada ne daje i fonetsku transkripciju), daje definicije ne samo reči već i fraza, itd. Rečnik <http://srpsko-engleski-recnik.com> daje i prevod sa engleskog na srpski, a ne samo sa srpskog na engleski, kao što njegov naziv sugerise. Na kraju bismo pomenuli tri rečnika koji su slabijeg kvaliteta od prethodno pomenutih, zato što nude samo najosnovnije informacije, mali broj fraza, nema primera, pa se mogu koristiti samo za prvu pomoć: [www.metak.com](http://www.metak.com); <http://www.slavicnet.com> i [www.krstarica.com/recnik](http://www.krstarica.com/recnik). Ono što izdvaja Krstaricu od prethodnih rečnika je mogućnost prevođenja ne samo pojedinačnih reči već i rečenica, pa i čitavog teksta sa srpskog na engleski i obrnuto; međutim, prevod je jako loš i može donekle koristiti samo onima koji nemaju ni osnovno poznavanje engleskog jezika.

Od značajne referentne literature opšteg tipa svakako treba pomenuti onlajn enciklopedije: *MSN Encarta Encyclopedia*, <http://encarta.msn.com>, *The Columbia Encyclopedia*, šesto izdanje, kojoj se može pristupiti preko više sajtova: [www.infoplease.com/encyclopedia](http://www.infoplease.com/encyclopedia), [www.questia.com/library/encyclopedia](http://www.questia.com/library/encyclopedia), <http://education.yahoo.com/reference/encyclopedia>, zatim *Encyclopaedia Britannica*, [www.britannica.com](http://www.britannica.com), koja dozvoljava besplatnu probu, a za neograničeni pristup se plaća, [www.wikipedia.com](http://www.wikipedia.com), koja je verovatno najpopularnija, ali kod koje tačnost informacija treba uzeti s rezervom, tj. proveriti je.

Postoje i različite onlajn antologije (poezije, proze, muzike, filmova) ali, na žalost, u većini slučajeva, ako su dobre, radi se o komercijalnim sajtovima za koje se pristup plaća.

Nakon upoznavanja sa ovim materijalima, studenti imaju zadatak da odaberu i evaluiraju nekoliko rečnika ili enciklopedija u elektronskom i u štampanom obliku i da ih uporede.

### **2.4. Nastavni materijali u elektronskom obliku – specijalizovani sajtovi**

Sve je više izdavača udžbeničke literature za učenje engleskog kao stranog jezika koji uz uobičajeni komplet koji čine udžbenik, radna sveska i audio CD nude i tzv. prateće sajtove (*companion sites*), koji direktno prate gradivo iz udžbenika. Ovo bi moglo biti vrlo zanimljivo i korisno, međutim, uvidom u neke od tih pratećih sajtova primećuje se da oni daju po formi gotovo istovetne materijale kao i tradicionalna radna sveska, da su grafički ali i kvantitativno siromašniji, da su uglavnom data vežbanja (gramatike, vokabulara ili razumevanja teksta) tipa vešestrukog izbora ili popunjavanja praznina, ređe višestrukog spajanja. Prednost ovakvih vežbanja u odnosu na ona iz radne sveske je što učenik, naravno, ako je na internet vezi, odmah dobija povratan odgovor da li je rečenicu/vežbanje ura-

dio tačno. Međutim, rekli bismo da je to i jedina prednost. Velika mana je to što su materijali sa mnogih sajtova šturi u besplatnoj verziji, a za mnogo detaljnije verzije potrebno je pretplatiti se. Zadatak vezan za ovu temu koji bi studenti dobili je da sami odaberu i evaluiraju neki od njima dostupnih štampanih udžbenika i prateći materijal za taj udžbenik, koji se nalazi na sajtu izdavača, recimo udžbenike koji se koriste u našim osnovnim i srednjim školama.

Osim ovih tzv. vezanih materijala, na internetu postoji i ogromna količina materijala (testovi, planovi časova i teorijska objašnjenja, pre svega iz gramatike i leksike) koje studenti ili nastavnici mogu da nađu i onih koje mogu sami da prave/adaptiraju, koristeći uobičajene softverske alate. Evo nekoliko sajtova kojima se može pristupiti onlajn: [www.examenglish.com](http://www.examenglish.com), [www.english-online.org.uk](http://www.english-online.org.uk) i [www.flo-joe.co.uk](http://www.flo-joe.co.uk). Sledeći sajtovi nude dobre materijale koji se mogu besplatno preuzeti: [http://esl.about.com/od/englishlessonplans/English\\_Lesson\\_Plans\\_for\\_ESL\\_EFL\\_Classes.htm](http://esl.about.com/od/englishlessonplans/English_Lesson_Plans_for_ESL_EFL_Classes.htm), [www.eslcafe.com](http://www.eslcafe.com), [www.world-english.org](http://www.world-english.org), [www.eslgold.com](http://www.eslgold.com), <http://english-lesson-plan.com>, [www.rong-chang.com](http://www.rong-chang.com) i [www.usingenglish.com](http://www.usingenglish.com).

Osim pisanih materijala, na internetu se mogu naći i mnogi audio i video materijali za učenje jezika. Među audio linkovima izdvajaju se: [www.bbc.co.uk/worldservice/learningenglish](http://www.bbc.co.uk/worldservice/learningenglish) i [www.esl-lab.com](http://www.esl-lab.com). Ne treba zaboraviti ni sajt YouTube, koji se može iskoristiti za vežbanje razumevanja govora i identifikovanje i ispravljanje grešaka i to kroz ‚hvatanje‘ teksta pesme pri slušanju, zatim upoređivanje sa karaoke verzijom iste pesme, dakle, bez video spota, tako da je samo tekst pesme na ekranu. Pošto i u tim tekstovima često ima grešaka, pre svega gramatičkih ali i onih u spelingu, kroz pokušaj da ih eliminišu, studenti bi razvijali i svoju sposobnost da uoče i isprave greške u engleskom tekstu. Poslednji korak u ovom vežbanju bio bi konsultovanje nekog od kvalitetnijih sajtova specijalizovanih za tekstove popularnih pesama, gde bi se proverilo u kojoj meri se ‚studentska‘ verzija teksta pesme poklapa sa originalom.

Broj video materijala dostupnih preko interneta se svakodnevno povećava. Za one koji malo bolje poznaju engleski jezik, biće vrlo zanimljivi i korisni Macmillanovi vebinari (*webinars* - [www.macmillanenglish.com](http://www.macmillanenglish.com)) koji idu uživo, traju 30 minuta i tokom kojih posetioci sajta mogu postavljati pitanja predavaču, tako što će svoja pitanja ukucati u tzv. *chatbox* na dnu ekrana. Po završetku izlaganja, predavač će 15 minuta odgovoriti na sakupljena pitanja. Naravno, moguće je gledati i slušati i stare vebinare, s tim što u tom slučaju nije moguće postavljati pitanja.

Odličan sajt za učenje engleskog jezika ima i BBC koji, uz pregršt raznovrsnog materijala, nudi i video klipove, na sledećoj adresi: [http://bbcactiveenglish.com/bbc-world-news-english\\_video.html](http://bbcactiveenglish.com/bbc-world-news-english_video.html). Preporučili bismo i BBCjev *Teacher* na [www.bbc.com/teach](http://www.bbc.com/teach).

[bbc.co.uk/worldservice/learningenglish/language/theteacher](http://bbc.co.uk/worldservice/learningenglish/language/theteacher), čiji vrlo neobičan, zabavan vizuelni pristup nastavi, omogućava učenicima brzo i lako savladavanje engleskih idioma kroz mini lekcije.

## 2.5. Problem selekcije nastavnih materijala u elektronskom obliku

Naravno, u ovom moru nastavnih materijala problem je kako se u njemu ne izgubiti, odnosno kako prepoznati ono što je kvalitetno i najviše odgovara konkretnim zahtevima u nastavi. Prva preporuka za naše studente i za relativno neiskusne nastavnike jeste da se prvenstveno oslanjaju na sajtove poznatih izdavača, univerziteta i organizacija.

Prilikom izbora materijala, a posebno ukoliko student/nastavnik ima neku jezičku nedoumicu, može dosta da pomogne neki od konsultativnih sajtova, na kojima se mogu naći ne samo uglavnom dobri nastavni materijali, već se na tzv. forumima mogu postavljati pitanja na koje odgovaraju, između ostalih, i stručne osobe. Verovatno najpopularniji sajtovi tog tipa su <http://esl.about.com> i [www.eslcafe.com](http://www.eslcafe.com). I na mnogim drugim forumima mogu se dobiti kvalitetni odgovori, ali je malo teže proceniti da li je odgovor dala stručna osoba ili ne. Navodimo neke od najpoznatijih sajtova: [www.oup.com/elt/teachersclub](http://www.oup.com/elt/teachersclub), [www.answers.com](http://www.answers.com), [www.englishforums.com](http://www.englishforums.com), [www.eltforum.com](http://www.eltforum.com), [www.eslteachersboard.com](http://www.eslteachersboard.com), <http://forums.longman.com>, [www.englishclub.com/esl-forums](http://www.englishclub.com/esl-forums), [www.english-test.net/forum](http://www.english-test.net/forum) i <http://forum.wordreference.com>.

Postoji i više dobrih stručnih ESL/ELT časopisa u elektronskom obliku, koje za svoje stručno usavršavanje mogu koristiti ne samo nastavnici, već i studenti završnih godina anglistike. Nažalost, mali broj ovakvih časopisa je besplatan (*The Electronic Journal for English as a Second Language*, [www.tesl-ej.org/wordpress](http://www.tesl-ej.org/wordpress), *The Internet TESL Journal*, <http://iteslj.org>), dok je za pristup većini ovakvih časopisa neophodno pretplatiti se (*ELT Journal*, <http://eltj.oxfordjournals.org>, *TESOL*, [www.tesol.org](http://www.tesol.org) i *ESL Magazine*, [www.eslmag.com](http://www.eslmag.com)).

Da bi se izvršila pravilna selekcija nastavnih materijala u elektronskom obliku, treba proveriti u kojoj meri dati materijal ispunjava sledeće kriterijume:

- sadržaj materijala (na koje se oblasti materijal odnosi, tj. kojim se veštinama bavi - gramatika, vokabular, razumevanje pročitnog i/ili odslušanog teksta)
- kvalitet materijala (da li su dovoljno jasni, detaljni, da li su previše laki ili previše teški, imajući u vidu konkretne potrebe studenata, nivo znanja, da li uz tačne odgovore daju i objašnjenja zašto su baš ti odgovori tačni, a ne neki drugi, i sl.)
- kvantitet materijala (da nije previše ili premalo u odnosu na ono šta je učenicima/studentima potrebno, da li su dovoljni sami po sebi ili ih je potrebno skraćivati/dopunjavati/adaptirati)

- ko je autor/autori materijala i komentara na sajtu (da li su to iskusni nastavnici koji se profesionalno bave određenom oblašću primenjene lingvistike, npr. razvojem nastavnog materijala, metodikom, i sl., ili anonimni posetioci sajta).

Poređenje štampanih materijala sa elektronskim nesumnjivo ide u prilog ovim drugima, jer predstavljaju gotovo neiscrpan izvor i neuporedivo ih je brže pretraživati nego štampane, ali uvek treba imati na umu ulogu nastavnika kao onoga ko treba da bude obučan da izvrši selekciju.

## 2.6. Testiranje i evaluacija uz pomoć računara

Iako su testiranje i evaluacija uz pomoć računara popularni, njihove mogućnosti su relativno ograničene. Osim već pomenute mogućnosti da studenti/učenici u toku učenja proveravaju svoje znanje konkretnih tema (uglavnom vokabular i gramatika, u vežbanjima relativno ograničenog tipa), više pažnje ćemo obratiti na neke od svetski poznatih i priznatih ispita iz engleskog kao stranog jezika. Na sajtovima organizacija koje te testove prave, npr. na sajtu [www.cambridgeesol.org](http://www.cambridgeesol.org) može se u pdf formatu besplatno preuzeti manji broj uzoraka testova za sve nivoe – za *Key English Test (KET)*, *Preliminary English Test (PET)*, *First Certificate in English (FCE)*, *Certificate in Advanced English (CAE)*, *Certificate of Proficiency in English (CPE)*, *Business English Certificates (BEC)*, itd.

Na sajtu američke agencije Educational Testing Service, [www.ets.org](http://www.ets.org), čiji su najpopularniji i najmasovniji ispiti TOEFL, TOEIC i SAT, besplatan pristup većini delova testa za onlajn izradu imaju samo kandidati koji su se prijavili i uplatili za polaganje nekog od ovih ispita. Na sajtu [www.examenglish.com](http://www.examenglish.com) može se uraditi više uzoraka svih najpoznatijih testova/ispita iz engleskog jezika. Svi ovi testovi korisni su kako za same studente tako i za nastavnike jer im pružaju mogućnost da usavrše jezik, da se upoznaju sa sadržajem ovih testova, kako bi svojim učenicima olakšali pripremu za njihovo polaganje ili, jednostavno, kako bi u nekom trenutku mogli da iskoriste neke delove ovih testova u nastavi.

## 2.7. Internet i integrisane veštine

U proteklih desetak godina korišćenje računara u nastavi prvenstveno se koncentriše na korišćenje interneta u nastavi, o čemu postoji bogata literatura (Warshauer 1995, Warshauer, Shetler and Meloni 2000, Warshauer and Kern 2000, Dudeney 2000). Kao gotovo nepresušni izvor informacija, internet je jedinstveno sredstvo informisanja. Ta njegova karakteristika se na više načina može koristiti u nastavi jezika. Kao izvor kvalitetnog materijala za razvijanje veštine čitanja uvek se mogu koristiti onjaln izdanja poznatih dnevnih novina, kao što su:

*The Guardian*, [www.guardian.co.uk](http://www.guardian.co.uk), *The Independent*, [www.independent.co.uk](http://www.independent.co.uk), *The Washington Post*, [www.washingtonpost.com](http://www.washingtonpost.com) i *New York Times* [www.nytimes.com](http://www.nytimes.com). O najnovijim događajima u svetu, kao i o mnoštvu drugih tema, može se čitati i na sajtovima velikih TV mreža, kao što su BBC i CNN.

Internet je nesumnjivo prijemčiv medijum za razvijanje veštine čitanja, jer studenti već prirodno čitaju raznovrsne sadržaje sa interneta, i to na engleskom jeziku, pa se može zaključiti da je on za današnju decu i mlade ljude mnogo pogodniji i privlačniji od štampanih knjiga, novina ili časopisa.

Veština pisanja se ne sme zapostaviti na najvišim nivoima učenja jezika. U zadacima koji bi se dali studentima na ovom kursu, pisanje bi bilo neraskidivo vezano za čitanje. Na primer, studenti mogu sami da dođu do informacija/materijala na neku temu, pri čijoj bi selekciji ispitali bitne parametre – da li je izvor pouzdan, ko je autor teksta (da li je to npr. poznati novinar sa besprekornom reputacijom ili se radi o anonimnom čitaocu koji je napisao pismo npr. nekom dnevnom listu), kome je tekst namenjen, kakvim je stilom napisan, kakvim jezikom (ovde bi se razmatrali i gramatička tačnost i opseg, tj. bogatstvo jezičkih konstrukcija). Zatim bi, na osnovu svega gore navedenog, napisali izveštaj u kome bi predstavili prednosti i mane odabranog materijala. Pored toga, studenti mogu sami da prave blogove i vikije (*wikis*) vezane za nastavu ili za neke druge teme.

Jedna od prednosti uvođenja interneta u nastavu jezika za komunikaciju jeste da bi se time samo iskoristilo ono što većina studenata i njihovih budućih učenika već uveliko koristi u svakodnevnom životu. U nastavi bi bili korišćeni uobičajeni načini asinhrona i sinhrona komunikacije preko interneta, (*e-mail, forum, chat*), društveno umrežavanje u akademskom okruženju (diskusione grupe koje studenti sami prave, *MySpace, Facebook* na engleskom), kao i alati za usmenu i pisanu komunikaciju (*Skype, Google talk*), koji otvaraju nove mogućnosti za učenje. Na primer, nekada popularna a zatim prevaziđena ideja o *pen friends*, u obnovljenom vidu putem savremenih tehnologija bi mogla da se organizuje kao 'Skype pen friends', gde se može komunicirati i pisanim i usmenim putem istovremeno, i to i sa izvornim govornicima. Ovo je dobar način i da se studentima ukaže i na neke oblike komunikativne kompetencije kao i da im se skrene pažnja na to da u bilo kojoj vrsti komunikacije preko interneta, kao budući profesionalci, moraju da vode računa o posebnom bontonu (*netiquette*), o stepenu formalnosti i gramatičke i leksičke tačnosti jezika koji koriste.

Na Departmanu za anglistiku smo prošle školske godine već isprobali internet diskusione grupe za određene predmete<sup>6</sup>, gde su studenti mogli da dobiju i razmenjuju mnoge informacije vezane za predmet, i to na engleskom, a broj

---

<sup>6</sup> Na predmetima Semantika i Uvod u lingvistiku koje vode nastavnici Đ. Vidanović i M. Antović i asistent D. Stamenković.

od skoro 500 poruka po predmetu ukazuje na popularnost ovakvog dopunskog načina informisanja i komunikacije. Ove školske godine otvaramo diskusione grupe za još nekoliko predmeta, a na predmetu Učenje jezika uz pomoć računara, studenti će to sami uraditi, u okviru jednog od prvih praktičnih zadataka.

## 2.8. Nastava na daljinu

Još jedna oblast korišćenja računara u nastavi sa kojom želimo da upoznamo studente na našem kursu jeste i učenje na daljinu. I sama pomisao da je moguće učiti i naučiti strani jezik do nivoa komunikativne kompetencije bez direktnog kontakta sa nastavnikom i mogućnosti komuniciranja donedavno bi zvučala prilično nerealno. Međutim, sa razvojem multimedijalnih interaktivnih programa, brzim internet vezama, lakim snimanjem i reprodukcijom zvuka, od skora čak i video zapisa, mogućnostima za audio i video konferencije, kao i razvojem specijalnog softvera za pakovanje, isporučivanje i praćenje multimedijalnog nastavnog materijala i multimedijalnu komunikaciju, učenje jezika na daljinu, i teorijski i praktično postaje sasvim izvodljivo. Najpoznatiji softverski paket ove vrste je MOODLE (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment, više informacija na sajtu <http://moodle.org>) – softverski sistem za upravljanje nastavom koji nudi velike mogućnosti za podršku klasičnoj nastavi, za dodatne multimedijalne aktivnosti, ali se može koristiti i kao samostalna platforma za učenje na daljinu. U svetu je ovaj način učenja već razrađen, ali kako zahteva prilična hardverska ulaganja, u našoj zemlji su još uvek retke institucije koje se time bave.<sup>7</sup>

Naše studente upozajemo samo sa osnovnim elementima ove mogućnosti korišćenja računara u nastavi, uz napomenu da to predstavlja zanimljivo moguće polje daljeg usavršavanja, jer su se ne samo u inostranstvu već od skora i u našoj zemlji pojavili master programi koji školuju buduće stručnjake za nastavu na daljinu (Tehnički fakultet u Čačku: <http://e-lab.tfc.kg.ac.rs/index.php?p=aktivnosti>).

---

<sup>7</sup> Najnovija dostignuća su predstavljena na naučnom skupu *E-learning in Balkan Academic Institutions: Barriers, Challenges and Opportunities*, septembar 2009, Niška Banja). Među institucijama kod nas, istakli bismo Fakultet informacionih tehnologija iz Beograda, koji nudi kompletnu nastavu i preko interneta, s platformom Oracle i-learning. Nastava engleskog jezika (pet različitih kurseva) na tom fakultetu, osim klasičnog načina, takođe se može pratiti multimedijalno na daljinu i zasada predstavlja hibrid između elemenata klasične nastave i korišćenja softverske platforme za isporučivanje materijala, praćenje i proveravanje rada studenata, i asinhronu i sinhronu komunikaciju, a donekle i audio i vizuelnu (detaljnije videti u Trajanović, Domazet i Mišić Ilić 2007, Mišić Ilić i Trajanović 2008, Mišić Ilić 2007, Trajanović i Mišić Ilić 2009).



### 3. ZAKLJUČAK

U zaključku bismo ponovili početnu konstataciju da su računari nesumnjivo doveli do velikih promena u načinu života i rada, informisanja i komunikacije i da je njihov potencijal i za nastavu i učenje jezika veliki. Zbog toga smatramo da je uvođenje izbornog predmeta Učenje jezika uz pomoć računara ne samo dobrodošlo već i potrebno. S jedne strane, time se omogućava studentima da sa puno samopouzdanja koriste ogromne elektronske resurse i tehnička sredstva za svoje permanentno obrazovanje i usavršavanje, a s druge, dopunjuju se znanja stečena na predmetu Metodika nastave engleskog jezika novim veštinama, koje će postajati sve neophodnije u savremenom profesionalnom životu. Uz tehnologiju koja se razvija vrtoglavom brzinom, nastavnicima engleskog je itekako potrebno da budu informisani, jer su naši učenici možda već nekoliko koraka ispred nas.

Završili bismo jednom rečenicom koja već predstavlja opšte mesto u literaturi o korišćenju računara u nastavi: 'tehnologija neće zameniti nastavnike, ali nastavnici koji koriste tehnologiju zameniće one koji je ne koriste'. Nema mesta za bojazan, ali ima mesta za motivaciju i zato smatramo da izbornim kursom Učenje jezika uz pomoć računara našim studentima otvaramo mogućnosti da o korišćenju tehnologije u nastavi i u svom ličnom usavršavanju razmišljaju na kreativan ali i kritičan način.

### LITERATURA

- Benson, M. (1998). *Standardni englesko-srpskohrvatski i srpskohrvatsko-engleski rečnik*. New York: Cambridge University Press.
- Blake, R. (2008). *Brave New Digital Classroom*. Washington: Georgetown University Press.
- Bush, M. and Tery, R. eds. (1996). *Technology Enhanced Language Learning*. Lincolnwood, IL: National Textbook Company.
- Chapelle, C. A. (2001). *Computer applications in second language acquisition: Foundations for teaching, testing and research*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chapelle, C. A. (2003). *English Language Learning and Technology*. Amsterdam: John Benjamins.
- Chapelle, C. (2008). *Tips for Teaching with CALL. (Practical Approaches to CALL)*. London: Pearson/Longman.
- Davis, A. and C. Elder. eds., (2004). *The Handbook of Applied Linguistics*. London: Blackwell.
- Dudeny, G. (2000). *The Internet and the Language Classroom*. CUP: Cambridge.
- Dudeny, G. and N. Hockly, (2007). *How to Teach English with Technology*. London: Pearson/Longman.

- Egbert, J. And E. Hanson-Smith, eds. (2007). *CALL Environments: Research, Practice, and Critical Issues.*, 2nd ed. Alexandria: TESOL.
- Egbert, J. (2005). *CALL Essentials: Principles and Practice in CALL Classrooms.* Alexandria: TESOL.
- Egbert, J. And L. M. Petrie, (2005). *CALL Research Perspectives ESL and Applied Linguistics Professional Books.* New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Erben, and Sarieva, (2008). *CALLing all foreign language teachers, Computer Assisted Language Learning in the classroom.* New York: Eye-on-Education.
- Gruba, P. (2004). "Computer Assisted Language Learning", in *Handbook of Applied Linguistics*, Davis, A. and C. Elder, eds., London: Blackwell Publishing, 623–648.
- Hanson-Smith, E. (1997). *Technology in the Classroom: Practice and Promise in the 21st Century (part 1)*, dostupno na: [http://tesol.org/s\\_tesol/sec\\_document.asp?CID=403&DID=1064](http://tesol.org/s_tesol/sec_document.asp?CID=403&DID=1064)
- Ignjatović, Z., J. Kovačević, B. Meseldžija, D. Vartabedijan, V. Vrtačnik, P. Vučković, V. Vuković (1998). *Englesko-srpski/Srpsko-engleski rečnik sa gramatikom.* Beograd: Institut za strane jezike.
- Levy, M. (1997). *CALL: Context and Conceptualization.* Oxford: OUP.
- Levy, M. And G. Stockwell (2006). *CALL Dimensions: Options and Issues in Computer-Assisted Language Learning.* Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Mišić Ilić, B. (2007). „Računari i učenje stranih jezika”, u *Savremene tendencije u nastavi jezika i književnosti*, Zbornik radova, ur. J. Vučo, Filološki fakultet, Beograd, 614–622.
- Mišić Ilić, B. (2008). „Model evaluacije u nastavi jezika na daljinu”, *Tematski zbornik Evaluacija u nastavi jezika i književnosti*, ur. J. Vučo, Filozofski fakultet Nikšić, 229–241.
- Mišić Ilić, B., M. Trajanović, (2008). „Učenje na daljinu i nastava stranih jezika“, *Tematski zbornik Multidisciplinarnost u nastavi nastave jezika i književnosti*, ur. J. Vučo, Univerzitet Crne Gore, Filozofski fakultet Nikšić, 201–213.
- Salaberry, M. R. (1996). "The theoretical foundation for the development of pedagogical tasks in computer mediated communication." *CALICO Journal*, 14(1), 5-34.
- Son, J.-B. (Ed.), (2004). *Computer-assisted language learning: Concepts, contexts and practices.* Lincoln, NE: iUniverse.
- Szendeffy, de, J. (2005). *A Practical Guide to Using Computers in Language Teaching.* Ann Arbor: University of Michigan.
- Trajanović, M., D. Domazet, B. Mišić Ilić, (2007). "Distance Learning and Foreign Language Teaching", in *Research in Informatics and Information Society Technologies, 3rd Balkan Conference in Informatics*, vol. 1, ed. K. Boyanov, R. Nikolov et. al., Sofia, 441–452.
- Trajanović, M., B. Mišić Ilić. (2009). "Experience with Application of the E-Learning System in EFL Teaching at the Faculty of Information Technology", rad izložen na međunarodnom skupu *E-learning in Balkan Academic Institutions: Barriers, Challenges and Opportunities*, Niška Banja.

## UČENJE JEZIKA UZ POMOĆ RAČUNARA KAO NOVI AKADEMSKI PREDMET

- Warshauer, M. (Ed.), (1995). *Virtual Connections: Online Activities & Projects for Networking Language Learners*. Honolulu: University of Hawaii Press.
- Warshauer, M. (1996). Computer-Assisted Language Learning: An Introduction. In *Multimedia Language Teaching* (Fotos, S., ed.), Tokio: LogosInternational. 3-20. Dostupno na: <http://www.gse.uci.edu/faculty/markw/call/html>
- Warshauer, M. and D. Healey (1998). Computers and language learning: An overview. *Language Teaching* 31, 57-71.
- Warschauer, M., & Kern, R. (Ed.), (2000). *Network-based language teaching: Concepts and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Warshauer, M., Shetler, H. & Meloni, C. (2000). *Internet for English Teaching*. Alexandria: TESOL.

BILJANA MIŠIĆ ILIĆ - LJILJANA MIHAJLOVIĆ

### COMPUTER ASSISTED LANGUAGE LEARNING AS A NEW ACADEMIC COURSE

#### *Summary*

The tendency to bring the curricula at language departments up to date as well as to introduce more practically-oriented courses, along with the rapid development of new technologies, has indicated the need to introduce Computer Assisted Language Learning (CALL) courses at language departments in Serbia. This paper presents the contents and objectives of CALL as an elective course at the English Department at the Faculty of Philosophy in Niš. The course gives the essentials of this applied linguistics discipline and focuses on how contemporary information technology can be best integrated into language teaching and learning, primarily from a pedagogical perspective. Through a variety of practical activities, students learn how to use the appropriate software for text processing and presentations, how to research electronic and Internet resources, evaluate, modify and use electronic and web materials, as well as how to exploit the possibilities of computer mediated communication and distance learning in EFL learning, teaching and evaluation.

*Key words:* Computer Assisted Language Learning, elective course, English.

Biljana Mišić Ilić  
Univerzitet u Nišu, Srbija  
Filozofski fakultet  
e-mail: bmisicilic@gmail.com

Ljiljana Mihajlović  
Univerzitet u Nišu, Srbija  
Filozofski fakultet  
e-mail: ljilja99@yahoo.com

Dodatak – Korisni internet sajтови:

Onlajn rečnici:

<a href="http://www.oup.com/oald">www.oup.com/oald</a>	<a href="http://www.pdictionary.com">www.pdictionary.com</a>
<a href="http://dictionary.cambridge.org">http://dictionary.cambridge.org</a>	<a href="http://www.faqs.org/photo-dict">www.faqs.org/photo-dict</a>
<a href="http://www.ldoceonline.com">www.ldoceonline.com</a>	<a href="http://www.sequencepublishing.com/thesageonline.php">www.sequencepublishing.com/thesageonline.php</a>
<a href="http://www.collinslanguage.com">www.collinslanguage.com</a>	<a href="http://www.onlinerecnik.com">www.onlinerecnik.com</a>
<a href="http://www.macmillandictionary.com">www.macmillandictionary.com</a>	<a href="http://srpsko-engleski-recnik.com">http://srpsko-engleski-recnik.com</a>
<a href="http://www.onelook.com">www.onelook.com</a>	<a href="http://www.metak.com">www.metak.com</a>
<a href="http://dictionary.babylon.com">http://dictionary.babylon.com</a>	<a href="http://www.krstarica.com/recnik">www.krstarica.com/recnik</a>
<a href="http://dictionary.reverso.net">http://dictionary.reverso.net</a>	<a href="http://www.slavicnet.com">www.slavicnet.com</a>
<a href="http://www.babylon.com">www.babylon.com</a>	<a href="http://www.isj.co.yu/ESSE/ESSE.htm">www.isj.co.yu/ESSE/ESSE.htm</a>

Onlajn enciklopedije:

<a href="http://encarta.msn.com">http://encarta.msn.com</a>	<a href="http://www.questia.com/library/encyclopedia">www.questia.com/library/encyclopedia</a>
<a href="http://www.infoplease.com/encyclopedia">www.infoplease.com/encyclopedia</a>	<a href="http://www.britannica.com">www.britannica.com</a>
<a href="http://education.yahoo.com/reference/encyclopedia">http://education.yahoo.com/reference/encyclopedia</a>	<a href="http://www.wikipedia.com">www.wikipedia.com</a>

Nastavni materijali u elektronskom obliku:

<a href="http://www.examenglish.com">www.examenglish.com</a>	<a href="http://www.english-online.org.uk">www.english-online.org.uk</a>
<a href="http://www.english-online.org.uk">www.english-online.org.uk</a>	<a href="http://www.esl-lab.com">www.esl-lab.com</a>
<a href="http://www.usingenglish.com">www.usingenglish.com</a>	<a href="http://www.world-english.org">www.world-english.org</a>
<a href="http://www.eslgold.com">www.eslgold.com</a>	<a href="http://english-lesson-plan.com">http://english-lesson-plan.com</a>
<a href="http://www.eslcafe.com">www.eslcafe.com</a>	<a href="http://www.rong-chang.com">www.rong-chang.com</a>
<a href="http://www.teachingenglish.org.uk/try/lesson-plans">www.teachingenglish.org.uk/try/lesson-plans</a>	<a href="http://www.macmillanenglish.com/season">www.macmillanenglish.com/season</a>
<a href="http://www.bbc.co.uk/worldservice/learningenglish">http://www.bbc.co.uk/worldservice/learningenglish</a>	
<a href="http://bbcactiveenglish.com/bbc-world-news-english_video.html">http://bbcactiveenglish.com/bbc-world-news-english_video.html</a>	
<a href="http://www.bbc.co.uk/worldservice/learningenglish/language/theteacher">www.bbc.co.uk/worldservice/learningenglish/language/theteacher</a>	
<a href="http://esl.about.com/od/englishlessonplans/English_Lesson_Plans_for_ESL_EFL_Classes.htm">http://esl.about.com/od/englishlessonplans/English_Lesson_Plans_for_ESL_EFL_Classes.htm</a>	

## UČENJE JEZIKA UZ POMOĆ RAČUNARA KAO NOVI AKADEMSKI PREDMET

### Konsultativni sajтови:

<http://esl.about.com>

[www.eslcafe.com](http://www.eslcafe.com)

[www.oup.com/elt/teachersclub](http://www.oup.com/elt/teachersclub)

[www.answers.com](http://www.answers.com)

[www.englishforums.com](http://www.englishforums.com)

[www.eslteachersboard.com](http://www.eslteachersboard.com)

<http://forums.longman.com>

[www.englishclub.com/esl-forums](http://www.englishclub.com/esl-forums)

[www.english-test.net/forum](http://www.english-test.net/forum)

<http://forum.wordreference.com>

[www.eltforum.com](http://www.eltforum.com)

### Stručni ESL/ELT časopisi u elektronskom obliku:

[www.tesl-ej.org/wordpress](http://www.tesl-ej.org/wordpress)

[www.tesol.org](http://www.tesol.org)

[www.eslmag.com](http://www.eslmag.com)

<http://eltj.oxfordjournals.org>

<http://iteslj.org>

<http://eltj.oxfordjournals.org>

### Uzorci testova za poznate ispite:

[www.cambridgeesol.org](http://www.cambridgeesol.org)

[www.examenglish.com](http://www.examenglish.com)

[www.ets.org](http://www.ets.org)

### Onlajn dnevne novine i velike TV mreže:

[www.guardian.co.uk](http://www.guardian.co.uk)

[www.independent.co.uk](http://www.independent.co.uk)

[www.washingtonpost.com](http://www.washingtonpost.com)

[www.bbc.co.uk](http://www.bbc.co.uk)

[www.nytimes.com](http://www.nytimes.com)

[www.cnn.com](http://www.cnn.com)



## **ПРОЈЕКТНА НАСТАВА КАО ДИДАКТИЧКИ ПРИНЦИП У НАСТАВИ СТРАНОГ ЈЕЗИКА**

У раду се приказују основне карактеристике пројектне у настави, специфични циљеви и методе овог начина рада. За разлику од традиционалног концепта наставе где наставник одређује садржај и форму, овде и сами ученици утичу на концепт, теме и начин рада, што у великој мери подстиче њихову самосталност, креативност, способност рада у групи, а тако се процес учења повезује са реалним комуникативним ситуацијама. Осим тога овај облик наставе омогућује употребу различитих медија, било у припремању пројекта било у његовом завршном делу. Различите фазе у раду на пројекту активирају целокупни потенцијал ученика, мотивишу их, пружају им прилику да уче на другачији начин, а то доприноси бољем и трајнијем усвајању грађе.

*Кључне речи* : пројектна настава, акциони приступ, социјална компетенција, организациона компетенција, методичка компетенција, мотивација, функционалност, интердисциплинарност

### **1. ПОЈАМ ПРОЈЕКТНЕ НАСТАВЕ**

#### **1.1. Увод**

У данашње време деца одрастају окружена медијима (телевизија, интернет, новине и часописи, радио), а кроз њих и медијским сликама које са једне стране доприносе учвршћивању постојећих ставова, мишљења и односа у друштву, док са друге намећу одређене моделе понашања. Сугестивност порука које се на тај начин преносе доводи до стварања жеља и потреба које не долазе изнутра, већ споља. Значајно обележје таквог одрастања је и недостатак личног искуства.

Ова проблематика дубоко је уткана у само друштво, па би и самом решавању требало приступити на свеобухватан начин. То наравно превазилази оквире овог рада - овде се приказује само један релативно једноставан

поступак који омогућава повезивање индивидуалног приступа са реалним окружењем, а то је примена пројектне наставе (у идеалном случају на свим нивоима школовања). На тај начин подстиче се креативност, учесницима у пројекту даје се већа одговорност, као и прилика да активно учествују у обликовању наставног процеса – да изаберу теме, начин рада и партнере у раду – чиме их припремамо за будући живот. Интердисциплинарност пројеката стимулише логички начин размишљања, пружа ширину и простор за развој појединца, што доприноси повезивању емоционалног и рационалног у учењу. Рад у групи симулира реалну ситуацију и подстиче социјалну компоненту. Као резултат имамо мотивисане ученике који заинтересовано раде на реализацији заједничког циља.

Упркос свим овим чињеницама пројекти статистички имају мало учешће у настави језика, а узроци тога су вишеструки. Свакако томе доприноси неупућеност наставника, неадекватно извођење пројекта (недовољно простора за самосталан рад, сложени пројекти у групама без искуства и сл.), али и грешке у планирању и организацији. Код одређеног броја наставника ради се о избегавању додатног ангажовања и незаинтересованости, а као значајан проблем истиче се и то што не постоји јединствена дефиниција и утврђена терминологија.

## 1.2. Историјски развој

Термин пројекат потиче од латинске речи *proicere* (створити, избацили), а данас се користи у значењу планирања, нацрта, при чему то обухвата и саму реализацију. Он није ограничен на педагогију, већ се примењује и у другим областима науке, технике и организације уопште.

Појам пројекта подразумева дидактички модел који се заснива на америчком прагматизму са краја 19. века чији је оснивач Ч. С. Пирс (C. S. Peirce). За разраду проблематике пројеката посебно је заслужан прагматичар Ј. Дјуи (J. Dewey) који се 20-тих година залагао за *learning by doing*. Он је сматрао да размишљање не може да се одвоји од саме активности и да стварно искуство произилази само из свакодневног живота. Процес учења за њега нема сврху сам по себи, већ је средство за мењање и обликовање школе и друштва. Његов ученик В. Х. Килпатрик (W. H. Kilpatrick) развио је шему пројекта која се и данас користи: постављање циља (*purposing*), планирање (*planning*), реализација (*executing*) и вредновање (*judging*). У послератном периоду је ова метода у великој мери критикована, да би 80-тих година коначно наишла на боље разумевање, пре свега кроз радове аутора као што су К. Фреј (K. Frey) и Х. Гудјонс (H. Gudjons). Фреј је основе свог приступа,



преузео од Дјуија и Килпатрика, али је створио нову концепцију – он не помиње термин пројекта у настави, управо из разлога што његова концепција превазилази оквире институционално организоване наставе и односи се и на остале облике образовања и усвајања нових знања. Стога он користи термин пројектна метода - то је облик активности која се обавља са циљем учења. Притом свака полазна тачка (проблем) може да се развије у пројекат и може да се обради уз помоћ те методе.

Гудјонс и Хенсел (D. Hänsel) користе управо термин пројектне у наставе. Значајна разлика у односу на Фрејову методу је њихово схватање да не може било који садржај да постане тема пројекта у настави. Иницијална тачка пројекта треба да буде реалан проблем ученика, а дотична метода управо у оквиру пројекта у настави проналази свој дидактички најконсеквентнији израз (Hänsel 1999).

У термилошком погледу наилазимо и на проблем разликовања пројектне наставе и наставе која је (првенствено) оријентисана на пројекте или има нека обележја пројектата (*projektartiger, projektorientierter Unterricht, project-based learning, project-oriented learning*). Сасвим је сигурно да ове термилошке неуједначености у знатној мери утичу на примену у настави, јер практична питања захтевају једноставне и конкретне одговоре.

### 1.3. Дефиниције термина

Термин пројектне наставе у стручној литератури није једнозначно одређен. Разуђена примена, велик број конотација, збуњујућих дефиниција, обележја и мноштво термилошких нејасноћа довели су до умањивања значаја и релативизовања овог важног дидактичког принципа. Услед комплексне структуре пројекта под тим се (често погрешно) подразумева све што је другачије од традиционалног концепта наставе. Уместо прецизних дефиниција обично наилазимо на навођење обележја или конкретних фаза у пројекту (упор. Hänsel 1999, Gudjons 1997).

Пројектом се најчешће сматра обимнији, обухватнији сегмент наставе, где је рад (учење) једнако значајан као и резултати рада. Процес учења и усвајања знања осмишљен је тако да ученике кроз активно учешће у целокупном пројекту оспособи за решавање комплекснијих задатака и проблема, те да их на тај начин припреми за сличне ситуације у реалном животу. Пројекат захтева и модификовано ангажовање ученика и наставника – традиционалне улоге уступају место комплементарном, кооперативном односу.

## 2. ОСНОВНА ОБЕЛЕЖЈА ПРОЈЕКТА У НАСТАВИ

### 2.1. Обележја

С обзиром на комплексност самог појма, пројектима се приписује велик број карактеристика, а оне се често користе и за описивање поступка и за дефинисање циљева. Као једна од најзначајнијих истиче се усмереност на конкретну ситуацију и стварне животне прилике, па се може рећи да су пројекти у одређеној мери релевантни и за само друштво. Они омогућавају коришћење и увежбавање већ стечених способности и знања, те њихову адекватну примену. Теме пројеката одређују се на основу стварног интересовања ученика, па се и планирање одвија у реалним оквирима и са одређеним циљем. Уместо посматрања и пасивне улоге, ученици у пројекту истражују, анализирају и доводе садржаје у међусобне односе, а знање усвојено на тај начин задржава се знатно дуже. Осим тога пројекат се завршава конкретним производом (плакатом, извештајем, емисијом, причом и сл.), па они имају прилику да и широј јавности прикажу резултате свог рада, што им даје додатну мотивацију.

Пројекти делимично захтевају и измењен начин рада - у групама, што подстиче социјалну компетенцију, развија организаторске способности и позитивно делује на радну атмосферу. У таквим околностима потребно је овладати вештинама решавања проблема (везано за рад у тиму или конкретну тему), а истовремено уклопити организацију појединачних задатака и одговорност коју свако сноси за свој део посла. То је и идеална прилика да ученици овладају интердисциплинарним<sup>1</sup> приступом, као и да напусте своје уобичајене улоге, па је на тај начин настава много занимљивија. Осим тога, пружа им се могућност да своје језичке вештине примене и повежу са раније усвојеним знањима и вештинама.

Сам процес учења одвија се на нешто другачији начин него на традиционалним часовима језика. Специфична концепција овог поступка омогућава развијање различитих компетенција<sup>2</sup> (према Grundsatzertlass zum Projektunterricht 2001: 43-44):

- компетенција везана за саму тему (чињенице и контекст теме која се обрађује)
- социјална компетенција (тимски рад, појединачна одговорност, начин решавања несугласица, комуникација у оквиру групе)

---

<sup>1</sup> Интердисциплинарност у великој мери зависи од конкретног пројекта, али се сматра да је то једна од важнијих особина.

<sup>2</sup> Од типа пројекта и искуства ученика у раду на пројекту зависи на ком нивоу и на који начин ће се одвијати процес учења.

- методичка компетенција (методе за проналажење теме, стварање група, претраживање литературе)
- организациона компетенција (подела задатака, координација рада, организовање времена, простора и остала практична питања)
- вештине (практичне вештине, прављење плаката, рад на рачунару и сл.)

Пројекти подстичу и повезивање главе, срца и руку<sup>3</sup>, односно ангажују целокупан склоп личности.

## 2.2. Поређење са традиционалном наставом

За разлику од традиционалних метода у настави, пројекти у већој мери подстичу креативност ученика, па на тај начин постижу ефекте који се сматрају дуготрајнијим. Табела приказује поређење неколико карактеристика<sup>4</sup>:

Настава која укључује пројекте	Традиционална настава
Активно учење	У великој мери рецептивно учење
Учење путем откривања	Готова решења
Сопствена мотивација	Мотивација споља
Непосредно искуство	Посредно искуство
Интердисциплинарно	Ограничено на један сегмент
Ученици и проблем у центру пажње	Наставник у центру пажње
Спонтано	Планирано
Обухватање целине	Појединачан проблем

У традиционалној настави првенствено се развијају вештине слушања, читања, писања, одговарања и дискутовања. Све ове вештине налазимо и у раду са пројектима, само што је њихова примена тада функционална, адекватна проблему и конкретној ситуацији. Осим тога, пројекти подстичу развијање још једне значајне вештине која се често занемарује, а то је постављање питања. Могло би се рећи да пројекти користе традиционалне концепте вештина, али их стављају у нови оквир, јер потенцирају њихову функционалност - не учење ради учења, него учење са циљем решавања одређеног задатка.

<sup>3</sup> Термин преузет од Х. Песталоција (H. Pestalozzi: Lernen mit Kopf, Herz und Hand)

<sup>4</sup> Свакако да у оквиру онога што се подразумева под термином традиционалне наставе постоје методе које имају и другачија обележја. Овде је, међутим, обављено генерално поређење.

Било би погрешно разумети да је увођење пројеката у наставу језика идеално решење за велик број проблема са којима се сусрећемо. Узимајући у обзир ограниченост наставних капацитета, број часова и све остале факторе, овде се предлаже проширивање постојећих метода, а не проста замена. Пројекти могу да обогате наставни процес, да подстакну и заинтересују ученике, као и да их припреме за будуће активности на послу и у животу.

### **3. ЦИЉЕВИ И ФАЗЕ ПРОЈЕКТА**

#### **3.1. Циљеви пројектне наставе**

Као основни циљ рада са пројектима могло би да се наведе стварање равнотеже између когнитивног учења, развијања мануелних способности и емоционалног искуства (Grundsatzlerlass zum Projektunterricht 2001: 65). У мноштву захтева који се постављају пред овај тип наставе може да се истакне неколико:

- учење са циљем решавања конкретних проблема у реалној ситуацији (знање усвојено радом на конкретном примеру)
- развијање способности самосталног рада и рада у групи (организација, одговорност)
- усклађивање акционе, когнитивне и социјалне компоненте
- интердисциплинарност (приступ са више страна)
- подстицање инвентивности (индивидуални приступ решавању проблема)

#### **3.2. Основне фазе пројекта**

Пројекти су првенствено усмерени на предмет истраживања и окренути практичном циљу, па је и начин рада другачији. У теоријским расправама предлажу се различите фазе, у зависности од схватања самог појма, али разлике међу њима нису од пресудног значаја за саму праксу. Овде бих укратко изложила основне фазе које би сваки пројекат у настави требало да има (према Frey 1996, Grundsatzlerlass zum Projektunterricht 2001).

- 1) Иницијатива - ученици (уз помоћ наставника) бирају тему која одговара њиховим потребама и интересовањима.
- 2) Скицирање – прикупљање идеја о одабраној теми.
- 3) Планирање – заједничко формирање плана рада (постављање временских рокова за поједине задатке, подела улога и одговорности, договарање о начину презентовања резултата и сл.).

- 4) Реализација – ученици прикупљају информације, самостално или у групама раде на конкретном задатку, размењују искуства; наставник их саветује, усмерава и помаже у решавању проблема. У раду су присутне и фазе рефлексije о самом пројекту (фиксне тачке) где се размењују искуства и прелиминарни резултати, где се разговара о проблемима и практичним питањима.
- 5) Дискусија о резултату пројекта – ученици заједно са наставником процењују и евентуално проверавају резултате.
- 6) Објављивање – приказивање резултата<sup>5</sup> у облику који је доступан широј јавности.
- 7) Вредновање – заједнички осврт на ток пројекта и на његову успешност, изношење појединачних искустава и предлога за унапређење процеса рада.

Осим наведених корака, треба обратити пажњу у и на практична питања<sup>6</sup> организације читавог процеса, што је примарни задатак наставника, али и читавог колектива односно образовне установе.

## 4. НАСТАВНИ ПРОЦЕС

### 4.1. Улоге ученика и наставника

Већ у поглављу посвећеном фазама у раду на пројекту може да се приметити да су задаци ученика и наставника модификовани у односу на њихове традиционално конципиране улоге.

Улога ученика у пројекту у великој мери се разликује од типичне улоге ученика у традиционалној настави језика. Већи степен самосталности доноси и већу одговорност за сопствене поступке и одлуке. У идеалном случају ученици у пројекту преузимају велик број задатака око припремања пројекта, његовог спровођења и дискусије о резултатима и успешности. У пракси је (поготово уколико немају искуства у раду са пројектима) у знатној мери потребна помоћ и сугестија наставника. Способности за обављање

---

<sup>5</sup> Резултати могу да буду приказани у облику извештаја, плаката, зидних новина, информационих листића, прича, радио емисија, репортажа, али могу да имају и неуобичајене форме као нпр. квиз, слагалица, изложба, друштвена игра – у зависности од теме пројекта и инвентивности ученика.

<sup>6</sup> Нека од питања могла би да буду: Како да се пројекат усклади са осталим обавезама ученика? Која средства (литература, техничка помагала, медији) стоје на располагању? Да ли пројекат може прецизно да се испланира? Како да мотивишемо ученике?

ових задатака ученици усвајају и изван школе, али најчешће нису навикли да их примењују у институционализованом оквиру и уз знатна ограничења (простор, време, циљ и сл.). Управо пројекти пружају праву прилику за постепено оспособљавање ученика за ситуације у којима ће се засигурно наћи у каснијем периоду. Посебан нагласак ставља се на активно учествовање у свим фазама пројекта, па би тако требало да овладају техникама и вештинама да:

- направе јасан план и поставе реалне циљеве, а затим да се тога придржавају
- формирају групе, поделе задатке и функционишу као тим
- прикупе потребне информације, обраде их и извуку закључке
- међусобно комуницирају, размењују искуства и решавају евентуалне проблеме
- прикажу резултат рада и буду отворени за критички приступ.

Чињеница је да и сами ученици често нерадо прихватају овај степен аутономије, с једне стране због устаљених метода наставе, а са друге због потребе повећаног ангажовања у свим сегментима рада. И упркос томе, сматра се да су знања и вештине које усвоје на овај начин изузетно важни у развоју различитих компетенција, па почетне потешкоће не би требало да буду разлог за одбацивање овог принципа рада.

Улога наставника састоји се управо у томе да ученицима приближи сваку фазу пројекта, да им поједностави задатке и помогне у реализацији. Наставник не преноси знање директно, већ има неколико улога које се смењују у зависности од фазе пројекта, па тако он:

- координише активности
- прати процес рада и усмерава га по потреби
- саветује и помаже код непредвиђених потешкоћа
- посредује у питањима језичких вештина и лингвпрагматике
- пружа додатне информације о теми пројекта, као стручњак или учесник.<sup>7</sup>

Пројектна настава подразумева акциони приступ - уместо наставника у центар пажње долази ученик, а тежиште наставног процеса помера се са задате теме на одабрани проблем, односно задатак. Пројекти представљају тип учења које интегрише практичан рад, умрежено размишљање, али и социјални аспект, индивидуалност и експериментисање.

---

<sup>7</sup> На овом месту су набројане неке од најчешћих улога наставника, а од конкретне ситуације зависи у којој ће мери он прихватити ове или преузимати неке нове улоге.

#### **4.2. Мотивација и коришћење различитих медија**

Питање мотивације ученика (али и наставника) за примену пројеката у настави повезано је са теоријским приступом теми (проблеми терминологије, фаза), али и са конкретним искуствима, којих у правилу нема много. Стога се саветује да се у реализацију крене најпре са пројектима мањег обима, како би се овакав начин рада уводио постепено. У пракси се показало да су ученици који раде на пројекту у много већој мери мотивисани и емотивно ангажовани него код класичне наставе. Један од разлога за то су актуелне и за њих релеванте теме пројекта у чијем одабирању сами учествују, па се тако већ на самом почетку развија заинтересованост. Подстицање индивидуалног приступа теми омогућава укључивање и слабијих и бољих ученика (додељивањем поједначних, посебних задатака), а истовремено пружа могућност за самосталан рад и рад у групи приликом размене информација. Тако ученици различитих карактера, склоности и интересовања могу у оквиру једног пројекта да пронађу адекватно ангажовање, а то подстиче развој компетенција и директно их стимулише. Конкретан резултат пројекта даје осећај корисног рада и пружа им прилику да га покажу ширем окружењу (родитељи, образовна институција). Додатну мотивацију пружа и могућност рада са различитим медијима у готово у свим фазама пројекта, што са једне стране разбија монотонију уџбеничког рада, а са друге ствара реално пословно (животно) окружење. Медији омогућавају и релативно брзо проналажење информација, њихову обраду и приказивање, а уколико ученици нису вешти у томе, имаће праву прилику да то науче на практичан и једноставан начин.

#### **5. МОГУЋНОСТ ПРИМЕНЕ ПРОЈЕКТА НА НЕМАТИЧНИМ ФАКУЛТЕТИМА**

Настава страног језика на нематичним факултетима у значајној мери се разликује од наставе матичних предмета, као и од наставе језика у претходном школовању. Стога постоји неколико карактеристика које је потребно нагласити, а које свакако утичу на практичан рад са пројектима:

1. Мали број часова језика на већини факултета
2. Другачија заинтересованост и мотивација
3. Одређен степен развијености компетенција и вештина

Иако наведене карактеристике могу делимично да модификују начин рада на пројекту, ипак не представљају непремостиву потешкоћу. Мањи број часова језика наставници често користе као изговор за искључиво традицио-

нално конципирану наставу. Уместо уобичајене рецепције писаних текстова, учесницима у пројекту пружа се читав низ могућности: да примене и повежу усвојена знања, да уз измењен приступ језику превазиђу замор и ограничену заинтересованост, као и да у реалним околностима опробају своје компетенције и вештине. С обзиром да се ради о одраслим особама, улога наставника се делимично мења, јер сами учесници у већој мери могу самостално да делају у свим фазама. Рад на пројектима доприноси развоју модела употребе језика у реалним ситуацијама, тако се проширују говорни обрасци, а стечено искуство брзо проналази примену у професионалном контексту. Овакав начин рада пружа и додатну мотивацију, јер је на овом нивоу већ присутна свест о потреби практичног приступа. Стога може да се закључи да пројекти пружају одличну основу за оплемењивање наставе језика, за активно коришћење језика изван самог часа (а то је и могућност за превазилажење проблема малог броја часова), за развијање интердисциплинарности, али и за подстицање индивидуалности са једне стране и увежбавање рада у тиму са друге.

Кад је реч о темама које би могле да буду занимљиве и прихваћене као подстицај за пројекат, на овом месту износим неколико предлога, а конкретне идеје у великој мери зависе од матичне области студената и њихових интересовања. План пројекта настаје у интеракцији свих учесника и на основу конкретних потреба и жеља, па бих овде само у грубим цртама дала неколико предлога<sup>8</sup> који могу да послуже као полазне основе:

а. Анализом рачуна из одређене продавнице могуће је направити читав низ претпоставки о начину, времену и разлозима куповине (баш одређених производа), као и о самим купцима – да ли имају породицу, какве су им навике, интересовања, животни ставови. Збир таквих података може да пружи занимљиве информације о одређеном поднебљу, а веома је поучно и лингвопрагматичко поређење земаља у којима се говори дотични матерњи и страни језик. Сличан пројекат може да подстакне и фиктивни списак ствари које се налазе у канти за отпатке просечног домаћинства, зграде и сл.

б. Проучавање конкурса за посао објављених у различитим (или истим) новинама у одређеном периоду може да да податке о томе како треба да изгледа идеалан (а како просечан) кандидат за посао, те које вештине и знања треба да поседује. Осим тога, на основу типа огласа, његове садржајности и информативности могуће је извести мноштво закључака о оглашивачу, његовим намерама, озбиљности и сл. Свакако је занимљиво и истраживање самог језика огласа (матерњи или страни), стила писања и избора новина. И у овом случају поређење различитих културних и језичних окружења може да допринесе бољем разумевању.

---

<sup>8</sup> Примери из праксе и из наведене литературе



в. Након (фиктивне или стварне) посете некој земљи може да се направи нека врста водича (плаката, путописа, цртежа и сл.) са свим потребним информацијама за туристе. На сличан начин може да се ради и на пројекту презентације сопствене земље. С обзиром да форма исказивања може да буде различита, овај пројекат у великој мери подстиче креативност. Сличан пројекат могао би да се бави приказивањем и/или поређењем типичних особина, навика и ставова (за матерње и/или стране говорно подручје).

г. Понекад су посебно занимљиви пројекти писања тужбе, приговора, приповетке, песме, рекламе и сл.– као реакција на конкретан догађај, чињеницу или производ.

д. За неке групе могу да буду занимљива истраживања историјског типа – приказивање значајних личности (у виду плаката, извештаја, фиктивних интервјуа са њима...), догађаја значајних за појединца, град или земљу. Осим уобичајеног рада на основу чињеница, личност или догађај могу да се измeste у неки други временски/просторни оквир или да се прикаже ситуација у животу личности/ситуација у земљи након извесног броја година - на тај начин се практично примењују усвојена знања, подстиче се свеобухватно размишљање и инвентивност.

## 6. ЗАКЉУЧАК

Све комплекснији друштвени, технички и економски развој ствара потребу за овладавањем различитим методама усвајања знања, па ће се и настава језика у будућности сигурно наћи пред све већим изазовима. Основне карактеристике дидактичког принципа који одликује пројектну наставу прави су пут у овладавању различитим компетенцијама и вештинама, па се на тај начин настава приближава конкретним животним околностима. Пројекти наглашавају значај ученика, подстичу интердисциплинарни приступ и отвореност у избору метода и стратегија рада, а то доприноси јачању самосталности и одговорности. Актуелне теме, опипљива решења и реални циљеви пружају додатну мотивацију и стварају одличну подлогу за реалне ситуације у животу.

## ЛИТЕРАТУРА

- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (Hrsg.) (2001). *Grundsatzentlass zum Projektunterricht*. Wien.
- Frey Karl (1996). *Die Projektmethode*. Beltz. Weinheim, Basel.

- Gudjons Herbert (1997). *Handlungsorientiert lehren und lernen: Projektunterricht und Schüleraktivität*. Klinkhardt. Bad Heilbrunn.
- Hänsel Dagmar (Hrsg.) (1999). *Handbuch Projektunterricht*. Beltz. Weinheim.
- Lenčova Ivica (2005). Auf dem Wege zur Lernerautonomie oder: Projekte im Deutschunterricht. *Mosaik. Regionale Deutschlehrerzeitschrift*, 68-73.
- Lörscher Marlies (1997). Deutschunterricht mit fortgeschrittenen Jugendlichen. *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*. 6-11.
- Puović Angelina (2005). Projekte im Unterricht. *Mosaik. Regionale Deutschlehrerzeitschrift*, 6-12.
- Wicke Rainer E. (2004). *Aktiv und kreativ lernen. Projektorientierte Spracharbeit im Unterricht*. Max Hueber Verlag. Ismaning.

NINA POLOVINA

## PROJEKTUNTERRICHT ALS DIDAKTISCHES PRINZIP IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT

### *Zusammenfassung*

Wegen ihrer Praxisrelevanz und Problembezogenheit entsprechen Projekte im Unterricht den allgemeinen Anliegen der Bildung. Diese Arbeit betrachtet sie als eine gelungene Möglichkeit ein Gleichgewicht zwischen dem handelnden, kognitiven und sozialen Aspekt des Unterrichts herzustellen. Der Schwerpunkt wird dabei auf die selbstständig-handelnde und kreative Arbeit und demzufolge Selbstorganisation und Selbstverantwortung der Teilnehmer gesetzt. Das besondere und bedeutsame an diesem Lernprozess ist die (Weiter)Entwicklung verschiedenster Kompetenzen und modifizierte Lehrer- und Lernerrolle. Die Interdisziplinarität der Projekte fördert vernetztes Denken und stärkt die Motivation, während ganzheitliches Lernen das Emotionale mit dem Rationalen verknüpft. Durch aktive Beteiligung bringt der Projektunterricht viel Spaß und Freude und erzeugt tiefere Lerneffekte.

*Schlüsselwörter*: Projekte im Fremdsprachenunterricht, Handlungsorientierung, soziale Kompetenz, organisatorische Kompetenz, methodische Kompetenz, Motivation, Funktionalität, Interdisziplinarität.

Нина Половина  
Универзитет у Београду, Србија  
Саобраћајни факултет  
e-mail: polovine@scnet.rs

## НАСТАВА СЛОВАЧКОГ ЈЕЗИКА КАО МАТЕРЊЕГ У ВИШИМ РАЗРЕДИМА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ

У раду се говори о настави словачког језика као матерњег у вишим разредима основне школе. Недавно су изашли нови наставни планови за више разреде основне школе као и нови уџбеници за 5, 6. и 7. разред, док је уџбеник за 8. разред у припреми. Објашњава се методика изучавања словачког као матерњег језика у билингвалној средини где постоји велики утицај српског језика, језика државе у којој Словаци живе као мањина, иначе блиског словенског језика, као и утицај словачких дијалеката у Војводини.

*Кључне речи:* словачки језик, српски језик, билингвизам, матерњи језик.

### 1. ИЗУЧАВАЊЕ МАТЕРЊЕГ ЈЕЗИКА У ВОЈВОДИНИ

Изучавање матерњег језика један је од најбитнијих чинилаца за очување националног идентитета. Без језика етничка група се полако асимилира. Неке вредности није могуће претворити у новац: оне се губе у моменту када се одређена етничка група одрекне свог језика. Стога један од најбитнијих чинилаца је квалитетно образовање на матерњем језику, а ако није могуће, онда макар изучавање факултативног предмета матерњи језик са елементима националне културе.

Школство је једна од најбитнијих ствари у људском животу. Када је реч о образовању на матерњем језику, значај ове културне делатности је још већи у областима које су насељене разним етничким групама као што је случај у Војводини. Улога школства у животу мањина је веома значајна јер поред основне функције, а то су образовање и вапитање, има и посебну, веома битну функцију, а то је борба за очување етничког идентитета једне мањине. У данашње време електронских медија, брзог темпа живота, недостатка међуљудске комуникације, образовање у животу припадника словачке националне заједнице је много битније него пре више од 260 година када су Словаци почели да насељавају Војводину. Одмах по доласку оснивали су

цркву (пошто су били протестанти – лутерани, а оваквих цркава у тадашњој Војводини није било), а у оквиру ње је била и школа. Да је школа била најбитнија за досељенике, говори и чињеница да је у неким насељима најпре биран и довођен учитељ (Петровац, Гложан, Селенча), а тек касније је биран свештеник. То је такође један од разлога зашто су се Словаци на овим просторима тако дуго одржали. Језик је један од најбитнијих чинилаца очувања идентитета, а он се најбоље негује у школи.

Законом о заштити права и слобода националних мањина прописано је да припадници националних мањина у Војводини имају право на васпитање и образовање на свом језику у институцијама предшколског, основног и средњег образовања. Због тога је настава на словачком језику заступљена у 13 од 45 војвођанских општина, односно у 18 школа и два издвојена одељења. Могућност школовања Словака на матерњем језику зависи од бројности на одређеној територији као и односа који држава има према њима, њене економске снаге итд. Словаци у Војводини живе у свим регионалним целинама, односно и у Бачкој, и у Банату, и у Срему, што значи да не чине компактну целину ни у једном делу Војводине, него их има свуда.

У Војводини Словаци посећују обданишта, основне школе, гимназије на словачком наставном језику, а могу и да студирају словачки језик и књижевност на Филозофском факултету у Новом Саду. Уколико у месту где живе не постоји основна школа на словачком језику, могу да иду на часове словачког језика са елементима националне културе, ако за то постоје услови.

## 2. ОСНОВНЕ ШКОЛЕ НА СЛОВАЧКОМ ЈЕЗИКУ

Где за то постоје услови, Словаци завршавају основну школу на матерњем језику. Током обавезног основног образовања Словаци имају могућност да се школују на матерњем језику. Друга могућност је да се Словаци школују на словачком само у нижим разредима (1–4), а затим школовање настављају на српском.

Основне школе на словачком језику завршава око 75% Словака, а сваки четврти ученик због мање-више објективних разлога завршава школу на српском. Најбоља ситуација је у Бачкој. Основне школе на словачком језику од 1. до 8. разреда су у: Петровцу, Кисачу, Кулпину, Гложану, Пивницама и у Селенчи. У Банату су школе у Ковачици, Падини и Јаношику. У Срему постоји основна школа на словачком језику од 1. до 8. разреда само у Старој Пазови, док у Ердевику су словачка одељења само од 1. до 4. разреда. Словачка одељења до 4. разреда у Бачкој постоје у Силбашу и Лалићу. После

тога деца настављају школовање на српском. Школске 2003/2004. године од укупног броја 4502 ученика Словака је у словачке школе ишло 3272 ученика, односно 72,68%.

Број Словака у Бачкој Паланци и Новом Саду је прилично велик (1194, односно 1673), али с обзиром на то да су расути по целом граду и различитог годишта, не постоји могућност да се оснују школе на словачком језику и зато се ту организује настава словачког језика са елементима националне културе. То је изборни предмет. Ове часове веома често похађају деца из мешовитих бракова, али и деца чија оба родитеља су Словаци.

### **3. СПЕЦИФИЧНОСТИ УЧЕЊА СЛОВАЧКОГ ЈЕЗИКА У СРПСКО-СЛОВАЧКОЈ СРЕДИНИ**

У вези са овим питањем навешћемо најпре институције које брину о словачком школству у Војводини. Посебну пажњу словачком језику посвећује Асоцијација словачких педагога, Национални савет словачке националне мањине (посебно секција за школство) као и Словакистичко војвођанско друштво (координатор је разних едукација професора словачког језика и такмичења из словачког језика). Асоцијација помаже у састављању наставних планова и програма.

О снабдевености школа учбеницима на словачком језику води бригу завод за учбенике Београд – истурено одељење у Новом саду (као и о учбеницима за остале националне мањине у Војводини).

За Словаке у Војводини карактеристичан је природни билингвизам. За разумевање у оквиру етничке групе користе се углавном дијалекатске форме словачког језика или књижевни словачки језик. Ванетничка комуникација остварује се на српском језику. У којој мери се користи један или други језик, зависи пре свега од разних социolingвистичких чинилаца.

Словаци у Војводини су се у току векова формирали као двојезично друштво, односно друштво билингвиста. Они су у стању да користе словачки и српски језик као алтернативне језичке кодове, али је у неким случајевима њихова језичка компетенција на матерњем језику ослабљена утицајем разних нејезичких чинилаца. Ови чиниоци одређују степен језичке компетенције на српском језику.

Битна је чињеница да су словачки и српски језик генетски сродни и типолошки блиски. Због тога словачко-српски билингвизам представља специфичну врсту контакта словачког и српског језика. У овом случају минорни језик (словачки) обележен је контактним појавама преузетим од стране до-

минантног језика (српског). Питањем словачко-српског билингвизма бавили су се скоро сви Словаци лингвисти у Војводини. Марија Мијевец је свој целоживотни истраживачки и педагошки рад посветила пре свега контакту словачког језика са српским у условима билингвизма, а посебно проблематици међујезичке интерференције у говору словачких билингвиста.

Као што смо већ приметили, сродност двају језика доприноси томе да чланови словачке етничке групе релативно лако уче српски језик, али на другој страни такорећи не могу да разликују границу између једног и другог језичког система што доводи до интерференције словачког и српског језика.

Чињеница да је словачка енклава у Војводини интрарегионалног карактера онемогућава директан и природан социокултурни и језички контакт са матичним језичким друштвом. Због тога је смањен контакт са живим словачким језиком у развоју, што даље проузрокује недовољно познавање динамике тренутног стања словачког језика. Због тога и због недовољног познавања лексике свог матерњег језика, словачко-српска билингвална особа може стећи утисак да је српски језик богатији, што осиромашује комуникацију на словачком језику и помаже интерференцију ових двају језика.

У сваком случају изучавање словачког језика као матерњег у Војводини се битно разликује од изучавања словачког језика као матерњег у Словачкој. Чињеница да је у Војводини словачки језик матерњи језик етничке мањине битно утиче на специфичне циљеве, али и садржај изучавања овог предмета. Пре свега битно је споменути да се словачки језик Словака као етничке групе у Војводини развија у условима отуђености од матичног језичког друштва. Затим је битна чињеница да Словаци нису компактно настањени у Војводини, те је српски језик често доминантан, млађе генерације Словака се већ од почетка формирају као билингвални говорници, а употреба једног или другог језика зависи од тога који језик је у којој ситуацији доминантнији. Сви Словаци који похађају часове словачког језика, осим овог језика, обавезно похађају и часове српског језика, али се често дешава да контактирају и са децом, која у тој истој школи похађају комплетну наставу на српском језику. У условима билингвизма, а без природног контакта са живим словачким језиком компетенција на словачком је код ученика ослабљена у већој или мањој мери, а и учитељи и наставници су као припадници мањинског језичког друштва билингвални говорници, тако да и они имају ослабљену језичку свест.

Циљеви и садржај изучавања предмета словачки језик су свуда идентични, али у пракси се максимално води рачуна о конкретној ситуацији и о конкретној словачкој средини, чему се прилагођава и сам процес изучавања.

Изучавање словачког језика у мањинској средини у Војводини нема такве чврсте оквире, нити тако чврсте циљеве, као што је случај у Словачкој, у монолингвалној средини. Пре свега изучавање овог предмета мора да буде прилагођено условима у конкретној школи, а у истим разредима мора да буде диференцирано с обзиром на индивидуалне језичке и интелектуалне предуслове ученика. У сваком случају мора да важи дидактичко правило да ученике треба усмеравати ка томе да познавање словачког језика схватају као саставни део своје етничке припадности, а не као лични терет.

Упркос специфичној језичкој ситуацији изучавање словачког језика као матерњег би требало да има за циљ да код ученика изазове позитиван однос према словачком језику, да ојача свест о припадању одређеном језичком друштву, у овом случају словачкој мањини у Војводини. У процесу бољег упознавања словачког језика, током проширивања способности да се комуницира на словачком, било усмено или писмено, ученици стичу знања о словачком језику, а на тај начин су у стању да га боље користе и током својих мисаоних процеса. У школама где се настава одвија на словачком на тај начин се стварају предуслови да се на матерњем језику добро савладају и остали предмети.

У условима двојезичне средине изучавање словачког језика би требало да има за циљ поштовање оба језика – како словачког, који Словаке спаја са словачким народом и са целокупном словачком културом тако и српског језика, који нам омогућава природан контакт са средином у којој постојимо, живимо као етничка група, као и са целокупном културом, коју нам посредује српски језик. Изучавање словачког језика би поред осталог требало да има за циљ и образовање ученика у духу толеранције према матерњем језику, али и према другим мањинским друштвима у нашој средини. Веома је битно да ученици схвате да њихова способност да за споразумевање наизменично користе два језика ни у ком случају не треба да буде извор језичке несигурности, чак напротив треба да схвате да је то посебна погодност.

У нашим билингвалним условима изучавање словачког језика има за циљ да ученике уче не само о словачком језику него и сам језик. Такође треба да ојача словачку језичку свест ученика и да код њих створи основне претпоставке за распознавање саставних делова словачког и српског језика. Из ових основних циљева изучавања словачког језика проистичу делимични циљеви о којима се води у школи посебна брига.

## ЛИТЕРАТУРА

- Dudok, Miroslav (2008). *Zachránený jazyk*. Nadlak: Vydavateľstvo Ivan Krasko.
- Myjavcová Mária (2002). *Slovenčina v jazykovej enkláve*. Báčsky Petrovec – Nadlak: Kultúra – Vydavateľstvo Ivan Krasko.
- Samardžić Miroslav (1999). *Položaj manjina u Vojvodini*. Beograd: Centar za antiratnu akciju.
- Skutnab-Kangas Tove (1991). *Bilingvizam da ili ne*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

ZUZANA TIROVA

### TEACHING SLOVAK AS A MOTHER TONGUE IN SENIOR CLASSES OF PRIMARY SCHOOL

#### *Summary*

The paper is about teaching Slovak as a mother tongue in senior classes of primary school. Recently new curricula were published for senior classes of primary school as well as new coursebooks for the fifth, sixth and seventh grades, whereas the eighth grade coursebook is still in preparation.

The paper explains the methodology of teaching and learning Slovak as a mother tongue in a bilingual setting, where there is great influence of Serbian, the language of the country where Slovaks are a minority and a similar Slavic language, as well as the influence of Slovak dialects in Vojvodina.

*Key words* : Slovak language, Serbian language, bilingualism, mother tongue.

Зузана Тирова  
Универзитет у Новом Саду, Србија  
Филозофски факултет  
e-mail: zuzana.tyrova@gmail.com



## **АНАЛИЗА ПУБЛИКЕ И ПОТРЕБА У НАСТАВИ СТРАНОГ ЈЕЗИКА СТРУКЕ**

Са развојем све сложенијих и разнороднијих професионалних група настаје и нова специфична публика, а самим тим настају и развијају се и специфичне потребе такве нове публике. Стога је потребно да студенти на почетку курса страног језика струке попуне упитник који би се односио како на њихове потребе и очекивања, тако и на циљеве које настава треба да има. У току самог курса студентима се могу поставити и додатна питања која би наставнику помогла да свој програм рада прилагоди конкретним потешкоћама и уклони евентуалне пропусте. Предлажу се и неке активности које би наставник морао учинити током припремања за наставу страног језика струке.

*Кључне речи:* страни језик струке, публика, потребе, упитници.

Етноцентризам и једнојезичност одавно су уступили место вишејезичности и отворености ка другим културама. Ово се све више односи и на домен професионалних активности и комуникација који захтева усложњавање компетенција, како оних који се за неку струку тек припремају, тако и оних који су већ запослени. Често се програми наставе страног језика струке сачињавају а priori, претпоставља се шта је то што би одређеној публици могло бити корисно, а занемарује се анализа дате прецизно одређене групе ученика и њихових потреба. Ни сама предузећа која понекад организују курсеве страног језика струке за своје запослене углавном немају прецизно формулисане захтеве о томе какве све компетенције њихови службеници треба да стекну, већ само уопштена очекивања. У таквим ситуацијама све је на наставнику датог страног језика струке: он се мора ослонити на своја знања и претходна слична искуства да би се упознао са публиком и сазнао које су њене конкретне потребе.

## 1. АНАЛИЗА ПУБЛИКЕ

Анализа публике подразумева упознавање са њиховим нивоом општег и стручног образовања и знања страног језика, са њиховом културом и окружењем, са њиховим очекивањима и оним што они сматрају да им је најважније да науче, као и са начином на који уче страни језик. Када се учи неки језик, неопходно је ангажовати сав већ стечени културни капитал појединца, ма како он на први поглед изгледао неважно и далеко од постојећих потреба. Језички капитал чини део општег културног капитала<sup>1</sup>, тако да боље познавање сопственог језика и знање других страних језика умногоме помаже при учењу неког страног језика. Разликују се, наравно, и начини на које сваки појединац учи страни језик и у том процесу учења активира свој већ постојећи културни и језички капитал. Стога је изузетно важно да наставник на почетку рада добије што прецизније информације о публици – ученицима са којима треба да ради. Овде би било неопходно да наставник буде упознат са такозваном језичком биографијом ученика – што је она богатија, како на матерњем, тако и на страним језицима, може се очекивати да ће ученик бити успешнији у учењу новог страног језика или страног језика струке.<sup>2</sup>

Потребно је начинити табеле – упитнике који би били прилагодљиви разним контекстима и променама које могу настати у току самог процеса учења страног језика.

- У првом делу такве табеле – упитника могли би се тражити општи подаци о ученику: узраст, пол, ниво образовања, дипломе које има и институције у којима их је стекао, професионални развој и евентуално стручно усавршавање, актуелно радно место или институција у којој се образује, знање других страних језика итд.

- Потом би се тражили подаци о разлозима због којих се дати страни језик струке учи: да ли је то део обавезних студија; да ли је то неопходно за свакодневно обављање посла или је то превасходно лична жеља ученика; да ли постоји развијена или могућа међународна сарадња; да ли ученик очекује или извесно одлази у неку страну земљу да тамо борави и ради; да ли ученик очекује неке повластице због знања страног језика; да ли му је потребна нека диплома о знању страног језика, каква и за које потребе.

- Неопходно је поставити што више питања везаних за знање датог страног језика: да ли је ученик тај страни језик већ учио; где, када и до ког

---

<sup>1</sup> Ово су термини које употребљава Луј Порше. Видети: Louis Porcher, *Le français langue étrangère*, Paris, Hachette Livre, 1995, p. 28.

<sup>2</sup> Исто, стр. 38-39.

нивоа; да ли чита на страном језику и какве текстове; да ли је некада бора-вио или живео у земљи у којој се тај језик говори; колико познаје ту земљу и њену културу, посебно све оно што је повезано са његовом струком. Важно је знати и како би ученик желео да учи, односно како сматра да би требало организовати наставу/учење да би се постигли оптимални резултати.

- Потребне су и што прецизније информације о томе где се, када и како ученик образовао или још образује, да ли је део свог образовања или професионалног ангажовања обавио у земљи или земљама чији језик учи; да ли се образовни системи или услови у којима се врши професионална активност у те две земље битно разликују; да ли ученик у својој земљи има приступ најновијим изворима стручних информација (научним часописима, интернету, сателитском програму и слично); да ли је могуће да наставник страног језика струке добије што више података са терена на којем се ученик образује или ради (на пример, о функционисању таквих институција, о законским прописима, о евентуалној међународној сарадњи, њеном обиму и циљевима).

- За наставника страног језика струке који настоји да припреми курс што боље прилагођен конкретној публици и њеним потребама важно је да зна: где ће се и како настава страног језика струке вршити, да ли ће то бити у току студија или рада; да ли у току радног времена или изван њега; да ли у институцији у којој ученик ради или изван ње; колико дуго и са колико часова недељно; какви ће бити услови рада и техничка опремљеност; ко ће сносити трошкове и шта се од ученика на крају очекује.

- Важно је такође да наставник страног језика струке разуме на који начин функционишу одређени стручни сектори у којима се његови ученици образују или већ раде, каква је законска регулатива која се мора поштовати, коме се може обратити за савет или помоћ, да ли се документи који постоје у земљи ученика могу упоредити са одговарајућима у датој страном земљи итд.

## 2. АНАЛИЗА ПОТРЕБА

Анализа потреба подразумева анализу конкретних ситуација и околности под којима ће се настава вршити, омогућава да се поставе циљеви који одговарају конкретној ситуацији. Луј Порше разликује:

- Потребне је сам ученик осећа, јер учење које не одговара жељама ученика мора доживети неуспех. Анализа потреба које ученик осећа омогућава наставнику да се усмери на самог ученика као центар процеса наставе/учења и да сачува контакт са учеником као са аутономним корисником.

○ Објективне потребе којих ученик понекад није свестан, али које постоје и наставник их мора идентификовати. При том не сме дозволити да оно што он жели или мисли да треба да предаје прогласи за објективне потребе ученика.

○ Социјалне – екстерне потребе подразумевају да више није ученик тај који се прилагођава ситуацији и наставним садржајима, већ да се садржаји прилагођавају публици и ограничењима која она поставља.<sup>3</sup>

Анализа потреба мора бити реалистична и прилагодљива веома различитим и бројним конкретним ситуацијама. Циљеви морају бити прецизно дефинисани, а време које наставнику и ученику стоји на располагању обично је веома кратко. Да би се ваљано припремио, наставник страног језика треба да сазна следеће: са ким ће и у каквим приликама ученик комуницирати на страном језику; да ли му је најважније да разуме писани текст или излагање на страном језику, или да сам говори и пише. Извесно је и да стручњаци за исту област могу имати веома различите потребе. Тако, на пример, једном археологу може бити потребно само да се оспособи да чита стручне текстове на страном језику, другом који ради на локалитетима може бити неопходно да усмено комуницира са колегама и становницима (разуме њих и сам се изражава), а трећем (који рецимо ради као туристички водич) најважније би било да зна усмено да објашњава и описује.<sup>4</sup>

И овде може бити корисна табела – упитник са следећим питањима:

▪ Какав је општи контекст комуникације: о којој средини је реч, о ком сектору и о којој врсти активности у оквиру датог сектора;

▪ Какав је однос оних који у комуникацији учествују: да ли је то однос између подређеног и надређеног, између лекара и пацијента, продавца и клијента, двоје колега итд;

▪ О каквој врсти контакта је реч: директан сусрет са једном или више особа, излагање пред бројнијом публиком, присуствовање предавањима или неком скупу са мање учесника, бележење онога што се на предавању чује, самостално вођење неког скупа, одговарање на питања и расправа;

▪ На који начин се комуникација врши: писмено или усмено, у директном или телефонском разговору, путем интернета и електронске поште;

▪ Какву врсту текстова ће ученик морати да чита и које ће му време стајати на располагању;

▪ Да ли ће и на који начин морати писмено да се изражава: састављање стручних текстова са резимеима, писама, мејлова итд;

---

<sup>3</sup> Исто, стр. 24, 31.

<sup>4</sup> Видети: Mangiante Jean-Marc, Chantal Parpette 2004) : *Le Français sur objectif spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*, Paris, Hachette, стр. 40.

▪ Који језички регистар ће бити коришћен: искључиво стандардни, академски или можда и фамилијарни (на пример, у разговору између лекара и пацијента или у свакодневном комуницирању са колегама).

Са становишта лингвистичких елемената о којима треба водити рачуна при анализи потреба ученика издвајају се:

- Лексика – општа лексика, стручна терминологија одређене области, изрази карактеристични за одређена семантичка поља;
- Морфосинтаксичке структуре – бројеви и набрајање, конектори, изражавање количине, вероватноће, извесности; поређење, модални глаголи, релативне заменице, пасивне конструкције итд.
- Фонолошка компонента – правилан изговор без оклевања и застајкивања; правилна интонација, адекватна употреба пауза итд.
- Паралингвистичке компоненте – интонација, говор тела, држање, гестови, мимика.
- Социолингвистичке компоненте и стратегије.

Најчешће је лексичка компонента та о којој се води највише рачуна, па се заборавља да она не сме бити и једина или изразито доминантна. Истина је да лексика омогућава да се текст смести у одређени стручни домен (на пример, правни, економски, медицински или математички) и да је она најлакше уочљива, али сваки стручни текст има и већи или мањи број речи из свакодневног стандардног језика. Имајући у виду и да је стручна лексика често интернационална, она је самим тим и прилично лако препознатљива за ученике неког страног језика, посебно ако су они већ стручњаци за одређене области. Често је недовољно познавање основне лексике и граматике највећа препрека у разумевању стручног текста на страном језику.

Треба имати у виду да анализа потреба никада није завршена, већ променљива и еволутивна, и то из најмање два разлога:

- Први разлог је што је време које се настави/учењу страног језика струке може посветити увек ограничено, што онда неминовно доводи до обавезе да се направи избор којег касније сами ученици могу довести у питање или оспорити, или пак до нових и другачијих захтева.

- Други разлог је више техничке природе: иако би то било много боље, наставници страног језика струке се и даље ретко срећу са ученицима пре почетка курса, већ најчешће припремају програм одговарајући на захтеве које им поставља институција у којој ученици раде или се образују. Тако је, на пример, наставник који је, на захтев директора једног Археолошког института, осмислио курс француског језика за археологе усмерен пре свега на разумевање прочитаних стручних текстова, када је почео са наставом

наишао на захтев археолога да се у курс уврсти и усмена комуникација на француском језику која би их оспособила да разговарају са француским археолозима приликом ископавања на локалитетима.<sup>5</sup>

У случају да наставник није у могућности да сретне ученике пре почетка рада на осмишљавању програма (што је најчешће случај), потребно је да учини следеће:

- Искористи сопствено искуство не само као учесника у неким специфичним говорним ситуацијама, већ пре свега као особе која је већ и раније морала да саставља програме наставе страног језика струке. Иако су те струке можда веома различите, па се самим тим и стручна лексика може знатно разликовати, основна лексика остаје иста, као и најважније граматичке структуре, а и методички приступ може бити сличан.

- На самом терену ступи у контакт са неким стручњаком за дату област – на пример, са неким пријатељем лекаром, инжењером или економистом, који ће му дати конкретне и корисне информације.

- Консултује постојеће уџбенике страног језика струке, по могућству сродних области, јер можда у њима има ситуација, типова текстова и дискурса који би се могли употребити при стварању програма.

Парадоксално, у време док је тражња за стручњацима који знају неки страни језик све већа, на нашим нефилолошким факултетима се страни језици потискују, постају изборни и често необавезни предмети. На више од 56% факултета Универзитета у Београду нуди се само настава енглеског језика, а и то са мањим бројем часова него некада. Овај предмет се сматра мање важним, нечим што само оптерећује иначе већ оптерећене студијске програме, једним од предмета који се најлакше може укинути или пребацивати у групу изборних предмета. Наставници страних језика струке често нису довољно мотивисани за рад, недостају адекватни технички услови за извођење модерне наставе, нема уџбеника ни довољно најновије стручне литературе на разним језицима. И у оваквој неповољној актуелној ситуацији, наставници страних језика струке морали би ипак да уложе максималан труд у своје усавршавање, побољшање и модернизацију наставе, што све води подизању угледа предмета.

Ово је изузетно важно и због побољшања мотивације код студената који су често обесхрабрени односом наставника осталих предмета и при том не виде могућност да у неким реалним животним и радним ситуацијама заиста једног дана примене знање стечено на курсевима страног језика струке током студија.

---

<sup>5</sup> Видети: Mangiante Jean-Marc, Chantal Parpette 2004) : *Le Français sur objectif spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*, Paris, Hachette, стр.24.

### 3. УПИТНИЦИ

Имајући све ово у виду, можда бисмо могли предложити следећи упитник који би студенти морали да попуне на почетку курса страног језика струке, а који би се односио како на њихове потребе и очекивања, тако и на циљеве које настава има:

1. *Зашто учите овај језик?*

- само зато што чини део курикулума факултета / да бих постигао бољи успех на студијама / да бих наставио студије у датој страниој земљи / да бих имао веће шансе при запошљавању / да бих разумео и пратио стручну литературу на страном језику / да бих могао да пишем стручне текстове / да бих усмено излагао на конференцијама и семинарима / да бих разумео часове / да бих постављао питања и усмено комуницирао са страним колегама или странцима уопште

2. *Какво је ваше знање датог страног језика?*

- колико дуго и где сте га учили / колико је година од тада прошло / имате ли неку међународно признату диплому о знању тог језика и коју

3. *Какве су ваше активности за које би било потребно знање страног језика?*

- које задатке треба да обавите: само на часу језика или и у конкретним радним ситуацијама / постоје ли контакти са страним колегама или странцима уопште и о каквој врсти контаката је реч / каква су искуства и ставови осталих колега (било оних са којима се студира, било оних који су већ запослени у разним предузећима и институцијама) / да ли вам је знање датог страног језика потребно и изван професије / пратите ли на страном језику писане или усмене изворе информација: стручну литературу, интернет, штампу, емисије на радију и телевизији или филмове; у којој мери их разумете

4. *Имате ли у виду неки конкретан пројекат који захтева знање страног језика струке?*

- да ли је он искључиво професионалне природе / о каквом пројекту је реч / да ли подразумева краћи или дужи боравак у страниој земљи / какве природе би тај боравак био: ваше усавршавање, заједнички рад са страним колегама или држање наставе тим страним колегама / да ли ће странци долазити на курсеве код нас и да ли се ту очекује ваш ангажман

Имајући у виду да никада не постоје две идентичне групе студената и да се искуства која је наставник страног језика струке можда већ стекао у раду са неким другим групама никада не могу у потпуности применити у осталим групама, у току самог курса студентима се могу поставити и додатна питања која би наставнику помогла да свој програм рада прилагоди

конкретним потешкоћама и уклони евентуалне пропусте. Питања би се односила на прецизно уочене тешкоће:

1. у читању и разумевању разних врста писаних докумената: књига, часописа, упутстава, извештаја, кореспонденције, планова и шема, бележака, сајтова на интернету;

2. у писменом изражавању при састављању: бележака, писама, чланака и резимеа, планова и шема, упутстава или објашњења, извештаја;

3. у разумевању усмених информација и самосталном усменом изражавању које може обухватати: излагања и предавања, извештаје о професионалним активностима и постигнутим резултатима, посете странаца или боравке у иностранству, телефонске разговоре, непосредне разговоре са колегама.

Јасно је да овакви и слични упитници за анализирање публице и њених потреба никада не могу бити строго дефинисани ни коначни. Свака струка, конкретна група ученика и одређени наставник увек уносе по нешто ново и другачије чему се прилагођавају како упитник тако и програм читавог курса страног језика струке. Најважније је ипак да се уоче оне компетенције које преовлађују и које се стога морају највише развијати. Неопходно је такође да се наставник обрати за помоћ стручњацима за дату област.

## ЛИТЕРАТУРА

- Carras Catherine, Tolas Jacqueline, Patricia Kohler, Elisabeth Szilagyi (2007). *Le français sur objectifs spécifiques et la classe de langue*, Paris, CLE International.
- Goes Jan, Doina Zamfir (2004) : « FOS, publics et pédagogie », *Français sur objectifs spécifiques : de la langue aux métiers, Le Français dans le monde - numéro spécial*, janvier 2004, pp. 115-124.
- Mangiante Jean-Marc, Chantal Parpette (2004) : *Le Français sur objectif spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*, Paris, Hachette.
- Porcher Louis (1995) : *Le français langue étrangère*, Paris, Hachette Livre.



ANA VUJOVIC

ANALYSE DU PUBLIC ET DES BESOINS DANS L'ENSEIGNEMENT  
DES LANGUES ÉTRANGÈRES SUR OBJECTIFS SPÉCIFIQUES

*Résumé*

Le public et ses besoins ne sont pas donnés une fois pour toutes : des nouveaux se créent, ou celles qui existent changent sans cesse et s'adaptent aux nouvelles situations. Dans l'enseignement, il est nécessaire que tout s'adapte à l'apprenant, à ses besoins, à ses intérêts, à son âge et à son profil psychologique. Cela influence le contenu et les formes de l'enseignement, aussi bien que les formes de présentation et d'actualisation. Il est essentiel de comprendre et d'accepter que ces analyses ne se font qu'une fois, au début du processus d'apprentissage. Les besoins évoluent avec le progrès de l'apprenant : certains besoins et désirs deviennent moins importants, des nouveaux naissent, les attentes se transforment, ce qui fait que la constante analyse devienne inévitable. Pour que le processus d'apprentissage réussisse davantage et qu'il réponde aux exigences précises du public, il faut s'adapter aux changements et aux nouveaux besoins. C'est pourquoi il est nécessaire de créer des questionnaires que les étudiants rempliraient dans de différentes étapes de l'apprentissage. Ces réponses pourraient découvrir à l'enseignant les désirs et les besoins des étudiants, aussi bien que les difficultés qu'ils rencontrent. Paradoxalement, à l'époque des contacts professionnels internationaux de plus en plus fréquents, nos facultés non-philologiques montrent de moins en moins d'intérêt pour l'enseignement des langues étrangères sur objectifs spécifiques et les bannissent des programmes universitaires.

*Mots clés* : langue étrangère de spécialité, public, besoins, questionnaires.

Ана Вујовић  
Универзитет у Београду, Србија  
Учитељски факултет  
e-mail: ana.vujovic@uf.bg.ac.rs



## ПРОГРАМИРАЊЕ НАСТАВЕ МОРФОЛОГИЈЕ СРПСКОГ ЈЕЗИКА

Структура градива из морфологије погодна је за примену програмиране наставе у учењу српског језика и граматике. Логичне тематске целине морфолошког система српског језика имају прегледну структуру која се може сегментирати на мање целине, делове или “честице знања”, што је предуслов за израду програмираног материјала. У раду смо, стога, приказали креиране програмиране секвенце за рачунарски подржано учење и проверу знања ученика. Такође смо показали и методичке поступке на основу којих је овај програмирани материјал коришћен у савладавању одабраних елемената садржаја из морфологије о именицама.

*Кључне речи:* српски језик, морфологија, методика српског језика, програмирана настава, именице.

### 1. ПРОГРАМИРАНА НАСТАВА

Програмирана настава, како су закључили психолози 20. века, утиче повољно на учење тако што ученике непрестано стимулише на савладавање мањих целина, или честица знања, поступно, чланак по чланак. Читаво градиво уз помоћ поступака овог методичког система испарцелисано је у низ информација и задатака за чију израду ученик одмах добија и резултат, односно повратну информацију, што доводи до већег разумевања и градива и боље мотивације за учење. Ученикове реакције контролисане су сталним проверавањем исправности његових одговора, које треба да научи. На сличан начин спречава се да ученик усвоји погрешне информације јер, ако до тога дође, обуставља се поткрепљивање, а самим програмом отклањају се или коригују ученикове неисправне реакције, тј. нетачни одговори или решења. Оваква настава постепено и са разумевањем омогућава савладавање садржаја већих наставних целина, повезујући знање појединачних чињеница у системе.

Програмирана настава од ученика захтева да усвоји сваки део програма пре него што он по том програму крене даље да ради. На тај се начин осигурава да ученик увек приступа учењу само такве грађе за коју је претходним учењем већ припремљен. Такве методе рада поспешују потпуни успех код ученика са различитим способностима. Дакле, та метода је успешна при решавању проблема код индивидуалних разлика међу ученицима.

Оваква настава, програмирана, дакле, пружа најбоље могућности за индивидуализацију процеса учења, ученик самостално учи, својим темпом и вреднује своје резултате који су постављени као образовни циљеви програма.<sup>1</sup>

### 1.1. Шта је програмирано учење?

Програмирано учење није само последица новије наставне технологије. Оно није ни тест. У почетној фази израде програма програмирана секвенца може изгледати као тест, али у даљим фазама рада те сличности нестају. Креирани програм је средство које омогућује ученику да усвоји градиво садржано у програму. Програмирано учење јесте наставна метода и метод учења, читав методички систем, а никако метода испитивања или тестирања. Циљ програмираног учења јесте да се код ученика развије моћ запажања и размишљања онога што ученик прочита, како би успешно решио постављене задатке и тиме стекао потребно разумевање градива неке наставне јединице или читаве наставне целине. Уочавање разлика између аудио-визуелних средстава и самога програмираног учења је веома битно за конструисање и програмирање ваљаних и квалитетних програма. Приликом израде програмираног материјала за одабрано наставно градиво, задатак је програматора/наставника да омогући аутоинструкцију ученику.

Ниједна наставна метода, нити методички систем није универзалан. Методе програмираног учења требало би да осигурају успешније стицање знања и боље разумевање сазнатог код ученика. Али то није *једина* метода. Одлука према којој ту методу треба претпоставити осталим, зависиће првенствено од структуре самог градива. Такође, мора се заснивати на постављеним циљевима наставника и на већ неким стеченим навикама ученика за програмирано учење, на којима треба далеко више радити у будућности.<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Такве тврдње о програмираној настави треба да буду потврђене резултатима истраживања практичне примене различитих програмираних наставних материјала и наставних јединица, што је и циљ овога рада.

<sup>2</sup> Амерички психолози и лингвисти сматрају да досадашњи резултати истраживања програмиране наставе намећу јаке разлике за преферирање управо ове методе, али да они ипак нису такви да би се могли занемарити остали методички системи. Уз програмирану наставу остварује се само део наставних ситуација: давање детаљних информација из под-

Општа последица таквог учења могла би да буде даљи већи напредак у реализацији процеса учења и образовања.

## 2. МОДЕЛИ ЗА ПРОГРАМИРАЊЕ НАСТАВНЕ ГРАЂЕ

„Када ученик, радећи по неком програму, не успева да научи, онда за то није крив он већ програматор/наставник, који је тај програм саставио“.<sup>3</sup> Најпре програматор мора да зна како ће изабрати најприкладније теме за аутоинструкцију, затим да одреди и образовно-васпитне циљеве које жели да оствари програмом и након тога потребно је да се одлучи за модел или облик према којем ће конструисати програм.

Наставнику/програматору су на располагању многи модели који се могу разврстати у две опште групе, а то су *линеарни* и *разгранати модели*. Линеарне програме чине такве секвенце помоћу којих ученици, без обзира на квалитет њиховог образовања, напредују на сличан начин. Овај модел је развио Б. Ф. Скинер и такав програм заправо омогућава решавање проблема учења код различитих група ученика: понављање и увежбавање грађе, њено допуњавање и обogaћивање. Међутим, постоји и другачији теоретски приступ у одређивању модела програмирања а то је разгранат модел. Аутор таквог програма је Норман Кровдер који је више година методом програмирања подучавао америчко војно особље у употреби и разумевању комплексних електронских апарата. Кровер је своје основне поставке објаснио овако: „Грађу коју мора научити ученик добија у малим логичким јединицама. Чим прочита и усвоји једну такву јединицу, подвргава се малом испиту. Према резултатима тога испита одлучује се о чему ће се информисати у идућем чланку програма. Уколико ученик није задовољио критеријуме програма за наставак учења, њему ће бити понуђена допунска обавештења и допунски задаци са једноставнијим тумачењем истог градива, након чијег решавања би требало да разуме програмирану секвенцу и настави учење испрограмиране наставне грађе.“<sup>4</sup>

---

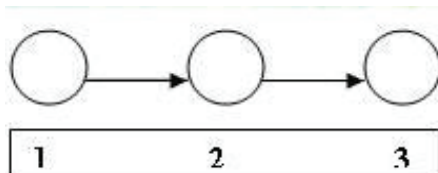
ручја неке грађе, извођење вежби, излагање допунских података и слично. Овде је велики проблем и то што школе немају довољно материјалних средстава за израду програмиране наставе и најчешће нису опремљене рачунарским учионицама.

<sup>3</sup> Lumsdaine, Arthur A., u Lysaught, Jerome P. (Ed.), (1961). *Programmed Learning: Evolving Principles and Industrial Applications*, Mich.: Foundation for Research on Human Behavior, Washington

<sup>4</sup> Crowder, Norman A., *Automatic Tutoring by Intrinsic Programming* u Lumsdaine, Arthur A., (Eds.) *Teaching Machines and Programmed Learning: A Source Book*, Washington: NEA

## 2.1 Линеарни модел програмирања

Решавањем линеарних програма ученици напредују на исти начин, без обзира на квалитет одговора који дају. То би се напредовање могло показати овим дијаграмом:



Слика број 1.

Ученик чита први чланак и решава први задатак, а затим, пошто се обавести о тачности свог одговора, прелази на други чланак. Након тога прелази линеарно на трећи и идући чланак, без обзира на то како је решавао појединачне задатке у њима. Типично је за такве чланке да су кратки. Секвенце су састављене тако да ученик врло поступно усваја знања. Најчешће ученик мора сам саставити и написати решења постављених задатака. Ако на неко питање погрешно одговори, он то одмах увиђа и исправља, јер су у самом програму поред питања дати и тачни одговори.

Основна претпоставка линеарних програма је у томе да текст сваког чланка буде тако састављен да ученика наводи само на правилан и тачан одговор. Одговор, уз сваки чланак дат у програму, скривен је толико дуго док ученик не састави властити одговор. Тек када то уради, може упоредити свој одговор с оним који је дат у програму. Знање се у линеарном програму стиче полако и сигурно. У сваком чланку ученик напредује само за један корак. Сврха линеарног програма је да ученика доведе до жељеног циља оваквим врло поступним напредовањем, уз минимум грешака и са што више примера и различитих проблемских ситуација. Будући да сви ученици таквих програма морају ићи истим путем тј. обрадити и решити исте чланке, разлика међу ученицима биће само у брзини учења. Мање способни ученици учиће дуже времена, а способнији ће учити брже, иако се очекује да сви са успехом савладају програм.

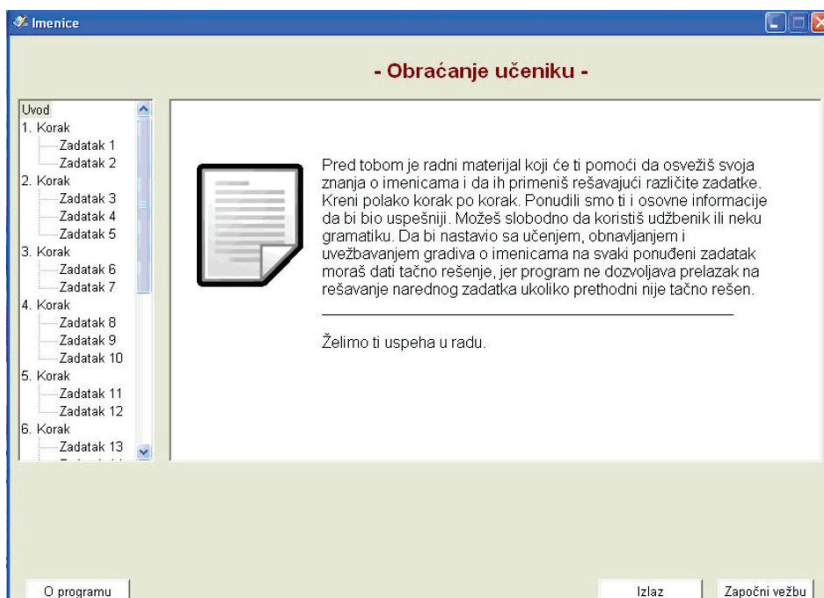
### 3. МЕТОДИЧКА АПЛИКАЦИЈА ЈЕДНЕ ТЕМЕ ИЗ МОРФОЛОГИЈЕ СРПСКОГ ЈЕЗИКА

#### ИМЕНИЦЕ

(ЛИНЕАРНИ ПРОГРАМ<sup>5</sup>)

Текст у полазном прозору програма *Обраћање ученику* представља подстицај ученику за рад, то је својеврсна мотивација ученика за учење, увежбавање и решавање задатака о именицама. Кратак текст пружа опште информације и даје упутства ученицима како да решавају задатке који ће им бити понуђени, и како да освеже своја знања о тој језичкој теми. Као помоћ, дозвољава им се да користе уџбеник, неку школску граматику или приручнике. (Слајд бр.1)

**Први корак – задатак 1:** У првом задатку је дат полазни текст из ког треба издвојити све именице. Одабраних именица има двадесетак, задатак је прилично обиман и захтева доста времена, али и прецизност. Стога треба водити рачуна о количини времена када се креирају вежбе оваквог типа.



Слајд број 1.

<sup>5</sup> Програмирани материјал урађен је у сарадњи са програмером дипл. инжењером Дамиром Селом. Програм се може преузети са интернет странице: [www.absact.com](http://www.absact.com)

Напомене: Већина језичких предлогака који су из књиженоуметничких текстова у програмираном материјалу о учењу именица је маркирана линком<sup>6</sup>. Покретањем тога линка ученици могу да сазнају више из биографије писца чији је текст понуђен или да прочитају већи смислени сегмент или дело у целости (ако је краће). Ситуирање у контекст омогућава им боље разумевање полазног текста и функционалније сагледавање језичког проблема у њему. Линкови су повезани са сајтом *Википедија – слободна енциклопедија*. У овом задатку се линк налази испод полазног текста, маркирано је: Ј. Дучић „Благо цара Радована“.

Важно је такође напоменути да поједини кораци и задаци у њима имају блокаде, дакле програм не дозвољава прелазак на решавање наредног задатка уколико претходни није тачно решен. Тачни одговори се добијају у посебном фајлу. (Слајд бр.2)

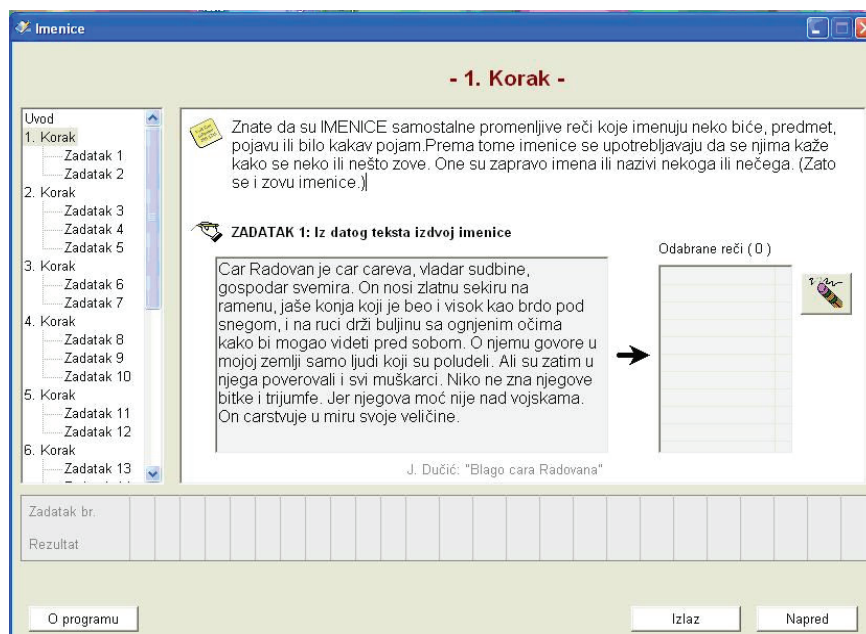
**Први корак – задатак 2:** Следи један једноставан задатак са допуњавањем. Ученици треба да истакну основне граматичке категорије код именица (род, број и падеже).

**Други корак – задатак 3:** Други корак се састоји у томе да ученици понове деklinацију именица. Одређене именице треба да промене по падежима и падежне облике да упишу у дате табеле (*кромпир, тело*). Програм је креиран за ученике осмих разреда основне школе и овакав задатак је можда лак за тај узраст, али је веома важно да ученици прецизно одговоре на ово питање, јер и минимална графемска грешка чини задатак погрешним и не дозвољава ученику прелазак на наредни задатак. Увежбавањем падежног система и деklinацијом задатих именица, тј. решавањем овога задатка, ученици увиђају колико им је потребна прецизност јер ако само у једном облику погрешне неће моћи да пређу на следећи корак.

---

<sup>6</sup> Као лоша страна програмиране наставе у литератури се наводи то што се тешко постиже повезивање теме са другим областима и што се не врше корисна уопштавања, али, управо, овакав вид линковног маркирања речи, реченица или дела текста одличан је за повезивање са контекстом или другим областима и пожељно га је примењивати у програмираној настави, јер се у данашње, компјутерско, време већина текстова може прочитати на интернету.



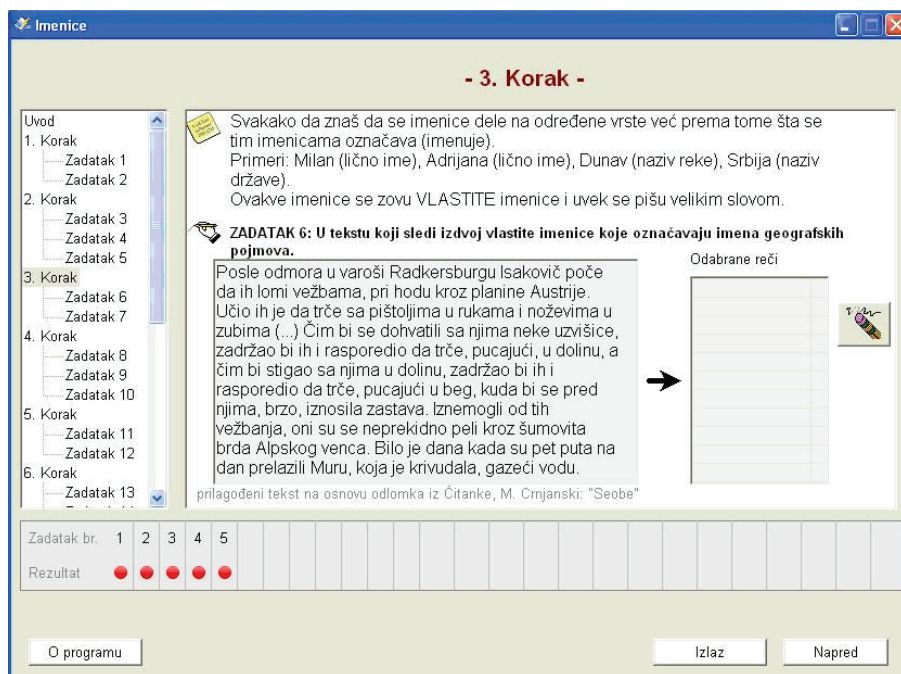


Слајд број 2.

**Други корак – задаци 4. и 5:** Припремљени су задаци чијим решавањем ученици освежавају и примењују своја знања о категорији рода и живо/неживо код именица.

**Трећи корак – задатак 6:** Дат је полазни текст из ког треба издвојити све властите именице које означавају имена географских појмова. Тестирајући програм, увиделе смо то да ученици површно читају текст задатка, те им се дешавало да у овоме задатку греше тако што издвоје и властиту именицу *Исаковић* која нема значење географског појма. У овом задатку је маркиран линк [М. Црњански „Сеобе“ на Википедији – слободној енциклопедији](#), где се може прочитати више о биографији писца као и већи део одломка који је коришћен у задатку. (Слајд бр.3)

**Трећи корак – задатак 7:** Још један задатак са допуњавањем. Он подсећа ученике на називе планета Сунчевог система, које се, наравно, пишу великим почетним словом, и у граматици се означавају као властите именице. Пожељно је, ради стицања ширих знања пратити и новине у природним или друштвеним наукама и уграђивати их у наставно градиво. Решавајући овај задатак сваки ученик који буде навео планету *Плутон* као свој одговор добиће информацију да је задатак нетачан, јер је недавно утврђено, а то је сада и званична научна одлука, да *Плутон* није планета.



Слајд број 3.

**Четврти корак – задатак 8:** Захтеви у оквиру овог задатка су да се на основу описа или објашњења смисли одговарајућа заједничка именица.

Нпр. понуђен је кратак опис заједничке именице *авион*, коју треба препознати и написати у предвиђену белину на основу значења која су истакнута у виду следећих конкретних реченица: *Сваки лети и превози путнике и терет. Може да буде борбени, војни. Покреће га мотор (или више мотора).* (Слајд бр.4)

**Четврти корак – задаци 9. и 10:** Треба пронаћи заједничке именице у Дучићевим стиховима, као што се то види на слајду бр. 5. У десетом задатку је једна врста замке за ученике. Од ученика се тражи да из понуђеног језичког предлошка издвоје све заједничке именице које означавају бића, те су понуђене речи *подлац, тијаница, коцкар, песник, човек, шпијун* које треба уочити и подвући. Маркирани су линкови J. Дучић „Подне“ и P. Домановић „Мртво море“ као могућност повезивања језичког предлошка са *Википедијом – слободном енциклопедијом*. (Слајд бр. 5)

**Пети корак – задатак 11:** У овом кораку ученици обнављају своја знања о врсти апстрактних или мисаоних именица и задатак им је да из Зма-

јевих стихова препознају и издвоје све апстрактне именице. Понуђен им је линк ка *Википедији – слободној енциклопедији*: J. Јовановић Змај „Булићи“. (Слајд бр. 6)

**Пети корак – задатак 12:** Конкретизован је још један задатак у вези са апстрактним именицама. У њему треба из задатог низа именица издвојити оне које су апстрактне.

**Шести корак – задаци 13. и 14:** Пошто смо училе да ученици теже усвајају апстрактне именице, креирале смо ова два задатка како би ученици спознали шта оне све могу да означавају, и да разликују, да ли је у питању нека идеја, осећање или расположење.

**- 4. Korak -**

Другу велику врсту именица чине ZAJEDNIČKE именице. Оне означавају бића, предмете и појаве које повезују неке заједничке особине

Примери: девојчица, рачунар, новчаник, ноћ, живот, зима...

**ZADATAK 8: На основу објашњења, напиши како гласи заједничка именица.**

1.	Служе за играње, додavanje, спорт. Мада могу бити од различитих материјала, све су округле и шупље (испунjene ваздухом).	<input type="text"/>
2.	Све су женског рода. Свака има дете (или више деце). Рађа га, храни, подиже, учи, васпитава и стара се о њему, чак и када одрасте.	<input type="text"/>
3.	Сваки лети и превози путнике и терет. Може да буде борбени, војни. Покреће га мотор (или више мотора).	<input type="text"/>
4.	Пише се на папирu руком или компјутером, оловком или пером и мастилом. Може да буде службено, породично или љубавно.	<input type="text"/>

Zadatak br. 1 2 3 4 5 6 7

Rezultat ● ● ● ● ● ● ●

O programu      Izlaz      Napred

Слајд број 4.

**Шести корак – задаци 15. и 16:** Ученици треба сами да именују апстрактне именице на основу дефинисања њихових значења. Нпр. на основу разумевања реченице: *Психичко стање у које западне човек када се некога или нечега уплаши*, треба одредити да је у питању апстрактна именица *страх*.

**- 4. Korak -**

Uvod

1. Korak
  - Zadatak 1
  - Zadatak 2
2. Korak
  - Zadatak 3
  - Zadatak 4
  - Zadatak 5
3. Korak
  - Zadatak 6
  - Zadatak 7
4. Korak
  - Zadatak 8
  - Zadatak 9
  - Zadatak 10
5. Korak
  - Zadatak 11
  - Zadatak 12
6. Korak
  - Zadatak 13

**ZADATAK 9: Izdvoj zajedničke imenice u ovim Dučićevim stihovima:**

Ljubičaste gore, granitne, do svoda  
 Zrcale se u dnu, mirno i bez pene,  
 Površina šušti i celiva stene,  
 Svod se svetli topal, staklen, iznad voda.

J. Dučić: "Podne"

Odabrane reči (0)

**ZADATAK 10: pronađi i prepisi na liniju zajedničke imenice koje označavaju bića.**

Javno mnjenje okrete front prema mladome pesniku. Čak i ono što su mu od pre prepisivali u dobre strane sad mu stadoše osuđivati, a sitne mane koje su pre praštane, kao i svakom drugom, sad postadoše užasni poroci. Pronađoše odjednom kako je podlac, pijanica, kockar, nekarakteran čovek špijun, a sem toga, i kako je luckast.

R. Domanović: "Mrtvo more"

Zadatak br.	1	2	3	4	5	6	7	8
Rezultat	●	●	●	●	●	●	●	●

Слајд број 5.

**- 5. Korak -**

Uvod

1. Korak
  - Zadatak 1
  - Zadatak 2
2. Korak
  - Zadatak 3
  - Zadatak 4
  - Zadatak 5
3. Korak
  - Zadatak 6
  - Zadatak 7
4. Korak
  - Zadatak 8
  - Zadatak 9
  - Zadatak 10
5. Korak
  - Zadatak 11
  - Zadatak 12
6. Korak
  - Zadatak 13

Osim vlastitih i zajedničkih imenica koje smo već upoznali postoje i APSTRAKTNE ili MISAONE imenice. Njima označavamo, imenujemo apstraktne pojmove.

Primeri: radost, ideja, ljubav, lepota...

**ZADATAK 11: izdvoj sve apstraktne imenice u ovim Zmajevim stihovima:**

Kaži mi kaži,  
 kako da te zovem;  
 Kaži mi kakvo  
 ime da ti dam, -  
 Hoću li reći:  
 "Diko" ili "snago",  
 Ili ću "lane",  
 Ili "moje blago",  
 Hoću li "dušo",  
 Ili "moje drago" -  
 Kaži mi, kakvo  
 ime da ti dam!

J. Jovanović Zmaj: "Đulici"

Odabrane reči (0)

Zadatak br.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Rezultat	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●

Слајд број 6.

**Седми корак – задатак 17:** У овом кораку је представљена група глаголских именица. У народној песми ученици треба да уоче и издвоје све глаголске именице. Тестирајући програм са ученицима, училе смо да они праве грешку изостављајући глаголску именицу из наслова песме. (Слајд бр.7)

Слајд број 7.

**Седми корак – задатак 18:** Од наведених глагола потребно је сачинити глаголске именице.

**Осми корак – задатак 19:** У осмом кораку програма предвиђено је да ученици обнове знање о збирним именицама. Најпре треба да их препознају и издвоје из два понуђена низа реченица у којима је и мала замка, јер треба одредити онај низ у којем је у свакој реченици збирна именица.

**Осми корак – задатак 20:** Ученици сами творе збирне именице од понуђених примера.

**Девети корак – задатак 21:** Обновља се градиво о врсти градивних именица. Ученици решавају конкретни задатак који се састоји у томе да се опише како се прави бетон. За његово прављење употребљавају се материјали који имају значење градивних именица (шљунак, песак, цемент, вода...).

**Девети корак – задаци 22. и 23:** Следе задаци да се још мало увежбају градивне именице. У задатку 22. од понуђених „кухињских именица“ треба означити оне које нису градивне, а у 23. задатку потребно је промислити и одговорити на питање да ли су називи свих метала градивне именице.

**Десети корак – задатак 24:** Циљ овог корака је обнављање градива о категорији броја, односно једнини и множини именица и подсећање на именице **pluralia tantum** које обликом множине означавају један појам.

**Десети корак – задаци 25. и 26:** Понуђени су задаци за мало више размишљања. У реченицама ученици треба да уоче хомониме, а затим да међу њима издвоје онај који је **pluralia tantum**. У првом примеру, да би исправно решили задатак, ученици морају да знају правилно да акцентују речи приликом читања реченице.

**Процена резултата:** Програм пружа могућност процене резултата (евалуације) за сваког кандидата, односно ученика. Сваки корисник програма на крају свога учења добија повратне информације о томе да је све задатке успешно решио и приказ времена које је утрошио за израду сваког задатка појединачно, као и укупног времена које му је било потребно за учење, увежбавање и обнављање основних знања о именицама у српском језику.

## ЛИТЕРАТУРА

- Бакoвљев, Милан (1971) *Прилог анализи теоријских основа програмиране наставе*, Институт за педагошка истраживања, Београд.
- Илић, Павле (2006) *Српски језик и књижевност у наставној теорији и пракси*, Змај, Нови Сад.
- Jerome, P. Lysaught – Crarence, M. Williams (1963) *Aguide to programmed instruction*, College of Education, University of Rochester, New York – London.
- Клајн, Иван (2005) *Граматика српског језика*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.
- Lumsdaine, Arthur A. - Lysaught, Jerome P. (Ed.), (1961) *Programmed Learning: Evolving Principles and Industrial Applications*, Mich.: Foundation for Research on Human Behavior, Washington.
- Муџић, Владимир (1969) *Програмирана настава*, Школска књига, Загреб.
- Николић, Милија (1999) *Методика наставе српског језика и књижевности*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.
- Петровачки, Љиљана (2004) *Синтакса у настави српског језика и књижевности*, Змај, Нови Сад.
- Петровачки, Љиљана (2008) *Методичка истраживања у настави српског језика и књижевности*, Филозофски факултет, Нови Сад.
- Skinner, B. F. (1960) *Teaching Machine and Programmed Learning*, DAVI, Washington.

- Станојчић, Ж. – Љ. Поповић (1997) *Граматика српског језика*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.
- Стевановић, Михајло (2004) *Граматика српског језика за средње школе*, Предраг & Ненад, Београд.
- Тализина, Н. Т. (1996) *Теоријски проблеми програмиране наставе*, Раднички универзитет, Београд.
- Holland, James G. – B. F. Skinner, (1961) *Analysis of Behavior*, McGraw-Hill, New York.
- Crowder, Norman A. (1960) *Automatic Tutoring by Intrinsic Programming*, NEA, Washington.

LJILJANA PETROVAČKI - MILJANA BARJAMOVIĆ

PROGRAMMING THE LESSONS FOR SERBIAN LANGUAGE MORPHOLOGY  
(A METHOD FOR LINEAR PROGRAMMING OF A LESSON PLAN ON NOUNS)

*Summary*

Structure of morphology curriculum is very convenient for the application of programmed lessons. Logical units of morphological system of Serbian language have got a neat structure that can be segmented into smaller wholes or “knowledge particles”, which is a prerequisite for developing programmed material. Therefore, this piece of writing gives a review of created programmed sequences for computer-supported learning and knowledge testing as well as a way in which this programmed material is used in dealing with selected programmed elements from morphology.

*Key words*: Serbian language, morphology, Serbian language methodology, programmed instruction, nouns.

Љиљана Петровачки  
Универзитет у Новом Саду, Србија  
Филозофски факултет  
e-mail: petrovacki@nscable.net

Миљана Барјамовић  
Универзитет у Новом Саду, Србија  
Филозофски факултет  
e-mail: miljana83@yahoo.com





VI

КЊИЖЕВНОСТ И ПРЕВОЂЕЊЕ  
LITTÉRATURE ET TRADUCTION  
LITERATURE AND TRANSLATING



## NAĐENO U PREVODU: MAPIRANJE SOCIOKULTURNOG KONTEKSTA U NASTAVI KNJIŽEVNOSTI I PREVOĐENJA

U radu je analizirana primena saznanja iz studija kulture u okviru izučavanja stranog jezika i književnosti. Koliko je taj spoj plodotvoran, neophodan, i nezaobilazan, objašnjeno je na primeru pedagoške prakse koja se sprovodi na Odseku za anglistiku Filozofskog fakulteta u Novom Sadu, na kome je 1996. godine uveden predmet Modern Britain (Savremena Britanija) koji zajedno s predmetom Britanska istorija i kultura čini okosnicu upoznavanja sa sociokulturnim kontekstom koji je studentima neophodan da bi mogli da pristupe celovitijem izučavanju književnosti, jezičke prakse, kao i prevođenju s engleskog jezika. Poznavanje savremenog trenutka jednog društva i njegovog istorijskog konteksta omogućava potpunije shvatanje raznorodnih elemenata koji se mogu pronaći u različitim vrstama tekstova i diskursa koji se na to društvo odnose; samim tim, smanjuje se mogućnost greške prilikom tumačenja ili prevođenja. Studije kulture u izučavanju stranog jezika i književnosti imaju efekat svojevrsne lupe pod kojom mnoge pojave, stvari i ličnosti izučavaocu postaju jasnije i plastičnije, i pomoću kojih se upotpunjuje i uobličava njihov smisao.

*Ključne reči:* književnost, prevođenje, studije kulture, interdisciplinarni pristup, socio-kulturni kontekst, britanske studije, američke studije.

### 1. UVOD

#### 1.1. Studije kulture na jezičkoj katedri

Kada je polovinom devedesetih godina, uz podršku Britanskog saveta, na Odseku za anglistiku uveden predmet Britanske studije (British cultural studies), u našu standardnu podelu na jezičke i književne predmete uneta je mala pomenja. Ne samo u vezi s tim kako ćemo predmet nazvati na srpskom: Britanske studije kulture, Studije britanske kulture, Britanske kulturne studije... već i oko toga ko je najpozvaniji da ga predaje nakon što britanski predavač ispuni svoju

jednogodišnju misiju i ostavi nas same s novim kursom; da li će to biti nastavnici jezika ili nastavnici književnosti. Pitanje se prirodno postavljalo jer su kulturne studije zadirale dobrim delom u oblasti i jednih i drugih, a opet bile su dovoljno nove i prilično teško svodive da bi se povukla jasna linija. Kako god bilo, stvar je rešena u korist predavača književnosti, naizgled bez nekih čvršćih argumenata, te su se oni, uz malu bojazan, uputili u područje istraživanja koje se činilo vrlo zanimljivim, još više korisnim, ali na prvi pogled ne lako spojivim sa stvarima kojima su se do tada bavili.

Međutim, kako je reč o interdisciplinarnoj oblasti oko koje je, od osamdesetih naovamo, tek nedavno postignuta kakva-takva saglasnost u pogledu predmeta i metoda, rešenje je nađeno u međuprostorima, tačkama preseka različitih područja koje studije kulture pokrivaju. Utoliko pre što, kada se izučavaju u 'matičnoj' zemlji, studije kulture nemaju isti cilj, niti isti pristup kao kada se to radi u sklopu što boljeg upoznavanja sa zemljom čiji se jezik izučava. Dodatnu specifičnost predstavljala je i činjenica da je za generacije studenata koje su studije upisale polovinom devedesetih (ili bar za dobar deo njih), kurs Britanskih studija predstavljao jedini način putovanja u zemlju čiji jezik i književnost izučavaju. One su bile svojevrsan *Grand Tour*, samo što su oni, (za razliku od svojih vršnjaka koji su tri stotine godina ranije polazili na tako nazvano putovanje, koje je predstavljalo krunu njihovog obrazovanja, da bi se uživo 'izložili' kulturnim tekovinama evropskih naroda o kojima su do tada samo čitali), ovo doživeli preko video materijala Otvorenog univerziteta. Ta slika savremene Velike Britanije, pažljivo sistematizovana i kvalitetno upakovana, o određenim segmentima britanskog društva, bila je prvi korak u svet koji je do tada postojao samo kroz slova na papiru, svet u koji se stupa pomoću jezika. Drugi vidovi posredovanih predstava (tv, film) kojima smo svi izloženi, u najvećoj meri nisu imali taj svesno edukativni momenat.

## 1.2. Prednosti multidisciplinarnog pristupa

Naravno, informacije koje se dobiju na ovaj način višestruko su korisne za potpunije razumevanje svega onoga što se obrađuje u okviru različitih jezičkih a naročito književnih kurseva. Ipak, koliko je takva slika konkretna, kolika je njena solidnost kao nečega što je poludoživljeno, veliko je pitanje. Posredovana stvarnost pruža informaciju koja ostaje negde na površini, i ukida dublje shvatanje uzročno-posledičnih veza koje postoje u funkcionisanju svakodnevice jednog društva. Za naše studente to je i dalje bila predstava o zemlji izgrađena na osnovu jezika i njihovog sopstvenog doživljaja koji taj jezik stvara za svakoga ponaosob. Govorimo o savremenim tokovima društva a ne možemo da se otmemo utisku da se bavimo istorijom: nekim pričama koje su već ispričane i zbog kojih stvari stoje

tako kako stoje. Kulturne studije, pak, mnogo više označavaju proces i kauzalitet u tom procesu, ne u tolikoj meri svršenost.

Predmeta Savremena Britanija bio je vrsta kompromisa, donosio je kombinaciju neophodnih osnovnih činjenica o savremenom britanskom društvu, njegovim najvažnim institucijama (političko uređenje, sudstvo, obrazovanje, religija, mediji, privatni život) i svih onih kulturnih i supkulturnih tokova koji su proizvod vremena i koji svoje mesto nalaze u književnosti i umetnosti uopšte.

Da bismo upotpunili i zaokružili predmet izučavanja na jedan za nas primere-niji način, rešenje je delimično pronađeno, kao što je već pomenuto, u međuprostorima koji čine kulturne studije kao oblast, a koji su u našem slučaju bili uočeni kao književnost i prevođenje.

S obzirom na to da se studije kulture oslanjaju na antropologiju, sociologiju, rodne studije, književnu kritiku, istoriju, psihoanalizu i mnoge druge grane, jasno je na koji način one za književnost (i književno prevođenje) predstavljaju izvor konteksta dela. Tek kada se jedna materija sagleda iz toliko (što više) različitih perspektiva, moguće je napraviti pravu pripremu kako za prevođenje tako i za eventualno originalno/samostalno čitanje dela.

### 1.3. Književnost i prevođenje iz ugla kulturnih studija

Kako to izgleda u praksi? pisci XIX veka su uvek zahvalan primer jer su njihovi romani u najvećoj meri društveni po svojoj tematici: Dickens, Džordž Eliot, Hardi, donekle i Teker, svi su imali potrebu da kroz svoje panorame engleskih gradova i sela provuku jaču ili slabiju notu socijalne kritike koja uvek ide na račun neke konkretne institucije toga doba, ili mentaliteta na koji je neka od njih uticala. Dikensov *Oliver Twist* (s obzirom na to da spada u dela s kojima su studenti upoznati i pre studija) dobar je primer toga u kojoj meri se prethodna saznanja i priprema odražavaju na razumevanje romana. Tužna priča o siročetu i svetu u kome dobro ipak, na kraju, pobeđi, postaje dublje iznijansirana predstava o socijalnoj nepravdi i o sasvim konkretnoj instituciji - *workhouse* - humano zamišljenoj ali loše sprovedenoj ideji za rešavanje problema bede u klasno raslojenim urbanim sredinama viktorijanske Engleske. Još jedan Dikensov roman, *Sumorna kuća* (*Bleak House*), može biti samo površno i delimično shvaćen ako prethodno nismo upoznati s pravosudnim sistemom Engleske 19. veka. Ili, kada je Džordž Eliot u pitanju, romani *Sajlas Marner* (1861) i *Midlmarč* (1871) osvetljavaju nam posledice reformskog zakona iz 1832. samo ako već znamo čitav socioistorijski kontekst. Izrazi poput '*rotten boroughs*', *Reform Act* ili *Great Reform Bill*, mnogo lakše se pamte i shvataju kada se istorijska činjenica upotpuni kontekstom književnog dela, i obrnuto.

Ako se pak XIX vek čini dalekom prošlošću, zbog koje je isticanje istorijskih činjenica studentima neophodnije, prva polovina XX veka, i veliki romani modernizma u njoj, svakako trpe posledice zbog nedovoljnog poznavanja relevantnih činjenica čime se umanjuje i naše shvatanje značaja dela; tačnije, on se previda ukoliko socioistorijski i kulturni kontekst dela ostavimo po strani u nadi da će se ono samo za sebe pobrinuti. Recimo, Džojsov Dablin iz *Portreta umetnika u mladosti*, piščeč protivurečan odnos ljubavi i mržnje prema rodnom gradu, velikim je delom posledica suštinske protivurečnosti Dablina iz tog vremena: s jedne strane, još se u njemu ovde-onde video sjaj negdanje velike prestonice, dok ga je s druge pritiskala beda koja se ogledala više i jače no igde drugde u tada napaćenoj Irskoj. Sukob koji postoji u liku Stivena Dedalusa samo je delimično razumljiv bez neophodnog konteksta koji je samo u okviru književnog predmeta vrlo teško u potpunosti izneti. Za primere ne moramo ići dalje od najznačajnijih dela: London V. Vulf, u romanu *Gospođa Dalovej*, i sam predstavlja lik u kategoriji naslovne junakinje. Preispitivanje Klarisinog identiteta i preispitivanje identiteta stanovnika Londona i engleskog društva uopšte, posle ogromnog potresa Prvog svetskog rata, dve su snažno prepletene niti koje čitaocima rasvetljavaju tu stanje poljuljane vere, izgubljenog optimizma i sveopšte upitanosti nad životom. Naravno, pod uslovom da je sociokulturni kontekst (i sve ono što iz njega proizilazi) raščlanjen i objašnjen.

## 2. IDENTITETI U KONTEKSTU

### 2.1. Studije britanske i američke kulture u izučavanju savremenih književnosti

U književnosti druge polovine XX veka, s pojavom raznorodnih glasova u engleskoj prozi, potreba za „nalazima“ studija kulture koji će pružiti objašnjenje za ogroman broj novonastalih koncepata je izrazito uočljiva. Jer, ako smo vanknjiževna razjašnjenja za neke aspekte dela iz ranijih perioda doživljavali kao nešto što se događalo u za nas ipak dalekoj prošlosti, savremenost i sinhronicitet počeli su da nameću potrebu da se bude u toku s procesima svakodnevnih i brzih promena, sa kulturnim i supkulturnim fenomenima, stilovima života i građenja identiteta. Olakšavajuću okolnost od ranih devedestih naovamo predstavlja sve kvalitetnija sekundarna literatura koja otvoreno progovara o problemima prilikom predstavljanja imaginativnog obrasca koji odražava britanski identitet (Morli i Robins:304). Zapravo, duga priča može, gotovo anegdotski, da se svede

na razmišljanje Stujarta Hola o šoljici čaja, koje on iznosi u tekstu „Stari i novi identiteti, stari i novi etniciteti“:

Čaj, znate, ne raste u Lankaširu. Nijedna plantaža čaja ne postoji u Ujedinjenom Kraljevstvu... Otkuda stiže? S Cejlona-Šri Lanke, Indije. To je spoljašnja istorija koja je unutar engleske istorije. Nema engleske istorije bez te druge istorije... Ljudi poput mene koji su došli u Englesku tokom pedesetih (sa Malih Antila) bili su tu vekovima; simbolično, mi smo bili tu vekovima... ja sam šećer na dnu engleske šolje čaja. Ja sam sklonost prema slatkišima, plantaže šećera koje su generacijama engleske dece kvarile zube. Ima na hiljade drugih... koji su... sama ta šolja čaja. (*Britanske studije kulture*, str.331)

Stjuart Hol, britanski sociolog i jedan od najznačajnijih teoretičara kulture, a za studente dobar duh iz video materijala Otvorenog univerziteta, potcrtava suštinsku složenost fenomena koji izučavamo. I pride, naš je pogled, odavde, pogled sa strane. Preostaje nam, dakle, da budemo pažljivi izučavaoci i istražitelji prilikom kretanja kroz savremenu britansku književnost.

Jer kako bismo inače shvatili izbor Barnsovih junaka u romanu *Ljubav, itd.* koji, trenutku kada započinju porodični život, u najproduktivnijim godinama, odlaze da žive u Francusku, u selo u blizini Tuluze. Ta vrsta migracije javlja se osamdesetih godina: usled procene da su uslovi za odgajanje dece bolji u Francuskoj, da je zdravstvena i socijalna zaštita na višem nivou, da je svakodnevni život mnogo jeftiniji nego u domovini, visokoobrazovani mladi ljudi srednje i više-srednje klase rešavaju se da na neodređeno vreme odu iz svoje zemlje. Toga su se, koliko smo tada videli, doticali više romanopisci nego sociolozi, psiholozi, ekonomisti, antropolozi, svi oni koji se pitaju u studijama kulture. I mada ovaj trend nije statistički alarmantan, on se i dalje nastavlja, s tim da poslednjih godina destinacija nije više Francuska, već Australija. U svakom slučaju, ekstraknjiževni kontekst koji ne mora biti prisutan u samom delu, ostaće neprepoznat bez eksplisicite ukazivanja na tekuće trendove u životu stanovnika jedne zemlje.

## 2.2. Prevodilac u kontekstu

O važnosti svesti o sociokulturnom kontekstu prilikom prevođenja kako književnih tako i ostalih tekstova gotovo da je izlišno govoriti. Odsustvo te svesti čini razliku između kvalitetnog i nekvalitetnog prevoda, između odgovornosti i neodgovornosti prema tekstu, autoru i budućem čitaocu. Zahvaljujući određenom broju jasno koncipiranih kurseva na našem odseku (izdvojile bismo Opšte principe prevođenja, Srpski i engleski u kontaktu, te kurseve američke i britanske istorije i kulture) studenti koji prevođenje vide kao svoju karijeru, blagovremeno bivaju senzibilisani na ono što predstavlja adekvatan pristup i primenu određenih postu-

paka. Na leksičkom nivou, multidisciplinarni pristup kulturnih studija igra ulogu prilikom iznalaženja prevodnih rešenja za kulturno specifične izraze. Recimo, mnogi izrazi koji se odnose na različite funkcije u britanskom parlamentu bez detaljnijeg objašnjenja ostaju potpuno ili delimično neprozirni. Ako se student prvi put u tekstu koji treba da prevede susreće s izrazima tipa *The Gentleman Usher of the Black Rod*, *Order of the Garter* ili *the Speaker*, posao koji treba da obavi pre samog prevođenja biće ogroman. U okviru Savremene Britanije studenti druge godine stiču saznanja o ključnim institucijama britanskog društva i, ako ništa drugo, u stanju su da lakše odrede oblast koja će ih dovesti do određenih prevodnih rešenja, kao i toga koji su referentni izvori pomoću kojih će do njih doći.

Primeri je bezbroj. Američke studije otvaraju istu priču za onaj drugi deo naših anglofonih interesovanja. Recimo, izrazi za neke pojave iz starije američke istorije mogli bi dovesti do nesporazuma ako prevodilac ne uoči njihovu specifičnost. Na primer:

- Izraz *booster*, koji se odnosio na osobe koje su imale važnu ulogu u osnivanju novih naseobina u američkoj divljini zbog toga što su promovisali prednosti života na određenom mestu, vrlo bi lako mogao da se pretvori u „bustera“ za sve i svašta (cf. Sinclair Lewis, *Babbitt*, 1922)
- *Manifest Destiny*, doktrina o predodređenosti američkog naroda da napreduje i prodire na zapad, imala je svoj nesrećni prevodni ekvivalent u izrazu *manifest sudbine*.
- Izraz *our Peculiar Institution* koji je zapravo jedan izokolan izraz za instituciju ropstva na Jugu, teško da može nekome nešto da znači preveden kao *specifična institucija*, ukoliko sam kontekst ne ukaže na njegovo pravo značenje.
- Čitav jedan kulturni fenomen kojim se podrobno pozabavila generacija pisaca kojoj je Gertruda Stajn nadenuła epitet „izgubljena“, fenomen doba džez, imao je praktično sopstveni jezik koji je danas nemoguće razumeti bez prpratne literature, ne samo rečničke. (*flappers, speak-easies, drugstore cowboy, dumb dora, flat-tyre, jake...*)

I pored kvalitetnih rečnika, poteškoće koje se mogu javiti prilikom prevođenja tekstova u kojima se pojavljuju izrazi iz pravosudnog sistema, obrazovanja, medija, religije ili kulture delimično, ili u većoj meri, zaista bivaju otklonjene prethodnim saznanjima koja se stiču, za veliki deo ono što se obrađuje u okviru književnih kurseva, ili onoga što se pojavljuje u tekstovima za prevod, u okviru britanskih i američkih studija kulture, na predmetima Savremena Britanija, Britanska istorija i kultura, Američka istorija i kultura, te Savremena Amerika na našem Odseku.



Dakle, kada se konceptu *cultural studies* pristupi na ovako pragmatičan način prilikom izučavanja jezika i književnosti, on svakako dobija jedno novo određene unutar svoje definicije. Kao takav on je nužno sužen, lišeni smo svih onih bu-ra koje se u zapadnom akademskom svetu dižu oko samog postojanja akademske discipline nazvane kulturne studije, ali taj koncept ima svoj smisao u pogledu sa strane što je, konkretno, pozicija studenata anglistike. Ljuti protivnik kulturnih studija Harold Blum, smatra da je nedopustivo književne studije oblikovati prema modelu kulturnih, i zahteva da se nauka bavi suštinom književnog dela, onim što čini njegovu lepotu. Iz naše perspektive, i pored toga što književni kursevi kod nas nisu na takav način koncipirani, da bismo do te lepote došli, moramo otkriti okolnosti iz kojih pisci tu lepotu crpe. A ukoliko nam se predstave, metafore i semiotički postupci prikažu u svojoj punoći, utoliko će prevod ili tumačenje jednog dela biti potpuniji.

### 2.3. Cilj koji opravdava sredstvo

Problemi kod ovakve „upotrebe“ kulturnih studija postoje najpre zbog same činjenice da je vrlo teško pratiti dinamiku svih relevantnih tokova savremenog društva i njegove kulture. Ako bismo u to ulagali najveći deo energije, čini se da bismo vrlo brzo postali Odsek za britanske kulturne studije, a mi to nismo. Druga krajnost bi nanela veliku štetu: odbaciti sve što ova vrsta pristupa nudi, i zadržati se na onima koji su bili zastupljeni ranije (uže istorijski pristup književnosti, biografska kritika, svako delo za sebe, neuočavanje kontinuiteta), koji već prilično dugo ne mogu u potpunosti da odraze ono što predstavlja sliku savremenog sveta. Ograničeni fondom časova, brojem kurseva i tehničkim sredstvima, pokušavamo da se držimo sredine i da modifikujemo materijal tako da bude najprimeniji našim potrebama. Ipak, kada se uporede generacije koje su studije stranih jezika i književnosti završavale pre ere kulturnih studija, i pre ere Interneta, i generacije koje u današnje vreme iz svojih učionica prate *on-line* turu po britanskom parlamentu, nije teško dokučiti kojoj je od njih posao umnogome olakšan.

## LITERATURA

- Agger, B. (1992). *Cultural Studies as Cultural Theory*. London: Falmer Press.
- Arens, Katherine (2005) "When Comparative Literature Becomes Cultural Studies: Teaching Cultures Through Genre". [http://muse.jhu.edu/journals/the\\_comparatist/v029/29.1arens.pdf](http://muse.jhu.edu/journals/the_comparatist/v029/29.1arens.pdf)
- Borstin, Danijel Dž.(2004). *Amerikanci.Kolonijalno iskustvo*. Beograd: Geopoetika.

Hall, Stewart (1997). *Representations: Cultural Representations and Signifying Practices*. London: Sage Publishing Ltd.

Morli, D., Robins, K.(2003). *Britanske studije kulture*. Beograd: Geopoetika.

IVANA ĐURIĆ-PAUNOVIĆ - ZORICA ĐERGOVIĆ JOKSIMOVIĆ

FOUND IN TRANSLATION: THE MAPPING OF SOCIO-CULTURAL CONTEXT  
IN LITERATURE AND TRANSLATION COURSES AT UNIVERSITY LEVEL

*Summary*

Although it is quite clear that the knowledge of socio-cultural context represents one of the crucial conditions for a proper understanding of languages and literatures, especially for the students of foreign languages, the pedagogical practice shows signs of neglect of the most recent situation in societies and cultures of the countries whose languages are taught. The stress is primarily on the materials based on history and things past. The paper deals with ways of finding a right proportion between the present moment and the current situation in various aspects of social life on the one hand, and its past which must not be neglected on the other, in order for the students to have a more thorough understanding of the lesson material. The practice has shown that by using materials from various areas of cultural studies in language and literature classes, it is possible to obtain a more comprehensive knowledge of things. In a wider sense, the mapping refers to determining the place of cultural studies in language and literature teaching. The education of the future translators or language teachers from the very beginning should encompass issues such as gender, identity, elements of popular culture, politics (to name only some); the students should be familiar with these areas, and also they should learn to use them in their pedagogical practice. The paper will show how various elements of this kind are combined in literature, translation and cultural studies courses at university level.

*Key words:* literature, culture studies, interdisciplinary approach, sociocultural contexte, british studies, american studies.

Ivana Đurić-Paunović  
Univerzitet u Novom Sadu, Srbija  
Filozofski fakultet  
e-mail: iva21na@hotmail.com

Zorica Đergović-Joksimović  
Univerzitet u Novom Sadu, Srbija  
Filozofski fakultet  
e-mail: djzorica@eunet.rs

## POREDBE U KNJIŽEVNIM TEKSTOVIMA NA ENGLESKOM JEZIKU\*

Istraživanje koje će biti prikazano u ovom radu predstavlja analizu poredbi u književnim tekstovima na engleskom jeziku, pri čemu je korpus sastavljen od primera iz savremene britanske književnosti. Poredbe se u engleskom jeziku javljaju u dve strukture, odnosno sa poredbenim rečima 'as' i 'like', kao u primerima *as patient as a brick* i *to spread like wildfire*. S obzirom na to da se poredba retko javlja samostalno kao predmet proučavanja, već uglavnom u okviru radova o metafori ili idiomima, područje poredbe još uvek je nedovoljno istraženo. Cilj ovog rada je da iz kognitivnolingvističke perspektive prikaže vezu između poredbe i metafore, potom da dâ osnovna svojstva poredbi u engleskom jeziku, a onda, usredsređujući se na korpus, analizom utvrdi njihove strukturne i sadržinske aspekte, funkciju i upotrebu u jeziku. Očekuje se da će analiza književnih tekstova pokazati veću raznovrsnost poredbi u pogledu strukture i sadržine u odnosu na podatke koji postoje u trenutno dostupnim izvorima.

*Ključne reči:* poredba, poređenje, kreativna poredba, kognitivna lingvistika, metafora.

### 1. UVODNA RAZMATRANJA

I pored mnogih nerešenih pitanja vezanih za poredbe, različitih tumačenja o tome šta su to poredbe, da li su zapravo samo vrsta metafore, zasebna stilska figura ili su pak metafore vrsta poredbi, one, za razliku od metafore, nikada nisu budile toliku pažnju lingvиста. Osim toga, čak i kada se proučavaju, poredbe se najčešće posmatraju uporedo sa metaforom, ali se malo istraživanja zasniva isključivo na njima.

Međutim, poredbe, a naročito one koje se javljaju u književnosti, veoma su plodno tle za istraživanje jer u njima postoji mnogo više kreativnosti i varijacija

---

\* Ovaj rad predstavlja deo diplomskog (masterskog) rada, pod naslovom *Poredbe u engleskom jeziku: strukturni i sadržinski aspekti*, odbranjen 19.11.2009. godine na Filozofskom fakultetu u Novom Sadu. Rad se najvećim delom oslanja na deo o analizi strukture poredbi.

nego što se to obično misli. Ovaj rad se bavi analizom poredbi koje se javljaju u književnim tekstovima na engleskom jeziku.

Cilj ovog rada je (1) da prikaže poredbe iz ugla kognitivnolingvističke teorije, (2) da na osnovu sastavljenog korpusa utvrdi strukturne aspekte poredbi koje se javljaju u književnosti, a zatim (3) da se osvrne i na njihove semantičke osobine. Takođe, rad nastoji (4) da preko praktičnih primera ukaže na njihovu raznovrsnost u književnim delima, kao i (5) da utvrdi postojanje bilo kakvih tendencija u upotrebi i funkciji poredbe u jeziku.

Korpus za istraživanje sastavljen je na osnovu sedamnaest romana iz savremene britanske književnosti, pri čemu je prikupljeno 470 primera. Svi romani pripadaju savremenoj britanskoj književnosti kako bi se prikazala trenutna situacija u jeziku, ali i da bi se izbegla pojava kulturoloških konflikata. Odabirom različitih žanrova došlo se do raznovrsnijih primera i u pogledu strukture i u pogledu sadržine, kao i upotrebe. S druge strane, raznovrsnost primera omogućava da se utvrdi u kojoj meri su one zapravo kreativne i inovativne.

Pri izučavanju poredbi, evidentan je nedostatak ustaljene terminologije. Tako se u engleskom jeziku koriste termini i *simile* i *comparison*, pri čemu razlika nije uvek jasna, odnosno termin *simile* se ponekad koristi i za poređenje i za poredbe. Situacija je slična i kada se vrše tipologije poredbi, jer često ne postoji jasno naznačena razlika između poredbi i ostalih vrsta poređenja.

U ovom radu, terminologija koja je upotrebljena delimično se zasniva na pristupu koji izlažu Ortony (1979: 186) i Miller (1979: 202), pa se razlikuju doslovna poređenja (eng. *literal comparison*) i poredbe (eng. *similes*), koje označavaju poredbe u pravom smislu, odnosno one koje sadrže pojmovnu metaforu. S druge strane, u semantičkom smislu, javljaju se činjenične poredbe (eng. *factual similes*) i ironične (eng. *ironic*), a osim toga, u radu se pravi razlika između ustaljenih poredbi (eng. *conventionalized similes*) i kreativnih poredbi (eng. *creative similes*) (Bredin 1998: 77, Pierini 2002: 37).

U okviru prvog odeljka u radu dati su ciljevi i metodologija rada, a u okviru pododeljaka i teorijske osnove koje uključuju kognitivnolingvističke postavke i opšte osobine poredbi. Drugi odeljak bavi se analizom strukture, pa se osim poredbe daju i njihove modifikacije, dok se treći kratko osvrće na semantičke odlike, a zatim pažnju posvećuje funkciji i upotrebi poredbi. Na kraju slede zaključci do kojih se došlo u istraživanju.

### 1.1. Poredba: kognitivnolingvističke osnove

Pojavom i razvojem kognitivne lingvističke, zajedno sa metaforama i poredbe počinju da se proučavaju kroz kognitivističke postavke. S obzirom na to da kog-

nitivnolingvistička teorija ne postavlja jasnu granicu između metafore i poredbe, poredbe se, ukoliko se i proučavaju, proučavaju u okviru metafore. To znači da se u lingvističkom smislu poredbe ne razlikuju od metafora, odnosno da se poredbe zasnivaju na metafori kao kognitivom mehanizmu.

Po ovoj teoriji metafora može postojati u jeziku tek pošto postoji u mišljenju. Uvođenjem termina 'pojmovna metafora' (eng. *conceptual metaphor*) pravi se jasna razlika između tradicionalnog i kognitivnolingvističkog pristupa metafori. Pojmovna metafora se kao odlika mišljenja ispoljava u jeziku preko metaforičkog jezičkog izraza, tj. preko reči, a kroz jezik mi otkrivamo koja se pojmovna metafora nalazi iza njih. Jedan od najpoznatijih primera jeste pojam RASPRAVE, koji daju Lakoff i Johnson (1980: 4). U primerima *Your claims are indefensible; He attacked every weak point in my argument; His criticisms were right on target; ili I've never won an argument with him* može se primetiti da se pojam rasprave (eng. *argument*) objašnjava pomoću pojma rata (eng. *war*). Dakle, struktura pojma RATA preslikava se na strukturu pojma RASPRAVA, a pojmovna metafora koja se nalazi u podstrukturi ovih jezičkih izraza je RASPRAVA JE RAT, odnosno ARGUMENT IS WAR.

Shodno kognitivnoj teoriji, sličan proces se odigrava i kada govorimo o poredbi: ukoliko kažemo *Peter is as stubborn as a mule*, pojmovna metafora koja je upotrebljena jeste HUMAN IS ANIMAL, ali kada se radi o jezičkom izrazu, ta pojmovna metafora izražena je u jeziku pomoću poredbe. Pojmovna metafora uvek sadrži dva domena – domen kojim opisujemo neki drugi domen, odnosno 'izvorni domen' (ili domen davalac) (eng. *source domain*), i domen koji opisujemo, odnosno 'ciljni domen' (ili domen primalac) (eng. *target domain*). Ciljni domen je u stvari domen koji pokušavamo da razumemo preko izvornog domena. U datom primeru, izvorni domen je MULE, pa preko njega opisujemo ciljni PETER. Prilikom preslikavanja strukture i osobina jednog domena na drugi, ne preslikavaju se sve osobine, već će neke osobine biti istaknute, dok će druge biti potisnute jer ne doprinose opisivanju datog domena i treba da ostanu skrivene.

Glavna motivacija za stvaranje poredbi jeste sličnost između dva pojma. Ta sličnost može, ali i ne mora, da bude objektivna; ona umnogome zavisi od ljudskog iskustva, kulturnih korena i uopšte od enciklopedijskog znanja osobe koja je stvara.

## 1.2. Opšte osobine poredbi

Poredba se najčešće definiše kao stilska figura kojom se poredbe dva neslična entiteta uz pomoć poredbenih kopula *as* i *like*.

Osim što sadrži deo koji se poredi, odnosno ciljni domen, i deo sa kojim se poredi, tj. izvorni domen, poredba sadrži i tercijum komparacionis, odnosno deo

koji izražava osobinu pomoću koje se dva entiteta dovode u vezu. Tako bi u primeru *Mary was as thin as a stick insect*, MARY bila ciljni domen, STICK INSECT izvorni, dok bi *thin* bio tercijum komparacionis.

Postoje izvesne nedoumice, kako u domaćoj tako i u stranoj literaturi, oko toga šta su to zapravo poredbe, a šta poređenje i u kojoj meri se ta dva pojma razlikuju. Poređenje je jezički mehanizam koji uključuje širok spektar jezičkih izraza pomoću koga se izražava, a između ostalih tu je i sama poredba. Tako, iako se u izrazima *She had eyes shaped like almonds*, *Cheetah is faster than a rabbit* ili *This place reminds me of my hometown*, poredbe dva entiteta, tu se ne radi o poredbi, jer poredbe suprotstavljaju dva neslična entiteta i po tome su slične metafori. Prema tome, možemo razlikovati direktna, odnosno doslovna poređenja, kao što je izraz *She had eyes shaped like almonds* i poredbe, kao što je na primer *Her eyes were as blue as sapphires*. Bredin (1998: 74) navodi da se poredbe razlikuju od doslovnih poređenja po tome što one nisu simetrične, odnosno pojmovi u njima ne mogu zameniti mesta.

Glavne osobine idioma jesu činjenica da se sastoje od više reči i njihova kompaktnost koju čine tri faktora: postojanost, zamenljivost i prozirnost (Prčić 1997: 115). Iako poredbe jesu podtip idioma, neke njihove osobine ipak odstupaju od opštih osobina ove grupe. Kao i za idome, i za poredbe možemo reći da su to leksički spojevi, tj. da su to „redovni, a ponekad i sistematski spojevi najmanje dve lekseme, a često i više, kako funkcijskih tako i semantičkih, po pravilu unutar određene sintagme ili rečenice“ (Prčić 1997: 123), npr. *as strong as an ox*, *as thin as a stick insect*, *to work like a dint*, *to sleep like a log*.

Poredbe imaju relativno visoku postojanost, s tim da su neke transformacije i modifikacije moguće, kao što je promena broja, glagolskog vremena, tematske organizacije rečenice i dr. Kod poredbi zamenljivost je minimalna, a često se dešava da i kada je moguća zamena leksema unutar poredbe, ne dobijaju se sinonimne sintagme, već one imaju potpuno drugačije značenje. O ovim osobinama poredbi će nešto kasnije biti više reči. Osobina prozirnosti se samo delimično odnosi na poredbe, jer se njihovo značenje uglavnom može predvideti na osnovu značenja reči u izrazu, tako da su u velikoj meri prozirni. Tako, na primer, ako kažemo da je neko *as thin as a stick insect*, znaćemo da je značenje sintagme 'very thin', a da je *to spread like wildfire* 'spread really fast'.

Postoji izvestan broj poredbi koje su ustaljene, prepoznatljive i opšte prihvaćene. Takvi su izrazi *as cool as cucumber*, *as bald as an egg* ili *to eat like a bird*. Oni su ustaljeni do te mere da ulaze u rečnike. Međutim, mehanizam za stvaranje poredbi je veoma produktivan i stalno nastaju nove, često da bi se samo jednom upotrebile, a potom nestale. Ove fraze se uglavnom reprodukuju kao celine i tako se uklapaju u kontekst, a naročito ustaljene varijante.

## 2. STRUKTURNA ANALIZA POREDBI

Bredin (1998: 67) je jedan od prvih lingvista koji je ponudio teoriju o poredbama postavljajući ih u opštu teoriju poređenja. Po njemu, postoji šest vrsta poređenja, a pošto su i poređenja (eng. *comparison judgement*) i poredbe vrsta propozicije (eng. *proposition*), stoga ima i šest vrsta poredbi (Bredin 1998: 73) ('A is like B', 'A is not like B', 'A is like B in respect of p', 'A is unlike B in respect of p', 'A has as much p as B has', 'A has a different quantity of p than B has').

Seidle (prema Omazić 2002: 105) poredbe u engleskom jeziku deli u tri grupe, na osnovu vrste reči koje se javljaju na levoj strani i složenosti strukture: (1) poredbeni frazemi s pridevima (*as + adjective + as + NP, as merry as a cricket*), (2) poredbeni frazemi s glagolima (*verb + like + NP, to drink like a fish*) i (3) različiti poredbeni frazemi (*to be like red rag to a bull, as quick as a dog can lick a dish*). Omazić (2002) ovde navodi da su prve dve grupe najbrojnije, dok je treća i strukturno različita od prve dve i ima proširenu desnu stranu, te Seidle u nju ubraja i poredbe bez izraženog tercijum komparacionisa, kao što je, na primer, izraz *like a bolt from the blue*. Međutim, ova podela je dosta široka, naročito kada se radi o grupi sa raznim poredbenim konstrukcijama.

Prema Željki Fink-Arsovski (2002: 12), postoje dva osnovna strukturna tipa poredbi i to su dvodelni i trodelni tip. Kod trodelnog tipa javlja se pojam koji se upoređuje i on čini deo A, zatim poredbeni veznik koji je deo B i pojam sa kojim se upoređuje, koji čini deo C, te je tako u primeru *as white as snow*, *white* deo A, deo B je veznik *as* i deo C *snow*, dok je u glagolskoj poredbi *to sleep like a log*, deo A *sleep*, deo B poredbeni veznik *like*, a *log* deo C. S druge strane, kod dvodelnog tipa poredbi, izostavljen je deo A, odnosno deo koji se upoređuje, pa se poredba sastoji samo od dela B i C, kao u sintagmi *like mad*. Dalja podela i analiza vrši se na osnovu leksičkog sastava u delu C. Ovo je podela na kojoj se velikim delom zasniva i ovaj rad, mada sa izvesnim izmenama.

Poredbe koje su proučavane u ovom radu su u delu A i C imale ili prostu reč ili sintagmu (poput *terrified as a lemming* ili *as fleet as the wind on a fairly calm day*), dok one koje u bilo kom delu imaju strukturu rečenice nisu proučavane (*go on like some clockwork toy that won't change direction until it bumps into something* ili *beam like a flower blossoming in the sun*).

Poredbeni veznici koji se javljaju u engleskom su *as* i *like*. Kada govorimo o značenju, između ova dva veznika ne postoje značajnije razlike. Međutim, oni nisu međusobno zamenljivi jer svaki od njih ima sopstvena karakteristična obeležja. Naime, u strukturnom smislu postoji tendencija da se veznik *like* više upotrebljava u poredbama sa glagolom (*get on like a house on fire*), kao i u imenskim poredbama (*a laugh like a mountain stream*), a veznik *as* se javlja mahom kod

pridevskog i predložskog tipa (*cute as a button*; (*travel*) *rapidly as lightening*); s druge strane, u semantičkom smislu, upotreba različitih poredbenih veznika ne izaziva značajnije promene. Ta razlika se najbolje može ilustrovati sledećim parom primera: *stand like a statue* i *stand still as a statue*, gde se može primetiti da je veznik *like* upotrebljen kod glagolskog tipa, međutim u drugom primeru gde se javlja i pridev *still*, situacija je drugačija i veznik je *as*. Međutim, kako se radi o tendencijama, postoje i primeri u kojima postoji odstupanje, pa se u glagolskom i imenskom tipu može javiti i veznik *as* (*be as a gorilla in a glass factory*), a u pridevskom i priloškom veznik *like* (*sticky like candyfloss*, *powerful like a locomotive*, (*flick back*) *suspiciously like a tongue*). Ipak, ovakvi slučajevi su retki. Osim toga, treba reći i to da pridevski i priloški tip poredbi mogu da imaju i još jedan veznik *as* na početku izraza, kao u (*as*) *white as sheet*, a koji nije obavezan, pa se javljaju poredbe sa tim elementom i bez njega, bez promene u značenju.

### a. Trodelni tip poredbi

U okviru trodelnog tipa poredbi postoji nekoliko podvrsta u zavisnosti od toga koje se vrste reči javljaju na mestu dela A (komponenta koja se poredi) i dela C (komponenta sa kojom se poredi). U delu A može da se nađe glagol, pridev, imenica ili prilog, pa se shodno tome poredbe dele na glagolske pridevske, imeničke i priloške. Radi lakše klasifikacije, složeni glagoli, odnosno glagoli koji uz sebe imaju predlog ili prilog, biće posmatrani kao glagolske sintagme i neće se dublje ulaziti u njihovu strukturu, a na sličan način će biti tretirane i druge sintagme.

#### 2.1.1. Glagolske poredbe

Kod glagolskih poredbi, glavna reč je glagol i to je element koji se nalazi u delu A, što sve poredbe ovog tipa svrstava u proširene glagolske sintagme. Njih bismo dalje mogli podeliti u tri kategorije: glagolske poredbe koje imaju samo glagol u delu A, glagolske poredbe sa objektom u delu A i glagolske poredbe sa priloškom odredbom u delu A.

**Glagolske poredbe koje imaju samo glagol u delu A** imaju sledeću opštu strukturu VP = V + PP (P + NP). Ustaljene poredbe najčešće pripadaju ovoj grupi poredbi i pri tome deo C, odnosno komplementacija predloga *as* ili *like*, ima samo imenicu bez premodifikacija i postmodifikacija (*tremble like a harpstring*, *eat like a horse*, *talk like a movie*, *smoke like a chimney*, *fly away like butterflies*, *run around like donkeys*).

Naravno, imenica u komplementaciji predloga *as* ili *like* može biti premodifikovana drugom imenicom (*grin like a Cheshire cat*, *spread like plum jam*, *go off like a Claymore mine*, *blow off like dandelion fluff*), pridevom (*pound like a merry drum*, *rise like boiling milk*, *tremble like an aspen leaf*, *hiss like an angry*



goose), brojem (*look like a million dollars*) ili prilogom (*dawn like a badly poached egg*).

S druge strane, imenica u komplementaciji predloga *as* ili *like* može imati i postmodifikaciju i ona se najčešće modifikuje pomoću predloške sintagme (*walk like a camel in the desert, melt like ice under a blowmap, be like the breath of a furnace, collapse like a house of cards, get on like a house on fire, be as a gorilla in a glass factory, be like a fish out of water*), a ponekad i sa više istih (*be like a monkey with a key to banana plantation*).

Takođe, imenica u komplementaciji predloga *as* ili *like* može istovremeno imati i premodifikaciju i postmodifikaciju (*cling like a mountain climber to a rope, smell like a perfume counter in Woolworth's, feel like a shorn sheep on a wintry day, sit like an old toad at the bottom of a pond*).

**Glagolske poredbe sa objektom u delu A** imaju dodatu imeničku sintagmu, te je njihova struktura VP = V + NP + PP. Kao i u prethodnoj grupi, i ovde se javlja nekoliko slučajeva. Imenica u komplementaciji predloga *as* ili *like* može biti bez modifikacija (*circle the game like a hawk, demand food like cookoos, give money like sweats, shake the bullets off like raindrops, kick sb around like football, follow sb like sheep*).

Imenica može biti premodifikovana, najčešće pomoću prideva (*drench sb like hot water, hold sth out like a white flag, let out a howl like a wounded dog, open mouth like a poor landed fish*), s tim da se u ovoj kategoriji javlja i premodifikacija imenice u funkciji objekta iz dela A (*crush the man's skull like an egg, hit the male libido like a lead pipe, avoid chocolate marzipan cake like the plague*).

Nešto ređe se u ovoj grupi imenica u komplementaciji predloga *as* ili *like* postmodifikuje (*have reflexes like a sneak on a hot tin, feel memories like a rash on her skin*) dok je zanimljivo to što nisu zabeleženi primeri sa premodifikacijom i postmodifikacijom.

**Glagolske poredbe sa priloškom odredbom u delu A** imaju dodatu predlošku sintagmu, pa se njihova struktura može prikazati u obliku formule VP = V + PP + PP. Najveći deo primera u ovoj kategoriji je najprostijeg tipa, odnosno nema modifikacija u delu C. Takvi su sledeći primeri: *streak toward the ground like a bullet, explode from the bar like champagne, spread across the wards like deaths, coil around the kids like a whirlwind, rush in on sb like a hurricane, nag at sb like a hangnail, fall upon each other like beasts, drop out of the sky like a stone, be all over the story like a rash*.

Premodifikacija dela C se vrši pomoću prideva, a ređe pomoću imenica: *pace around the room like a rattled lion, stand over the landscape like an angry father, cluck around sb like a motherly hen, rise in sb's face like an autumn mushroom*.

I u ovoj kategoriji poredbe kod kojih je imenica u delu C postmodifikovana su sporadične: *settle on sb like a ton of bricks*, *hang in the air like the echo of a gunshot*.

Kao ni strukture koje sadrže objekat, ni u okviru ovog tipa poredbi nisu uočeni primeri kod kojih imenica u komplementaciji predloga *as* ili *like* ima i premodifikaciju i postmodifikaciju. Osim toga, nisu premodifikovane ni imenice koje se javljaju u okviru predložkih sintagmi u delu A.

### 2.1.2. Pridevski tip poredbi

Kao i kod glagola, pridevski tip poredbi bez modifikacija dela C čini najveći deo korpusa ustaljenih poredbi, iako se i tu javljaju neki kreativniji primeri. Njihova opšta formula je  $AP = A + PP (P + NP)$ . Daleko su brojniji primeri sa predlogom *as*, tipa *as sick as a parrot*, *as thin as a stick insect*, *as patient as a brick*, *as tired as a newt*, *as brainy as Einstein*, *cute as a button*, *drunk as lords*, nego sa poredbenom reči *like* kao u *sticky like candyfloss*, *powerful like a locomotive*, *slippery like priest*, *out like a light*.

Vrlo često se u ovakvim poredbama javlja premodifikacija bilo pridevom (*as cool as a bold mammoth*, *as tough as tempered steel*, *as cold-blooded as a dead penguin*, *as real as a sugar pig*, *as tangible as shot silk*), bilo drugom imenicom (*as fragile as a cheese straw*), a iznimno i sintagmom (*bright as Fourth-of-July fireworks*).

Za razliku od premodifikacije, u ovoj kategoriji postmodifikacija nije tako česta, iako se javlja u nekim primerima: *as light as the touch of sunlight*, *as close as two peas in a pod*, *as clear as a set of anatomical drawings*, (*as*) *light as a puff of summer air*, *as fleet as the wind on a fairly calm day*.

Poredbe u kojima se javlja i premodifikacija i postmodifikacija imenice u komplementaciji predloga *as* ili *like*, nisu zabeležene.

Iako se pridevske poredbe najčešće javljaju u kombinaciji sa glagolom *be*, tu se mogu naći i drugi glagoli, kao u primerima *get fat as a pig*, *stand frozen like a rabbit*, *stand motionless like a waxwork*.

### 2.1.3. Imenički tip poredbi

Imenički tip poredbi je, u poređenju sa prethodna dva, manje zastupljen u korpusu, iako ne zanemarljiv. Opšta formula imeničkog tipa poredbi je  $NP = N + PP (P + NP)$  i one se takođe javljaju u tri potkategorije - bez modifikacija imenice u delu C (*mind like chainsaw*, *lips like cherries*, *eyes like daggers*, *face like a furnace*), zatim s premodifikacijom, gde je nešto zastupljenija premodifikacija drugom imenicom (*a laugh like a mountain stream*, *a will like a bone saw*, *legs*

*like a stick insect, mystery like a black opal*), nego pridevom (*teeth like ancient ivory, eyes like pale sapphires*).

Postmodifikacija dela C imeničkog tipa poredbi je vrlo retka i zabeležena je u svega nekoliko primera (*eyes like lumps of coal, a bum like two pigs in a blanket*), iako su pojedini vrlo slikoviti, kao što je to slučaj sa sledećim primerom *a star like the glitter in the eyesocket of a rabid mink*.

#### 2.1.4. Priloški tip poredbi

Priloški tip poredbi je najređi i vrlo često se u klasifikacijama ne odvajaju od glagolskog tipa. Njegova struktura je AdvP = Adv + PP (P + N). Osim toga, ove poredbe vrlo retko sadrže modifikacije, što se može uočiti u sledećim primerima: *rapidly as lightening, lightly as a squirrel, as quietly as a ghost, as brightly as the ghosts, suspiciously like a tongue, fast like an anchor, wide like a mouth*.

Ovde se izdvaja primer u kome je modifikovan deo A, odnosno sam prilog drugim prilogom - *as internally likely as a lead lifebelt*, što je potpuno netipično.

U okviru retkih slučajeva modifikacije mogu se videti primeri postmodifikovanih imenica u komplementaciji priloga *as: fast as the speed of light; as easily as cats in the sack*.

#### b. Dvodelni tip poredbi

U kategoriji dvodelnog strukturnog tipa nema tolike raznovrsnosti, što je verovatno posledica upravo te ustaljenosti, te stoga i sklonosti da zvuče kao klišeji. Za njega je karakteristično da u okviru poredbe nije izražen deo A, odnosno ne postoji pridev ili glagol koji konkretno izražava tercijum komparacionis, već se ta osobina izražava ostatkom poredbe, te je stoga deo A zamenljiv i na njegovo mesto može da dođe gotovo bilo koji glagol ili pridev.

Strukturno, one predstavljaju predložke sintagme, pri čemu se imenički deo može izraziti preko imenice ili prideva. Ukoliko se imenički deo izražava preko imenice, opšta struktura poredbe je PP = P + NP, a relevantni primeri su: *like magic, like hell, like a dream, like a shot, like a maniac, like a madman, as hell, as shit*.

Ukoliko se pak taj deo izražava preko prideva, opšta formula je PP = P + AP, a obično se izražava preko izraza *like mad*.

### 2.2. Modifikacije u strukturi

Promenljivost forme nije tipična karakteristika idioma, ali se poredbe javljaju u različitim modifikacijama, iako pripadaju ovoj kategoriji. Postoji nekoliko vrsta

modifikacija: zamena leksema, dodavanje elemenata, redukcija i morfosintaktičke transformacije.

Kada se radi o zameni leksema, ona može da se odnosi na glagole, prideve ili imenice. Najraznovrsniji i najmnogobrojniji su primeri u kojima se zamenjuje imenica u delu C, takvi su *go off like a Claymore mine/a cannon*, *grin like a Cheshire cat/an idiot/necrophilic in a morgue*, *drop like raindrops/a stone*, *melt like ice/butter*, *tremble like a harpstring/an aspen leaf*.

(1) Suddenly it *hit me like a thunderbolt*.

(2) Oh God, I miss Luke. The feeling *hits me like a hammer blow*.

Osim u glagolskom tipu poredbi, imenice ili imenske fraze mogu da se zamenje i u bezglagolskom tipu, u strukturama sa pridevom: *fat like a pig/as a pincushion*, *as cool as bald mammoth/paint*, *as thin as wet crepe/whistle/straw/wire/stick insect*, *pale as ghouls/glaciers/snow/smoke*, *as sharp as a knife/needle/scimitars/icing*. U korpusu je uočeno da su nešto brojniji primeri struktura sa pridevom, nego onih sa glagolom. Tako na primer, u korpusu se osim uobičajenijeg primera *cry like a baby*, javlja i *sob like a baby*. Osim toga, uočeni su i primeri *drop like a stone* uz *sink like a stone*, *flip/thrash around like a fish*, *coil/twist like a snake*, kao i neki primeri kod kojih je diskutabilno radi li se o pravoj zameni leksema, s obzirom na to da postoje značajne razlike u značenju, npr. *spark*, *whiz* i *explode like fireworks*, zatim *move/nod like a puppet* ili *move/stand like a sheep*. S druge strane, suprotno očekivanjima, broj primera u kojima se zamenjuje pridev nije bio tako velik: *as plain/bright/clear as day*, *as miserable/ugly as sin*, *as drunk/fat/cunning/sick as a pig*, *as tough/grey/bland as steel*, *as pale/white as snow*, *as thin/clean as a whistle*.

Jedna od najčešćih modifikacija u poredbama je dodavanje elemenata, gde nalazimo *be like the breath of a furnace*, *gulp like a half-spent fish*, *look like five kinds of shit*, *light as a puff of summer air*.

(3) He might have been ill, or he might have suffered a crippling blow, but the result was that he could not walk without leaning on two sticks, and he *trembled constantly like an aspen leaf*.

Osim modifikacija dela C pomoću broja, prideva ili imenice, veoma je često dodavanje još jedne osobine po kojoj se pojmovi porede, odnosno tercijum komparacionisa, zajedno sa veznikom, kao što su *smoke and snivel like a made psychopath*, *as bright and cold and hard as diamonds*, *as fresh and clean as a toothpaste advert*, *as exciting and dangerous as a bedroom slipper*, *as bleak and pitiless and logical as the slopes of Hell*, dok se vrlo retko u delu C nalaze dva elementa povezana veznikom *and*: *as significant as B.C. and A.D.*

(4) As for Lola - my high-living, chain-smoking cousin - here she was, still *as lean and fit as a racing dog*, and still faithful.

Modifikacija se može izvršiti dodavanjem priloške odredbe ili predloških konstrukcija na poredbu, kao u *as fleet as the wind on a fairly calm day, melt like ice under a blowlamp, streak toward the ground like a bullet, patrol up and down the school corridors like sharks*.

Redukcija se odnosi na izostavljanje elemenata poredbe i sažimanje strukture, a javlja se znatno ređe i od zamene leksema i od dodavanja elemenata. Jedan tip ovih poredbi dobija se izostavljanjem poredbenog veznika *as* ili *like*, kao na primer *cat-cautious, stone deaf, shit-scared, poo-scared, egg-white, almond-shaped*, itd. koje su, respektivno, redukovani oblici sledećih izraza: *as cautious as a cat, as deaf as a stone, as scared as shit/poo, as white as an egg, shaped like an almond*. Drugi tip se sastoji od imenice i veznika *like*: *waiflike frame, dreamlike time, lorrylike directness, Picasso-like perspective, cat-like eyes*, dok su njihovi puni oblici *frame like a waif, time like a dream, direct like a lorry* ili *as direct as a lorry, (have) eyes like a cat, (have) a perspective like Picasso*. Međutim, neke reči samo liče na skraćene poredbe, a ipak to nisu. Takav je recimo pridev *lifelike*, koji u sintagmi *lifelike courtyard* ne bi moglo da se preformuliše u *courtyard like life* ili sintagma *bird-like pecks* u *pecks like a bird*, već bi ona samo mogla da se transformiše u glagolsku poredbu (*to*) *peck like a bird*. Osim toga, moguće je izostaviti i tercijum komparacionis, kao u izrazu *like chalk and cheese*. Puni oblik ove poredbe je *as different as chalk and/from cheese*, pa je uz izostavljanje jednog njenog dela, promenjen i poredbeni veznik. Ipak, ovakvi primeri su vrlo retki.

Morfosintaksičke promene u poredbama su veoma raznovrsne i odnose se na morfološke i sintaksičke promene u strukturi. Kada se radi o pridevima, one uključuju komparacije: *smoother than silk, whiter than the mist, faster than a set of traffic lights, sharper than a serpent's tooth*.

- (5) How could he forget that green dress, how it clung to the curve of her hips and hampered her running and showed the beauty of her shoulders. *Whiter than the mist*.

Kod imenica, morfosintaktičke transformacije podrazumevaju promenu broja, tj. da one mogu biti u jednini ili množini: *bright as hollyberries, as bony as skeletons, disappear like rabbits, motionless like waxworks, sharp as icicles, as pale as the glaciers*. Glagolske poredbe dozvoljavaju promenu glagolskog vremena i vida:

- (6) The children are *disappearing like rabbits!*  
 (7) A handy wizard, even one as incapable as Rincewind, *stood out like a copper lighthouse*.

Takođe u jednoj poredbi može se javiti i više različitih modifikacija ili se mogu stvarati imenice od poredbi.

- (8) Who paid for that, eh? And him – Reynaud, Mr *Whiter-than-White*.

- (9) *The high as a kite feeling* lasts precisely two days.  
(10) Incensed by patronizing article in the paper by Smug Married journalist. It was headlined, with *subtle-as-a-Frankie-Howerd-sexual-innuendo-style irony*: 'The Joy of Single Life.'

U prvom primeru, od poredbe je napravljena vlastita imenica, dok su u drugom i trećem primeru one uklopljene u izraz kao poredbe, iako poredbe inače ne mogu da premodifikuju imenicu. Na kraju, postoji mnoštvo primera u kojima se vidi koliko autori mogu da iskoriste poredbu i igraju se njenom formom, premeštajući redosled reči i dopunjujući igru značenja.

- (11) That meant that the whole country below them lay in the evening light - forest and hills and valleys and, *winding away like a silver snake*, the lower part of the great river.  
(12) That stroke never reached the Wolf. *Quick as lightning it turned round*, its eyes flaming, and its mouth wide open in a howl of anger.  
(13) Suddenly, *like a jack-in-a-box*, a lieutenant from the Dorsets *popped up* from the cellar of a municipal building that had been requisitioned for a headquarters.

Sve ove modifikacije imaju svoju funkciju. Zahvaljujući njima autor može poredbe iskoristiti na najbolji mogući način, jer može upotrebiti njihovu slikovitost i istovremeno sprečiti da deluju kao klišeji. S druge strane, otvaraju se mnogobrojne mogućnosti stvaranja različitih efekata, naročito humorističkih.

U nastavku će biti prikazan kratak pregled semantičkih odlika poredbi, kao i njihova upotreba i funkcija, dok će detaljnija analiza sadržine biti predmet drugog istraživanja.

### 3. SEMANTIČKE ODLIKE, FUNKCIJA I UPOTREBA POREDBI

Kao što je već pomenuto, u semantičkom smislu treba imati u vidu da nisu sva poređenja poredbe, ali da sve poredbe jesu poređenja (Bredin 1998: 73). Osnovna razlika između njih jeste da poređenja imaju osobinu simetričnosti, dok kod poredbi to nije slučaj, odnosno doslovne poredbe (eng. literal similes) su zapravo direktna poređenja (npr. *Roses are as expensive as violets*), dok su metaforične poredbe (eng. metaphoric similes) poredbe u pravom smislu te reči (npr. *My love is like a red, red rose*).

Važna semantička odlika poredbi je stepen idiomatizacije pojedinih njenih komponenti koji označava proces tokom koga leksema poprima izvesna svojstva nepridevljiva tvorbenim pravilima, čime se umanjuje njena prozirnost (Prčić 1997: 71). Prema stepenu idiomatizacije, možemo govoriti o dvema vrstama po-

redbi – (1) kreativnim, ili poetskim, poredbama (eng. creative similes) koje svakodnevno nastaju kako u govoru, tako i u pisanim tekstovima, naročito književnosti, i (2) ustaljene poredbe (eng. conventionalized similes) koje su više konvencionalizovane, a često i delimično značenjski leksikalizovane. Kreativna poredba je recimo *to glow like a promise*, dok je ustaljena *as cute as a button*. Naravno, sve ustaljene poredbe su nastale kao kreativne, a tek su se vremenom čestom upotrebom ustalile u jeziku i idiomatizovale.

Semantička idiomatizacija poredbe odnosi se na proces u kome se njen smisao udaljava od predvidljivog značenja, tj. značenja koje daje kombinacija smisla komponenata, te ona prestaje da bude samoobjašnjiva (Prčić 1997: 73). Kada govorimo o idiomatizaciji izraza, možemo razlikovati dva tipa ili nivoa idiomatizacije – potpuna idiomatizacija, kada pri definisanju izraza ne koristimo nijednu njegovu sastavnicu, ili delimična, ako je samo deo komponenata izgubio svoje značenje, pa ostale možemo upotrebiti za definisanje značenja. Proces pri kome dolazi do gubljenja značenja lekseme ili fraze naziva se 'dekrementacija' (termini prema Prčić 1997: 73, 76). Iako se idiomatizacija može odigrati kod bilo kog od elemenata fraze, dekrementacija dela A je izuzetno retka i takva je, na primer, poredba *as nutty as a fruitcake*, koja ima značenje 'crazy', dok je znatno češća dekrementacija dela C. Kod poredbi se uglavom javlja delimična idiomatizacija, jer bar jedan od elemenata zadržava svoje značenje, te se na osnovu njega definiše značenje izraza. Neki od takvih primera su *as cute as a button*, *dumb as a heifer*, *as crazy as a bedbug*, *as sick as a parrot*, *right as rain*, itd. Veliki deo ovakvih poredbi odnosi se na prideve sa negativnim asocijativnim značenjem, kao što su glupost i ludost. I pored nepostojanja logične veze između izvornog i ciljnog domena, ovi izrazi vrše svoju funkciju i imaju značenje koje se lako može razumeti.

U nekim poredbama koje se koriste da bi se pojačalo značenje izraza došlo je do ustaljivanja istih, ali su istovremeno izvorni domeni u izvesnoj meri izgubili svoje značenje. Takvi su recimo spojevi *like hell*, *like mad*, *like a lunatic*, *like a maniac*, *like a madman*. U poredbama u kojima se javljaju njihova je funkcija da pojačaju značenje tercijum komparacionisa, odnosno osobine po kojoj se pojmovi porede, a značenje je 'very much' ili 'a lot'. Neki od ilustrativnih primera su: *run like hell*, *run (around) like a madwoman/madman*, *laugh like lunatics*, *drive like a maniac*, *work away like mad*.

Poredbe se mogu naći i u leksičkim odnosima sinonimije i antonimije. Kao što je to slučaj i sa drugim leksemama, i kod poredbi, koje predstavljaju leksičke spojeve, potpuna sinonimija je izuzetno retka, a ono što nalazimo je delimična sinonimija i u takvom odnosu su izrazi *stand like a statue*, *stand like a beacon* i *stand like waxworks*, kao i *melt like ice* u odnosu na *melt like butter*. S druge strane, kada se radi o antonimiji, broj pronađenih primera je znatno manji, a neznatan je

broj poredbi kod kojih je antonimija vezana za promenu samo jednog elementa, kao na primer u *get on like a house on fire* i *get along as easily as cats in the sack*.

U formiranju i razumevanju poredbi, važnu ulogu igra znanje o svetu koje nam omogućava da uopšte možemo razumeti poredbu. Tako se u njima mogu naći istorijske ličnosti, ličnosti iz Biblije ili mitova, ili čak stereotipi koji se vežu za neke narode (Fink-Arsovski 2002: 30). Naravno, koji god pojam da se upotrebi na mestu izvornog domena, mora postojati neka veza između pojmova u poredbi, koja treba da bude dovoljno očigledna za govornike.

Poredbe se često koriste radi pojačavanja značenja reči i ne treba zanemarivati tu njihovu funkciju. Bredin (1998) tvrdi da ustaljene poredbe zapravo prestaju da budu poređenja, iako zadržavaju sintaktičku i logičku formu poredbe, te da između izraza *white* i *white as sheet* ili *old* i *old as Methusaleh* ne postoji semantička, već samo razlika u formi (Bredin 1998: 77). On, međutim, ne uzima u obzir stilski efekat, jer ukoliko nešto ili nekoga opišemo sa *as white as sheet*, značenje je mnogo jače nego ako upotrebimo samo *white*. Osim što pojačava značenje prideva, tercijum komparacionis može da pojačava ili bliže označava glagol. „Komparatum (tj. izvorni domen) pridonosi ukupnom značenju poredbenog frazema upravo konotativnim značenjem“ (Omazić 2002: 118).

Upotrebom poredbe se takođe može postići i humoristički efekat i to se najčešće čini upotrebom ironije. U tom smislu, poredbe mogu biti činjenične (eng. *factual*) i ironične (eng. *ironic*). Činjenične poredbe iznose uočenu sličnost između dva naizgled neslična entiteta. Takve poredbe su *as blue as a blueberry* 'very blue', *pound like a merry drum* 'pound a lot' ili *feel like a shorn sheep on a wintry day* 'feel very cold'. Ironične poredbe su, na primer, *as clear as mud* 'not clear at all' ili *to blush like a dog* 'not to be ashamed at all' i u ovakvim slučajevima se ne radi o poređenju sličnih pojmova, već suprotnih, u cilju postizanja određenog efekta. Ciljna publika mora dobro da poznaje izvorne i ciljne domene da bi razumela da se prenosi suprotno značenje od nameravanog. Stoga nije ni čudno što se poredba ponekad koristi da bi se istakle i razlike, a ne samo sličnosti između dva entiteta.

#### 4. ZAKLJUČCI

Poredbe, kao ni metafore, nisu samo ukras u jeziku. One na neki način oslikavaju razmišljanja i kulturu nekog naroda, što se najbolje vidi u činjenici da se one razlikuju, tj. da se različite stvari porede iz kulture u kulturu, dok se druge opet provlače kroz više kultura u sličnom obliku. Veliki broj poredbi zasniva se



na pojmovima iz našeg neposrednog okruženja i oni uključuju kako živi tako i neživi svet, sa njihovim fizičkim i 'karakternim' osobinama.

Analizom korpusa uočeno je da su daleko najbrojnije i najraznovrsnije poredbe one koje pripadaju glagolskom tipu, zatim slede poredbe pridevskog tipa, dok su imeničke poredbe daleko ređe, a priloške najmanje učestale. Takođe, uopšteno uzevši, trodelni tip poredbi je neuporedivo produktivniji od dvodelnog, koji je ustaljeniji i karakterističniji za govorni jezik.

Kod glagolskih poredbi najčešće se modifikuje tip koji ima samo glagol u delu A i kod njih imenica u komplementaciji predloga *as* ili *like* može biti premodifikovana (imenicom, pridevom ili brojem) ili postmodifikovana (najčešće predloškom sintagmom), a vrlo često se mogu naći i obe strukture zajedno. Nasuprot njima, postmodifikacija, kao ni primeri sa postmodifikacijom i premodifikacijom u okviru glagolskih poredbi sa objektom ili priloškom odredbom nisu tako uobičajene, verovatno zbog toga što su ovi tipovi već na neki način modifikovani dodatnim objektom odnosno priloškom odredbom. Postmodifikacija kod ostala tri tipa poredbi, uopšteno gledano je veoma retka, dok se strukture sa premodifikacijom i postmodifikacijom ne javljaju. Štaviše, kod priloškog tipa poredbi retko se javljaju bilo kakve modifikacije. S druge strane, premodifikovanje imenice u komplementaciji predloga *as* ili *like* u pridevskim i imeničkim poredbama je vrlo zastupljeno.

Istraživanje Marije Omazić (2002) koje je uključivalo proučavanje ustaljenih poredbi u engleskom i hrvatskom jeziku na korpusu prikupljenom prvenstveno iz rečnika, ukazalo je na to da su glagolske poredbe u engleskom jeziku dobrim delom ograničene na glagole kao što su: *be, have, feel, eat, drink* i *look like*. Međutim, iako ove poredbe jesu brojnije od ostalih, sudeći po korpusu prikupljenom iz savremene britanske književnosti, kreativne poredbe sadrže mnogo širi i raznolikiji niz glagola kojim se izražava deo A poredbe.

Dok neki autori smatraju da su poredbe kliše i kao takve odlike lošeg stila, što se naročito odnosi na ustaljene poredbe, pa ih stoga ne koriste (Omazić 2002), drugi ih pak koriste na kreativne načine, jer su veoma slikovite, te ih modifikuju, transformišu i, kao što smo videli, tako stvaraju nove, snažne i vrlo ekspresivne slike. Upravo zbog te kreativnosti, granice poredbi se pomeraju i zato su kreativne poredbe manje idiomatične, podložnije su promenama i transformacijama, a u književnim tekstovima čak i ustaljene poredbe često dobijaju drugačije oblike, ukrašene su dodatnim elementima i na neki način oneobičene, pa tako delom i kreativne.

## LITERATURA

- Bredin, H. (1998). Comparisons and similes. *Lingua* 105: 67-78.
- Chiappe, D.L., Kennedy, J.M. (2000). Are Metaphors Elliptical Similes? *Journal of Psycholinguistic Research* 29/4: 371-398.
- Miller, G.A. (1979). "Images and models, similes and metaphor". U: A. Ortony (ur). *Metaphor and Thought*. Cambridge: Cambridge University Press, 202-250.
- Ortony, A. (1979). The role of similarity in similes and metaphors. U: A. Ortony (ur). *Metaphor and Thought*. Cambridge: Cambridge University Press, 186-201.
- Pierini, P. (2007). Simile in English: From description to translation. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación (clac)* 29: 21-43.
- Prčić, T. (1997). *Semantika i pragmatika reči*. Sremski Karlovci, Novi Sad: Izdavačka knjižarnica Zorana Stojanovića.
- Prodanović-Stankić, D. (2008). *Životinje u poslovicama na engleskom i srpskom jeziku*. Beograd: Zadužbina Andrejević.
- Lakoff, G., Johnson, M. (1980). *Metaphors We Live By*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Omazić, M. (2002). O poredbenom frazemu u engleskom i hrvatskom jeziku. *Jezikoslovlje* 3/1-2: 99-129.
- Seidle, J., McMordie, W., (1988). *English Idioms and How to Use Them*. 5<sup>th</sup> edition. Oxford: Oxford University Press.

ANA IVANDEKIĆ

### SIMILES IN LITERARY TEXTS IN ENGLISH

#### *Summary*

Given the fact that they rarely appear as independent subjects of scientific studies, but mainly within studies on metaphor, the area of similes has not been explored in much depth. The research presented in this paper deals with the analyses of similes in literary texts in English, focusing on their structural aspects.

Two types of similes have been observed from the aspect of cognitive linguistics: those with the linking word 'as' (e.g. *as patient as a brick*) and those with the linking word 'like' (e.g. *to spread like wildfire*). The corpus on which the research has been conducted comprises examples of similes from seventeen modern British literary works of different genres.

The first chapter of this paper provides definitions and theoretical bases for the topic, showing the connection between similes and metaphors from a cognitive perspective. In addition, it presents some basic characteristics of similes in the English language.

## POREDBE U KNJIŽEVNIM TEKSTOVIMA NA ENGLLESKOM JEZIKU

---

Through corpus study, the second chapter establishes structural aspects of similes, whereas the third gives insight into their semantic aspects, function and usage. The final chapter presents the conclusions reached.

*Key words:* comparison, crative comparison, cognitive linguistics, metaphor.

Ana Ivandekić  
Visoka škola modernog biznisa, Beograd, Srbija  
e-mail: moj.potpis@gmail.com



## ANALIZA PREVODA PRIČA AFROAMERIČKIH AUTORKI OBJAVLJENIH U SRBIJI OD 1990. DO 2002. GODINE

U članku su analizirani prevodi priča afroameričkih književnica koji su objavljeni u Srbiji u periodu od 1990. do 2002. godine i navedeni primeri neadekvatnog prevođenja na leksičkom, sintaksičkom i pragmatičkom nivou. Članak ukazuje na to da je najčešće problem nedovoljno poznavanje jezika originala i prevoda koje rezultira doslovnim prevođenjem, stilskim nepodudarnostima i registarskim pomeranjem prevoda u odnosu na original. Prevoditeljke takođe pokazuju nepoznavanje istorije i kulture afroameričke zajednice što se vidi u pogrešnom prevođenju kulturološki obojenih reči i stilskih odlika kao što je neformalni govor.

*Ključne reči:* Analiza prevoda sa engleskog na srpski, afroameričke književnice, neadekvatno prevođenje

Ovaj članak se bavi analizom prevoda dela afroameričkih književnica objavljenih u Srbiji u periodu od 1990. do 2002. godine. Naročito se izdvaja blok "Crno pero", objavljen u književnom časopisu *Sveske*, jer sadrži prevode priča pet poznatih afroameričkih autorki koje do sad nisu bile često predstavljane čitalačkoj publici u Srbiji. Osim bloka "Crno pero", analizirana su dva slučaja prevoda iste priče, jer takvi slučajevi pružaju jasniju sliku o adekvatnim i neadekvatnim rešenjima u prevodu. Neadekvatna rešenja su svrstana u sledeće grupe: 1. nedovoljno znanje prevodioca, koje se manifestuje u greškama na leksičkom, sintaksičkom i pragmatičkom nivou; 2. niska pismenost prevodioca; 3. nepodudarnost u značenju originala i prevoda; 4. primena tehnike doslovnog prevođenja kada takav postupak dovodi do promene značenja originala i (ili) nerazumljivog teksta na srpskom; 5. neprepoznavanje značaja elemenata kulture u originalu; 6. nepoznavanje idioma, kolokacija, i ustaljenih fraza i izraza; 7. stilska nepodudarnost originala i prevoda; 8. registarsko pomeranje u odnosu na original i 9. izostavljanje bitnih elemenata narativne strategije originala.

Prevod svake priče analiziran je pojedinačno kako bi se bolje ukazalo na specifične probleme sa kojima se prevodilac suočio, kao i na značaj konteksta, sadr-

žaja i likova književnog dela u prevodu. Iako ovaj postupak podrazumeva ponavljanje određenih tipova neadekvatnih prevoda, veoma je važno istaći situacije u kojima se oni javljaju, kao i moguće razloge njihovog nastanka, kako bi se takva neadekvatna rešenja izbegla u budućim prevodima.

## 1. TONI MORISON, “RECITATIV”, PREVOD NADEŽDA OBRADOVIĆ

Analiza prevoda priče Toni Morison interesantna je pre svega zbog toga što pokazuje kako neka prevodilačka rešenja mogu da naruše književno-stilske odlike originala. Deo narativne strategije Toni Morison u ovoj priči je da sve do samog kraja izbegava definisanje rase glavnih junakinja priče. Time što navodi situacije i komentare koji su tipični za pripadnike bele ili crne rase i naizmenično ih povezuje sa glavnim junakinjama, Toni Morison navodi čitaoca da se sve vreme pita koja je od njih belkinja, a koja crnkinja. Samim tim čitalac je primoran da preispituje svoj odnos prema junakinjama, kao i svoje stavove, predstave, a možda i predrasude, kada je rasa u pitanju. Međutim, već na početku teksta, Nadežda Obradović unosi u prevod određenje rase koje ne postoji u originalu. Rečenica u originalu glasi: “...one of the things she said was that they never washed their hair and they smelled funny.” (361). Zamenicu *they*, Nadežda Obradović prevodi kao *crnkinje*: “... jedna od stvari koje mi je rekla je da crnkinje nikad ne peru kosu i da mirišu čudno.” (117) i time određuje da je jedna od protagonistkinja crnkinja oduzimajući priliku čitaocu da do kraja pripovetke sam odgoneta pitanja vezana za rasnu pripadnost likova i proba da otkrije značenje autorkinih aluzija koje se tiču rase. Menjajući u prevodu deo narativne strategije koja postoji u originalnom delu, Nadežda Obradović potkopava sam temelj priče i menja njeno čitanje.

Osim ovog problema, prevod sadrži mnogobrojne primere neadekvatnog prevođenja na leksičkom, sintaksičkom i pragmatičkom nivou. Na svim ovim nivoima, greške se javljaju zbog nepoznavanja značenja reči iz originala, kao i zbog doslovnog prevođenja u slučajevima kada se takvim postupkom menja značenje originala. Prvo ćemo se pozabaviti primerima nepoznavanja značenja reči u engleskom jeziku. Ovde moramo još jednom napomenuti da zbog ograničenog prostora nismo u mogućnosti da navedemo sve greške, već ćemo se truditi da navedemo po jedan primer iz primarnih grupa reči.

Najreprezentativniji primer neadekvatnog prevođenja prideva je svakako pridev *mean* (*zao, zlokoban*) koji je pogrešno prevođen u celom tekstu. U rečenici: “Poor little girls who fought their uncles off but looked tough to us, and mean” (362) pridev *mean* prevođen je na sledeći način: “Jadne devojčice koje su se borile sa svojim stričevima, ali na nas gledale strogo, i inferiorno” (118). Devojčice

nisu gledale na njih, već su njima izgledale ogrubele i zlobne, a ne strogo i inferiorno. Pridev *inferiorno* osim što ne prenosi značenje originala, upotrebljen je kao prilog za način i ne može da se upotrebi sa glagolom *gledati*. Isti pridev u sledećoj rečenici (“God, did they look mean”, 362) preveden je drugačije, upotrebljena je reč *bedno* (“Bože, kako su izgledale bedno”, 118) što i dalje ne odgovara pravom značenju reči. U rečenici “Our faces looked mean to them ...” (371), pridev *mean* preveden je drugačije, ali i dalje netačno “Naša lica su im se naravno učinila poznizna...” (127). Sličan primer predstavlja prevod prideva *steady*. Rečenica “Roberta’s eyes were steady” (367) prevedena je “Robertine oči su bile čvrste” (123) mada bi adekvatnije bilo *nepomične* jer pridev *čvrst* ne kolocira sa imenicom oči. Još jedan primer neadekvatnog prenošenja značenja predstavlja prevod idioma *to get a big bang out of something* u rečenici “And Roberta thought her sick mother would get a big bang out of my dancing one.” (363) koji je doslovno preveden: “A Roberta je mislila da će njena bolesna majka dobiti veliki udarac od moje razigrane majke.” (119). Adekvatniji prevod bi bio: *A Roberta je mislila da će njena bolesna majka biti zaista zadovoljna kad upozna moju majku koja je uvek bila vesela*. U rečenici “We were supposed to have lunch in the teachers’ lounge” 364) pogrešno je prevedena glagolska fraza: “Pretpostavljalo se da ćemo ručati u učiteljskoj trpezariji.” (120). Fraza *to be supposed to* znači *treba da*. Adekvatniji prevod bi bio: *Trebalo je da ručamo*. Još jedan problem je prevod imenice *lounge* što ne znači trpezarija, već prostor za odmor, pa bi pravilniji prevod bio *zbornica*.

Treba reći i da prevod obiluje neadekvatnim prevodima na sintaksičkom nivou. U rečenici “People want to put their arms around you when you tell them you were in a shelter, but it really wasn’t bad.” (361) pogrešno je prevedeno glagolsko vreme, umesto u prošlo, glagol *biti* stavljen je u sadašnje vreme: “Ljudi žele da vas zagrlje kada im kažete da ste u sirotištu, ali zaista ono i nije bilo loše.” (117). Prevod treba da glasi *Ljudi žele da vas zagrlje kada im kažete da ste bili u prihvatilištu, ali stvarno i nije bilo tako loše*.

Na leksičkom nivou nailazimo na doslovno prevođenje prideva, imenica i glagola. Tako je rečenica “Sounds like a mouthful” (368) prevedena “Zvuči kao puna usta” što deluje neuverljivo na srpskom. Imenica *mouthful* označava nešto što je teško izgovoriti tako da bi bolje bilo da je prevedena frazom: *da slomiš jezik*. Prilog za način “back and forth” (371) preveden je doslovno: “pozadi napred” (126) što je nepostojeća kolokacija u srpskom, uobičajeno je reći *napred nazad*. Glagol *take* u rečenici: “Roberta took her lunch break” (372) preveden je neadekvatnom kolokacijom: “Roberta je uzela svoju pauzu za ručak” (128) umesto *Roberta je otišla na pauzu za ručak* što bi bilo prirodnije.

Prevod sadrži i niz problema koji se tiču prevođenja elemenata kulture. “Upstate Indianas” (362) prevedeno je kao “severnoindijanke” (118) što nije u skladu

sa pravilima pravopisa, a i ne postoji takva etnička grupacija. Reč se odnosi na Indijanke koje stanuju u severnom delu države Njujork. U elemente kulture spadaju i ustaljeni nazivi proizvoda. U rečenici “I had to use my last Chiclet because by the time I finished cutting everything out, all the Elmer’s was gone.” (364), nailazimo na problem prevođenja takvih elemenata. Ustaljena praksa je da se u prevodu navede generički naziv tj. zajednička imenica kojoj dati pojam pripada. U prevodu Nadežde Obradović nije jasno značenje reči koje se odnose na marku proizvoda, jer nije data zajednička imenica: “Morala sam da iskoristim svoj poslednji čiklet jer do trenutka kada sam završila sečenje svega, sav Elmer je otišao.” (120). Moguća verzija bi bila: *Morala sam da upotrebim svoju poslednju Čiklet žvaku, jer kada sam završila sa isecanjem svega, ponestalo mi je Elmer lepka.*

U prevodu priče “Recitativ” možemo naći veliki broj neadekvatnih prevoda reči koje se odnose na hranu što takođe pripada kulturološkom nivou značenja. Reč *spam* (362) koja se odnosi na stišnjenu šunku u konzervi pogrešno je prevođena kao “kolač” (124). Reč “weenie” (362) pogrešno je prevedena kao “šnicla” (118), a odnosi se na viršle. “Quiche” (368) što znači *kiš*, preveden je kao “zubača” (124), reč “scallops” (368), koja označava vrstu školjki, prevedena je “šnicle” (124).

## 2. ELIS DANBAR, “TONIJEVA ŽENA”, PREVOD NADEŽDA OBRADOVIĆ

Ovaj prevod takođe sadrži greške koje su proizašle iz nepoznavanja značenja reči, ali nailazimo i na probleme koji su specifični za ovaj tekst. Prvo ćemo se pozabaviti leksičkim nivoom prevoda. Sintagma “Ancestral fixture to the street” odnosi se na prodavnicu koju Toni poseduje i koja je toliko dugo bila na istom mestu da su je stanovnici ulice smatrali za njen neodvojivi deo. Rečenice u originalu glase: “Tony and his wife had always been in this same little queer old shop on Prytania Street, at least to the memory of the oldest inhabitant in the neighbourhood. When or how they came, or how they stayed, no one knew; it was enough that they were there, like a sort of ancestral fixture to the street.” Nadežda Obradović prevodi pomenutu sintagmu “drvena fiksacija”: “Toni i njegova žena su oduvek bili u istoj neobičnoj radnji na ulici Britanija, koliko se najstariji stanovnik iz susedstva sećao. Odakle su i kako došli, ili kako su ostali, niko nije znao; bilo je dovoljno da su bili tu, kao neka vrsta drvene fiksacije na ulici”(152). Pridev *ancestral* znači *predački*, moguće bi ga bilo prevesti i rečju *drevni*, a imenica *fixture* se odnosi na objekat u stalnom položaju ili na osobu koja je stalno zaposlena na nekom poslu. Nikako ne može biti prevedena rečju *fiksacija* koja se odnosi na



mentalni poremećaj. Neadekvatan prevod i prideva i imenice pokazuje nam da Nadežda Obradović nije razumela ne samo značenje reči koje čine sintagmu, već i značenje cele grupe navedenih rečenica. Mogući prevod bi bio: *Toni i njegova žena su uvek bili u toj istoj maloj, čudnoj, staroj prodavnici u Pritanija ulici, bar koliko se sećao najstariji stanovnik komšiluka. Odakle i kada su došli i kako to da su ostali, niko nije znao, bilo je dovoljno da su tu, kao neki drevni dodatak ulici.*

Tekst Nadežde Obradović sadrži i niz pogrešnih doslovnih prevoda. Sintagma “shorn of his strength” prevedena je doslovno “ošišan od svoje snage” (154) što ne zvuči razumljivo na srpskom. Ovakav prevod tim više čudi ako imamo u vidu da *shorn of* postoji kao fraza u engleskom (na primer *shorn of glory*), a ne samo kao particip glagola *shear* i da znači *biti lišen nečega*. Pridev *wild* u sintagmi “wild theory” doslovno je preveden kao “divlja teorija” (153), dok bi mogući prevod je *neverovatna teorija*.

Kao što je pomenuto u analizi ovog prevoda nailazimo i na jedan specifičan problem. Naime dobar prevod treba da leksičkim ili nekim drugim sredstvima prenese informaciju o društvenom statusu govornika koju original sadrži. Prevod Nadežde Obradović ignoriše neformalni govor koji postoji u originalu i koji ne samo da definiše niže klasno poreklo govornika, već predstavlja i stilski elemenat priče. Na primer već u prvoj rečenici: “Gimme fi’ cents worth of candy, please.” uočavamo elemente nestandardnog govora kao što je skraćivanje i spajanje glagola i zamenice (*give me*), kao i broja *five*. U prevodu rečenica glasi: “Dajte mi bombona za pet centi, molim vas.” (152). Adekvatniji prevod bi sadržao ove odlike: *Bud’te tako ljubazni i dajte bonbon za pet centi.*

### 3. POLET ČAJLDRES VAJT, “ELIS”, PREVOD NADEŽDA OBRADOVIĆ

Ovaj prevod karakteriše obilje neadekvatnih prevoda koji sprečavaju čitaoca da razume značenje originala. Već početak teksta nije razumljiv. U engleskom jeziku predlog *of* koji stoji između dve imenice označava pripadnost ili uzročno posledičnu vezu. Tako da je jasno da rečenice “Alice of the streets. Alice of the parties.” (8) znače da im je ona na neki način pripadala. U prevodu “Alis ulica. Alis zabava.” (156) nije jasno da li je u pitanju metafora (Alis kao ulica, zabava) da li im ona na neki način pripada i da li je u pitanju jednina ili množina. Sintagma “Knotty sky-reach of a dead tree” (8) preveden je “čvorasti vrh mrtvog stabla” (156) pri čemu nije preneseno značenje originala u potpunosti. U originalu stoji da je drvo tako visoko da se čini da dodiruje nebo, iako je mrtvo. Ova metafora prenosi značenje cele priče: iako Elis, kao i žene oko nje, vodi težak život i deluje da su na kraju poražene, to ustvari nije tačno – kao i drvo, one dodiruju nebo.

Prevod rečenice “Gentle walking on long legs” (8) koji glasi “spora šetnja na dugačkim nogama” (156) takođe uopšte ne prenosi nijanse značenja originala. Elis hoda graciozno, što je jedna od osnovnih osobina njenog lika i prevesti tu graciозnost prilogom *sporo* znači lišiti čitaoca mogućnosti da bolje sagleda glavni lik.

Sledeća rečenica zbog svoje dužine i mnoštva informacija postavlja nekoliko prevodilačkih problema na sintaksičkom nivou koje Nadežda Obradović ne uspeva da reši. U originalu rečenica glasi: “And there were rare and wondrously wicked times when I was caught there with Daddy who was one of the greedy ones and could not leave until the joy-shouting, table-slapping arguments about God and Negroes, the jumping up and down, the bellowing ‘what about the time’ talks, the boasting and reeling of people drunk with beer and laughter and the ache of each other was over and the last ones sat talking sad and low, sick with themselves and too much beer.” (9). Nadežda Obradović prevodi: “I bilo je retkih i izvanrednih pokvarenih vremena kada bih ja tamo bila uhvaćena sa tatom, koji je bio jedan od pohlepnih, i nije mogao da pođe sve dok se radosna vika, argument uz udaranje o sto povodom Boga i Crnaca, skakanje gore-dole, mukanje ‘šta je o onom vremenu’ priča, hvalisanja i valjanja ljudi, pijanih od piva i smeha i bola jedno za drugim, ne bi završila i poslednji bi sedeli, pričajući tužno i tiho, bolesni od sebe samih i suviše piva.” (157). Prvo ćemo se pozabaviti prevodom na leksičkom nivou budući da sastavni delovi rečenica gledano izolovano nisu adekvatno prevedeni. Pridev “greedy” pogrešno je preveden, pa naratorkin otac izgleda pohlepan, umesto željan Elisinog društva. Prevođenje prideva *wicked* očigledno je takođe predstavljalo problem. U prevodu on glasi “pokvaren”, međutim mada je to primarno značenje datog prideva, on takođe može da znači *nestašan*, *duhovit*, a u slengu i *veoma dobar*. Tako da ta fraza može da se prevede: *bilo je retkih, sjajnih i neobuzdanih trenutaka*. Imenica *arguments* prevedena je “argument”, a znači *preprika*, *svađa*. Glagol *to bellow* preveden je imenicom “mukanje” što je njegovo primarno značenje, (mada se on ustvari odnosi na oglašavanje bikova, a ne krava, pa bi pravilnije bilo reći da je primarno značenje *rikanje*), ali sekundarno značenje je *glasno vikati*, što je primerenije ovom kontekstu. Rečenica “what about the time” doslovno je prevedena “šta je o onom vremenu”, umesto *sećas se kada smo* ili samo *sećаш li se*. Kao što smo videli, rečenični delovi u prevodu ne čine jednu celinu, pa se gubi veza između početka i kraja, tako da rečenica ne funkcioniše ni na sintaksičkom planu. Dodatni problem je i to što Nadežda Obradović unosi u prevod aluzije koje ne postoje u originalu. Tako rečenicu “when I was caught there with Daddy” koja u originalu ima značenje da je devoјčica zatečena kako potajno sluša razgovor odraslih u Elisinoј kući gde je volela da odlazi, Nadežda Obradović prevodi: “kada bih ja tamo bila uhvaćena sa tatom” što ima potpuno drugačiju implikaciju. Mogući prevod rečenice bi gla-

sio: *Bilo je retkih i predivnih, neobuzdanih trenutaka kada sam se zatekla tamo sa tatom koji je i sam bio željan Elisinog društva i nije hteo da ode sve dok ne bi prestali da se radosno nadvikuju, lupaju rukom o sto, vode prepirke o bogu i crncima, da poskakuju gore dole, da raspredaju priče koje počinju sa “sećas se kad smo”, da se hvališu i posreću pijani od piva, smeha i bola, sve dok poslednji gosti ne bi ostali da tiho i tužno pričaju, bolesni od samih sebe i previše piva.*

Osim ispoljenog nerazumevanja značenja delova teksta originala, problem je i to što pojedini delovi prevoda na pragmatičnom nivou nisu ekvivalentni značenju originala. Primer je rečenica: “where she stayed with him for hours, giving him her love” (9) koja je prevedena: “gde bi ona satima sa njim boravila, pričajući mu svoju ljubav” (157). U srpskom je uobičajeno reći da ljudi pružaju ili izražavaju ljubav. Glagol *pričati* ne kolocira sa imenicom *ljubav* u srpskom, a osim toga ni u originalu ne nalazimo povoda da se glagol *give* (dati) prevede glagolom *pričati*.

#### 4. FRENČI HODŽIZ, “REKVIJEM ZA VILIJA LIJA”, PREVOD NADEŽDA OBRADOVIĆ

U analizi ovog prevoda suočavamo se sa nizom prevodilačkih problema od kojih su svakako najinteresantiji oni koji se tiču kulturoloških pojmova i književnog stila. Već prva rečenica u tekstu predstavlja primer neformalnog govora: “For twenty-four hours we groove fine on the dollar we have to spend” (97). Nadežda Obradović prevodi “Dvadeset četiri sata prevrćemo dolar koji moramo da potrošimo” (145) što je potpuno u suprotnosti sa značenjem originala. Neadekvatno je preveden glagol *to groove* koji u slengu znači *biti dobro raspoložen, biti u fazonu*, a prevod ne sadrži odlike neformalnog govora. Moguće rešenje bi moglo da glasi: *Celi dan i noć se super zabavljamo za ono malo dolara što imamo.*

Nazivi odevnih predmeta koji spadaju u kulturološki obojene reči u svakom jeziku, zahtevaju da prevodilac zna tačno na šta se one odnose kako bi ih adekvatno preveo. No to nije slučaj sa prevodom Nadežde Obradović. Tako je reč *jacket* nedоследно prevedena, nekad kao žaket, a nekad kao sako. Međutim, likovi priče su mladi kriminalci koji verovatno nisu nosili sakoe, već jakne, pogotovo što se uz imenicu “jacket” (98, 101) pojavljuje pridev “denim” (98, 101) koji Nadežda Obradović prevodi “od čvrstog platna” (145), a koji se ustvari odnosi na teksas, tako da bi odgovarajući prevod bio *teksas jakna* ili *jakna od džinsa*. Ni drugi termini koji se odnose na odeću nisu adekvatno prevedeni. Reč “do-rag” (99) odnosi se na maramu koja se nosi oko glave i vezuje na temenu, ali Nadežda Obradović prevodi tu imenicu sa “kačket” (146). Reč “sweatshirt” (99) što znači duks, prevedena je kao “potkošulja” (146).

U celom tekstu uopšte nije preveden nestandardni govor koji je, kao što je pomenuto, veoma vidljiv u originalu i koji dodatno karakteriše glavne junake koji pripadaju siromašnom, neobrazovanom i marginalizovanom delu američkog društva. Nabrojaćemo najkarakterističnija obeležja ovog govora: skraćeni oblici glagola i zamenica (“I’ma (100), hunt’im; blow’im” (106)); dupla negacija (“Don’t let me stop nothing (99), “ain’t no cops gonna run down no people” (104)); skraćeni oblici zamenica (“y’all, yo” (101, 103, 104, 105)); skraćeni oblici reči (“whatcha” (99), “ol” (103)); nepravilni oblici reči (“ain’t” (104), “gonna” (104)) i negramatične rečenice (“The road do end” (104), “you part of the exit ticket” (103), “she know everything” (104), “while you young” (100)). Nadežda Obradović uopšte ne pokušava da stvori slične signale nestandardnog govora u prevodu. Štaviše, neke rečenice koje su u originalu nestandardne, u prevodu zvuče još formalnije nego što bi zvučale u svakodnevnom govoru. Dobar primer je rečenica koja ima pozitivnije značenje u prevodu nego u originalu: “Where y’all going Sistuhs?” (103) u prevodu glasi “Gde idete, sestrice?” (147), pri čemu reč *sestrica* u srpskom ima pozitivnu konotaciju, dok je reč *sistuh* u engleskom promenjen oblik reči *sister* i koriste je Afroamerikanci u obraćanju ženama. Osim toga, rečenica sadrži gore pomenute elemente nestandardnog govora. Mogući prevod bi bio: *‘De ste krenule, a, sestre?*

Pored pomenutih, nestandardni govor se reflektuje i u upotrebi reči koje imaju i standardno i “nestandardno” značenje, odnosno, koriste se u standardnom i nestandardnom govoru, u različitom značenju. Na primer, imenica *turf* u rečenici “Here you are set on tearing up my turf” (106) ima posebno značenje u neformalnom govoru i odnosi se na nečiji teren, posebno na teritoriju bande. U prevodu Nadežde Obradović nije preneseno ovo značenje: “A evo ti si se namerio da iscepaš moj plan.” (150). Mogući prevod bi bio: *A ti si se baš rešio da mi uništiš teritoriju.*

Poseban problem u prevodenju predstavljaju nadimci koji se u prevodilačkoj praksi rešavaju na dva načina: transkripcijom ili približnim prevodom značenja nadimka u tekstu originala ukoliko je on od posebne važnosti za karakterizaciju lika. Nadežda Obradović nije dosledna u prevodu, jer neke nadimke prevodi, a neke samo transkribuje. Glavni junak priče Vili Li obraća se naratorki nadimkom “Slim” (101, 102, 103, 104) što znači *vitak*, mogući prevod bio bi *Mršava* ili *Mršavica*. U prevodu stoji “slim” (147, 148, 149), bez objašnjenja u fusnoti šta ta reč znači. S druge strane, “Ol’ Sam” (103) što je uobičajeni izraz koji koriste ljudi koji se poznaju, preveden je doslovno “Stari Sam” (149). (Uobičajenije rešenje u transkripciji je *Sem*, a ne *Sam*). Razlika se primećuje kada uporedimo Vilijevo obraćanje jednom od taoca sa “pops” (100) što znači *matori, stari*. Nadežda Obradović u prevodu ostavlja “Popse” (147) bez objašnjenja. “Droopy-eyed” (103,

104, 105) preveden je “oborenko” (149, 150), što je verovatno najproblematičnije rešenje u celom tekstu, jer nema nikakvo značenje na srpskom. Glagol *to droop* znači mlitavo visiti ili biti savijen, kao i biti ojađen. U originalu je lik opisan kao “droopy eyed” (101) što znači da su mu kapci visili, a ne da je bio “spuštenih očiju” (147) kako stoji u prevodu. Tako da bi adekvatniji prevod nadimka bio *Mlitavi* ili *Mlitavko*.

Prevod sadrži i niz problema na leksičkom nivou koji se tiču nepoznavanja značenja reči ili doslovnog prevoda. Sintagma “looking smug” (98) prevedena je “izgledala je ugodno” (146). Pridev *smug* znači *samozadovoljno*, a ne ugodno. Osim što je pogrešno preveden pridev, cela konstrukcija ne kolocira na srpskom, jer se ne kaže da ljudi izgledaju ugodno. Pridev “intently” (101) koji se odnosi na pogled, preveden je “revnosno” (147) umesto *uporno*, *usredsređeno*. U rečenici “He was snatching watches from wrists and rings from fingers” (102), glagol nije preveden adekvatno: “Otkidao je satove sa ruku i prstenje sa prstiju.” (148). Mogući prevod bi bio: *Strgao je satove sa zglobova ljudi i prstenje sa prstiju*. Prilog u rečenici “People seemed dazed in their cooperation” (102) preveden je “Ljudi su izgledali zabavljeni svojom saradnjom” (148), pa čitalac stiče pogrešan utisak da je taocima prilikom pljačke banke bilo zabavno. Pridev *dazed* znači nedovoljno svestan onoga što se događa, nesposoban da pravilno rasuđuje, zbunjen, začuđen. Prevod bliži originalu bi bio: *Činilo se da su i sami ljudi bili zbunjeni svojom saradnjom*.

Nadežda Obradović pokazuje i nepoznavanje srpskog jezika. U rečenici “More shots were heard and screams and cries” (102) prevoditeljka stavlja imenice u pogrešan padež: “Odjeknu više pucnja i vriska i vika.” (148). Adekvatan prevod bi bio: *Čulo se nekoliko pucnjeva, vrisaka i uzvika*. Još jedan primer stavljanja imenica u pogrešan padež je “kružno dvorište sa četiri do pet male zgrade” (149) umesto *četiri do pet malih zgrada*.

## 5. DŽAMEJKA KINKEJD, “DEVOJKA”, PREVOD NADEŽDA OBRADOVIĆ / DŽAMEJKA KINKEJD, “DEVOJKA”, PREVOD VANJA SMOJE

Džamejka Kinkejd potiče sa Antigve i tekst priče “Devojka” je uronjen u kulturu tog ostrva. Time što ne prevodi i ne objašnjava aluzije kulturološke prirode, Nadežda Obradović lišava čitaoca mogućnosti da nauči nešto o toj kulturi, kao i da potpunije razume priču. Naprotiv, u njenom prevodu ne nailazimo ni na jednu reč koja bi pokazala da se radi o specifičnoj kulturi. Tako je *benna*, vrsta muzike prevedena kao “kalipso” (8), a *dasheen*, vrsta krtolastog povrća prevedena je rečju “kupus” (8). Jelo *daukona* opisno je prevedeno kao “jelo sa biberom” (8). Kada

uporedimo prevod Nadežde Obradović sa prevodom Vanje Smoje vidimo da je ona ostala mnogo bliža originalu time što je transkribovala reči kao što su *benna* i *doukona*, a objašnjenje njihovog značenja dala u fusnotama.

Drugi problem na koji nailazimo u prevodu Nadežde Obradović jeste da prevoditeljka suviše prati strukturu engleske rečenice, leksiku u osnovnom značenju i izbor reči. Na primer rečenica: “always eat your food in such a way that it won’t turn someone else’s stomach”, prevedena je “uvek jedi svoje jelo tako da se drugome ne smuči” (8). Prevod Vanje Smoje “uvek jedi tako da se nikom zbog toga ne prevrne želudac” (76) više je u skladu sa pravilima srpskog jezika što se prevoda zamenica tiče (*nikom* umesto *drugom*).

Prevod Nadežde Obradović sadrži i nekoliko doslovnih prevoda. Rečenicu “Don’t pick someone else’s flowers – you can catch something”, Nadežda Obradović prevodi doslovno “ne beri cveće drugih – možeš da uhvatiš nešto” (8), dok Vanja Smoje adekvatno prevodi aluziju iz originala: “ne beri tuđe cveće – možeš nadrljati” (76). Na pojedinim mestima prevod Nadežde Obradović jednostavno nije gramatičan i stoga je nerazumljiv na srpskom: “nemoj se nasekirati da dignesh ruke od toga”, (8), (uporedi Smoje: “neka ti ne bude mnogo krivo što si odustala” (76)).

## **6. ALIS VOKER, “I ONDA JOŠ KAŽU DA SE KRIMINAL NE ISPLATI!”, PREVOD BRANKA ROBERTSON/ ELIS VOKER, “OTETA PRIČA”, PREVOD NADEŽDA OBRADOVIĆ**

Poređenje prevoda Nadežde Obradović i Branke Roberston pokazuje kako prevodioci različito prilaze problemima na leksičkom, sintaksičkom i pragmatičkom nivou. Prvo ćemo se pozabaviti problemima na leksičkom nivou koji proizilaze iz neprecizne upotrebe reči ili nepoznavanja njihovog značenja. Tako u prevodu Branke Roberston nailazimo na neadekvatan prevod već u naslovu priče “Really, *Doesn’t Crime Pay?*” Reč *crime* Branka Robertson prevodi rečju *kriminal*, koja predstavlja lažni par u ovom slučaju i adekvatnije bi bilo upotrebiti reč *zločin* ili *krađa*. Reč *kriminal* upotrebljava se kako bi se opisala društvena pojava, dok se zločin u priči odnosi na činjenicu da je Mordekaj Rič, jedan od protagonista, ukrao sve Mirnine priče i objavio ih kao svoje što ga je učinilo slavnim. Samim tim možemo reći da rečenica pod navodnicima koja čini naslov pripada Mirni kao naratorki i predstavlja njen ironični kometar na ono što joj se desilo. Nadežda Obradović je problem rešila tako što je naslov iz originala upotrebila kao epigraf, a kao naslov je navela reči “Oteta priča”.

Još jedan primer neadekvatnog prevođenja na leksičkom nivou predstavlja prevod priloga za način “gallantly” (12) koji opisuje kako je Mirnin muž Ruel Džonson otišao u rat. Značenje reči *gallantly* je *hrabro, smelo, žustro*, međutim obe prevoditeljke ovaj prilog prevode sa “galantno” (37), što znači *uslužno, uglađeno* i svakako ne može da se odnosi na opisanu situaciju. Rečenicu “Ruel woke up right in the nick of time” (21), Branka Robertson prevodi “Ruel se probudio u pravi čas” (42), a treba *u zadnji čas*, budući da nije logično da bi Mirna koja pokušava da ubije muža motornom testerom rekla da se probudio u pravi čas. U rečenici “cursing Mordecai Rich for messing up his life” (22), Branka Robertson neadekvatno prevodi prisvojnu zamenicu čime se bitno menja značenje teksta: “proklinjući Mordekaja Riča što mi je život upropastio” (42), umesto *što mu je život upropastio*.

U prevodu Nadežde Obradović nailazimo na problem neadekvatnog prevođenja stilskih obeležja originala. Kao primer navešćemo razlike u prevodima opisa nove kuće koju Mirna razgleda sa svojim mužem. Budući da kuću doživljava kao zatvor, njen opis sadrži niz reči koje izazivaju negativne asocijacije. U originalu rečenice glase: “The windows are narrow, beady eyes; the aluminium glints. The yard is a long undressed wound, the few trees are bereft of foliage as hairpins stuck in a mud cake.” (11). Prevod Branke Roberston glasi: “Uzani prozori kao sitne svinjske oči; gledaju aluminijumskim pogledom. Dvorište je dugačka, zjapeća rana, a ono malo golog drveća kao ukosnice pobodene u kolač od blata.” (str. 36). Možemo da primetimo da Branka Roberston izbegava doslovno prevođenje reči. Na primer, pridev *beady* znači *sitan*, ali ga Roberston prevodi kao “svinjske”. Pridev *beady* se u engleskom često koristi da opiše oči životinja, tako da možemo reći da prevod Branke Robertson pripada jednom istom aluzivnom sklopu. Takođe treba imati u vidu da u srpskom jeziku postoji kolokacija “svinjske oči”. Sličan primer je sintagma “aluminium glints” koju prevoditeljka ne prevodi reč za reč (*aluminijum svetluca*), već transponira vrstu reči (konstrukcija imenica+glagol zamenjena je konstrukcijom pridev+imenica). Prevod Nadežde Obradović nema snagu kao prevod Branke Roberston jer je suviše doslovan i ne prenosi asocijativni sloj značenja: “Prozori su uske, okruglaste oči; aluminijum se presijava. Dvorište je dugačka nezavijena rana, nekoliko stabala bez lišća kao šnalice zabodene u kolač od blata” (131).

Prevod Nadežde Obradović sadrži primere doslovnog prevođenja kako na leksičkom, tako i na sintaksičkom nivou. Navešćemo samo neke od njih. Sintagma “jar of cold cream” (10) prevedena je doslovno “tegla hladne pomade” (131) umesto *krema za lice*. Reč “chain saw” (21) prevedena je kao “lančana testera” (132), umesto *motorna testera*. Kada Raul kaže da ima iznenađenje za nju, Mirna pita: “What is it?” (11). Dok Branka Roberston to pitanje prevodi onako kako bi

govornik srpskog jezika verovatno odgovorio: “Kakvo?”, Nadežda Obradović prevodi doslovno “Šta je to?” (131). Ovaj primer svedoči o neveznosti prevoditeljke kada treba pronaći adekvatne izraze u ciljnom govornom jeziku, što za posledicu ima neuverljivost čitavih celina na srpskom.

Prevod Nadežde Obradovi sadrži i greške koje pokazuju nepoznavanje značenja reči u engleskom jeziku. Pridev *crippled* (“I’m afraid to know what he thought. I feel crippled, deformed”, 19) preveden je *ćopava* (“Plašim se da znam šta je mislio. Osećam se ćopava, deformisana.”, str. 135) umesto *obogaljena*, budući da Mirnu iskustvo sa Ruelom nije učinilo ćopavom, već je uništilo njen duh. Branka Roberston prevodi pridev kao “osakaćena” (“Plašim se da saznam šta je mislio. Osećam se osakaćena, obogaljena”, 41), što je adekvatnije. Glagol *carry on* pogrešno je preveden u rečenici: “He began to kiss me and carry on about my goodness” (20). U prevodu Nadežde Obradović stoji: “Počeo je da me ljubi i da se stara o mojoj dobroti” (135). Branka Roberston adekvatno prevodi rečenicu: “Počeo je da me ljubi i hvali moju dobrotu” (41). Nadežda Obradović takođe neadekvatno prevodi glagol *tend to* (naginjati), što utiče na to da se menja značenje rečenice. U originalu rečenica glasi: “My family tends to darken and darken as we get older” (13). Nadežda Obradović prevodi: “Moja porodica godinama teži da postane sve tamnija i tamnija” (132). Problem je u tome što Mirnina porodica ne teži da im koža postane tamnija, to nije njihova volja, već njihova koža tamni kako postaje starija. Ako uporedimo sa prevodom Branke Robertson vidimo razliku: “U mojoj porodici koža sa godinama postaje sve tamnija” (137).

Nakon analiza prevoda Nadežde Obradović i njihovog poređenja sa prevodi- ma drugih prevodilaca možemo da zaključimo da prevoditeljka pravi mnoštvo grešaka na leksičkom, sintaksičkom i pragmatičnom nivou koji su uslovljeni nepoznavanjem značenja reči, nemarnim odnosom prema jeziku originala, ali i jeziku prevoda. Greške prevoditeljke u srpskom jeziku idu od neadekvatne upotrebe padeža do neslaganja u broju, licu i rodu što spada u osnovna gramatička pravila. Ovo navodimo jer je jasno da mnoge greške predstavljaju previde koji su se mogli izbeći da se prevoditeljka samo potrudila da pogleda u rečnik i nađe potrebnu definiciju reči. Ono što je takođe očigledno iz analize prevoda jeste da prevoditeljki poseban problem predstavljaju dugačke rečenice u kojima ona ne uspeva da se snađe i da ih prevede kao smislene celine. Neadekvatno prevođenje idioma i kulturoloških pojmova svedoči o nedovoljnom poznavanju kultura iz kojih originalni potiču. Ovi neadekvatni prevodi su još ozbiljniji ako imamo u vidu da pet od šest analiziranih prevoda pripada bloku *Crno pero*, koji je imao za cilj približavanje kulture Afroamerikanaca našoj publici. Zbog lošeg kvaliteta prevoda čitaoci su uskraćeni za pravi doživljaj reprezentativnih tekstova afroameričkih književnica, a postoji i opasnost da će zbog nerazumevanja teksta odustati od



čitanja ili stvoriti loš sud o kulturi o kojoj je reč. Nadežda Obradović je jedan od produktivnijih prevodilaca u našoj zemlji, a neki od njenih prevoda predstavljaju srpskoj čitalačkoj publici cenjene pisce kao što su Nadin Gordimer, Salman Ruždi, Toni Morison i Alis Voker. Ako imamo u vidu da su ovi njeni prevodi objavljeni u eminentnim književnim časopisima, moramo se zapitati kako su ove greške promakle lektorima i urednicima tih časopisa od kojih bi čitalac očekivao veću posvećenost kvalitetu jezika.

## LITERATURA

- Čildres Vajt, Polet. (1997). Elis. *Sveske*. 9 (35), 130-138. Prevod Nadežda Obradović.
- Childress White, Paulette. (1980). Alice. In *Midnight Birds, Stories of Contemporary Black Women Writers*. (Washington, Mary Helen ed.). New York: Anchor Books.
- Danbar, Elsi. (1997). Tonijsva žena. *Sveske*. 9 (35), 130-138. Prevod Nadežda Obradović.
- Dunbar-Nelson, Alice. Tony's Wife. Dostupno na: [www.questia.com](http://www.questia.com).
- Hodžis, Frenči. (1997). Rekvijem za Vilija Lija. *Sveske*. 9 (35), 130-138. Prevod Nadežda Obradović.
- Hodges, Frenchy. (1980). Requiem for Willie Lee. In *Midnight Birds, Stories of Contemporary Black Women Writers*. (Washington, Mary Helen ed.). New York: Anchor Books.
- Kincaid, Jamaica. "Girl". Dostupno na: [www.questia.com](http://www.questia.com).
- Kinkejd, Džamejka. (1996). Devojka. *Polja*. 41 (401-402). Prevod Nadežda Obradović.
- Kinkejd, Džamejka. (1998). Devojka. *Reč*. 5. (49), 76. Prevod Vanja Smoje.
- Morison, Toni. (1997). Recitativ. *Sveske*. 9 (35), 117-130. Prevod Nadežda Obradović.
- Morrison, Tony. (1996). Recitativ. In: *Cornerstones, An Anthology of African American Literature* (Melvin Donalson ed.). New York: St. Martin Press, 360-374.
- Novakov, Predrag. (1999). U četiri časa pre podne. *Godišnjak Filozofskog fakulteta u Novom Sadu*. XXVII, (99-106).
- Prčić, Tvrtko. (1997). *Semantika i pragmatika reči*. Novi Sad: Izdavačka knjižarnica Zorana Stojanovića.
- Venutti, Lawrence. (2001). *The Translation Studies Reader*. London and New York: Routledge.
- Voker, Alis. (1998). I onda još kažu da se kriminal ne isplati! *ProFemina*. 13/14, 36-43. Prevod Branka Robertson.
- Voker, Alis. (1997). Oteta priča. *Sveske*. 9 (35), 130-138. Prevod Nadežda Obradović.
- Walker, Alice. *In Love and Trouble*. New York: Harcourt Brace Jovanovic. 1973.
- Washington, Mary Helen. (1980). *Midnight Birds, Stories of Contemporary Black Women Writers*. New York: Anchor Books.

ALEKSANDRA IZGARJAN

ANALYSIS OF THE TRANSLATIONS OF THE AFRICAN AMERICAN WOMEN  
WRITERS' STORIES PUBLISHED IN SERBIA FROM 1990 TO 2002

*Summary*

The paper deals with the translation of the stories of African American women writers in Serbia during the period from 1990 to 2002 and gives examples of inadequate translation on lexical, syntactic and pragmatic level. The analysis shows that primary reasons for inadequate translations are the translators' insufficient knowledge of target and source language which results in literal translation and stylistic discrepancies. It is also evident that the translators are not familiar with African American history and culture since they do not translate correctly words related to African American culture and idiom. Such grievous mistakes alter the meaning of the texts of African American writers and misrepresent them to Serbian audience.

*Key words:* translation, African American women writers.

Aleksandra Izgarjan  
Univerzitet u Novom Sadu, Srbija  
Filozofski fakultet  
e-mail: izgarjana@yahoo.co.uk

## **АНАЛИЗА ВЕРБАЛНОГ ХУМОРА НА ПРИМЕРУ ФИЛМСКИХ ДИЈАЛОГА У КОМЕДИЈИ „ЦРНИ ГРУЈА И КАМЕН МУДРОСТИ“ РЕЖИСЕРА МАРКА МАРИНКОВИЋА**

Овај рад је заснован на формалној и функцијско-садржинској анализи филмских дијалога у комедији „Црни Груја и камен мудрости“ режисера Марка Маринковића да био се добио бољи увид у природу вербалног хумора. Анализа конкретних реализација вербалног хумора у оквиру одговарајућег контекста тебало би да покаже на каквим језичким и когнитивним елементима су засновани хумористички ефекти и каква је природа динамичког конструисања вишеслојних појмовно-језичких садржаја. Као теоријски оквир овом раду послужиће теорија о појмовном стапању.

*Кључне речи* : хумор, појмовно стапање, свесно погрешно тумачење, случајно погрешно тумачење, ментални простор, појмовни амалгам.

### **1. УВОД**

Иако се можда на први поглед чини да је озбиљније проучавање хумора у најмању руку смешно и безначајно, филозофи, психоаналитичари, психолози, социолози и лингвисти одувек су се бавили питањем шта то изазива смех код људи, како дефинисати и објаснити хумор, у којој мери је хумор универзалан и сл. Када је реч о лингвистици, вербални аспекти хумора су највише проучавани у оквиру семантике, прагматике и анализе дискурса (Attardo 1994; 2003, Giora 1991, Norrick 2003). У новије време, интердисциплинарном проучавању овог феномена придружила се и когнитивна лингвистика. Наиме, когнитивни лингвисти полазе од претпоставке да је за боље разумевање језика потребно разумети и описати и друге когнитивне механизме, јер се сматра да их одликују исти или врло слични принципи. У скалду с том претпоставком, проучавање хумора би требало да пружи више података о томе каква је природа тих когнитивних механизма, на који начин стварамо везе између знања које имамо о различитим појмовима и

реализације тог појмовног садржаја на нивоу језика. Осим тога, когнитивна лингвистика мора одговорити и на питања која се тичу саме природе хумора, на чему је заснован, како се реализује на језичком плану, у којој мери је универзалан, а у којој зависи од културе.

Досадашња истраживања вербалног хумора била су углавном усмерена ка анализама шала, анегдота, духовитих опаски ван контекста, као и дужих хумористичких текстова. Међутим, нека новија истраживања хумора у оквиру дискурса (Brône 2008) показују да досадашње теорије хумора (Attardo 1994; 2003, Norrick 2003) нису успеле да објасне разлику између **перспективе** говорника и слушаоца (у енгл. *viewpoint*). У овом раду ћемо покушати да одговоримо на питања везана за начине разумевања хумора у оквиру дијалога, односно, истражићемо структуру елемената у оквиру језика који изазивају хумористички ефекат. У првом делу рада ћемо се осврнути на теорију појмовног стапања, која представља један општи модел креативног мишљења, затим ћемо детаљније објаснити два важна феномена на којима је заснован хумор у оквиру дијалога, а то су **свесно погрешно тумачење** (у енгл. *hyper-understanding*) и **случајно погрешно тумачење** (у енгл. *misunderstanding*), а у другом делу ћемо на основу анализе корпуса дати приказ различитих језичких елемената који доводе до хумористичког ефекта у оквиру дијалога.

## 2. ТЕОРИЈСКЕ ОСНОВЕ

Најзначајнију лингвистичку теорију вербалног хумора развио је Атардо (Attardo 1994). Он је покушао да створи једну општу теорију хумора, а све постојеће теорије поделио је у три групе (1) оне које су засноване на неподударности (у енгл. *incongruity*) и разрешењу те неподударности, (2) друштвене теорије које полазе од идеје да је хумор одређена врста друштвено прихватљиве агресије и изражавања надмоћи, и (3) психоаналитичке теорије које на хумор гледају као на врсту ослобађања и сублимације. Атардо (Attardo 1994: 36) дефинише вербално изражен хумор као хумор који је садржан у језику, за разлику од хумора који се може изразити сликом, гестом, или понашањем. Када је реч о хумору који се јавља у разговору између два или више саговорника, треба напоменути да се он најчешће своди на надовезивање, било да је реч о задиркивању при чему један или више учесника у разговору заузимају надређени положај у односу на „жртву“, односно појединца који постаје предмет задиркивања, било да је реч о варијацијама већ поменутих шала на коју се надовезују учесници у разговору.

Све ове различите појаве везане за хумор, когнитивна лингвистика објашњава **теоријом о појмовном стапању** (у енгл. *conceptual blending*), коју је првобитно поставио Фоконије, а касније проширили и допунили Фоконије и Тернер (Fauconnier, Turner 2002). Предност ове теорије у односу на остале огледа се у томе што она представља један општи модел конструисања значења који укључује различите когнитивне процесе као што су метафоричко или метонимијско пресликавање, аналогију, стварање асоцијација и сл. Појмовно стапање подразумева низ менталних операција при којима се комбинују динамички когнитивни модели у мрежи коју чине **ментални простори** (у енгл. *mental spaces*) (Fauconnier, Turner 2002: 47) да би се добила нова појмовна структура. Менталне просторе чине делимичне представе појмова и односа у неком датом сценарију онако како су упамћени. замишљени или схваћени од стране говорника. Ради лакшег разумевања овог појма, менталне просторе можемо замислити као скупове који садрже различите елементе и структуре. Између менталних простора стварају се везе, долази до пресликавања, аналогија и сл. Резултат свих тих процеса је нови ментални простор – појмовини амалгам, настао појмовним стапањем, који садржи елементе улазних простора искомбинованих на одговарајући начин. Као што је већ поменуто, ова теорија о појмовном стапању представља једну општу теорију креативног мишљења. Она истовремено омогућава ефикасност, пошто се подаци и знање које имамо у свести сажимају на један економичан начин, али и одређену непредвидивост, у креативном смислу, јер се подаци из улазних менталних простора, који сачињавају крајњи појам, могу комбиновати и користити на различите начине. Оно што је посебно важно када је реч о примени ове теорије на проучавање хумора јесте то да управо динамичка структура појмовног стапања не мора нужно да укључује само знање о лексичкој структури, већ и знање о културним моделима. Кевечеш (Kövecses 2006: 64) културне моделе дефинише као кохерентно организовано знање и искуство људи који су припадници дате културе. На основу тога се у когнитивној лингвистици тврди да се значење састоји од когнитивних структура које се активирају помоћу асоцијативних менталних веза. Језик, и значење на нивоу језика, наравно, представљају само последицу таквог стварања значења у нашој свести.

Ову теорију ћемо објаснити на примеру наслова и садржаја овог филма, односно телевизијске серије „Црни Груја“ из које је настао дугометражни филм „Црни Груја и камен мудрости“. Радња ове комедије је смештена у време после устанака Срба против Турака у деветнаестом веку, када су почели конфликти између Карађорђа и других вођа устанака. Да би стекао потребну мудрост, врачара баба Видана шаље Карађорђа да негде у брдима нађе камен мудрости, који ће му помоћи да се опамети. Већи део гледалаца ове серије, односно филма, зна да је идеја за серију и филм на одређени на-

чин преузета из чувене британске хумористичке серије „Blackadder“, која је у српском преведена као „Црна гуја“. У оригиналној британској серији, изузетно гледаној и популарној, главни лик је антијунак Едмунд Блекадер, кога прати слуга Болдрик. Четири серијала „Црне гује“ смештена су у различите периоде британске историје и у њима се исмевају британска традиција и култура на један изузетно духовит начин. Сценаристи домаће серије, Александар Лазић, Раде Марковић и Јован Поповић, написали су врло духовит сценарио, применивши британски образац, најпре у погледу форме, јер је и домаћа серија ситком (прати различите догодовштине главног јунака од једне до друге епизоде), што је иначе типична форма британских и америчких хумористичких серија, а релативно ретка у домаћој продукцији.

На следећој страни Схема бр. 1 представља мрежу појмовног стапања у наслову и садржају филма „Црни Груја и камен мудрости“. Полазну тачку у овој мрежи су три улазна ментална простора. Најпре имамо први ментални простор који обухвата све оно знање и искуство које имамо о британској серији „Blackadder“, на пример, садржај серије, њену форму, главне ликове, идеју да се исмевају великани историје и културе једног народа итд. Ментални простор је овде приказан у виду скупа са ограниченим бројем елемената који су нам важни у овом случају. Елементи из првог улазног менталног простора се метафорички пресликавају на други улазни ментални простор, у коме аутори на основу изворног концепта стварају елементе и односе новог менталног простора, али други улазни простор садржи и елементе који су специфични искључиво за српску историју, традицију и културу. И један и други улазни ментални простор се пресликавају у један апстрактни генерички простор који обухвата све елементе, структуре и њихове међусобне односе, као и елементе из трећег улазног менталног простора, који се у овом случају односе на причу из једног другог филма „Хари Потер и камен мудрости“, такође изузетно гледаног филма снимљеног по роману Џ. К. Роулинг. Из ове дечје бајке преузет је мотив о камену мудрости. Као резултат свих ових менталних операција настаје коначни појмовни амалгам Црни Груја и камен мудрости, који представља нов производ. Међутим, чак и на основу самог наслова комедије гледалац може у својој свести да се присети свих поменутих асоцијација, наравно, под претпоставком да поседује одговарајуће знање.

### **3. ОБРАДА КОРПУСА**

Анализа филмских дијалога неке комедије или хумористичке серије може да пружи много драгоцених података о феномену хумора. За разлику од аутен-

тичних дијалога који се одвијају у реалном свету, дијалози у комедијама су написани тако да у њима обилује хумор, а истовремено се одвијају у контексту који помаже гледаоцу да тај хумор схвати. Хумористички ефекат у комедијама у великој мери појачавају невербални аспекти хумора, као што су гестакулација и сценографија, али њих ћемо због обима овог рада засад занемарити.

У већини домаћих хумористичких серија и комедија, сценаристи се углавном држе истог шаблона– понављају шале и гегове, сав хумор се своди на исмејавање једног или групе ликова, употребљава се дијалекат који је најудаљенији од стандардног говора и сл. Осим тога, оставља се исувише много времена између духовитих опаски, тј. има много празног хода, иако се горепоменуте менталне операције у нашој свести одигравају у делићима секунде, што значи да просечан гледалац може врло брзо и лако да створи одговарајуће асоцијације, повеже појмове и одреагује смехом. „Црни Груја и камен мудрости” је био најгледанији домаћи филм 2007. године, што би могло да укаже на то да су сценаристи успели у свом покушају да искористе стране моделе, направе шале на рачун историјских личности које су омиљене у српској култури, а све уз употребу обиља полисемије, риме, различитих регистара и стилова итд.

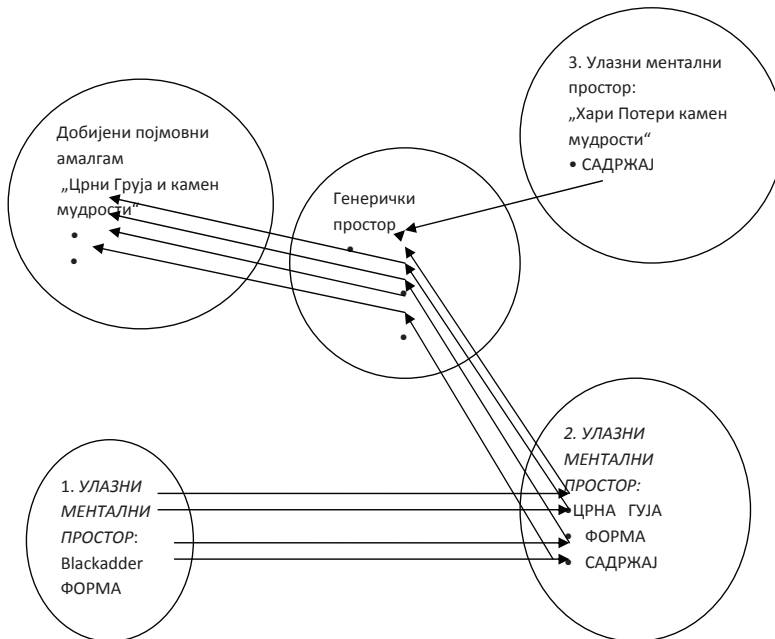


Схема бр. 1: Мрежа појмовног стапања у наслову и садржају комедије „Црни Груја и камен мудрости“

Када применимо теорију о појмовном стапању на анализу вербалног хумора у овој комедији, долазимо до тога да се вербални хумор који се појављује у оквиру дијалога у филму може категоризовати у две веће групе, (1) хумор који је заснован на свесном погрешном тумачењу (у енгл. *hyper-understanding*) и (2) хумор који је заснован на случајно погрешно протумаченој шали, опаски, и сл. (у енгл. *misunderstanding*) (термини према Brône 2008). Полазна тачка у процесу разумевања хумора јесте конструисање значења кроз које нас води говорник, показујући нам своју перспективу и тачку гледања на ствари у оквиру свог исказа. Укратко, говорник у свом исказу представља неку идеју са одређеним циљем. Када је реч о свесном погрешном тумачењу, саговорник нуди свој исказ који одговара претходно изреченом, али се свесно надовезује на некакву слабу тачку коју је открио у исказу свог саговорника и мења његову првобитну замисао. Та слаба тачка, како анализа овог корпуса показује, може да буде семантичке или прагматичке природе (на пример полисемија, хомонимија, погрешно протумачена намера, итд.). Други говорник понавља речи свог претходника, али им даје другачије значење. Другим речима, то свесно погрешно тумачење подразумева игру у оквиру језика и помоћу језика, јер се говорник у разговору надовезује на онај елемент из исказа претходника који му пружа могућност да се поигра са очекивањима учесника у разговору, а потом понуди своју интерпретацију, која је у супротности са очекиваном.

Као илустрација нам може послужити сцена из филма у којој главни јунак Црни Груја, и његови помоћници Чеда Веља и Боле прескачу ластиш и певају дечију песмицу. И игра пресакања ластиша и песма која се пева уз ту игру чине елементе културе двадесетог и двадесет првог века, за разлику од сценографије и радње у филму. Управо из тог разлога, главни лик даје себи за право да песмицу препева користећи алузије и фразе везане за дневно-политичке догађаје гледалаца из модерног доба: ема, есеса, пипија, Пипи дуга чарапа, Србија до Токија, шницла карађорђева, баш је укусна. Да би показали колико им је стало до поменутих појмова, Црни Груја (Г) и његови помоћници пуштају гасове после сваког добро изведеног окрета у прескакању. Кад им изненада Карађорђе (К) главом и брадом дође у посету, још с врата му позли од смрада:

К: Теби ово *нешто* цркло у кући?

Г: Није, богу фала, сви смо живи и здрави. Да се ниси изуо?

Знајући одакле потиче смрад, Груја свесно окреће ситуацију у своју корист и неодређену заменицу *нешто* тумачи тако да се она не односи на, рецимо угинулог миша, већ на њега и његове помоћнике, који су, очигледно, живи и



здрави. Манипулишући ситуацијом, Груја пребацује лопту Карађорђу својим питањем. Овакав механизам се најчешће јавља код ликова који су супериорнији од осталих због свог положаја, способности или дате ситуације. У таквим примерима кључну тачку најчешће представљају двозначне речи (полисемија), делимични хомоними, непрецизна употреба детерминатора, показних заменица, варијација у акцентовању појединих речи и сл.

С друге стране, до случајно погрешно протумаченог значења долази у оним ситуацијама када учесник у разговору није на основу датог контекста разумео исказ претходног говорника, јер није протумачио елементе дате унутар контекста на прави начин, те услед тога долази до раскорака између очекиваног и реално протумаченог значења, што изазива хумористички ефекат. У овом случају нам као илустрација може послужити сцена када Боле (Б) пере ноге Црном Груји (Г) у лавору:

Г: Уби ме ова транзиција из феудализма у капитализам. Нигде да нађеш свежег капитала да може да се обрне – мали капитал, мали профит.

Б: Јес' газда, ја знам за оног вепра капиталца, ако на то мислиш?

У овом случају именица *капитал* и изведеница *капиталац* односе се на сасвим различите појмове. Боле, као лик који је представљен као изразито глуп, бира оно значење речи које му звучи познато, а које је наравно погрешно, али Црни Груја не реагује на његово погрешно тумачење. Слична ситуација се јавља и у примерима када се Словенац Змаго обраћа Карађорђу правећи игру речима и ословљавајући га са *Карамђорђе*, сугеришући другачију интерпретацију у којој је он супериорнији лик.

Оно чему су сценаристи често прибегавали у овом филму јесте и укључивање перспективе гледалаца у саму радњу филма употребом регистра и вокабулара типичног за савремени језик, што се може уочити у горепоменути примерима. Наиме, у овом филму радња и сценографија филма прате догађаје из деветнаестог века (иако нас понекад и неким другим детаљима повежу са модерним добом: сунчане наочаре, ластиш, итд.), али ликови често користе вокабулар, регистар, или елементе културе који припадају временском оквиру у коме живе гледаоци филма. На тај начин се појачава хумористички ефекат и показује универзалност људске глупости.

Сликовит пример за укрштање перспективе гледалаца са перспективом ликова, што доводи до комичног ефекта, јесте сцена када Карађорђе (К) долази код врачаре баба Видане (В) по савет. У тој сцени која је визуелно, на основу контекста и у скалду са перспективама та два лика смештена у

временски оквир пре Карађорђевог погубљења, вокабулар и сленг који користе ликови укључује и перспективу гледаоца, иако се ликови понашају као да временски оквир двадесет првог века не постоји, што и јесте разумно и очекивано. Пре него што почне да му предвиђа будућност, Карађорђе је гестом подсећа да су некад били интимни. Баба Видана се враћа на ту алузију покушавајући да извуче што више новца од њега.

К: Ждракни ми мало у будућност, имам превише проблема, а премало решења.

В: Гледање у будућност је високо скупа технологија.

(Карађорђе јој пружа новац, а она наставља)

В: Треба ми да скинем грбу и мало каменца.

(Карађорђе поново пружа новац)

В: Треба ми за имплантанте, силиконе, тетоваже...

К: Нема више! Причај стоко!

В: Још тозла брате Вожде!

У овој градацији баба Видана говори о појмовима који су типични за савремену културу, и који су, наравно, потпуно апсурдни у времену у коме их она помиње. Међутим, управо то укрштање перспективе гледалаца са перспективом ликова и чињеница да се ликови понашају тако као да нису свесни савременог доба доприносе хумористичком ефекту. Напослетку, употреба сленга који код гледалаца изазива асоцијације везане за одређену друштвену групу и њихово понашање показује да се сценаристи могу поиграти и са стереотипима везаним за устаљене шале и употребу језика који се најчешће користе у домаћим комедијама.

#### **4. ЗАКЉУЧЦИ**

Иако овај рад по свом обиму представља краћи приказ анализе вербалног хумора, оно што треба истаћи јесте то да се анализа вербалног хумора не може свести само на једну димензију, већ да је у анализу неопходно укључити више перспектива. Најпре, хумор који произилази из филмских дијалога из корпуса се може поделити на два основна типа, зависно од тога да ли ликови свесно манипулишу исказом и намером свог саговорника или се то дешава случајно, јер учесник у разговору није схватио сва значења претходничког исказа или није довољно разумео контекст у коме је изговорена некаква порука. У оба случаја, окидачи за комичне ефекте могу да

буду двозначне или вишезначне речи, односно полисемија и хомонимија, иако је понекад врло тешко направити разлику између ове две појаве, затим погрешно протумачена референца, детерминатори, погрешно протумачени идиоми итд. Учесници у разговору у датом тренутку конструишу значење на основу свог знања и искуства које је садржано у различитим менталним просторима међу којим се појављују различите везе као што су аналогичност, асоцијације, логичко закључивање, метафоричко или метонимијско пресликавање итд. Као резултат тог појмовног стапања, јавља се крајњи производ, појмовни амалагам, односно ментални простор у коме је садржано значење датог појма. Теорија о појмовном стапању јесте покушај да се објасни процес разумевања хумора који представља врло сложен феномен употребе језика, управо због тога што поред језика укључује и различите невербалне елементе и културне аспекте, а помоћу ове теорије, сви ти елементи се могу повезати и слити у једну појмовну структуру и потом изразити у језику.

Када је реч о анализи корпуса коришћеног у овом раду, видели смо да се комични ефекти постижу најпре укрштањем различитих перспектива, при чему ликови који учествују у дијалогу или намерно погрешно протумаче исказ свог саговорника или до тога долази случајно, јер нису разумели поруку која им је упућена. Поред тога, повремено се са перспективом ликова укршта и перспектива гледалаца, који у процесу конструисања значења морају да укључе и перспективу, односно несклад у перспективама између ликова, и своју. На нивоу језика, хумор је изражен управо кроз несклад тих перспектива и одступања од уобичајеног начина размишљања. Централно место у том процесу имају речи које су вишезначне, или чија су значења ближе или даље повезана, затим изведенце које имају сасвим различита значења, различити регистри, стилови, рима, игре речима, одговарајућа прозодија, интонација, итд.

Свакако би било интересантно ову теорију проверити не само на филмским и телевизијским дијалозима већ на стварним, затим утврдити који су од ових механизма најчешћи и који изазивају већи или мањи комичан ефекат. Осим тога, нека опширнија анализа би требало да укључи и ванјезичке елементе који са вербалним хумором израженим у неком дијалогу чине хармоничну целину.

## ЛИТЕРАТУРА

- Attardo, S. (1994). *Linguistic theories of Humour*. Berlin and New York: Mouton de Gruyter.
- Attardo, S. (2003). The pragmatics of humour. *Special issue of Journal of Pragmatics* 35.

- Brône, G. (2008). Hyper- and misunderstanding in interactional humor. *Journal of Pragmatics* 40, 2027–2061.
- Fauconnier, G., Turner, M. (2002). *The Way We Think: Conceptual Blending and the Mind's Hidden Complexities*. New York: Basic Books.
- Giora, R. (1991). On the cognitive aspects of the joke. *Journal of Pragmatics* 16, 465–485.
- Kövecses, Z. (2006). *Language, Mind, and Culture*. Oxford and New York: Oxford University Press.
- Norricks, N. (2003). Issues in conversational joking. *Journal of Pragmatics* 35, 1333–1359.

ДИАНА ПРОДАНОВИЋ-СТАНКИЋ

ANALYSIS OF VERBALLY EXPRESSED HUMOUR IN THE COMEDY  
“BLACK GRUJA AND THE PHILOSOPHER’S STONE”  
DIRECTED BY MARKO MARINKOVIĆ

*Summary*

In order to gain a better insight into the nature of verbally expressed humour, the corpus of humorous conversational turns in the comedy “Black Gruja and the Philosopher’s Stone” is analysed within the cognitive framework. In the first part of the paper the focus is on the theory of conceptual blending and mental spaces, which is used to account for the phenomenon of humour. Following Brône (2008), it is postulated that there are two aspects of conversational humor—hyperunderstanding and misunderstanding, both of which involve a clash of different viewpoints. The corpus analysis shows that the humorous conversational turns are based on the opposition of different viewpoints which is triggered by different semantic and pragmatic elements such as polysemy, near-homonymy, reference, inference, etc. In some of the turns, the viewpoint of the viewer is exploited in light of creating a humorous effect.

*Key words:* humor, conceptual blending, deliberate misreading, accidental misreading, mental space, conceptual amalgam.

Диана Продановић-Станкић  
Универзитет у Новом Саду, Србија  
Филозофски факултет  
e-mail: stankicd@eunet.rs

## HERMENEUTICĂ PSIHOLINGVISTICĂ. MILORAD PAVIĆ, PARTEA DINLĂTUNTRU A VÂNTULUI

În demersul meu, am intenția să studiez aspectele culturale și emoționale ale limbii, în special idisincrazia practicilor lingvistice în limbajul literar. Timothy Jay, în *Psychology of Language*<sup>1</sup>, vorbește, în capitolul dedicat lingvisticii aplicate, despre întâlnirea dintre aspectul emoțional și aspectul social în discursul narativ, urmând relația dintre emergență, emoție și materializare, considerând că elementul de bază al învățării este descoperirea.

*Cuvinte-cheie* : psiholingvistica, gândire discursivă/gândire intuitivă, generativisme.

La dezbateră de la jumătatea secolului trecut pe marginea temei: dacă psiholingvistica este un simplu curent care diversifică psihologia limbajului sau o disciplină de sine-stătătoare, experiența deceniilor care au urmat au consolidat-o ca pe un domeniu multidisciplinar ce și-a îmbogățit conținutul în mod spectaculos, odată cu sistemul combinatoriu al postmodernismului. Arta literară transcende exprimarea cotidiană supusă nevoilor imediate; cu toate acestea, este vorba tot despre o nevoie de exprimare, cu alte coduri și cu altă finalitate, astfel că abordarea unei hermeneutici psiholingvistice poate porni de la definiția dată de P. Frawley: „La psycholinguistique est l'étude des rapports entre nos besoins d'expression et de communication et les moyens que nous offre une langue apprise dès le jeune âge, ou plus tardivement” (Frawley, 1963: p. 5), devenind astfel o știință a culturii, a spiritului.<sup>2</sup> În cartea lui Pavić, viața privită în oglinda morții, cu ochi feminin și cu ochi masculin provoacă straturile profunde ale limbii la desfășurări baroce aparent paralele, dar care se întâlnesc în același punct. Trecutul, prezentul și viitorul îi țin, rând pe rând, prizonieri, dar segmentele temporale sunt puternic legate prin juxtapunere. Asumarea și folosirea sistemului limbii naturale în combinarea limbajului simbolic cu cel noțional-verbal și categorial-speculativ permite reactualizarea mitului plasat între secolele XVII și XX. Cele două jumătăți de roman, așezate spate în spate,

<sup>1</sup> Timothy Jay, *The psychology of Language*, Prentice Hall, New Jersey, 2003.

<sup>2</sup> Eugen Munteanu, *Introducere în lingvistică*, Ed. Polirom, Iași, 2005, p. 34.

fiecare cu coperta și pagina sa de titlu, aparent separate, se reflectă una în cealaltă: „Toute doctrine de l’image se double, en miroir, d’une psychologie de l’imaginant” (Bachelard, 1948: p. 9). Nu altceva simbolizează faptul că personajele poartă mai multe nume, autorul intervine imprevizibil, combinând mitul antic mediteranean cu obsesia palingenezică împrumutată din filozofia asiatică. Onomastica are un rol important în roman: Radača Čihorić devine călugărul Irinej, apoi Leandru. La un moment dat Irinej observă că tatăl său avea nume doar pentru familia lui, ceilalți numindu-l cu primul nume care le venea în minte. Asemenea cuvântului, ființa se investește și se re-investește cu un conținut doar în contexte vii, afective. Pentru lume, zidarul-pescar Čihorić nu iese din anorganicul indistinct, din seria repetitivă în care se scufundă ca spre a se proteja de agresivitatea lumii la adresa unei individualități bine conturate; pentru fiu, el este Tatăl, în ciuda absențelor nebulose din mijlocul familiei. Lipsa autorității masculine pentru o perioadă mai îndelungată era un lucru firesc pentru cei care exercitau anumite meserii; meșterul Sandalj Krasimirić, ce-l care îi va deveni rival, lipsea o bună parte din an, iar aceste absențe sunt separate de restul timpul printr-un nucleu complet sau incomplet din miezul cuvintelor care denumesc lunile: „În lunile care nu au sâmbure, să nu mă aștepți acasă [...] când litera *r* dispărea din numele lunii, nici Sandalj nici ajutoarele lui nu puteau fi văzuți în familie până la primele ploii mai zdravene, când litera magică din odihna lor intra iarăși în septembrie la coada anului” (Pavic, p. 47).

Prima parte a romanului se petrece în Bosnia secolului XVII, dar referirile lingvistice dilată timpul, îl subiectivizează puternic, astfel că istoria clanului de zidari Čihorić se proiectează în mit, legând trecutul cu prezentul în structuri arhaice, dar care lasă loc imprevizibilului: „-Orice viitor are o mare virtute: niciodată nu arată așa cum ți-l închipui – îi zise tatăl lui Leandru.” (Pavić, 2003: p. 9), iar Leandru privea mereu spre o metaforică zi de poimâine, evitând viitorul imediat, parcă preocupat să iasă grabnic în întâmpinarea destinului proorocit de trei ori și presimțit parcă din alte vieți trăite cândva, așa cum Heroneja din partea a doua a romanului va reuși, la un moment dat, să conjuge verbele în franceză doar la timpurile viitorului și ale condiționalului ori conjunctivului, timpuri ale potențialității promițătoare, vindecătoare în raport cu eșecurile prezentului: „Limba lui Hero avea toate formele și toate neîmplinirile gramaticii viselor pe care o studiasse cu luare aminte în registrul ei cu vise. Nu avea *timpul prezent*. Ca în cele din urmă Hero să conchidă că boala sa lingvistică i se trăgea din aceea că ea de fapt tot timpul dormea, neputând nicidecum să răzbată la trezie” (Pavic, p. 22). Dintru început, timpul obiectiv este suspendat, personajele trăiesc în *semnificant*, în potențialitate infinită, refuzând să aleagă un *semnificat* castrator; acceptarea prezentului este acceptarea morții, însă suspendarea timpului dă iluzia suspendării morții, refugiindu-se în semnificatul care refuză germinația temporară. Hero inse-rează în traducerea sa din autori francezi propriile povestiri (ca cea a căpitanului

Petar de Vitković, captiv, ca ea, în sufletele migratoare ale altora ori povestea lui Hero și Leandru la granița dintre viață și moarte).

Două mari paradigme structurează ambele părți ale romanului – povestea lui Leandru transpusă în secolul XVII și povestea surorii sale, Hero, transpusă în secolul XX: moartea și visul, conturate în proiecții atemporale. Despre Ćihorić tatăl, se știa că trăiește din apă și din moarte, „pentru că mereu se trăiește din moarte” (Ibidem, p. 10), iar în romanul lui Hero - drept origine a timpului este identificată moartea care „ne urzește timpul ca un păianjen” (Ibidem, p. 30). Manasije Bukur, fratele Heronejei, își asimilează sora morții atunci când îi spune povestea-n poveste, utilizând în cheie postmodernă tehnica povestirii în ramă; născută în 1910, ea „a început să moară și să se stingă pe neobservate vreme de decenii, până în ziua Judecării de Apoi când, în fine, s-a sfârșit și agonia” (ibidem, p. 52), semnul dublei sale apartenențe fiind unghiile care-i cresc întruna. Pilonul ferm în jurul căruia evoluează este moartea; țesătura de cuvinte devine cortina prin care se izolează de aceasta, purtând în sine sentimentul devorator al efemerului: „Iar în privința morții, este singurul lucru de sub pălăria cerească aidoma șarpelui care se poate cățăra și-n sus și-n jos pe arborele obârșiei noastre” (Ibidem, p. 16). Idealul este de a trăi viața în ritm rapid, fără a privi în urmă; această viteză existențială este un refuz de a zăbovi și de a pune întrebări cu privire la sine și la ceilalți, într-un context cultural-istoric eterogen: „Leandru se descurcase bine între două imperii și trei credințe, între atâtea limbi care băteau ca și vânturile” (Ibidem, p. 25). Întâlnirea cu Despina nu este niciodată o conjugare fertilă; oricât s-ar apropia liniile, era rămân paralele; spiritul creator și-l manifestă zidind trei biserici în plină invazie păgână – formă de creație a însingurării profunde. O relație eșuată este și cea dintre Hero și Manasije (dintre Hero și Kobala) în partea a doua a romanului. Încăpățânarea construcției în timpul pustiirii este forma ideală de a se autoiluziona că învinge moartea proorocită, de fapt, moartea în sine – metaforă a autorului însuși de a-și estompa frica de moarte. Nici măcar ideea de a fi nevoit să zidească o biserică de rit catolic nu-l oprește, nevoia interioară arhaică fiind mai puternică decât rânduiala lumească vremelnică. Leandru se retrage în Biserică (devenind călugărul Irinej Zahumski, după numele mănăstirii care i-a schimbat statutul - schimbarea numelui mizează pe forța cuvântului de a întemeia și de a reîntemeia), iar Manasije se retrage în muzică. Ei au revelația posibilității atingerii doar prin intermediar; în prima parte aceasta se petrece prin imagine: o veche icoană din Pelagonia ce urmează a fi înhumată îl reprezintă pe Sfântul Ioan Botezătorul care atinge, în intenția de a-i aranja sandaua căzută, călcâiul micului Isus alăptat de Maica Domnului. Surprins de atingere, mușcă sânul mamei, care îl privește cu surprindere pe nu pe copil, ci Sfântului Ioan. În partea a doua, atât sora, cât și fratele au o relație, pe rând, cu tânărul ofițer Kobala (nume simbolic!); relația interzisă se materializează printr-o intermediere controversată. Bisericile construite au în comun cărările care le unesc, sub forma semnului

teta, prima și unica literă pe care o învățase cândva. Așadar se subsumează Cuvântului-Semn, pe care îl investește cu putere de creație generativă. Căutându-se, el se înțelege unidimensional, conform simbolicului său sistem de referință de până atunci, pentru că „textul este medierea prin care ne înțelegem pe noi înșine” (Ricoeur, 1995: p. 106). Odată cu continuarea alfabetizării, înțelegerea raporturilor sale cu lumea se diversifică. „Năvodul” este un leitmotiv asimilabil lanțului de semne lingvistice interdependente, a cărui rezistență, viabilitate trebuie mereu reactualizată; este învățătura pe care o primește Leandru de la tatăl său cu privire la felul în care trebuie să-și mențină urzeala vieții: „-Uită-te la nodurile și nodulețele astea; sunt astfel potrivite încât fiecare nod să-și țină strâns coada și să nu lase să i se desfacă” (Pavić, p. 38) asimilabil lanțului de semne lingvistice interdependente, a cărui rezistență, viabilitate trebuie mereu reactualizată; este învățătura pe care o primește Leandru de la tatăl său cu privire la felul în care trebuie să-și mențină urzeala vieții. La școala sârbo-latină, Irinej învață povestea grecească *Dragostea și moartea lui Hero și Leandru*; răspunsul la întrebarea dascălului privitoare la imposibilitatea întâlnirii în iubire a eroilor (-Poate că valorile vremii, iar nu ale mării, au fost cele care i-au despărțit pe Hero și pe Leandru. Poate că Leandru înota prin timp, nu prin apă” (Pavić, p. 44) îi conferă cea de-a treia identitate; dascălul, incapabil să țină minte numele elevilor săi, îl numește Leandru. Argumentația sa privitoare la timp face legătura între cele două părți ale romanului, sufletul migrând („înotând”) spre alt secol spre a repeta istoria în alt decor socio-istoric. Tot livrescă este și în a doua parte a romanului sugestia la Hero și Leandru, din a căror legendă va traduce din franceză în sârbă unul din elevii Heronejei Bukur.

Dacă prima parte este cea a ochiului masculin Radača-Irinej-Leandru, care pare a concentra trei experiențe într-una singură, partea a doua este cea a Heronejei Bukur, studenta la chimie din anii '30 ai secolului trecut, o tânără care-și petrece viața într-o lingvistică a visului: „Hero inventaria cu luare-aminte formele lexicale folosite în visele ei de către ea înșăși ori de către alte persoane din jurul ei. Fiind într-un fel o gramatică a viselor, o lingvistică a visărilor, dacă nu chiar un lexicon de cuvinte întrebuințate în timpul visului” (Pavic, p. 11). Relația dintre vis și realitate, dintre un trecut intuit și un viitor presimțit o codifică și decodifică printr-un lexicon slab dinamizat în lumea visului, dominat de substantive, „pe când verbele nu au toate timpurile ca în realitate” (Pavic, p. 11). O sursă suplimentară de venit o constituiau meditațiile la limba franceză pe care le dădea unor elevi slabi. Foile registrelor pe care le pregătește pentru aceștia sunt împărțite pe două coloane: pe cea din dreapta, sun formele de trecut și prezent, iar pe cea din stânga – viitorul, condițional-optativul și participiul prezent „care desemnează o acțiune simultană cu verbul din principală”. (Pavic, p. 13) Trăind concomitent în viață și în moarte, experiența cu familia Simonović funcționează ca un revelator al stărilor ei interioare și a felului în care percepe ea lumea și planurile temporale. Familia vorbește despre fiica moartă, Kaciunița, ca despre o prezență vie,



care are nevoie să învețe timpurile verbale. Acestea devin un fel de exorcism prin care fiecare încearcă să accepte trecutul sau prezentul, singurele timpuri verbale pe care copilul (deși familia o include și pe fiica absentă, folosind pluralul) le stăpânește sunt cele ale viitorului, ale acțiunilor potențiale, dar nematerializate. Rând pe rând, și cunoștințele sale referitoare la timpurile verbale se estompează atât în limba maternă, cât și în limba franceză. Relația stranie dintre ea și lume se traduce în planul formelor verbale: „Era absorbită îndeosebi de *viitorul doi* al limbii franceze. Simțea cum unii ronțăie timpul dinspre marginile prezentului apropiat, așa cum alții pică peste timp aidoma unor omizi păroase, mistuindu-l de la mijloc și lăsând în urma lor găurile“ (Pavic, p. 19). Incapabilă să-și devoreze fragmentul ei de timp accesibil imediat, ea se refugiază în acest *viitor doi*, așa cum Leandru din partea întâi a cărții se refugia în *poimâne*. Timpul prezent este paralizat; în ciuda coordonatelor temporale din ambele părți ale cărții – secolele XVII și XX -, în mod real ei trăiesc în atemporalul mitic, într-un etern semnificat gata să ia forma unui semnificat conjunctural, cu experiențe, sensuri și amintiri transmise în timpul obiectiv: „Uitându-se în inventarul său, descoperi că nici în vis nu exista *timpul prezent* pentru cel care visa, ci apărea ca *adverb de timp* din prezentul visătorului sub forma unei acțiuni paralele cu timpul în care doarme. Lingvistica visului arăta clar că exista un *adverb de timp* visat și că drumul spre prezent trece prin viitor chiar și în vis“ (Pavic, p. 21). Așadar nu acțiunea în sine, ci un determinant al acțiunii care segmentează un prezent continuu, dând iluzia de trecut, prezent simplu și viitor, pentru că ziua de mâine începe mereu înaintea zilei de astăzi. Prizonieri ai unui etern timp viitor, visătorii evită contopirea cu *acum*. Timpul trăit în concret este „murdărit“, fie el prezent sau trecut, el trebuie evitat în așteptarea unui viitor pur.

Exprimarea devine adesea obscură, pentru că lumea reală și cea a visului se interferează fără falii de imagine sau de limbaj. Materialul de construcție al familiei Čihorić îl constituie segmentele obiective ale timpului – ore, zile, ani; liantul, mortarul este visul (și, uneori, vinul), urmărind cu atenție păstrarea echilibrului între ingredientele construcției – garanție a echilibrului propriei vieți. Asemenea limbii naturale, destinul unui clan se clădește în timp prin aluviuni, acumulări, decantări de vocabule și de experiențe transmise ori estompate, când practica vieții o cere. Împlinit prin dragostea tatălui și prin muzică (o perioadă cântă la santură prin târguri), încearcă meseria de târgoveț. Ritmul vieții sale este făcut să înghită spațiul, experiențele se multiplică, însă taina vieții și a morții îi rămâne ascunsă, asimilându-se reciproc, moartea având durata vieții, iar viața – pe cea a morții, în segmente indistincte. Singurele momente când există iluzia separării lor sunt cele ale creației febrile, dar atât Leandru, cât și rivalul său, Krasimirić, sfârșesc devorați de propria lor creație: unul moare sub zidurile ultimei sale biserici atacate de păgâni, iar celălalt din cauza efortului, plecând dintr-o lume în care au vrut

să lase semne ale trecerii pentru cei care vor veni. Lumea nu înțelege originea și sensul unei creații decât după ce aceasta se distanțează de prezent: „hermeneutica tinde să se ocupe de operele trecutului: întrebările sale teoretice se nasc mai ales din această perspectivă” (Eagleton, 2008: p. 94). Sandalj înalță un turn mai mic, accesibil oamenilor, simțului comun, în timp ce pentru a vedea turnul lui Leandru trebuie să ai forța de a privi spre înălțimi și de a vedea dincolo de simțul comun - așadar dincolo de suprafața unui text. Manasije își schimbă identitatea după pierderea surorii și se mortifică în fața pianului. În ciuda complicatelor procedee postmoderniste, a sporirii mijloacelor de investigație, sentimentul de alienare rămâne: „Partea lăuntrică a vântului este aceea care rămâne uscată atunci când vântul bate pe ploaie” (Ibidem, p. 16). Limba și virtuțile ei stilistice devin instrumente de sondare a abisului, arme de luptă cu frica de moarte, confruntarea cu trecutul sau cu viitorul din perspectiva unui prezent lunecos. În mod curent, omului îi pasă de „dragostea de sub el și de moartea de deasupra” (Ibidem, p. 16), moarte a cărei realitate o refuză, pianistul având convingerea că-și regăsește sora moartă la Cracovia, încarnată în doctorul Alfred Wiezbicky. Precum virtuțile limbii, și cele ale sufletului se remodelează, se acomodează unui context trecător, dar există elemente constante care rămân: „ochii doctorului aveau aceeași adâncime și aceeași culoare ca și ochii surorii mele decedate” (Pavic, p. 59). Cifra *trei*, impară și infinită apare în prima parte a romanului – trei nume ale lui Leandru, trei biserici construite, pe când cifra *patru* apare în cea de-a doua parte a romanului, ca simbol al morții, finită ca orice cifră pară care își ajunge sieși – la masa familiei Simonović stau patru persoane, dintre care cea de-a patra, Kaciunița, este adusă din trecutul mort în prezent; unghiile Heronejei sunt vopsite în patru culori, iar la cina doctorului Wiezbicky se simte prezența celei de-a patra persoane venite dintr-o lume ireală, dar mirosind a moarte; cvartetul se compune și se descompune – astfel că semnul lingvistic, cel muzical și cel matematic se suprapun la un moment dat, în intenția sondării complexe a abisurilor temporale pe care eul auctorial vrea să le ia în stăpânire.

Cele două părți ale romanului alcătuiesc un corp comun tocmai prin punerea în abis a raportului viață/moarte, utilizând tehnicile postmoderne ale intertextualității; în timp, și psiholingvistica și-a diversificat domeniul de studiu, teoriile din a doua jumătate a secolului XX - „psiholingvistica trebuie să studieze limba în realizările ei concrete – *vorbirea* deci (*parole*) -, dar și celelalte forme de « mesa-je », în raport cu emițătorii și cu receptorii, precum și cu diferitele situații în care se găsesc aceștia” (Slama-Cazacu, 1968: p. 43) – fiind doar un punct de plecare ce a trebuit să țină pasul cu proteismul artei literare.

**BIBLIOGRAFIE**

- Bachelard, Gaston (1948), *La terre et les rêveries du repos*, J. Corti, Paris.
- Eagleton, Terry (2008), *Teoria literară. O introducere*, cap. *Fenomenologia, hermeneutica, teoria receptării*, Ed. Polirom, Iași, trad. de Delia Ungureanu.
- Fraisse, P. (1963), *Préface* en J. de Ajuriaguerra (réd.), *Problèmes de psycholinguistiques*, Paris, P.U.F.
- Hall, L. Michael (2007), *Spiritul programării neuro-lingvistice*, Cap. 4, *Markerii lingvistici*, Cap. 11, *Trăirea kinestezică a timpului*, Ed. Curtea Veche, București, trad. de Anca Deleanu.
- Munteanu, Eugen (2005), *Introducere în lingvistică*, Ed. Polirom, Iași.
- Pavić, Milorad (2003), *Partea lăuntrică a vântului sau roman despre Hero și Leandru*, Ed. Paralela 45, Pitești, trad. de Mariana Ștefănescu.
- Ricoeur, Paul (1986), *Eseuri de hermeneutică*, Ed. Humanitas, București, trad. De Vasile Tonoiu.
- Slama-Cazacu, Tatiana (1968), *Introducere în psiholingvistică*, București, Ed. Științifică.
- Timothy, Jay (2003), *The psychology of Language*, Prentice Hall, New Jersey.

CARMEN DĂRĂBUȘ

HERMÉNEUTIQUE PSYCHOLINGUISTIQUE.  
MILORAD PAVIĆ, *L'ENVERS DU VENT*

## Résumé

Le livre de Pavić, *L'envers du vent ou le roman d'Héro et de Léandre*, est composé de deux histoires, ayant comme point de départ le mythe de Léandre et de Héro. On lit la première histoire dès le début du livre et la seconde, à l'envers du livre, les deux histoires se rencontrant au milieu appelé *la noesis* par Aristote. Le générativisme chomskyen, comme l'une des racines de la psycholinguistique a, dans l'application du langage artistique de l'auteur serbe, deux points de départ et un point de rencontre. Le temps est suspendu entre le XVII<sup>e</sup> et le XX<sup>e</sup> siècle dans un roman-clepsydre montrant l'accomplissement de l'amour seulement dans la mort. L'utilisation du Mot devient une stratégie d'isolation en face des menaces de la mort.

*Mots clés* : psycholinguistique, pensée intuitive, générativisme.

Carmen DĂRĂBUȘ  
Universitatea de Nord, Romania  
Univerzitet u Novom Sadu, Srbija  
Filozofski fakultet  
e-mail: carmen.darabus@yahoo.com

ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ У НОВОМ САДУ

Др Зорана Ђинђића 2

21000 Нови Сад

Tel: +381214853900

+381214853873

www.ff.uns.ac.rs

Штампа и прелом књиге:  
Штампарија КриМел, Будисава

Тираж:  
300

CIP - Каталогизација у публикацији  
Библиотека Магице српске, Нови Сад

81'33(082)

**КОНГРЕС Примењена лингвистика данас (3 ; 2012 ; Нови Сад)**

Зборник радова са Трећег конгреса Примењена лингвистика данас - између теорије и праксе, одржаног 29. 11-1. 12. 2009. у Новом Саду / [организатори] Друштво за примењену лингвистику Србије, Филозофски факултет у Новом Саду [и] Филолошки факултет у Београду. - Нови Сад : Друштво за примењену лингвистику Србије : Филозофски факултет ; Београд : Филолошки факултет, 2012 (Будисава : КриМел). -587 стр. ; 23 цм

Поједини радови упоредо на срп. и енгл. језику. - Резимеи на енгл. језику уз поједине радове. - Библиографија.

ISBN 978-86-6065-113-8

а) Примењена лингвистика - Зборници  
COBISS.SR-ID 272227079