

PRIMENJENA LINGVISTIKA U ČAST DUŠANKI TOČANAC

O JEZIKU I JEZICIMA

Urednik
Zorka Kašić

Novi Sad - Beograd, 2016.

Društvo za primenjenu lingvistiku Srbije
Filozofski fakultet Univerziteta u Novom Sadu
Filološki fakultet Univerziteta u Beogradu

Za izdavače

Vesna Polovina, predsednik DPLS

Ivana Živančević-Sekeruš, dekan Filozofskog fakulteta u Novom Sadu

Aleksandra Vraneš, dekan Filološkog fakulteta u Beogradu

Uređivački odbor Primenjene lingvistike:

Prof. dr Snežana Gudurić, prof. dr Svenka Savić, prof. dr Julijana Vučo, prof. dr Tjaša Miklič, prof. dr Jagoda Granić, prof. dr Octavia Nedelcu, prof. dr Davide Astori, prof. dr Ksenija Đorđević Léonard, prof. dr Georgeta Rață, prof. dr Igor Lakić, prof. dr Alma Sokolija, prof. dr Jovanka Lazarevska Stančevska, prof. dr Jasmina Moskovljević Popović

Redakcija

Zorka Kašić, Vesna Polovina, Snežana Gudurić

ISBN 978-86-6065-373-6



SADRŽAJ

Primenjena lingvistika u čast Dušanki Točanac.....	9
Radna biografija Dušanke Točanac	11
Bibliografija radova Dušanke Točanac	15
<i>Dušanka Točanac</i>	
O jeziku, i o našem jeziku	23
I TEORIJSKE I KONTRASTIVNE TEME	
<i>Миливој Б. Алановић</i>	
Актанти и сирконстанти: граматичка и/или семантичка дихотомија	31
<i>Михайло Фейса</i>	
Родзински одношења у руским и сербским језику.....	45
<i>Снежана Гудурић</i>	
Прилог проучавању категорије транзитивности са посебним освртом на стање у француском и српском језику	59
<i>Иван Јовановић и Јелена Јаћовић</i>	
Синтаксичке одлике пословица у француском језику у поређењу са српским.....	77
<i>Радмила Обрадовић</i>	
Вредност и употреба именица <i>pouvoir</i> и <i>puissance</i> у Егзиперијевим романима <i>Vol de nuit</i> , <i>Terre des Homme</i> и <i>Le Petit Prince</i> и њихови еквиваленти у преводима ових романа на српски језик	95
<i>Diana Popović</i>	
Osobnosti francuskog jezika u Kanadi.....	121

Nataša Radusin Bardić

Direktna parcijalna pitanja sa upitnim determinativima u francuskom jeziku i njihovi ekvivalenti u srpskom jeziku 129

Ružica Seder

O koncesivnoj vrednosti veznika *sans que* i njegovim ekvivalentima u italijanskom i srpskom jeziku 147

Селена Станковић

O роду, броју и падежу личних заменица у француском и српском језику 161

Веран Станојевић и Тијана Ашић

Нека запажања о француском и српском плусквамперфекту 179

II METODIČKE TEME

Biljana Radić-Bojanić

Ученичка аутономија и аутентични материјали у настави англофоне културе 201

Ana Elaković Nenadović i Vojkan Stojičić

Motivacija u nastavi klasičnog grčkog jezika 215

Анка Рађеновић и Војкан Стојичић

Медијација у настави савременог грчког језика као страног 227

Ivana Vilić

Iskustvo primene aktivnog pristupa u nastavi francuskog kao stranog jezika 239

III O UDŽBENICIMA, PROGRAMIMA, KULTURI I JEZIČKOJ POLITICI

Милица Динић Маринковић

O најфреквентнијим лексичким јединицама у уџбенику историје за пети разред 253

<i>Љиљана Ђурић</i>	
Језичка политика у Србији и настава страних језика: настанак и судбина једног програмско--политичког документа (резолуција трећег пленума ЦК КПЈ о задацима у школству)	271
<i>Жељко Ђурић</i>	
Герасим Зелић и страни језици.....	293
<i>Jovica Mikić</i>	
Izrada udžbenika za strane jezike u skladu sa nastavnim programima.....	311
<i>Vesna Simović i Nataša Ignjatović</i>	
Elementi kulture u udžbenicima francuskog jezika za osnovnu školu.....	325
<i>Ана Вујовић</i>	
Самоевалуација у уџбеницима француског језика у првом циклусу основног образовања.....	337
IV SAUSSUREANA, AILA I PRIMENJENA LINGVISTIKA	
<i>Milena Jovanović</i>	
Saussureana, AILA i Primenjena lingvistika.....	355

PRIMENJENA LINGVISTIKA U ČAST DUŠANKI TOČANAC

Druga knjiga edicije *Primenjena lingvistika u čast* posvećena je Dušanki Točanac, univerzitetskom profesoru i uglednom lingvisti, predsedniku Društva za primenjenu lingvistiku Srbije i Crne Gore, osnivaču i dugogodišnjem glavnom i odgovornom uredniku časopisa *Primenjena lingvistika*, direktoru Instituta za strane jezike Filozofskog fakulteta u Novom Sadu, šefu Katedre za francuski jezik i književnost, ekspertu za jezike Saveta Evrope, autoru niza udžbenika francuskog jezika za osnovnu školu, učitelju i prijatelju.

Kada je kao asistent prešla sa Filozofskog fakulteta iz Prištine na Filozofski fakultet u Novom Sadu 1978. godine, na Katedru za francuski jezik i književnost, donela je sa sobom, pored neverovatnog entuzijazma, i potpuno nov pogled na jezik i jezička proučavanja u odnosu na ono što se do tada na katedri radilo, kao i sasvim osoben pristup nastavi. Časovi gramatike francuskog jezika pretvorili su se u promišljanja o francuskom jezičkom sistemu u odnosu na jezičke sisteme drugih jezika, pre svega srpskog jezika, i to kroz prizmu ne samo jedne, već kroz kombinaciju različitih, naizgled nepomirljivih jezičkih teorija: strukturalne, formalno-funkcionalne, transformaciono-generativne, dependencijalne. Gramatička pravila, do tada prihvatana kao svojevrsne jezičke dogme, dobila su veoma jasna, argumentovana i naučno utemeljena objašnjenja, koja i dan danas predstavljaju temelje nastavnog i naučnog rada mnogih Dušankinih učenika.

Zahvaljujući Dušanki Točanac Društvo za primenjenu lingvistiku opstalo je u teškim vremenima i čak pokrenulo časopis *Primenjena lingvistika*, u saradnji sa Filozofskim fakultetom u Novom Sadu i Filološkim fakultetom u Beogradu. U velikoj meri zahvaljujući upravo njoj, Katedra za francuski jezik i književnost Filozofskog fakulteta u Novom Sadu razvila se u današnji Odsek za romanistiku, na kojem se tokom sve četiri godine studija, pored francuskog izučava još jedan romanski jezik i kultura. Mnogi od autora članaka, koji su priloženi u ovaj zbornik, grade uspešne univerzitetske karijere upravo zahvaljujući znanjima i veštinama čije je temelje, neposredno ili posredno, postavila prof.dr Dušanka Točanac.

Kao profesor bila je stroga, ali pravična; kao lingvista – načitana, obrazovana, upućena u sve ono što je bilo relevantno u nauci o jeziku u svetu i kod nas, teoretičar, ali i praktičar; kao kolega pouzdana, odlučna i nadasve hrabra, uvek spremna da glasno izrazi svoj stav, slaganje ili neslaganje, bez obzira na to ko je stajao sa druge strane. I kao što to u životu obično biva, svaka od ovih osobi-

na stvarala joj je na jednoj strani, poštovaoce, pristalice i prijatelje, a na drugoj suparnike i oponente. Ali takva je bila Dušanka Točanac – u nevolji prijatelj, u radu podrška, u nauci uzor, ljuti protivnik nerada i nečasnih pojava u akademskoj sredini.

Ovaj Zbornik u čast je tek skroman doprinos čuvanju sećanja na sve ono što je prof. dr Dušanka Točanac pružila jugoslovenskoj i srpskoj lingvistici. U isto vreme, on je i izraz lične zahvalnosti autora za jedan izuzetan, nesebični i pregalački rad u stvaranju nastavnog i naučnog podmlatka na prostoru ne samo Srbije, već i cele bivše Jugoslavije.

Nadamo se da nismo izneverili njen rad i njeno poverenje.

Snežana Gudurić i Zorka Kašić

RADNA BIOGRAFIJA DUŠANKE TOČANAC

Srednje obrazovanje

Beograd, IV ženska gimnazija (sadašnja Prva beogradska), matura 1954.

Univerzitetske diplôme

Francuski jezik i književnost, Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu, 1960.

Magistarske studije, Filološki fakultet Univerziteta u Beogradu, 1974.

Doktorat, Filološki fakultet Univerziteta u Beogradu, 1980.

Zvanja i funkcije

Redovni profesor Filozofskog fakulteta u Novom Sadu.

Direktor Instituta za strane jezike i književnosti (1987-1993).

Šef Katedre za francuski jezik i književnost.

Direktor kurseva francuskog jezika u Društvu za kulturnu saradnju Jugoslavija-Francuska (1982-1990).

Predsednik Društva za primenjenu lingvistiku Srbije.

Rukovodilac katedarskih naučnih projekata i predstavnik SFRJ u projektu Saveta Evrope Živi jezici (1988-1992).

Nastavna delatnost

U nastavi francuskog jezika na osnovnoškolskom nivou od 1960. god. (Osnovna škola Isidora Sekulić, Beograd), eksperimentalna nastava francuskog jezika na ranom uzrastu (Osnovna škola Jovan Cvijić, Beograd); u nastavi na univerzitetskom nivou od 1974, predmeti Morfosintaksa, Sintaksa, Jezičke teorije, Metodika nastave stranog jezika. Osim Filozofskog fakulteta u Novom Sadu (1978-2003) predaje iste predmete i na Katedri za francuski jezik Filozofskog fakulteta Univerziteta u Prištini. Na Univerzitetu u Dižonu u periodu 1976-1978 zaposlena kao lektor za srpskohrvatski jezik, a kao gostujući predavač 1990. održava intenzivni kurs morfosintakse na Lingvističkom univerzitetu u Moskvi na Katedri za francuski jezik; profesor po pozivu 1997-1998 na Univerzitetu Pariz III - Nova Sorbona (I.L.P.G.A) predaje na nivou osnovnih studija (DEUG), maîtresse i trećeg stepena (DEA).

Istraživačka delatnost

Rukovodilac projekta *Kontrastivna istraživanja gramatičkih sistema francuskog i srpskog jezika* (u okviru projekta ISKJ koji finansira Ministarstvo nauke).
Rukovodilac projekta *Nastava stranih jezika na ranom uzrastu* (segment projekta Živi jezici organizovan u Direkciji za jezike Saveta Evrope)
Organizator Prve (1989) i Druge (1990) konferencije Živi jezici u saradnji sa Savetom Evrope u Novom Sadu .

Aktivnosti u profesionalnim asocijacijama

Udruženje nastavnika stranih jezika i književnosti, član od 1960.
Društvo za kulturnu saradnju Jugoslavija-Francuska, član upravnog odbora od 1964, direktor kurseva nastave francuskog jezika 1982-1990.
Društvo za primenjenu lingvistiku, član od 1980, dugogodišnji predsednik Društva.
Centre de Recherches en Analyse Contrastive (CRELIC, Pariz), član od 1990.
Član grupe eksperata za jezike Saveta Evrope (1988-1992).
Koordinator projekta TEMPUS 1990/91 (saradnja Univerziteta Novi Sad, Paris III, Sheffield i Regensburg).
Cercle Ferdinand de Saussure (Genève), član od 1998.
Potpisnik Konvencije za međuuniverzitetsku saradnju Univerziteta Paris III i Univerziteta u Novom Sadu (januar 1998).

Stručni i istraživački studiji u frankofonim institucijama i predavanja održana po pozivu

Stručno usavršavanje : Besançon, 1972, Sèvres, 1965. i 1983, Saint Nazaire, 1974.
Studijski boravak po pozivu 1986, 1987, 1990 i 1998.
Godine 1996. dvomesečni studijski borvak u Ženevi (PROHELVETIA povodom prevođenja tekstova Ferdinanda de Sosira).

Održana predavanja:

1986, po pozivu profesora Mišela Obena (Michel Aubin) na Univerzitetu Paris IV.
1998, po pozivu profesora Etjena Pjetria (Etienne Pietri) na Univerzitetu Paris III – Nova Sorbona (CRELIC).
1998, po pozivu profesora Pol-Luja Tomasa (Paul-Louis Thomas) na Univerzitetu Paris IV.

Učešće na naučnim skupovima

- I simpozijum *Kontrastivna jezička istraživanja*, Novi Sad, decembar 1979.
- II kongres Saveza Društva za primenjenu lingvistiku Jugoslavije, Zagreb, maj 1980.
- Simpozijum *Kontrastivna analiza i nastava stranih jezika*, Društvo za primenjenu lingvistiku Srbije, Beograd, novembar 1982.
- III kongres Saveza DPL Jugoslavije, Sarajevo, jun 1983.
- VII Congrès international de la linguistique appliquée (AILA), Bruxelles, aout, 1984
- III simpozijum *Kontrastivna jezička istraživanja*, Novi Sad, decembar, 1985.
- IV kongres Saveza DPL Jugoslavije, Herceg Novi, maj 1986.
- Colloque international sur les problèmes théoriques et méthodologiques de l'analyse contrastive, organisé par les CRELIC et ADEC, Paris, octobre 1986.
- Colloque international Vuk Stefanovic Karadzic , organisé en Sorbonne les 5 et 6 octobre 1987.
- Apprentissage et enseignement des langues vivantes aux fins de communication, Rapport final du groupe de projet, Conseil de l'Europe, Strasbourg, mars 1988.
- Prva konferencija Živi jezici: Učenje jezika - komunikativni pristup i obrazovanje nastavnika, Novi Sad, juni 1989.
- Druga konferencija Živi jezici: Teorijske i metodološke osnove nastave stranih jezika i književnosti na filološkim/filozofskim fakultetima u Jugoslaviji, Novi Sad, septembar 1990.
- Language learning for European citizenship, Council of Europe, Sintra, november 1990.
- Learning and teaching languages in pre-school and primar bilingual contexts, Council of Europe, Carmarthen, Wales, september 1991.
- V Congres IADA: Nouvelles perspectives dans l'analyse de l' interactio verbale, Paris, Universite de Paris III, 17-19 mars 1994.
- Međunarodni naučni sastanak slavista u Vukove dane: Međunarodni naučni skup Normiranje srpskog jezika i počeci i razvoja moderne srpske lirike, Beograd, Novi Sad, Tršić, 13-18 septembra 1994.
- V simpozijum *Kontrastivna jezička istraživanja*, Novi Sad, 9-10. decembar 1994.
- VI simpozijum *Kontrastivna jezička istraživanja*, Novi Sad, 29-30. maj 1998.

- IXème Karolakiade: Le padaroxe du sujet: les constructions impersonnelles dans les langues slaves et romanes, Lausanne, juin 1998.

Nagrade i priznanja

Nagrada „Stojan Novaković“ za izuzetan doprinos u stvaranju udžbeničke literature u izdanju Zavoda za udžbenike iz Beograda”, 2008.

Priznanje Zavoda za udžbenike za višedecenijsku uspešnu saradnju i izuzetan doprinos u radu i razvoju Zavoda za udžbenike, Beograd, 2009.

BIBLIOGRAFIJA RADOVA DUŠANKE TOČANAC

- *Prilog proučavanju osnovnog rečnika francuskog jezika u početnim razredima osnovne škole*, magistarska teza, Beograd, Filološki fakultet, 1974 (rukopis), 210 strana.
- *Povratni glagoli u francuskom i srpskohrvatskom jeziku*, doktorska disertacija, Beograd, Filološki fakultet, 1981 (rukopis) 499 strana.

Objavljene knjige

- *Povratni glagoli u francuskom i srpskohrvatskom jeziku – kontrastivna analiza*, Novi Sad, 1982, ISJK, serija A Jezičke studije, 169 strana.
- *Propositions, phrases et texte*, Novi Sad, ISJK, 1989, 187 strana.
- *Metode u nastavi i učenju stranog jezika*, Beograd, Zavod za udžbenike, 1997, 130 strana.
- *Syntaxe de la phrase française*, Beograd, Zavod za udžbenike, 2006, 133 strane.

Prevodi lingvističke literature

- Andre Martine, *Funkcionalna lingvistika* (prevod predavanja održanog maja 1983. na Filozofskom fakultetu u Novom Sadu), Zbornik ISJK, 1983, 27-44.
- Andre Martine, *Stanje u opštoj lingvistici* (prevod predavanja održanog maja 1983. na Filozofskom fakultetu u Novom Sadu), Zbornik ISJK, 1986, 8-18.
- Ferdinand de Sosir, *Kurs opšte lingvistike* (kritičko izdanje priredio Tulio De Mauro), prevod i redakcija teksta (koautori na prevodu M. Arsenijević, S. Gudurić, A. Đukić i Nada Graovac), Sremski Karlovci, Novi Sad, Knjižarnica Zorana Stojanovića, 1996, 420 strana.
- Žan-Žak Ruso, *Ogled o poreklu jezika*. Tekst priredio Žan Starobinski. Izdavačka knjižarnica Zorana Stojanovića, Sremski Karlovci, Novi Sad, 2001, 254 strane.
- Ferdinand de Sosir, *Spisi iz opšte lingvistike*, prevod i redakcija teksta (koautori na prevodu Snežana Gudurić i Nada Graovac), Izdavačka knjižarnica Zorana Stojanovića, Sremski Karlovci, Novi Sad, 2004.

- Patrik Serio, *Struktura i totalitet, Inteliktualno poreklo strukturalizma u srednjoj i istočnoj Evropi*, prevod i redakcija (koautor u prevodu Snežana Gudurić), Izdavačka knjižarnica Zorana Stojanovića, Sremski Karlovci, Novi Sad, 2009, 485 strana.

Objavljeni članci (izbor)

- Francuski glagoli sa morfemom *se* - komutacija sa pasivnim formama, *Zbornik ISJK*, 1980, 69-77.
- Jedan model francuske rečenice sa refleksivnim glagolom i njegovi srpskohrvatski ekvivalenti, *Kontrastivna jezička istraživanja*, Novi Sad, 1980, 99-109.
- Sintaksičke francuske konstrukcije s morfemom *se* i njima ekvivalentne konstrukcije u srpskohrvatskom jeziku, *Živi jezici*, 1-4, 1981, 22-29.
- Sintaksička valentnost francuskih glagola sa morfemom *se*, *Zbornik ISJK*, 1981, 155-180.
- Gramatički pojam recipročnosti - kontrastivna analiza glagola sa recipročnim značenjem u francuskom i srpskohrvatskom jeziku, *Kontrastivna analiza i nastava stranih jezika*, Beograd, *DPLS*, 1983, 87-92.
- Razmatranja o dijatezi medijalnih glagola, *Živi jezici*, 1984, 1-4, 18-25.
- Negacija predikata u sintaksi srpskohrvatskog i francuskog jezika, *Kontrastivna jezička istraživanja*, Novi Sad, *DPLV*, 1986, 83-91.
- Les constructions syntaxiques contenant le morphème *se* en français et en serbocroate, in *Melanges offerts à Petar Guberina*, Zagreb, *Filologija* 16, JAZU, 1988, 151-159.
- A propos d'une lettre de Vuk adressée en 1939 à Stefan Marković, *Vuk Stef. Karadžić, Actes du Colloque*, Université de Paris-Sorbonne, Paris, 1988, 129-134.
- Aspekt i vremena u srpskohrvatskom i francuskom jeziku, *Zbornik ISJK*, 1988, 83-99.
- Contraintes théoriques et méthodologiques en analyse contrastive des langues serbocroate et française, *Actes du Colloque Problèmes théoriques et méthodologiques de l'analyse contrastive*, Paris, Publications de la Sorbonne Nouvelle, 1988, 141-162.
- Aspekt i vremena: morfologija glagolskih oblika u francuskom i srpskohrvatskom, *Zbornik ISJK*, 1989, 41-54.
- Transpozicija srpskohrvatskog oblika *budem+particip* u francuski sintaksički sistem, *Kontrastivna jezička istraživanja*, Novi Sad, 1990.

- Izgovor francuskih imena i njihovo prilagođavanje glasovnom sistemu srpskog jezika, *Naučni sastanak slavista u Vukove dane*, 24/1, Beograd, 1995, 225-231.
- O prenošenju imperfektivnih i perfektivnih značenja glagola srpskog jezika u francuski sintaksički sistem, *Godišnjak Filozofskog fakulteta u Novom Sadu*, XXIII, 1995, 218-228.
- Aorist, upotreba i značenje u vremenskom i vidskom glagolskom sistemu, *Kontrastivna jezička istraživanja*, (V simpozijum; Novi Sad 1994), 1996, 146-151.
- *Éléments de linguistique saussurienne dans l'œuvre d'Alexandre Belić*, *Cahiers Ferdinand de Saussure*, 49, 1995-1996, 237-250.
- Ferdinand de Sosir, *Dometi*, 87, 1996, 7-19.
- O članku Šarl Aren, profesor na Velikoj školi - i nešto više, *LMS*, oktobar 1996, knj. 458, sv. 4, 595 - 597.
- L'expression du perfectif et de l'imperfectif, *Dialogue Analysis V*, Proceedings of the 5th Conference, Paris 1994, Max Niemeyer Verlag, Tübingen, 1997, 351-359.
- Rečenični elementi - Primena dependencijalnog modela u gramatici srpskog i francuskog jezika, *Kontrastivna jezička istraživanja*, Novi Sad, 1999, 19-27.
- Primena Tenijerovog lingvističkog modela u analizi bezličnih konstrukcija srpskog i francuskog jezika, *Zbornik Filološkog fakulteta Univerziteta u Prištini*, knjiga 9, Priština (Vranje), 1999, 67-77.
- Des verbes avalents aux constructions sans prime actant - Etudes sur des exemples serbocroates et leurs équivalents français, *Colloque Le paradoxe du sujet: les constructions impersonnelles dans les langues slaves et romanes*, Lausanne, 1998, *Cahiers de l'ILSL*, 12, Lausanne, 2000, 257-268.
- Morphème *se* – signe des verbes moyens. Une approche contrastive appliquée au français et au serbocroate, *Godišnjak Filozofskog fakulteta u Novom Sadu*, Knjiga XXX, Novi Sad, 2002, 155-162.
- O jeziku i o našem jeziku, *JDPL*, Herceg Novi, 2003, rad objavljen u *Zborniku JDPL 6*, Novi Sad, 2005, 5-11.
- Analyse des succès appliquée aux verbes pronominaux en français et en serbe, *Hommage Etienne Pietri, Etudes contrastive 6*, Peter Lang 2006, 265-273.
- Les premières idées sur Saussure en Serbie, *Zbornik radova Ferdinand de Sosir – vek opšte lingvistike*, Univerzitet u Beogradu, Filološki fakultet, Beograd, 2013, 91-97.

- Ferdinand de Sosir – biografski detalji, *Zbornik radova Ferdinand de Sosir – vek opšte lingvistike*, Univerzitet u Beogradu, Filološki fakultet, Beograd, 2013, 121-130.

Prikazi

- Dr Radisav Ničković, Milka Cvijović, *Dečji govor*, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd, 1978, (prikaz), *Nastava i vaspitanje*, 4, 569-570,
- Dr Pera Polovina, *Metodika nastave francuskog jezika*, Beograd, Naučna knjiga, 1980, 384 str. (prikaz), *ISJK*, 1981, 456-458.
- André Martinet, *Syntaxe générale*, Paris, A. Colin, 1985, (prikaz), *Živi jezici*, 1985, 1-4, 181-183.
- Nečujni odgovor televizijskih učenika: *Mira Kun, Televizija i učenje stranih jezika*, RTV, Teorija i praksa, Beograd, 1988, (prikaz), Teorija i praksa 50, 1988, 237-239.
- Od nove forme nova sadržina – dva prevoda Pesme o Rolandu: *V. Drašković, Pesma o Rolandu*, Beograd, Naučna knjiga, 1987, 469 strana (prikaz), *Politika*, 6. maj 1989.
- V. Drašković, *Francusko-srpskohrvatski frazeološki rečnik*, Beograd, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, 1990, (prikaz), *ISJK*, 1990, 12.
- Novopronađeni Sosiropi rukopisi : *Rudolf Engler, Spisi iz opšte lingvistike Ferdinanda de Sosira*, Galimar, 2002, (prikaz) *LMS*, septembar 2003, knj. 472, sv. 3, 464-467.

Metodika

- Leksika francuskog jezika za nastavu od prvog razreda osnovne škole, *Živi jezici*, 1-4, 1978, 11-38.
- Leksika - kriterijum valjanosti udžbenika stranog jezika, *Živi jezici*, 3-4, 1982, 55-64.
- Jedno istraživanje govora jugoslovenske dece koja se školuju u Francuskoj, *Književnost i jezik*, 1, 1984, 23-31.
- Uticaj francuskog jezika i sredine na govor dece jugoslovenskih imigranata, (saopštenje rezultata), *Zbornik radova sa simpozijuma Jazičnite kontakti vo jugoslovenskata zajednica*, Skopje, DPLM, 1984, 193-196.
- Uticaj francuskog jezika i sredine na govor dece jugoslovenskih imigranata, *Zbornik radova Uspeh u učenju sa stanovišta psiholingvistike*, Beograd, Institut za eksperimentalnu fonetiku i patologiju govora, 1984, 143-155.

- Znaju li deca naših radnika u inostranstvu svoj maternji jezik, *Zbornik radova Uspeh u učenju sa stanovišta psiholingvistike*, Beograd, Institut za eksperimentalnu fonetiku i patologiju govora, 1984, 136-142.
- Komunikacija i komunikativni pristup u nastavi stranih jezika, *Pedagoška stvarnost*, 7, 1984, 565-570.
- Nastava stranih jezika i kontekst, *Kontekst u lingvistici i nastavi jezika*, DPLS, Beograd, 1985, 73-77.
- Komunikativna metoda i govorni činovi, *Pedagoška stvarnost*, 3, 1988, 190-197.
- Status maternjeg jezika u procesu učenja stranog jezika, *Zbornik radova Savremene tendencije u nastavi stranog jezika*, Filozofski fakultet Univerziteta Crne Gore, Nikšić, 2001, 79-89.
- Primenljivost teorija u udžbenicima stranih jezika, *Zbornik radova Udžbenik u nastavi stranih jezika*, Filozofski fakultet Univerziteta Crne Gore, Nikšić, 2003, 11-20.

Radovi u okviru projekta Živi jezici

- Za bolju komunikaciju u Evropi, aktivnosti i preporuke Komisije za kulturnu saradnju Evropskog saveta u oblasti učenja stranih jezika, *Živi jezici*, XXX, 1-4, 1988, 74-79.
- Teorijsko-metodoloske osnove nastave francuskog jezika kao stranog na visokoškolskom nivou, *Zbornik ISJK*, 11, 1989, 131-143.
- Metodološka orijentacija u programu studija stranih jezika na visokoškolskom nivou, *Uporabno jezikoslovije*, Zveza društva za uporabno jezikoslovije Jugoslavije, Ljubljana, 1989, 455-459.
- Učenje jezika u SFRJ, *Prva konferencija Živi jezici*, (uvodno izlaganje), ISJK, 1990, 5-16.
- Komunikativni pristup i AVGS metode - odnos i razike u postavkama, *Prva konferencija Živi jezici*, ISJK, 1990, 95-98.
- Uslovi školovanja dece migranata u Francuskoj i problemi učenja maternjeg jezika, *Prva konferencija Živi jezici*, ISJK, 1990, 277-279.
- Polazne teze za planiranje i programiranje nastave stranih jezika na visokoškolskom nivou, *Druga konferencija Živi jezici*, Novi Sad, ISJK, 1991, 33-37.
- Završna reč, *Druga konferencija Živi jezici*, Novi Sad, ISJK, 1991, 233-234.

Udžbenici francuskog jezika za osnovnu školu

I Serija *Bonne chance, les petits*

- *Bonne chance, les petits* 1, udžbenik francuskog jezika za III razred osnovne škole, (koautori: Vera Ilijin i Branka Marković), Beograd, Zavod za udžbenike, 1982, 50 str.
- *Bonne chance, les petits* 1, radna sveska uz udžbenik francuskog jezika za III razred, (koautori Vera Ilijin i Branka Marković), Beograd, Zavod za udžbenike, 1982, 32 str.
- *Priručnik za nastavnike uz udžbenik francuskog jezika za III razred osnovne škole*, (koautori Vera Ilijin i Branka Marković), Beograd, Zavod za udžbenike, 1982, 196 str.
- *Bonne chance, les petits* 2, udžbenik francuskog jezika za IV razred osnovne škole, (koautori: Vera Ilijin i Branka Marković), Beograd, Zavod za udžbenike, 1983, 63 str.
- *Bonne chance, les petits* 2, radna sveska uz udžbenik francuskog jezika za IV razred osnovne škole (koautori: Vera Ilijin i Branka Marković), Beograd, Zavod za udžbenike, 1983, 31 str.
- *Priručnik za nastavnike uz udžbenik francuskog jezika za IV razred osnovne škole*, (koautori Vera Ilijin i Branka Marković), Beograd, Zavod za udžbenike, 1983, 166 str.
- *Bonne chance, les petits, III*, udžbenik francuskog jezika za V razred osnovne škole, Beograd, Zavod za udžbenike, 1992, 80 str.
- *Bonne chance, les petits, III*, Priručnik za nastavnike, Beograd, Zavod za udžbenike, 1992, 101 str.
- *Bonne chance, les petits, IV*, Udžbenik za francuski jezik za VI razred osnovne škole, Beograd, Zavod za udžbenike, 1993, 110 str.
- *Bonne chance, les petits IV*, Radna sveska uz udžbenik francuskog jezika za VI razred, Beograd, Zavod za udžbenike, 1993, 67 str.
- *Bonne chance, les petits IV*, Priručnik za nastavnike uz udžbenik za šesti razred osnovne škole, Beograd, Zavod za udžbenike, 1994, 77 str.

II Serija *En avant, les petits* !

- *En avant, les petits*, udžbenik francuskog jezika za III razred osnovne škole, Beograd, Zavod za udžbenike, 2002, 76 str.
- *Vademecum*, 3, Beograd, Zavod za udžbenike, 2002, 83 str.
- *En avant, les petits*, udžbenik francuskog jezika za IV razred osnovne škole, Beograd, Zavod za udžbenike, 2003, 88 str.

- *En avant , les petits*, radna sveska, Beograd, Zavod za udžbenike 2003, 48 str.
- *Vademecum*4, Beograd, Zavod za udžbenike, 2003, 92 str.
- *En avant , les petits*, udžbenik francuskog jezika za V razred osnovne škole, Beograd, Zavod za udžbenike, 2004, 104 str.
- *En avant , les petits*, radna sveska, Beograd, Zavod za udžbenike, 2004, 48 str.
- *Vademecum* 5, Beograd, Zavod za udžbenike, 2004, 96 str.
- *En avant , les petits*, udžbenik francuskog jezika za VI razred osnovne škole, Beograd, Zavod za udžbenike, 2005, 128 str.
- *En avant , les petits, radna sveska*, Beograd, Zavod za udžbenike 2005, 67 str.
- *Vademecum* 6, Beograd, Zavod za udžbenike, 2004, 96 str.
- *Francuski jezik*, udžbenik za 7. razred osnovne škole, Beograd, Zavod za udžbenike, 2004, 115 str.
- *Francuski jezik*, radna sveska za 7. razred osnovne škole, Beograd, Zavod za udžbenike, 2004, 47 str.
- *Vademecum* 7, Beograd, Zavod za udžbenike, 2004, 115 str.
- *Francuski jezik*, udžbenik za 8. razred osnovne škole, Beograd, Zavod za udžbenike, 2006, 135 str.
- *Francuski jezik*, radna sveska za 8. razred osnovne škole, Beograd, Zavod za udžbenike, 2006, 135 str.
- *Vademecum* 8, Beograd, Zavod za udžbenike, 2006, 113 str.

III Serija *Le Français pour nous*

- *Le Français pour nous, 1*, francuski jezik za 5. razred osnovne škole, Beograd, Zavod za udžbenike, 2006, 119 str.
- *Le Français pour nous, 1*, francuski jezik, radna sveska, Beograd, Zavod za udžbenike, 2006, 64 str.
- *Le Français pour nous, 2*, francuski jezik za 6. razred osnovne škole, Beograd, Zavod za udžbenike, 2008, 129 str.
- *Le Français pour nous, 2*, francuski jezik, radna sveska, Beograd, Zavod za udžbenike, 2008, 67 str.
- *Le Français pour nous, 3*, francuski jezik za 7. razred osnovne škole, Beograd, Zavod za udžbenike, 2009, 110 str.
- *Le Français pour nous, 3*, francuski jezik, radna sveska, Beograd, Zavod za udžbenike, 2009, 59 str.
- *Le Français pour nous, 3*, francuski jezik, priručnik za nastavnike, Beograd, Zavod za udžbenike, 2009, 104 str.

- *Le Français pour nous*, 4, francuski jezik za 8. razred osnovne škole, Beograd, Zavod za udžbenike, 2010, 122 str.
- *Le Français pour nous*, 4, francuski jezik, radna sveska za 8. razred osnovne škole, Beograd, Zavod za udžbenike, 2010, 59 str.
- *Le Français pour nous*, 4, francuski jezik, priručnik za nastavnike, Beograd, Zavod za udžbenike, 2011, 96 str.

O JEZIKU, I O NAŠEM JEZIKU¹

Poštovane kolegice i kolege, poštovani prijatelji,

Danas je Evropski Dan Jezika. Proglasio ga je Savet Evrope pre dve godine i tim gestom naš esnaf zaslužen je dobio svoj praznik. Uz želju da se svečarski osećamo, smatrala sam da ne bi trebalo propustiti priliku da se, na današnji dan, na ovom skupu, ne govori o jeziku, instituciji koja je suština naše profesije, instituciji koja nas čini onim što jesmo. Stoga sam, protivno uverenju da je to najcelishodnije, primila na sebe, i obavezu (jer zadatak nije lak) i rizik (jer se izlažem ozbiljnoj kritici prisutnih), da govorim o jeziku kao predmetu naučnog interesovanja, i o jeziku kao temi koja se već prilično dugo provlači kroz diskusije i javna glasila na našem užem i širem prostoru.

Kada se ideja vodilja mogla izlaganja sažme, ustanovite da sam uzela na sebe da izložim dve teme: jedna ima informativni karakter, ali veoma značajan, jer je reč o prikazu dvaju kuriozitetnih dela koja su se u blisko prošlo vreme, rečeno gramatičkom terminologijom, pojavila u francuskoj lingvističkoj literaturi, a ta literatura je u našoj sredini, da li zbog jezika na kome je pisana te zanemarivanja frankofonog područja ili zbog naše dugotrajne orijentacije ka anglosaksonskoj i slovenskoj lingvistici, takoreći ostala nepoznata. Ta dva dela, svako na svoj način i svako u svoje vreme, a vremenska distanca se ovde proteže na čitav vek, ostaće trajni spomenici instituciji jezika i to je razlog što se ona danas moraju spomenuti: prvo, reč je o knjizi u kojoj su 2002. godine objavljeni originalni rukopisi Ferdinanda de Sossura, (*Écrits de la Linguistique générale*; éd. Gallimard) otkriveni 1996. godine, a pisani na prekretnici između devetnaestog i dvadesetog veka; drugo, reč je o delu Kloda Ažesa (Claude Hagège), *Halt à la mort des langues*, iz 1998. godine (éd. Jacob), koja iznesenim činjenicama o stanju jezika u vremenu čiji smo mi svedoci podstiče na razmišljanje o našem odnosu, odnosu nas posvećenika, prema toj instituciji koja ima svoju istoriju, kao što je ima i svaki narod, koja ima svoje krize, slično onima koje narodi imaju, ali iz kojih narodi izlaze, oštećeni, uskraćeni za mnoga materijalna dobra, ipak, oporavljaju se, nastavljaju svoju egzistenciju sa manje ili više stečenim iskustvom i prirodnom sposobnošću da održe svoju vrstu. Za razliku, jezik, potopljen svojim

¹ Uvodno izlaganje na *Kongresu lingvista Srbije i Crne Gore* 2003. u Herceg Novom.

nedaćama, polako sahnje, usahne, i zauvek nestane iz upotrebe. Cifra od pet do šest hiljada poznatih jezika kojima se ljudski rod služio na ovoj zemaljskoj kugli u naše vreme je smanjena za polovinu, dakle negde između 2500 i 3000 jezika je u upotrebi, ali sa užasnom tendencijom da svake godine gubimo u proseku po 25. Ova zastrašujuća činjenica navodi me na pomisao da se jezik ili jezici mogu uporediti sa nekom zoološkom vrstom koja je u toku svoga odumiranja i koju uzimaju u zaštitu pojedinci ili institucije. Razlika, ipak, postoji: zoološke vrste imaju moć reprodukcije, dakle mogu se zaštititi, i izumiru prirodnom smrću. Jezik, pak, može umreti samo ako ga nasilno uništimo, jer on nema svoju starost, ni svoje detinjstvo, i nije poznato da se neki prirodni jezik u neposrednoj prošlosti rodio, ili da se može roditi, pod ovim našim Suncem.

Dok sam prevodila Sosirove beleške za knjigu o opštoj lingvistici, a s druge strane čitala s velikim interesovanjem Ažeža – ovu knjigu o jezicima, nisam izbegla, uslovno rečeno, zamci, da ta dva teksta ne dovedem u vezu sa dešavanjima oko našeg jezika - vi ćete razumeti zašto ovom prilikom govorim o našem jeziku bez ikakvog atributa – jer situacija koja se očituje u gledanjima ponekad i celih institucija, u novinskim člancima ili televizijskim debatama ispunjenih individualnim tvrdnjama o stanju našeg jezika, uz velike brige za njegov opstanak, i za opstanak naše tradicije, pa i nas samih, nema najčešće ničeg što bi poteklo iz načela nauke o jeziku i bilo prihvatljivo od nas koji tumačimo ta načela. To aktuelno pitanje našeg jezika, jeste druga tema koju bih pokušala da definišem oslanjajući se na prethodna dva teksta i da opravdam svoj stav čija je suština definisana u prethodne dve rečenice.

Poću sa Ferdinandom de Sosirom. Njegovo ime prisutno je u lingvistici tokom celog dvadestog veka i njegovo učenje je uglavnom poznato po dihotomijama *langue/parole*, *signifié/signifiant*, *sintagma/paradigma*, *sinhronija/dijahronija*. Sve su to tačne teme Sosirovog učenja osvedočene njegovim ranije poznatim i ovim novopronađenim autografima. Međutim, Sosirova misao prikazana je javnosti u interpretaciji njegovih učenika, isto tako poznatih lingvista, Šarl Bajija i Alberta Sešea, koji su zapravo napisali *Kurs opšte lingvistike* i izdali ga pod Sosirovim imenom 1916. godine. Iz sadržine tog dela, koje se smatra osnovom strukturalnih jezičkih istraživanja, osnovom funkcionalnog pristupa jezičkoj analizi i abecedom opšte lingvistike, izostala je *quint essentia* Sosirovog učenja koju je on lično, u svojim novootkrivenim autografima, okvalifikovao kao filozofiju jezika. Izostala su, uistinu, iz nama poznatog *Kursa opšte lingvistike*, njegova razmišljanja o jezičkom biću, sastavljenom od različitih elemenata negativnog karaktera, koji, za razliku od elemenata humanog bića, stoje u potpunoj međusobnoj zavisnosti, te jedan negativni termin stiče svoju vrednost samo na osnovu termina s njegove leve i desne strane stavljajući istovremeno u položaj

podređenosti te iste termine koji ga podređuju, i iz te uzajamnosti i veze koja se uspostavlja među njima proizilazi pozitivna datost jezika, odnosno značenje. "... Različiti termini jezika - kaže Sosir - umesto da budu različiti kao hemijski elementi, predstavljaju samo određene razlike između termina koji bi bili prazni i nedefinisani bez tih razlika". Sosirova poređenja jezika sa hemijskim elementima, delatnostima anatoma, fiziologa, etnologa i drugih, te upoređivanja sa pravilima koja proizilaze iz utvrđenih sistema, kao što je, na primer, igra šaha, uvode nas u jezičku materiju, svojstvenu svakom čoveku, ali kompleksnu i podložnu površnim interpretacijama. Prazni, nedefinisani, negativni termini, kao u igri šaha u kojoj figure same po sebi nemaju nikakvu vrednost van određenih pravila, ulaze slobodno u kombinacije, ograničene s jedne strane uslovima koje nameće jezičko biće, a nebrojive, s druge strane, u mogućnostima realizacije. Pri tom, jezičko biće ostaje nenarušivo. Ono se ne sastoji od pojedinačnih znakova, pojedinačnih glasova, pojedinačnih značenja. U njemu sve je ulančano. Ono se kreće po uslovima koje je nasledilo iz prethodnih stanja, i da bi ispunilo funkciju koja mu pripada kao instituciji, ne priznaje nikakva ograničenja u pogledu postupaka kojima se koristi, ne dozvoljava da se meša ono što jeste sa onim što je bilo, jer to što jeste i to što je bilo su različita stanja, nastala pod uticajem vremena koji je jedini priznati uzrok njegovoj promeni. Vreme menja sve, kaže Sosir, te mu ni jezik ne može izmaći. Sukcesivna stanja jezika je jedinstvena istorija jezičke institucije, a svaka promena koju je vreme u njoj izazvalo samo je nova primena prethodnih elemenata; stvaranje ex nihilo nije poznato niti će ikada biti. "Postoje promene - kaže Sosir - ali nigde nema stvaranja novog jezičkog bića čije bi postojanje bilo različito od onoga koje mu prethodi i onoga koje sledi". To je načelo kontinuiteta i suštinske nepromenljivosti jezičkog bića. To je ono što mi danas zovemo jezičkom strukturom na koju deluju univerzalni zakoni, zakoni koji stavljaju jezičko biće van domašaja naših individualnih uplitanja, te je sreća velika, što su svi narodi izuzetno zadovoljni jezicima koje upotrebljavaju.

U tom smislu njegova nedodirljivost i jedinstvenost u uslovima jednog stanja ogleda se i u uslovima geografske podeljenosti. Jer fizička podeljenost naroda koji govore jednim jezikom, stvara razlike u segmentima koje ne mogu promeniti jezik: u leksici, u boji glasova, ili u karakteru pisma. Te specifičnosti nikako ne mogu da deluju kao razdvajajući faktor: jezik dopušta izvesnu slobodu izgovora, izbora reči, izbora karaktera koji ga predstavljaju u pisanoj formi. Pozitivne, ujedinjujuće sile oduvek su bile prisutne u jezičkom biću koje se snagom svojih načela bori da održi svoj kontinuitet i u tome uspeva, jer se nikada ne dešava da u jednom jezičkom stanju iz jednog jezika proistekne drugi. Jezik se jedino nije mogao boriti protiv agresija, onog tipa koje su sprovedene nad latinoameričkim živiljem, a i drugim narodima, o čemu detaljno govori Klod Ažež, agresije koja je

u borbi za zlatom ostavila na hiljade mrtvih jezika, a videćemo da li će se izboriti i sa političkim nasiljem, kome isti Klod Ažež, posvećuje celo jedno poglavlje u pomenutoj knjizi, nad jezikom kojim govorimo na prostoru od Čakovca do Vranja, od Pule do Zaječara, i s obzirom na to gde se nalazimo i odakle dolazimo, od Subotice do Herceg Novog. Političko nasilje nad jezicima, nije zahvatilo samo naš prostor. Toga je danas veoma mnogo; da pomenemo samo jednu od afričkih zemalja, Zambiju, u kojoj je pre nekoliko desetina godina njen lider proklamovao krilaticu *one language one nation* i njome potisnuo osamdesetak jezika bantu grupe kojima su govorili žitelji ove zemlje i koji su bili primorani, da bi bili “dobri Zambijci”, da se izražavaju na engleskom u svakodnevnoj javnoj komunikaciji.

Mного je godina prošlo od nesrećnog trenutka koji je zadesio ovaj prostor, a diskusije o našem jeziku ne jenjavaju. I njima su kumovali lideri. Uporni pokušaji pojedinaca da prikažu jedinstvo jezika koji smo do nedavno zvali srpskohrvatskim jezikom, i koji se pod tim imenom vodi u savremenim klasifikacijama indoevropskih jezika, ne dopiru do strastvenih pobornika komadanja jezika argumentujući svoja mišljenja razlikama u segmentima koje se manifestuju u pojedinim lokalno obeleženim govorima, i koja ni po čemu ne narušavaju jedinstvo našeg jezičkog bića. Suprotno njima evidentno je i prisustvo strastvenih pobornika za očuvanje jezika. Stvorena atmosfera za i protiv mogla bi da nas vrati u vreme utuka, kada bi se podigla na akademski nivo. Tokom ovog leta našli su se u novinskoj štampi mnogi suprotstavljeni stavovi o pitanju našeg jezika. Dok sam ih čitala prisetila sam se jednog članka koji se u jeku dokazivanja različnosti hrvatskog jezika u odnosu na srpskohrvatski pojavio iz pera jedne poznate hrvatske novinarkе u kome govori o svom predsedniku koji slobodno vreme provodi u svojoj ličnoj kovačnici, tamo iskuje nekoliko hrvatskih reči, a zatim pozove prevodioce da ih prevedu na srpski. Ovim navodom želim da istaknem da se sve aktuelne diskusije oko našeg jezika, bilo da su podstaknute razdvajajućim ili ujedinjujućim silama, zasnivaju na upotrebi leksike, i kako da ne, na pisanoj formi jezika. Jedan dnevni list doneo je nedavno raspravu o jeziku, i to u dva nastavka, u kojoj se autor izjašnjava da nije za čistotu jezika po svaku cenu kao što su neki jezikoslovci iz našeg susedstva, te kaiš nazivaju okolotrbušni pantaloдржаč, tvrdi da to vodi u fašizam, ali, navodim njegove reči, “nebriga o jeziku vodi u kolinijalizam i nestajanje”. Ne navodi koje nestajanje, iz konteksta se može postaviti da je reč o nestajanju nacije, jer žalosno identifikovanje pojma nacije i jezika još uvek može poslužiti u sentimentalne svrhe i podstaknuti na pobunu. Taj isti autor, svoju brigu o stanju srpskog jezika, koji poseduje čak i neprevodivu reč *sabornost*, iskazuje kritikom što novinara koji ima svoju rubriku nazivamo kolumnistom a ne *stубistom*, jer on ima svoj *stубac* koji redovno uređuje. Manija proskribovanja stranih termina postaje, izgleda, opšta nacionalna karakteri-

stika, i u tom domenu obrušujemo se sa mnogo žara na informatičku tehniku, na imejl, fajlove, drajvove, tražimo zamene za te reči, jer one vode globalizaciji, a to nije dobro za naš jezik, pa eto Francuzi su izmislili reč *courriel* da bi odbranili svoj jezik, možemo i mi da uvedemo u upotrebu reč elektronska pošta; rešenje da mejl, reč koju apsolutno svesno upotrebljavamo kao stranu reč, zamenimo elektronskom poštom nije neprihvatljivo, naprotiv, izraz je u širokoj upotrebi, ali moram da primetim da je reč *courriel* nastala u Kvebeku, ne u Francuskoj, na osnovu reči *courrier* (prilagodjena kod nas kao *kurir*) i *électronique*, reč koja baš nije francuska, isto kao što ni reči *pošta* i *elektronska* nisu pripadale našem jeziku, što sada to ne smeta našem jezičkom osećanju. Vratimo se Sosiru da bismo rekli da stvaranja *ex nihilo* ne može da bude, kao što nikada nije ni bilo. Leksika je jedna od važnih komponenata jezičkog bića, ali ona je elemenat koji najlakše prelazi iz jednog jezika u drugi, i koji se menja unutar samog jezika. Uzmimo primer reči *učenik* i đak: pretpostavljam da njihovu pripadnost našem jeziku ne možemo osporiti. Medjutim, njihova se upotreba polako diferencira; uvek ćemo reći da je Vuk Karadžić bio đak u manastiru Tronoši, ali ćemo uvek kritikovati ili pohvaliti neuspeh odnosno uspeh učenika na nekom takmičenju. Fenomen upotrebe leksike povezan je sa vremenski određenim jezičkim stanjima, i nikako ne može da naruši jezičko biće. Isto kao što ga ne može povrediti ni njegova pisana forma. Sve realizacije našeg jezika mogu se pisati i ćirilicom i latincom, jer imaju iste foneme koje definišu glasovni aspekt našeg jezičkog bića i na papiru predstavljaju se ili ćiriličnim ili latiničnim karakterima. Ćirilica se očevidno više upotrebljava u istočnoj varijanti našeg jezika, ali to ne znači da se njome ne može predstaviti zapadna varijanta, i to ne znači da je ćirilično pismo srpsko pismo, jer se njome služi najmnogoljudniji slovenski narod, a i drugi, te je ono kulturna baština svih ljudi kojima je do kulture stalo. Pismo je isto kao i leksika jedno od značajnih komponenti jezika, ali i ono može da bude vezano za vreme. Jesmo li zaboravili da su naši prvi spomenici pisani glagoljicom, da i danas paralelno upotrebljavamo dva različita karaktera, da su Turci prilagodili latinično pismo svom jeziku koji je i dalje ostao turski jezik. Dakle, i pored svih osobenosti koje pismo nosi sa sobom, ono ne menja jezičko biće, i kada se o tome govori pogrešno je pozivati se na globalizaciju koja nam preti i gubljenje našeg identiteta.

Neznatni pokušaji da se razlike pronađu u samoj jezičkoj biti nisu mogli ništa novo da donesu: gramatika hrvatskog jezika, objavljena osamdesetih godina, prihvatila je dativ povratne zamenise *se*, dakle oblik *si* u recipročnim konstrukcijama; ali ovaj *dativus eticus* u širokoj je upotrebi u govoru čitave južne Srbije i to se ne može ubrajati u neku specifičnost na kojoj bi se dokazivala razlika u sistemima. Dok se u jednom geografskom kraju uvodi dativ jednog oblika kao karakteristika različnosti, u drugom se, u istu svrhu dativ zamenjuje akuzativom,

tipa *daj mene da jedem*, konstrukcija koja je neodrživa u indoevropskim jezicima zbog jukstapozicije dvaju direktnih objekata, a koja u konkretnom govoru može da dovede do smešnih realizacija, kao što je ova koju sam pročitala u jednom novinskom članku i koji ću citirati, ne da bih vas zabavljala, već da bih pokazala u koji apsurd vodi nasilna promena jezičkog bića.

“On (sagovornik) je insistirao na činjenici da je treći padež različit, da ja kao velikosrbini u trećem padežu kažem *meni*, a on kaže *mene*. Malo sam razmislio, a onda sam mu pružio ruku i priznao “razliku”. Rekao sam: “Ubedio si me. Ja kao velikosrbini kažem:” Oj djevojko moja, napoj meni konja. Ti, kao avnojeovski Crnogorac kažeš: “Oj djevojko moja, napoj mene konja! To je zaista suštinska razlika.”

Na kraju ove priče o našem jeziku, biću hrabra da javno kažem ono što visi u vazduhu: kod nas uopšte nije reč o razlikama jezika kojim govorimo; kod nas je reč o imenu kojim zovemo naš jezik. Uхватili smo se ustajale definicije o naciji i jeziku te se međusobno rastržemo da bismo preko jezika dokazali da postojimo. Dokazujemo činjenicu koja je dokazana sama po sebi. A u vreme naše sadašnje, jezik nije svojstvo samo jednog naroda. Amerikanci, Kanađani, Australijanci i mnogi drugi narodi nemaju drugog jezika osim engleskog. Francuski jezik se isto tako rasprostire na četiri kontinenta, kao i španski. I svi ti ljudi, iz različitih kulturnih zajednica, vrlo različitog identiteta, govore engleskim, francuskim, španskim ili nekim drugim jezikom, a veruju u neke druge bogove i jedu hranu koju im njihovo područje rađa. Na našem prostoru koji nas je obeležio balkanskom kulturom, koja je odredila naš identitet, sporimo se oko jezika kojim se sporazumevamo, tačnije sporimo se oko njegovog naziva. A tu spora ne bi trebalo da bude: mi se moramo složiti oko toga da govorimo istim jezikom, ali i oko toga da svaki narod ima prava da svoj jezik zove kako hoće. Nije potrebno rasipati snage da dokazujemo različnost, jer to je uzaludan posao: jezik je u svojoj biti konvencija na koju ne možemo uticati. Pri tom, možemo se dogovarati oko imena koje ćemo mu dati. To je najlakša konvencija koja se dotiče jezika, jer ima nacionalni i politički karakter, a ne menja njegovu suštinu. Hoće li hrvatski, bošnjački, crnogorski i srpski, a možda i neki drugi, biti priznati i prihvaćeni u nauci o jeziku, to je stvar koja ne potresa takve konvencije. Sve posledice jedne takve odluke narod mora da sagleda unapred i da se sa njima pomiri. Jer u naše vreme veliki jezici i tradicije koje nam oni donose pripadaju mnogoljudnim nacijama. Hoćemo li se mi prepoznati među njima?

Dušanica Točanac
Beograd, Nehruova 216
e-mail: tocanac.dusanka@gmail.com

I
TEORIJSKE I KONTRASTIVNE TEME

АКТАНТИ И СИРКОНСТАНТИ: ГРАМАТИЧКА И/ИЛИ СЕМАНТИЧКА ДИХОТОМИЈА

Сажетак. Задатак овога рада јесте да, полазећи од Тенијерових начела класификације зависних реченичних чланова у две класе – на актанте и сирконстанте, укажемо на далекосежне ефекте разликовања структурног и семантичког плана реченице, као и на корелацију међу њима, што у крајњем води слабљењу оштро постављених граница међу појединим граматичким категоријама.

Кључне речи: синтакса, семантика, актанти, сирконстанти, комплементи.

1. УВОД

За почетак теорије валентности, као кохерентног лингвистичког правца, узимају се шездесете године двадесетог века. Као школа структуралне граматике, развијала се готово паралелно са генеративном граматиком, али јој је, за разлику од ове, циљ био да утврди непосредне односе међу конституентима у реченици, захваљујући чему се показала и као веома погодна методолошка основа за учење страних језика (Welke 1988: 9). Управо су зато на таласу овога правца и настајале бројне граматике, поглавито за странце, и реченици, пре свих глаголске валентности, чија је сврха била и практичне природе – брзо и ефикасно усвајање страног језика, што је омогућено излагањем прегледно, једноставно и прецизно формулисаних реченичних модела једног језика. Полазећи од теоријских начела ове школе, реченични модел и валентност¹ стоје у комплементарном односу, јер се обе категорије заснивају на глаголу као носиоцу валентности (Helbig 1992: 126). Наиме, реченични модел чини финитни глагол и све што, обавезно или факултатив-

¹ Појмови рекција и валентност у теорији валентности, већ према школи, различито се дефинишу. Тако П. Мразовић рекцију дефинише као општу способност неког елемента да за себе веже неки други елемент, док под валентношћу подразумева супкласно специфичну рекцијску способност неке врсте речи (Mrazović/Vukadinović 1990: 34). Сасвим супротно, Г. Хелбиг рекцију дефинише као способност глагола да предодреди специфичан морфолошки облик своје номиналне допуне, предикативне или објекатске, док под валентношћу сматра способност глагола да у реченици отвори одређени број празних места која морају или могу бити попуњена (Helbig/Buscha 1996: 28, 249).

но, иде уз њега – његови валенти, односно допуне и додаци/одредбе, који тако чине његову синтаксичку валентност. Стога можемо рећи да је реченица, али и свака друга граматичка структура, непосредан израз синтаксичке валентности свога регенса – глагола, именице, придева, прилога, предлога и сл.

У историји лингвистике остаће пак забележено да је тек Лисјену Тенијеру пошло за руком да идеју о валентности формулише у виду кохерентне вербоцентричне теорије (Tesnière 1969²), у којој, разуме се, глагол заузима централно место. Централност, односно надређеност финитног глагола у односу на друге реченичне чланове он представља у виду бинарног односа, заснованог на зависности речи, оличеног преко релације регенс – депенденс (односно „régissant“ и „subordonné“ [Tesnière 1969²: 13]). Колико је овај једноставан концепт плодотворан, доказује чињеница да се на истој теоријско-методолошкој основи могу анализирати и друге структуре – предлошке конструкције, синтагме и чак сложене реченице.

Иако је вербоцентризам сменио субјектоцентризам, који се данас још одржава у виду субјекатско–предикатске копче у реченици (Станојчић и др. 1989), није било неопходно много времена трошити на доказивање оправданости и утемељености опредељења за постављање финитног глагола као центра или језгра реченице. Много већи проблем у теоријском и методолошком погледу представљало је, и још представља, утврђивање прецизне границе међу глаголским сателитима, тј. комплементима. Стога у овој раду желимо да укажемо на три неспорне чињенице, а то су: (а) далекосежни карактер разграничења елемената ситуације на актанте и сирконстанте, тј. на учеснике и околности, (б) проблем доследног разврставања глаголских комплемената у две оштро супротстављене класе – допуне и додатке/одредбе, и (в) неопходност разликовања структурног и семантичког плана организације реченице. Како бисмо остварили свој задатак, осврнућемо се на Тенијерово учење о актантима и сирконстантима, као и на његов став да се структурни и семантички центар какве структуре не морају налазити у оквиру исте јединице (Tesnière 1969²: 47), што ће тек нешто касније у лингвистици, и то не само у депенденцијалној граматичкој и теорији валентности, дати прве праве плодове.

2. АКТАНТИ И СИРКОНСТАНТИ

У самој теорији валентности су, почев од Л. Тенијера, разрађивани појмовни концепти актаната и њихове бројности. Тенијерова дефиниција актаната је превасходно семантичка, те их стога одређује као бића или ст-

вари која учествују у извесном степену у некој радњи (Tesnière 1969²: 105). Значај глагола у реченици, али и у мишљењу уопште, Тенијер метафорички представља у виду драме, чији учесници имају одређене улоге и делују под одређеним околностима (Tesnière 1969²: 102). Иако то није експлицитно наведено, очито се од глагола полази као од релационе речи чији је задатак да све елементе ситуације – увеже. Полазећи, дакле, од типа радње, Тенијер инвентар актаната даје у распону од нула до највише три, чији тачан број зависи од валентне способности глагола, односно од типа ситуације.² Осим тога, он их распоређује по утврђеном редоследу, који одговара ситуационој хијерархији и месту појављивања у реченици (Tesnière 1969²: 108), тако да издваја први („prime“), други („second“) и трећи актант („tiers“). Ипак, посебно је важно напоменути да је Тенијер итекако свестан морфосинтаксичког лика актаната, тако да их све смешта на одговарајуће реченичне позиције, односно функције, које дефинише као типичне. Тако се први актант појављује у субјекатској функцији и то у улози агенса, други у функцији директног објекта и са улогом пацијенса, док се трећи појављује на позицији индиректног објекта у улози адресата или бенефактора (Tesnière 1969²: 108–109). Граматичко-семантичка корелација коју Тенијер у свом моделу успоставља беспрекорно функционише на прототипским примерима, али већ при опису пасивне реченице категоријално двојство актаната показује своје слабости. Довођење морфосинтаксичких и семантичких категорија у нераскидиву или сталну везу представља непремостиву препреку у реченичној анализи, тако да се Тенијер на крају одлучује за структурну организацију реченице, наводећи да други актант у активу постаје први актант у пасиву (Tesnière 1969²: 109). Овакво опредељење недвосмислено показује да су Тенијеру формална обележја и линерани поредак елемената у реченици кључни класификациони критеријуми, у најмању руку и даље надређени семантичким категоријама (Tesnière 1969²: 112). Међутим, овај својеврсни методолошки заокрет показује једну важну особину језика. Иако је неспорно да се корелација међу граматичким и семантичким јединицама може успоставити у виду правилности, даљи развој лингвистике је показао да је напредак у синтаксичкој семантици био једино могућ након доследног раздвајања структурног од семантичког плана реченичног устројства. Доказе за ово налазимо већ код Г. Хелбига. Наиме, у Хелбиговом зависно-

² Премда је још Л. Тенијер одредио максималан број актаната, који може да веже глагол, на три, Ж. Лазар наводи примере из неких егзотичних језика (нпр. кињарванда), где их може бити и до пет, а реч је, наравно, о лексикализованим каузативима (Lazard 1994: 13). Међутим, и сам Тенијер наводи да се актантна деривација, тј. повећање актантног броја, може реализовати на нивоу лексичко-граматичких каузатива (Tesnière 1969²: 260).

цијалном моделу, актанти се дефинишу као морфосинтаксичке категорије – субјекатски и објекатски актанти (Helbig/Buscha 1996: 249), чији су семантички еквиваленти постали – партиципанти. Својеврсни компромис нуди и руска варијанта функционалне граматике, где се за морфосинтаксички лик актаната употребљава термин аргумент (Всеволодова 2000: 134), док се под актантима (или партиципантима према Хелбигу), сходно изворном Тенијеровом схватању, сматрају само учесници у некој ситуацији, бића или ствари, без обзира на граматички оквир и морфосинтаксички облик формализације, који у односу на радњу врше одговарајуће улоге, нпр. улогу агенса, пацијенса, реципијента/адресата итд. Истини за вољу, и сам Тенијер инсистира на независности структурног и семантичког плана реченице, међу којима, додаје он, не постоји идентичност већ паралелизам (Tesnière 1969²: 40–42), који, међутим, стидљиво напушта када актанте дефинише као функционално-семантичке јединице са унапред одређеним обликом и местом у реченичној структури.

Формално-семантичка обележја Тенијеру су кључан критеријум и када је реч о сирконстантима (Tesnière 1969²: 125). Тако језичке јединице које упућују на околности под којима се нека ситуација одвија представљају одредбе циркумстанцијалног типа које реферишу о околностима месног, временског, начинског, узрочног или каквог другог типа. За разлику од актаната, чији су број и форма предодређени, сирконстанти представљају периферне јединице прилошког карактера, за шта се као доказ узимају њихова слободна форма и испуштивост.

Као што се може закључити, везу између актаната и сирконстаната треба схватити на следећи начин: они први именују централне фигуре сцене, док ови последњи упућују на њену позадину. Имајући стога у виду централност актаната, тј. периферност сирконстаната, а полазећи од Тенијерових начела, те учења Манхајмске (Engel 2009⁴: 130) и Лајпцишке школе теорије валентности (Helbig 1992: 75), актантима се додељује статус допуна, док сирконстантима, у принципу, статус додатака. Ови последњи се у србистичкој/сербокроатистичкој литератури стога традиционално и дефинишу као прилошке одредбе или адвербијали (Стевановић 1979³: 65; Станојчић и др. 1989: 228; Ружић 2005: 499; Silić/Pranjković 2007: 304).

2.1. Међутим, немале недоумице су до данас остале када је реч о доследности у разврставању граматичких јединица у једну од ове две класе. На овај проблем указује и сам Тенијер (Tesnière 1969²: 127), тврдећи да је граница међу актантима и сирконстантима само привидно јасна („nette“).

Као врло илустративан пример навешћемо агентивну конструкцију *од* + генитив за коју Љ. Поповић наводи да је одредба (Станојчић и др. 1989: 240), док П. Мразовић истиче да је реч о допуни (Mrazović/Vukadinović 1990: 135). На сличан се начин поступа када се тумачи употреба глагола *јесам* у примерима типа *Марко је код куће*, где се за *код куће* негде наводи да је реч о прилошком предикативу (Станојчић и др. 1989: 215), док се другде наглашава да се овом конструкцијом означава место одвијања ситуације (Silić/Pranjković 2007: 290). Сасвим је јасно да се разлике у класификацијама темеље на различитим критеријумима, при чему се као кључан редовно наводи степен испуствивости, иако је, на пример, Тенијер инсистирао на јединству форме и значења. Изгледа, међутим, да је доста неprimетно, барем у србистици, прошао критеријум падежне форме који је А. Белићу био веома важан (Белић 1998: 130, 157). Дакле, допуне се појављују у одређеном падежном облику, док су одредбе прилошке речи, што нам говори да је Белић имао у виду концепт формалне специфичности, који је тек крајем прошлог века прецизније формулисао В. Агел (Ågel 2000). Ако стога имамо на уму критеријум предодређености или предвидивости форме, тада агентивна конструкција *од* + генитив нужно има статус допуне, док се *код куће* мора одредити као одредба, истина, обавезна јер се без ње добија неграматична реченица. На исти начин треба поступити и када решавамо статус прилошких одредаба у реченицама типа *Налазимо се на тераси* итд. Иако је непредвидивост њиховог облика неупитна, без ових одредаба се добија неграматична реченица. Зато се ове јединице налазе негде између правих допуна и одредаба – оне оверавају граматичност реченице, али се по својим структурним и семантичким обележјима понашају као одредбе. Зато је можда више него сврсисходно оштро постављену границу између допуна и одредаба ублажити увођењем прелазних категорија.

На сличне проблеме је указао и Л. Тенијер (Tesnière 1969²: 128–129), када је анализирао конструкције типа *changer de veste* ‘променити јакну’ и *se souvenir de mon enfance* ‘сећати се свога детињства’, у којима, полазећи од начела формално-семантичке компатибилности, није могао идентификовати трећег актанта већ само сирконстанте. Овај став нас стога наводи на следеће питање: Да ли је оправдано претпоставити да неко значење одликује сталност форме? О томе у наставку.

3. СТРУКТУРНИ И СЕМАНТИЧКИ ПЛАН РЕЧЕНИЦЕ

Као што смо раније рекли, Тенијер је ускладио формалнограматичку структуру реченице³ са семантичким планом путем идеалне, каноничке везе граматичких јединица, с једне, и одговарајућих значења, с друге, утврђујући семантички профил зависних граматичких јединица у реченици. Иако је у наставној пракси овакав приступ више него оправдан, чак неопходан, није тешко пронаћи примере који мање или више одступају од овога правила, нпр.:

- (1) Београд је ветровит.
- (2) Пролеће је време буђења природе.
- (3) Доследност је његова главна одлика.
- (4) Брзоплетост га је довела у непријатну ситуацију.
- (5) Ухватила га је паника.

Остављајући по страни различите граматичке, прагматичке и уопште мисаоне поступке помоћу којих су формулисане реченице (1) – (5), сасвим је јасно да је у њима приметно значајно одступање од прокламованог семантичког профила одређених граматичких или синтаксичких јединица. Не желимо, међутим, да оставимо утисак да безрезервно критикујемо Тенијерова начела, између осталог јер о поменутих везама говори у начелу и јер је падежна граматика стигла барем две деценије касније. Осим тога, готово исти приступ уочавамо и када погледамо граматичке дефиниције главних реченичних чланова у србистичкој литератури, чији незаобилазни део јесте и њихово значење. Тако се за субјекат обично наводи да именује вршиоца радње или носиоца стања (Стевановић 1979³: 23; Станојчић и др. 1989: 207; Ружић 2005: 487–488; Silić/Pranjkić 2007: 294), за објекте да именују појмове на којима се или врши или ка којима је управљена глаголом именована радња (Стевановић 1979³: 74; Станојчић и др. 1989: 217; Ружић 2005: 501; Silić/Pranjkić 2007: 299). Ове су дефиниције прихватљиве, чак и оправдане, зато што полазе од семантичког профила или предодређености појединих синтаксичких јединица, што поткрепљује ставове да се и самом синтаксом настоји кодирати каква ментална слика. Међутим, семантички мотивисана интерпретација синтаксичких

³ Када је реч о структури реченице, у оквиру теорије валентности обично се говори о два плана – хоризонталном и вертикалном плану реченичне организације. Под хоризонталном реченичном структуром мисли се на реченичне чланове, углавном сложене језичке јединице које се нижу у линеарном низу, нпр. А + Б + В. С друге стране, када је реч о вертикалној реченичној организацији, онда се углавном мисли на хијерархијске односе међу њеним члановима. Дакле, структура реченице и реченичних чланова заснива се на међусобној зависности њихових елемената. Зато се састав структура прелама кроз два комплементарна концепта – конституенцију и депенденцију (Helbig 1992: 110).

јединица је варљива, често и погрешна, јер, прво, нема потпуне кореспонденције између тзв. дубинских падежа и површинских функција (Corder 1968: 17) и, друго, она занемарује прагматичку перспективу, итекако релевантну за конституисање реченице (Fillmore 1977: 18; Welke 1988: 191), што је очито у свим оним случајевима где су у оштрој функционално-семантичкој колизији синтаксичке и семантичке јединице, што тумачимо као одступање од њиховога семантичког профила. На тај начин се, на пример, граматички субјекат појављује експонентом различитих семантичких категорија, попут логичког (или пропозиционог) објекта или предиката, те других, условно говорећи, периферних логичких (или пропозиционих) аргумената, а да је реч о два (релативно) аутономна језичка система илуструју и горе наведени примери које можемо на следећи начин интерпретирати:

- (6) У Београду је ветровито.
- (7) У пролеће се буди природа.
- (8) Он је доследан.
- (9) Због брзоплетости је у непријатној ситуацији.
- (10) Успаничио се.

3.1. Када имамо на уму инвентар синтаксичких и семантичких јединица, тада се мисли на чланове два комплементарна и, у основи, нераскидива плана језичке структуре, јер сваки језички израз (мора да) има неко значење. Сасвим упрошћено говорећи, синтаксичке јединице реализоване у границама просте реченице повезујемо са одговарајућим семантичким функцијама, при чему појам комплементарности не смемо схватити као нужну везу између појединих синтаксичких и семантичких категорија већ као сталну везу међу језичким плановима, о чему уосталом говори и Тенијер (Tesnière 1969²: 41, 42). Тако, односи субјекат – агенс, директни објекат – пацијенс или индиректни дативни објекат – адресат/реципијент представљају само типичне и очекиване кореспондентне везе (Ристић 1999: 159; Алановић 2011: 15). Све то нам казује да је више него оправдано говорити о семантичкој и синтаксичкој структури реченице, где сваки од ова два плана располаже одређеним инвентаром елементарних јединица. Иако смо навикли да само синтагматски план језичких израза тумачимо као структуру, структурна организација може се применити и на план њиховога садржаја.

Тако семантичка структура реченице, иако конструкт, није ништа друго до логички садржај реченице, односно пропозиција која се такође посматра као каква композициона конфигурација састављена од сталних елемената (Кронгауз 2001: 233; Кобозева 2004²: 218, 220), а то је у првом реду

логички предикат који окупља своје аргументе – логички субјекат, логички објекат итд. То није ништа друго него Филморова сцена која је у значењској основи одређене реченице, а коју чине радња, учесници у радњи те околности под којима се она реализује, што, мора се приметити, подсећа на Тенијерово учење о ‘драми’ и актантима и сирконстантима у њој. Ч. Филмор је изричит у ставу да се и дубинска реченица, односно пропозиција, састоји од предиката и једног или више именских израза, који су у некој падежној вези са управним глаголом (Fillmore 1968: 30), што поткрепљује ставове да се и на том нивоу, дубинском, нужно успостављају нека синтаксичка правила. Ипак, како ће неки исказ бити формализован зависи и од прагматичких фактора који регулишу који ће елементи пропозиције бити избрисани а који реализовани на површинском нивоу (Fillmore 1977: 73).

Ако се накратко вратимо Тенијеровим начелима, примећујемо да он, изгледа, полази од тога да се ова два плана, како каже „en principe“, не разликују по броју конститутивних елемената, као и да сваки од њих има свој одговарајући пар, што смо већ навели. Међутим, није тешко замислити различито структуриране примере у чијој основи стоји иста пропозиција, нпр.: *Плаши се непознатог*; *Страх од непознатог уселио се у мој живот*; *Обузео ме страх од непознатог* итд. Не морамо детаљније анализирати последњи низ реченица које недвосмислено доказују да поједини елементи пропозиције могу да се појаве на различитим граматичким позицијама у реченици, као и да број реченичних и пропозиционих чланова не мора бити увек исти. Да се број елемената на ова два плана може наћи у нескладу, илуструје и пример *Обузела ме туга*. Поменути несклад проистиче из аналитичности синтаксичких модела (Langacker 1991: 107–108), где две функционалне јединице стоје у корелацији са једном пропозиционом: *туга* [ме] *обузима* → ‘тугујем’. Осим тога, не само да је у овом случају семантичка транзитивност глагола *обузети* неутралисана, већ се на позицији субјекта као резултат персонификације појављује експонент пропозиционог предиката – именица *туга*.

Будући да се израз *Обузима ме туга* интерпретира као когнитивна метафора, то нас учвршћује у ставу да граматичка организација реченице одражава концепт мишљења док га лексика испуњава конкретним садржајем (Курганова 2011: 10; Казарян 2006: 74). Зато се може слободно рећи да непосредну везу са садржинским планом реченице остварују лексичке јединице а не оне граматичке. Дакле, селекција и распоред лексичких јединица одређује значењски оквир оних граматичких. Отуда се различити дубински падежи могу појавити у истој форми, али зато и један те исти дубински падеж може добити различите форме.

3.2. Премда и сам Филмор наглашава да у самом глаголу мора бити регистровано када ће, на пример, субјекат имати одговарајућу семантичку улогу (Fillmore 1968: 43, 49), немогуће је занемарити различите когнитивне и прагматичке операције које у неку руку модификују концепт семантичке валентности глагола.

Међутим, Тенијер нам и за овај проблем нуди решење. Он, наиме, тврди да периферни, односно зависни елементи могу бити понекад кључни за значење неког језичког израза (Tesnière 1969²: 43), односно да његов семантички и структурни центар могу бити раздвојени у различитим речима (Tesnière 1969²: 47). Иако не разматра примере које смо анализирали досад у раду (нпр. он са овога стајалишта сагледава састав сложених глаголских облика и копулативних конструкција попут *Alfred est arrivé* ‘Алфред је стигао’ и *Alfred est grand* ‘Алфред је висок’), ово се начело може и на њих применити.

Стога, ако се осврнемо на састав предлошких или прилошких конструкција типа *са Аном* или *много света*, видимо да зависни чланови ових јединица идентификују актанте. С друге стране, улога предлога је да идентификује тип односа са другим актантима или са самом радњом, док *прилог* много указује на бројност колективно профилисаног актанта. Тако је зависна синтаксичка јединица семантички доминантнија у односу на одговарајућу управну.

На сличан се начин могу интерпретирати и примери типа *Ухватила ме паника*, *Извели су муњевит напад* и сл. у којима глаголски сателити, у првом случају граматички субјекат а у другом објекат, непосредно идентификују процес у који је укључен једини идентификовани семантички актант – ‘ја’ и ‘они’. Да је таква интерпретација једино могућа, показују структуре које конституишу њихови лексичкосемантички еквиваленти, нпр. *Успаничио сам се* и *Напали су муњевито*.

Наведени примери нас уверавају да се у свакој структури, у овом случају у реченици, на различитим позицијама могу реализовати њен граматички и семантички центар или језгро. Стога је улога финитума да реченицу граматички профилише, док јој лексичке јединице дају семантички профил. Тако, на пример, прелазни глаголи конституишу конструкције са једним или више објеката, док они копулативни омогућују повезивање носиоца својства и самог својства. То, међутим, овим различитим конструкцијама не ‘смета’ да у својој основи могу имати исти пропозициони садржај, као нпр. *Скупштина Србије расправља о Закону о раду* и *Закон о раду је тема расправе у Скупштини Србије*. Ова идентичност је резултат могућности да се различити пропозициони чланови реализују у оквирима именске синтагме, нпр. *тема расправе у Скупштини Србије*.

Ако, дакле, различите конструкције могу да изразе истоветан пропозициони садржај, то значи да се како сам пропозициони предикат тако и његови аргументи могу појавити на различитим граматичким позицијама у реченици. Нпр.:

- (11) Брине ме његово здравље. ‘бринем због његовог здравља’
- (12) Осећање зависти га је испунило. ‘он је завидан’
- (13) Добио је напад беса. ‘разбеснео се’

Следећи Филморова начела (Fillmore 1968), можемо говорити о поступку субјектизације или пак објектизације логичког предиката и његових аргумената, где под појмом субјектизације подразумевамо корелацију између граматичког субјекта и одговарајућих пропозиционих елемената, док у случају објектизације у тај однос ступа граматички објекат. Практично говорећи, субјекат и објекат могу да изразе различите семантичке улоге, које мање или више одступају од њиховога семантичког профила.

Осим тога, и семантичка периферија се може појавити у граматичком центру конструкције, нпр.:

- (14) Зима је период прехлада. ‘зими смо прехлађени’
- (15) Сајам је место размене идеја. ‘на сајму се размењују идеје’
- (16) Криза нам не даје да живимо. ‘не можемо да живимо од кризе’

Примери (14) – (16) илуструју да субјектизацији подлежу и сателити временског, просторног и узрочног типа, а разлог за ову појаву лежи у комуникативно-прагматичким факторима који непосредно регулишу састав реченичне теме и реме.

Да ли је онда могуће да се централни елементи пропозиције појаве на граматичкој периферији? Погледајмо следеће примере:

- (17) Дошли смо до необичних сазнања. ‘сазнали смо нешто необично’
- (18) Вест о паду авиона стигла је и до нас. ‘сазнали смо да је авион пао’
- (19) У њој се јавило зрно сумње. ‘почела је да сумња’
- (20) Пробудио је у њој интересовање за науку. ‘учинио је да се интересује за науку’

Примери (17) – (20) илуструју поступак ‘адвербијализације’ централних чланова пропозиције, што треба разумети као пропратни ефекат субјектизације неагентивних актаната, односно објектизације оних непацијативних, при чему под адвербијализацијом мислимо на распоређивање пропозиционог предиката и његових аргумената на примарно (или формал-

но) адвербијалне позиције у реченици, нпр. *до необичних сазнања, до нас, у њој и у њему*.

Последњи примери које смо анализирали резултат су различитих метафоричних сценарија у мишљењу, који се темеље на атипичној граматикализацији семантичких улога. Неки од уобичајених механизма у поступку метафоризације јесу персонификација и супстанцијализација (Wildgen 2008: 81–82), при чему персонификација подразумева ‘очовечавање’ предмета или процеса (нпр. *Сумња се родила*), док је супстанцијализација резултат ‘опредмећивања’ бића (нпр. *Пуца од здравља*). Зато је, изгледа, могуће говорити о примарном, секундарном и алтернативном семантичком избору, разуме се, из перспективе синтаксичко-семантичких веза успостављених у реченици. Тако, примарни избор одговара прототипској вези синтаксичких и семантичких јединица, о чему говори и сам Тенијер, док је секундарни резултат лексичко-граматичких трансформација које се у основи свODE на тематизацију, или субјектизацију, неагентивних, односно на рематизацију непацијативних актаната. Секундарни избор видимо на примеру субјекта пасивне реченице (нпр. *Марко је награђен од жирија*), али и у другим реченичним обрасцима, нпр. каузативним конструкцијама и реченицама са логичким субјектом: *Ана ме не интересује; Боли ме глава* и сл. И коначно, алтернативни избор резултат је метафоризације исказа, као у: *Повредила ме његова изјава; Штинају ме очи* итд.

4. ЗАКЉУЧАК

Без обзира на временску дистанцу, наши налази су показали да су многи Тенијерови ставови и данас актуелни, без којих је, штавише, немогуће спровести потпуну граматичку анализу. Ту у првом реду мислимо на, барем теоријски доследно, разликовање семантичке и синтаксичке структуре реченице, затим посматрање реченице као хијерархијски устројене конфигурације, промоцију глагола за структурно чвориште реченице, те свест о постојању нуклеуса као структурног и семантичког центра реченице, али и било које друге структуре.

Баш зато, иако то тако не изгледа на први поглед, циљ нам није био да докажемо да је Тенијерова граматичко-семантичка дихотомија неодржива. Напротив! Желели смо да укажемо да се опозиција актант – сирконстант може, понекад и нужно мора, успоставити како на граматичком тако и на семантичком плану. Зато смо желели да истакнемо да је сасвим утемељено разликовање граматичких од семантичких актаната, односно граматичких од семантичких сирконстаната, без обзира на то како се у појединим тео-

ријским приступима и школама ова дихотомија термилошки разрешава, нпр. кроз опозиције које чине допуне и додаци/одредбе, (граматички и пропозициони) аргументи и сателити итд.

Вратимо се зато примеру пасивне реченице коју је Тенијер анализирао. Ако се држимо начела која је он успоставио, први актант активне реченице постаје други актант пасивне, и обрнуто, као у примерима *Марко је ударио Бранка* и *Бранко је ударен од Марка*. Међутим, проблем је што је реч о једној те истој сцени, односно драми, што значи да распоред улога у њој, без обзира на граматички облик реченице, остаје – исти. Марко је једини агенс, док је Бранко задржао улогу пацијенса. Наведено говори да првом и другом семантичком актанту одговарају две различите граматичке функције – једна у активној а друга у пасивној реченици. На сличан начин можемо разумети и реченицу *Београд је место сусрета пословних људи*, у којој првом граматичком актанту одговара семантички сирконстант – у *Београду*.

Иако данас и у синтаксичкој семантици располажемо релативно функционалним инвентаром семантичких улога, и њих је могуће објединити у оквиру општијих семантичких категоријалних комплекса. Управо је зато врло погодно говорити о семантичким актантима и сирконстантима, где би се у првој групи нашле улоге субјекатског (или агентивног) и објекатског (или пацијативног и адресатног/реципијетног) типа, док би се у оној другој појавиле улоге околносног типа. Погледајмо зато неке од могућности које нуде руски функционалисти (Всеволодова 2000: 142–150): *агенс, адресант, донатор, номинатор*, потом *пацијенс, креатив, елиминатив, перцептив*, затим *адресат, реципијент, бенефицијенс, инструмент*, те *локатив, темпоратив, ситуатив, каузатив* итд.

Осим тога, готово визионарски став о постојању центра и периферије у структурном и семантичком смислу омогућио је не само развој синтаксичке семантике већ је дао нови импулс и смисао синтаксички мотивисаним истраживањима уопште.

ЛИТЕРАТУРА

- Алановић, М. (2011). *Каузативност – манипулативност: од концепта ка форми*. Библиотека ТЕЗЕ Д. Нови Сад: Филозофски факултет у Новом Саду.
- Белић, А. (1998). *Опита лингвистика* (прир. Милка Ивић). Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Всеволодова, М. (2000). *Теорија функционално-комуникативног синтаксиса*. Москва: МГУ.

- Казарян, Л. Г. (2006). О системообразующем характере предикативного отношения. *Вестник Поморского университета. Сер. Гуманитарные и социальные науки* 1 74–78.
- Кобозева, И. М. (2004²). *Лингвистическая семантика*. Москва: УРСС.
- Кронгауз, М. А. (2001). *Семантика*. Москва: РГГУ.
- Курганова, Н. И. (2011). Схема или концепт: к обоснованию динамической модели знания. *Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта* 2, 8–35.
- Ристић, С. (1999). Категорија очекиваности у неким граматичким и лексичким јединицама. *Научни састанак слависта у Вукове дане 28/2*, 159–166.
- Ружић, В. (2005). Проста реченица као синтаксичка целина. У: Пипер, Предраг и др. *Синтакса савременог српског језика. Проста реченица*. Београд: Институт за српски језик САНУ – Београдска књига – Матица српска, 477–571.
- Станојчић, Ж., Поповић, Љ., Мицић, С. (1989). *Савремени српскохрватски језик и култура изражавања. Уџбеник за I, II, III и IV разред средње школе*. Београд – Нови Сад: Завод за уџбенике и наставна средства – Завод за издавање уџбеника,
- Стевановић, М. (1979³). *Савремени српскохрватски језик II*. Београд: Научна књига.
- *
- Ägel, V. (2000). *Valenztheorie*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Corder, S. P. (1968). Double Object Verbs in English. *Studia anglica posnaniensia* 1, 15–28.
- Engel, U. (2009⁴). *Syntax der deutschen Gegenwartssprache*. Berlin: ESV
- Fillmore, Ch. (1968). The Case for Case. *Universals in Linguistic Theory*. E. Bach, R. T. Harms (eds), 1–88.
- Fillmore, Ch. (1977). Case for Case reopened. *Syntax and semantics. Grammatical relations*. Peter Cole, Jerrold M. Sadock (eds.). New York – San Francisco – London: Academic Press 8: 59–81.
- Helbig, G. (1992). *Probleme der Valenz- und Kasus-theorie*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Helbig, G., Buscha, J. (1996). *Leitfaden der deutschen Grammatik*. Leipzig: Langenscheidt.
- Lazard, G. (1994). *L'Actance*. Paris: PUF.
- Langacker, R. W. (1991). *Concept, Image and Symbol. The Cognitive Basis of Grammar*. Berlin – New York: Mouton de Gruyter.

- Mrazović, P., Vukadinović, Z. (1990). *Gramatika srpskohrvatskog jezika za strance*. Novi Sad – Sremski Karlovci: Dobra vest – Izdavačka knjižarnica Zorana Stojanovića.
- Silić, J., Pranjković, I. (2007). *Gramatika hrvatskoga jezika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Tesnière, L. (1969²). *Éléments de syntaxe structurale*. Paris: Éditions Klincksieck.
- Welke, K. M. (1988). *Einführung in die Valenz- und Kasus-theorie*. Leipzig: Bibliographisches Institut.
- Wildgen, W. (2008). *Kognitive Grammatik. Klassische Paradigmen und neue Perspektiven*. Berlin – New York: Walter de Gruyter.

Milivoj Alanović

ACTANTS ET CIRCONSTANTS:
LA DICHOTOMIE GRAMMATICALE ET/OU SÉMANTIQUE

Résumé

Le but de ce travail est de souligner l'importance de la distinction des plans structural et sémantique de la phrase, partant des principes de classification des éléments subordonnés de la phrase en deux classes – actants et circonstants, intruduits par Lucine Tesnière. Bien que Tesnière ait insisté sur le profil sémantique des unités syntaxiques, il est plutôt nécessaire de dire qu'il n'y a aucune corrélation obligatoire entre les unités syntaxiques, d'une part, et les unités sémantiques, d'autre part. Par conséquent, nous pensons qu'il est justifié de parler des actants et des circonstants sur le plan structurale aussi bien que sur le plan sémantique.

Mots-clés: syntaxe, sémantique, actants, circonstants, compléments.

Миливој Алановић
Универзитет у Новом Саду
Филозофски факултет
Одсек за српски језик и лингвистику
e-mail: milivoj.alanovic@sbb.rs

Михайло Фейса

РОДЗИНСКИ ОДНОШЕННЯ У РУСКИМ И СЕРБСКИМ ЯЗИКУ¹

Абстракт. У русинистики существує мале число вигледованьох хтори за тему маю назви за означованє родзинских одношеньох. Терминології родзинских одношеньох одреджена увага пошвещена лем за потреби капиталних лексикографских проєктох *Српско-русински речник / Сербско-руски словнік* (1. том 1995, 2. том 1997. року) и *Руско-сербски словнік / Русинско-српски речник* (2010), як и за потреби вигледованя хторе мало за ціль утвердзиц яке знанє о системи родзинских терминох маю школяре 8. класох националних заєднїцох у Войводини (2014). У тей роботі інвентар лексемах за означовање родзинских одношеньох у руским язiku поровнани зоз інвентаром лексемах за означовање родзинских одношеньох у сербским язiku.

Ключни слова: родзински одношення, система родбинских термина, руски язик, сербски язик, язики у контакту.

У русинистики не було систематичного вигледованя терминології родзинских одношеньох. Термином хтори ше дотикаю родзинских одношеньох одреджена увага пошвещена лем за потреби лексикографских подняцох, медзи хторима ше находза и даскельо капитални.

У тим контексту треба вшелїяк видзелїц двотомни *Српско-русински речник / Сербско-руски словнік* (Рамач, 1995, I том; Рамач, 1997, II том). Вон представя коруну фертальвиковей роботи Юлиана Рамача, главного редактора, и редакторох Гелени Медєши и Михайла Фейси. Двотомни словнік ма коло 70.000 одреднїци зоз хторих коло штераець пошвещени родзинскей терминології. Двотомни словнік, иншак, иницирани з боку Дружтва за руски язик, литературу и культуру, а реализовани з боку Катедри за руски язик Филозофского факултета Новосадского университета.

Недвосмыслово препоручуюци припаднїком рускей националней заєднїци же би требали знац три язики: наймилши, мацерински – руски язик, язик стредка – сербски язик и перши язик шветовей комуникації –

¹ Рад је настао као производ пројеката 187002 и 187017, које финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

англійськи язык, автор тих шорикох и коавтор, ведно зоз Полом Робертом Магочийом, у рамикох першого медзинародного русинского язичного проєкта, першого приручнїка намененого за ученє руского языка Руснацом у иножемстве и ученє англійского языка Руснацом у Войводини *Let's Speak English and Rusyn / Бешедуїме по англійськи и по руски* (Магочи, 1998) обезпечел и поглаве хторе пошвещене и прекладаню англійських терминох вяза-них за родзински одношеня. На исти способ родзинску терминологию дотх-нул и Юлиян Пап, автор другого приручнїка того типа, хтори конциповани за початне ученє англійского языка, *Good Morning! We Learn English / Добре рано! Учиме ше по англійськи* (Пап, 2008).

Пред пейцома роками закончене и капиталне лексикографийне діло *Руско-сербски словнїк / Русинско-српски речник* (Рамач, 2010), хторому главни редактор тиж Юлиян Рамач, а авторе Гелена Медєши, Оксана Тим-ко-Дітко и Михайло Фейса. Словнїк ма коло 38.000 одредніци зоз хторих коло двацец пошвещени родзинскей терминології. Видавatele єднотомного *Руско-сербского словнїка / Русинско-српског речника*. Одделене за русини-стику Филозофского факултета и Завод за культуру войволянских Руснацох у Новим Садзе.

Же би ше пришло по одвит на питанє як випатра инвентар лексемох за означовање родзинских одношеньох у руским языку конциповани одви-туюци питальнїк. У питальнїку ше нашли лексеми хтори инкорпоровали до себе двотомни *Сербско-руски словнїк* и єднотомни *Руско-сербски словнїк*, як и лексеми зоз наведзених англійско-руских бешеднїкох. Вигледовацка робота, у цалосци патраци, представляла часц векшого, вецейрочного проєк-та хтори обдумани при Педагогийним заводу Войводини а чия назва *Язык - култура - дружество*. Проєкт пошвещени вигледованю подобиносцох и розли-кох рижних язичних зявеньох медзи службенима языками у Войводини, як цо мадярски, руски, румунски, ромски, словацки и сербски язык. Основни цель Проєкта бул же би ше афирмовали одредзени теорийни и методологий-ни иновациї хтори можу буц од хасну у практичней роботі зоз школярами у основних и стреднїх школах. У тим намаганю руководителька Проєкта, професорка емерита Свенка Савич, вецейрочни вигледованя унапрямела на повязованє языка зоз дружеством и культуру як значними компонентами похо-пйованя значеня язичних зявеньох. На основі того члени проєктного тима ше 2011. року занїмали зоз вигледованьом хлопских и женских особних менох, назвискох и презвискох у языках хтори у службеним хаснованю у Войводини, 2012. року зоз вигледованьом системи ословйованя и поздравля-ня (Фейса, 2012), а 2013-2014. року зоз вигледованьом системи родзинских одношеньох (Фейса, 2014). Углавним, шицки руски лексеми хтори ше зявели

у функції прекладних еквивалентох сербских и английских лексемох зоз наведзених жридлох нашли место у рускей часци питальніка. Цо ше дотика сербскей часци питальніка вона формована на основі предходзащих виглядованьох, хторих у сербистики, за розлику од русинистики, було (напр. Vuković, 1980; Marjanović i Savić, 1982; Бјелетић, 1994). Зоз випитованьом облапени 25 дзивчата и 25 хлапци – 21 дзивче зоз Руского Керестура а 4 хлапци зоз Коцура и 17 хлапци зоз Руского Керестура а 8 дзивчата зоз Коцура. Випитованє окончене 17. новембра 2014. року у Руским Керестуре и 22. септембра 2014. року у Коцуре. Родзинска терминология подзелена до двох системох. Єдну систему творя термини хтори настали на основі родзинства по креви (*nomina consanguinitatis*), медзи хторима *оцец, мац, брат, шестра, син, дзивка, братняк, шестринїца* и др., а другу систему творя термини хтори означую индиректни родзински одношеня, хтори настали на основі одаванки або женїдби (*nomina affinitatis*), медзи хторима *швекор, швекра, невеста, жец* и др. (Макишова, 2004: 155-156). Термини руского языка у значней мири подобни термином зоз словацкого языка, чому причина и факт же Руснаци и Словаки пришли у истим чаше, стредком 18 вику, зоз истих карпатских крайох дакедишней Австро-Угорскей монархії (Gavrilović, 1977; Dudok, 1996).

Генерално патрене термини вязани за фамелию у узшим значеню школярмом осмей класи основней школи цалком познати. За термини *оцец, мац, дїдо, баба, син, дзивка, брат и шестра* без винїмка, а без огляду ані на пол, шицки 50 информаторе чули и знаю их значенє. Медзитим не хасную их шицки стоодстотно. Лем термини *дїдо* и *баба* стоодстотно хасную.

Термин *оцец* хасную 40 информаторе (або 80 %), и то у истим чишле и дзивчата и хлапци (по 20 и єдни и други). Термин *мац* хасную шицки випитани дзивчата (25), док хлапци исти термин хасную дакус меней раз але вещей раз од термина *оцец* (22). И дзивчата и хлапци, гоч дзивчата дакус частейше, хасную и алтернуюци, фамелиярни термини *тато* (23 дзивчата а 21 хлапец) и *мама* (22 дзивчата а 21 хлапец). Зяваюю ше и бешедни термини *чале* (7 раз зазначени при дзивчатох а 12 раз при хлапцох) и *кева* (6 раз зазначени при дзивчатох а 12 раз при хлапцох), хтори, мож повесц, популярнейши при хлапцох. Егзистую и термини *стари* (5 раз зазначени при дзивчатох а 11 раз при хлапцох) и *стара* (по раз зазначени и при дзивчатох и при хлапцох). На основі питальніка мож заключиц же ше у языке нешкайших младих не хасную деминутиви *таточко* и *мамка / мамочка*, як ані застарени *апо* и *матка*, хторих зазначую *Сербско-руски* и *Руско-сербски словник*.

Як уж визначене лем термини *дїдо* и *баба* и 25 дзивчата и 25 хлапци хасную. Попри нїх, зяваюю ше лем деминутиви *дїдко* (7 раз, и то при хлап-

цох и дзивчатох єднак) и *бабочка* (2 раз при дзивчатох) и *бабка* (раз при хлапцох); єден информатор наведол и же свою бабу вола по мену.

Термини *прадідо* и *прабаба* тиж шицки информаторе чули але их не хасную шицки. Їх хаснованє дакус векше при дзивчатох а ведно ше руша коло 74 % за *прадідо* и 58 % за *прабаба*. Седмеро ше вияшнєли же термин *прадідо* хасную дакеди, а пецеро же го вообщє не хасную. Термин *прабаба* дакеди хасную осемнацєцеро, а вообщє не хасную тройо.

Цо ше дотика терминох *прапрадідо* и *прабаба* за нїх информаторе чули шицки, але барз их мало и хасную. Термин *прапрадідо* хасную лєм штvero, а термин *прапрабаба* пецеро. Векша векшина их хаснує лєм дакеди (*прапрадідо* 72 %, *прапрабаба* 68 %). Дзєшецеро односно єденацєцеро ше вияшнєли же их вообщє не хасную.

Термини *син* и *дзивка* тиж шицки информаторе чули а хасную их у розпону од 82 % по 86 %. По штvero ше вияшнєли у вязи з обидвома терминми же их вообщє не хасную. Термин *син* дакеди хасную пецеро, а *дзивка* тройо. Интересантне же информаторе место терміна *син* хасную и сербски лексеми *Синак* (*синок*) (7 раз дзивчата, 4 раз хлапци) и *Синко* (єдно дзивче), а паралелно з термином *дзивка* и хлапци и дзивчата хасную векше число лексемах. При дзивчатох доминує лексема *риба* (21 раз), а зазначауєме и *маца* (3 раз), *женска* (2 раз) и *фраєрка* (раз). При хлапцох ситуація вельо рижнороднейша и руша ше од терміна *риба* (16) по термини *женска* (5 раз), *фраєрка* (4 раз), *маца* (4 раз), *мачка* (раз), *бейбе* (раз), *дзивче* (раз) и *син* (раз). Окреме до оч упадаю два факти. Перши же традиционални термин *дзивче* заступени лєм на єден завод и други же на месце терміна женского полу зявює и термин хлопского роду *син*, цо у сущносци предствая свойофайтову нєлогичносц. Присутна и вариянта англійского походзєня (*бейбе*), а и хлапци и дзивчата як синоним уключєли и термин *фраєрка*, хтори у руским язiku значи любєну особу (серб. *цyра, девојка*) и у прєшлосци нє бул хасновани у системи родзинских одношєньох. Лексема *цєра*, хтора корєспондує зоз словацку лексему *дцєра* и сербску лексему *ћєрка*, записана концом 19. вика у етнографийних зборнїкох Володимира Гнатьока а з часом прєшла до лексикона архаичних слєвох. Рамач у *Рускей лексики* наводзи шлїдуюци приклади: *Дала матка цєру далєко од сєбе* (Етн. зб. 9, 20), *Кєд я пойдзєм цєру питац, так я будзєм попрошовац: Чи ми дацє дзивку ващу* (Етн. зб. 9, 297) (Рамач, 1983: 191). У системи назвох хтори настали на основи родзинства по крєви место лексеми *цєра* завжала лексема *дзивка*, хтора у руским язiku, попри спомнutoго, означує и млaду женску особу. Спрам того, лексема *дзивка* предствая гомоним у сучасним руским язiku и запровадзує аж три

кореспондентски одношеня и то: *дзивка* : *ћерка* / *кћи*, *дзивка* : *девојка* / *цура* и *дзивка* : *девојка* / *драгана*.

Термини *брат* и *шестра* шицки информаторе и чули и знаю им значене, алє кед слово о дошлїдним хаснованю и устаємненому дефинованю терминох ту приходзи до рижнородносцох. И попри тим же ше тоти два термини хасную у розпону од 88 % (*брат*) по 90 % (*шестра*) обачуєме же ше на їх месце можу зявиц и по даскельо други лексеми. Так ше на месце термина *брат* при дзивчатох зявюю и деминутив *брацик* (5 раз), *буразер* (4 раз), *тебра* (4 раз) и скрацена форма од *буразер* *бураз* (раз), а при хлапцох *тебра* (10 раз), деминутив *брацик* (7 раз), *буразер* (4 раз), скрацени форми од *брацик* и *буразер* - *брацо* (раз) и *бураз* (2 раз) и лєм при єдному информаторови иновативни термини *бро*, *бруда*, *братия*, *тебрека* як и менованє по мену. У єдней предходней роботі базованей на вигледованю ословйованя у руским язiku стретли зме ше, попри *брашо*, и зоз англицизмом *брадер* (Фејса, 2012: 183) та мож предпоставиц и же з тей нагоди регистроване *бро* тиж представя англійски уплїв при чим превжати лєм перши склад меновнїка. *Бруда* би могол походзиц од германизма *брудер*. Цо ше дотика заменьованя термина *шестра* вон ше тиж заменяє зоз даскелїма другима: при дзивчатох зоз деминутивним *шестричка* (5), *сека* (4) и *сея* (2) и пейоративним *досада* (2), а при хлапцох зоз *шестричка* (9), *сека* (7), *сея* (2), зоз меном (1) и зоз пейоративнима *досада* (5) и *смарачица* (1). Пейоративни лексеми сербского походзеня. У спомнутим, скорейшим вигледованю медзисобного ословйованя при младих стретли зме ше и зоз англицизмом *систер* и нелогичну, вокалску форму *brate* / *bratu* (исте, 183-184), хтори тото вигледованє не потвердзелo. И попри тим, термини *брат* и *шестра* и у тим вигледованю маю найвекше число алтернующих лексемах.

Зоз лексемами *унук* и *уника* иншаки случай. Информаторе чули за нїх, алє их углавним хасную у розпону од 46 % по 50 %, або лєм дакеди у розпону од 38 % по 44 %. Термин *унук* ма и вариянту *унуче*, хтора ше ридко хаснує (дзивчата 2 раз, а хлапци лєм раз), а *уника* анї не ма синоним.

У вязи з терминами *праунук* и *прапраунук* треба визначиц же зазначени барз мали розпон хаснованя – 18 % за *праунук* и 10 % за *прапраунук*. Обидва термини вообщє не маю синоними.

Дзепоедни информаторе анї не чули же би дахто похасновал термини *мачох* и *мачоха* (шесцєро за *мачох*, а тройо за *мачоха*), а значни процент информаторох их анї не хаснує (42 % за *мачох*, а 24 % за *мачоха*). Дзивчата похасновали и синоними *Очух* (5) и *Невласни оцєц* (1) за *мачох* и *Невласна мац* (1) за *мачоха*, док хлапци не похасновали анї єдну другу назву. У *Сербско-руским словнїку* авторе як еквивалент наведли и *отчим* (Рамач, 1997:

258), хтори, по вигледованю судзаци, прешол до застареной лексики руского языка. Термин *отчим* ещи вше существує у сучасним словацким языку (Макишова, 2004: 161).

Термини *невласни брат* и *невласна шестра* лем єдно дзивче и єден хлапец не чули. Хаснує их ше углавним лем дакеди, и то у процентох 52 % перши спомнути односно 50 % за други спомнути. Док дзивчата хасную лем синоними *Полубрат* (11) и *Полушестра* (10), хлапци на одредзени способ «креативнейши» та хасную *Полубрат* (11), *Половни брат* (1), *Полутебра* (1) за невлазни брат и *Полушестра* (6) и *Сейка* (1) за невлазна шестра.

У сербским языку ше дошлїдно водзи рахунок о тим же чи родзинство настава по женскей або хлопскей линїї, не лем у рамиках родзинства по креви але и у одношеньох хтори настали преїг малженских вязох. Прето ше при хаснованю терминологїї родзинских одношеньох муши мац на розуме же чи у питаню оцов чи мацеров брат, односно *стриц* чи *ујак*. Назва за жену оцового брата глаши *стрина*, а за жену мацерового брата у литературним языку глаши *ујна*. У руским языку то не случай. Зоз термином *бачи* покриваю ше шицки одношеня хтори у сербским покриваю *стриц*, *ујак*, *течо*, та и аж и значенє *Непознати человек (чико)*, а зоз термином *андя* їх пари - *стрина*, *ујна* и *тетка*. Подобни случай и у англійским дзе *uncle* и *aunt* покриваю широку лепезу значеньох у системи родзинских одношеньох. У *Руско-сербским словнїку* у одреднїци *бачи* видзелени шлїдуюци значеня: 1. оцов брат (стриц); 2. мацеров брат (ујак); женов брат (шурак); 4. старији човек (чика). Прето ше и шицки нашо информаторе вияшнели же чули термини *бачи* и *андя*. Мож, медзитим, констатовац же термин *бачи* усвоєнши и прилапенши з оглядом прето же термин *андя* хасную 48 % дзивчатох а 68 % хлапцох, то єст 58 % ведно; термин *бачи* хасную 88 % дзивчатох а 92 % хлапцох, ведно 90 %. Дзивчата попри термина *бачи* хасную и *Непозната особа* (3), а хлапци попри *Непозната особа* (4) и деминутивне и гипокористичне *Бачик* (1). Вельке число значеньох термина *бачи* ше одражело и на вельке число значеньох при информаторох. Дзивчатом найблїзши значеня *Оцов або мацеров брат* (10), *Брат єдного родителя* (4) и *Оцов або мацеров брат, непозната особа* (2), а хлапцом *Оцов або мацеров (власни) брат* (9), *Оцов брат* (6), *Оцов або мацеров брат, непозната особа* (4) и *Брат єдного родителя* (4). Попри значеньох вязаних за родзински одношеня треба надпомнуц же ше у руским языку термини *бачи* и *андя* хасную за каждую непознату, звичайно старшу особу (бачи за хлопа, а андя за жену).

Термин *андя* ма у *Руско-сербским словнїку* ещи ширшу лепезу значеньох та у нїм видзелени аж осем значеня: 1. братова жена (снаха, снаја, деверка); 2. женового брата жена (шуракиња, шогорица); 3. оцового брата

або братняка жена (стрина); 4. мацерового брата жена (ујна); 5. мужового брата жена (јетрва); 6. мужова одата шестра (заова); 7. женова одата шестра (свастика); 8. старша жена (тетка; мајка) (Рамач, 2010: 36). Од значеньох хтори дзивчатом-информатором найблізши видзелюєме *Бачикова жена* (7), *Млада одата жена* (4), *Мацерова / оцова (власна) шестра* (4), *Млада одата жена, мено* (4) и *Оцового брата жена* (2), а од значеньох хтори хлапцом-информатором найблізши видзелюєме *Млада одата жена* (12), *Оцового брата жена* (8) и *Бачикова жена* (3).

До Питальніка зме уключели и термини *стриц*, *стрина*, *уяк*, *уйна*, *тета* и *теча*, хтори мож чуц у каждодньовой бешеди. Циль бул же би ше на основи стана на терену виведли одредзени заключения о статусу тих терминох у руским языку нешка. Генерално патраци, бешедніки руского языка ше на початку 21. века, у тим сегменту системи родзинскей терминології, находза пред вибором медзи двома сетами терминох – з єдного боку, традиційного сета, хтори принєшени зоз Карпатского ареалу и у хторим лексеми мадярского походзєня *бачи* и *андя* представляю пошлїдок вецейвиковного соживота зоз бешедніками державотворного языка у Мадярским кральовстве, односно у тедишней Австро-Угорскей монархії и, з другого боку, сета новшого походзєня, до чийого поступного уходзєня до руского языка почало приходзиц по присельованю до Бачки стредком 18. вику, чий ше уплїв почал звекшовац од 1918. року, од розпадованя Австро-Угорскей, же би нешка, на просторох виковного, интензивного соживота зоз бешедніками сербского языка, елементи того новшого сета почали дополньовац предходзаци сет, або, при младих, а то и того вигледованє потвердзує, предходзаци сет у вше векшим ступню модификовац та аж и редуковац. Вигледованє указує и же зоз терминами *стриц*, *стрина*, *уяк*, *уйна*, *тета* и *теча* шицки информаторе барз добре упознати. Мож євентуално видзелїц термин *теча* за хтори дзе-шецєро информаторе (то єст 20 %) написали же го не чули. Пейц термини од шейсцох терминох вигледованого сета сербского походзєня хасную од 11 по 16 информаторе (то єст од 22 % по 32 %), а термин *тета* аж 29-ро од 50-рих (то єст 58 %). У случаю термина *тета* мож, медзитим, бешедовац не лєм о непосредним сербским уплїву, алє и о постредним з оглядом же слово *тета*, у значєнїю *жена мацерового брата*, существує и у Карпатским ареалу. Находзиме го и у словацким языку (Макишова, 2004: 158).

Интересантне же место термина *стриц* лєм тройо информаторе од 50-рих хасную и одомашнетши термин *бачи*, а лєм єден информатор и гипокористик *стрико*. Место термина *стрина* лєм єден информатор як синоним наведол и термин *тета*. Место термина *уяк* троме информаторе алтернативно хасную и *бачи*, а лєм по єден информатор хаснує гипокористики *уйо*

и уйко, як и ословйованє по мену. Информаторе за термини уйна и тета, и кед их хасную, не хасную их алтернуючо з даєдним другим термином за родзински одношеня. Кед слово о значеньох хтори информаторе приписую тим термином стан шлїдуюци: За стрица дзивчата написали *Оцов брат* (20) або *Татов брат* (2), а хлапци лем *Оцов брат* (23). За стрину дзивчата написали *Оцового брата жена* (14), *Супруга оцового (власного) брата* (4) и *Стрицова жена* (3), а хлапци углавним *Оцового брата жена* (21). За уйну дзивчата написали углавним *Мацерового брата жена* (14) и *Уякова жена* (3), а хлапци *Мацерового брата жена* (12), *Уякова жена* (2) и *Мацерова шестра* (2). За тету при дзивчатох доминую значеня *Мацерова шестра* (8), *Мацерова лебо оцова шестра* (7) лебо *Оцова шестра* (4), цо случай и при хлапцох: *Мацерова шестра* (6), *Мацерова лебо оцова шестра* (5), *Оцова шестра* (4). За термин теча, хтори информатором найцудзши, дзивчата видзелєли значеня *Мацеровей шестри муж* (5), *Тетов муж* (4), *Мацеровей / оцовой шестри муж* (4) и *Оцов брат* (2), а хлапци *Мацеровей шестри муж* (7) и *Тетов муж* (2).

Термини *бачи* и *тета* ше зявюю по раз и як синоними за термини *шовгор* и *нина*. Прицагує увагу факт же, и попри тим же слово о традицийних терминох, аж 18 информаторе (то єст 36 %) вообщє не хасную термин *шовгор* а 12 информаторе вообщє не хасную термин *нина* (то єст 24 %). Гу тому пецєро информаторе (т. є. 10 %) анї не чули за термин *шовгор*, док тройо информаторе (т. є. 6 %) анї не чули за термин *нина*. Кед слово о видзельованю значеньох за *шовгор* видзелєни осем, а за *нина* аж дзевец значеня. За термин *шовгор* при дзивчатох частейши *Нинов муж* (8), *Бабов лебо дїдов брат* (4) и *Моєй шестри муж* (2), а при хлапцох *Моєй шестри муж* (6), *Мацеровей шестри муж* (3) и *Нинов муж* (3). За термин *нина* при дзивчатох частейши *Оцова лебо мацерова шестра* (5), *Бабова лебо дїдова шестра* (4) и *Мацерова шестра* (3), а при хлапцох *Мацерова шестра* (9) и *Оцова шестра* (2). *Руско-сербски словнїк* као еквиваленте за термин *шовгор* наводи српске лексеме *тетак* и *шогор* (Рамач, 2010: 847), а за термин *нина* *тетка*, *тета* и *свастика*, *шогорица* (женова шестра) (исте, 444).

Же руска родзинска система у велькей мири узша од сербскей то уж потвердзєне на даскельо заводи. Ещи єден приклад представляю термини *братняк* и *шестринїца*. Авторе *Руско-сербского словнїка* видзелєли шлїдуюци значеня за термин *братняк*: 1. брат од стрица, стричєвић, (прво) братучед; 2. брат од тетке, тет(к)ић; брат од ујака, братић (исте, 65), а за *шестринїца*: сестра од стрица (тетке, ујака) (исте: 840). При информаторкох зме за братняка напр. замерковали 8 значеня, а за шестринїцу аж 11. Медзи тима значенями за братняка частейши *Оцового брата син* (7), *Нинов*

лебо бачиков син (6) и Бачиков син 4, а за шестриніцу Мацеровей шестри дзивче (дзивка) (6), Нинова лебо бачикова дзивка (5), Дзивче родительового брата лебо шестри (2) и Нинова дзивка (2). Хлапци у питальніку визначели шлїдуюци значеня за братняк: Оцового брата син (11), Бачиков син (7), Бачиков або нинов (тетов) син (3) и Оцовой шестри син (2), а шлїдуюци за шестриніца: Бачикова дзивка (5), Мацеровей шестри дзивка (дзивче) (4), Оцового брата дзивка (3), Бачикова або нинова (тетова) дзивка (3) и Оцовой шестри дзивка (2). Термини братняк и шестриніца, мож повесц, забераю стабилне место у родзинскей терминологийней системи руского языка. Термин братняк хасную 45 информаторе, односно 90 %, а термин шестриніца (дзекеди у вариянти *шестраніца*) 44 информаторе, односно 88 %. Место тих терминов информаторе хтори пред закончованьом основней школи не викреирали даяки окреми назви. Хасную ше, з часу на час, лем скраценши вариянти *брат* (20 информаторе, т. є. 40 %), односно *шестра* (3 информаторе, т. є. 6 %). О одредзеним уплїву сербского языка мож тиж бешедовац.

До терминов хтори настали преїг малженских вязох у фамелії спадаю и термини *жец* и *невеста*, *швекор* и *швекра*, як и *сват* и *сваха*, односно *сватово*.

Термини *жец* и *невеста* углавним добре познати (од 92 % по 94 %). Тоти термини на основношколским уровню скоро половка школярох не хаснує (жец не хасную 44 %, а невеста 46 %). За нїх, медзитим, не створени ані єден єдини синоним. Обчековали зме же ше напр. за невеста зяви сербски еквивалент *снайка*, хтори у каждодньовой бешеди мож и чуц, але информаторе го не наводза. Интересантне и же лем єден хлапец наведол же жеца ословює по мену. Од значеньох хтори информаторе дали за жеца ше частейше зявюю: *Дзивков муж (човек)* (6), *Оцовой дзивки муж* (4), *Женов лебо дзивков муж* (3) (при дзивчатох); *Шестров муж* (7), *Шестров будуци муж* (2) (при хлапцох). За невесту ше частейше зявюю *Синова (сина) жена* (8), *Оцового сина жена* (4), *Синова або братова жена* (4) (при дзивчатох); *Братова супруга (жена)* (7), *Синова жена* (3), *Братова будуца жена* (2) (при хлапцох).

Термини *швекор* и *швекра* тиж добре познати (од 96 % по 98 %), а ані их скоро половка информаторох не хаснує (швекор не хасную 54 %, а швекра 48 %). За нїх стоодстотно не створена ніяка друга назва. Швекрови дзивчата придаваю значеня *Мужов або женов оец* (7), *Супругов оец* (5), *Мойого (твойого) мужа оец* (3) и *(Мацери) човеков оец* (2), а хлапци углавним *Моєй жени оец* (5) и *Женов оец* (3).

Термини *сват* и *сваха* тиж добре познати (од 90 % по 92 %), а и вони ше досц не хасную (сват 44 %, а сваха 40 %). Ані за нїх не креирана даяка

нова назва. При дзивчатох сват препознати як *Кед ше дахто зоз його и моєй (нашей фамелії) родзини повинча* (5), *Нєвестов оцєц* (4) и *Мойого мужа оцєц* (2), а при хлапцох *Моєй жєни оцєц* (3), *Жєнов оцєц* (2) и *Мойого мужа оцєц* (2). При дзивчатох сваха препозната як *Кед ше дахто зоз його и моєй (нашей фамелії) родзини повинча* (5), *Нєвестов оцєц* (4) и *Мойого мужа оцєц* (2), а при хлапцох *Моєй жєни оцєц* (3), *Жєнов оцєц* (2) и *Мойого мужа оцєц* (2).

Девер, шуре, заова и шурная, уключєни до питальніка, бо их як и термин *снайка* мож чуц у дзєпоєдних фамелійох, окреме у мишаних малженствох. На основи одвита на питанє же ше вони барз мало хасную – девер 16 % (8 информаторє), шуре 22 % (11 информаторє), заова 10 % (5 информаторє), шурная 2 % (1 информатор). Исти термини значнє число информаторох вообщє анї нє чуло: девер 36 % (18 информаторє), шуре 38 % (19 информаторє), а заова 54 % (27 информаторє), шурная 62 % (31 информатор). Нїхто од информаторох анї за єдєн термин зоз тєй групи терминох нє хаснує паралєлну лексєму. Информаторє им придаваю шлїдуюци значєня: за дєвера – *Жєнов або мужов братняк (брат)* (6), *Супругов брат* (3), *Члєвєков брат* (2) (дзивчата), *Моєй жєни брат* (4), *Мойого мужа брат* (2), *Мужов брат* (2) (хлапци); за шурєя - *Жєнов брат* (8), *Супругов брат* (4), *Шєстров (шєстри) муж (члєвєк)* (3) (дзивчата), *Шєстров муж* (7), *Жєнов брат* (2) (хлапци); за заову - *Мужова (члєвєкова) шєстра* (8), *Супругова шєстра* (4), *Жєнова шєстра* (2) (дзивчата), *Жєнова шєстра* (3), *Мужова шєстра* (2), *Шєстрова шєстра* (2); за шурную - *Шурєйова (шурєова) жєна* (5), *Супругового супруга брат* (4), *Мацєровєй шєстри муж* (2) (дзивчата), *Братова жєна* (3), *Мойого брата шєстра* (2) (хлапци). З оглядом же и тоти информаторє цо уходзєли до дєфинованя тих штирох терминох пермутовали одрєдзєни значєня у одношєннє на тоти цо маю у сєрбским язикунє нє мож твєрдзиц же вони инкорпоровани до рускєй родзинскєй систєми. З оглядом же процєнт билінгвалносци при Руснацох рошнє и же ше сєрбски уплїв звєкшує, мож прєдпоставиц же ше и хаснованє тих терминох звєкша.

Попри родзинства по крєви и родзинства до хторого пришлє прєйг малженских вязох розликуємє и родзинство по основи кумства. Термини у тим сєтунє кум, кума и кумчє. Информаторє за шицки термини чули а хасную их од 60 % (кумчє) по 76 % (кума). Анї за єдєн з тих терминох информаторє нє хасную даяки други вираз. Термини дєфиную углавним на шлїдуюци способ: за термин кум *Члєвєк хтори мє крєсцєл* (10), *Швєдок на винчаню (на свадзби)* (2), *Хлопски законски швєдок на винчаню* (2) (дзивчата), *Духовни оцєц* (4), *Члєвєк на винчаню* (4), *Члєвєк хтори мє крєсцєл* (2) (хлапци); за термин кума – *Жєна хтора мє крєсцєла* (10), *Духовна мац* (2), *Швєдок*

на винчаню (на сводзби) (2), Хлопски законски шведок на винчаню (2) (дзівчата), Духовна мац (4), Жена на винчаню (4), Кумова жена (2) (хляпцы); за термин кумче – Кумово дзецко (8), Дзецко од кума и куми (3), Потомок од кумових (3), Дзецко од кумових (2) (дзівчата), Кумово дзецко (6), Дзецко од кума и куми (кумових) (5) (хляпцы).

Интересанти и одвит информаторох на вимагане же би навели приклади за родзину и за дальшу родзину. Векшина информаторох ше анї не упущовала до роздзельованя родзинскей терминології, а сумирани одвити указую же тоті поняца не видиференцовани при школярох осмей класи основней школи. Прето за родзину тримаю брата (2), сестру (2), полушестру (1), братняка (1), шестриніцу (1) и оцового братняка дзеци (1), а за дальшу родзину – стріку (1), течу (1), свата (1), шовгра (1), шурея (1), бабу (1) и родительових братнякох / шестриніцово унучата.

Вигледоване указало же термини вязани за фамелию у узшим значеню школяром осмей класи основней школи цалком познати. За термини *оцец, мац, дідо, баба, син, дзивка, брат* и *шестра* шицки информаторе чули и знаю их значене. Нашо вигледоване не утвердзело векши одступаня хтори би завишели од пола. Кед слово о хаснованю тих терминов вони ше не хасную у такей мири; лем термини *дідо* и *баба* ше хасную стоодстотно. Так напр. место *оцец* и *мац* звичайнейши фаміліярні форми - *тато* и *мама*. Други термини алтерную зоз деминутивніма гіпокористиками як *брацик, шестричка, дідко, бабка* и *бабочка*. У одношеню на сербски язык подполну кореспонденцію обачуєме при *оцец : отац, мац : мајка, брат : брат, шестра : сестра, син : син, дідо : деда, баба : баба, унук : унук, унука : унука*.

При термінах хтори вязани за фамелією у ширшим значеню обачуєме вельку розлику у одношеню на одвитуєци термини у сербским языку. Так напр. зоз термином *бачи* покриваю ше шицки одношеня хтори у сербским покриваю *стриц*, *ујак*, *течо*, та аж и значене *Непознати човек (чико)*, а зоз термином *андя* їх пари - *стрина*, *ујна* и *тетка*, як и значене *Непозната жена*. Генерално патраци, беседніки руского языка ше на початку 21. века находза пред вибором медзи двома сетами терминох – з єдного боку, традиційного сета, хтори принєшени зоз Карпатского ареалу у хторим лексеми мадярского походзеня *бачи* и *андя* представляю пошлїдок вецейвиковного соживота зоз Мадярами и, з другого боку, сетом сербского походзеня, чийо ше присуство обачує у остатнїм столїтю. Прето зоз нового сета, гоч по уровню познатосци спадаю углавним до досц непознатих, обачуєме уходзенє терминох *стрико*, *уїко*, *шуре*, *тета* и др.

Кельо родзинска терминология у руским языке поєдноставена у одношеню на родзинску терминологию у сербским языке окреме мож обачиц при виражованю одношеньох за братово и шестрово дзеци. Братово и шестрово хлопски дзеци (*братанац, братић, синовац, нећак; сестрић, нећак*) у руским языке ше волаю *братняци*, а братово и шестрово женски дзеци (*братаница, синовница, нећака; сестричина, нећака*) ше волаю *шестриніци / шеатраніци*.

Лексема *дзівка* ше видзелює од других бо покрива аж три значеня и то трох лексемах сербского языка и запровадзує шлїдуюци три кореспондентски одношеня: *дзівка* : *ћерка / кћи*, *дзівка* : *девојка / цура* и *дзівка* : *девојка / драгана*.

У системи родзинских одношеньох руского языка лексеми углавним славянского походзеня. Зоз мадярского, медзитим, походза *бачи* и *андя*, а зоз немецкого языка *швекор*. Обачели зме и же дзепоедни термини хтори ше находза у словацким языке мали паралели у прешлосци руского языка (напр. *цера* и *отчим*).

На основи вигледованя мож заключиц и же, понеже руски и сербски язык нешка коегзистую на тих просторох а сербски язык векшински, мож у наиходзацим периодзе обчековац и звекшованє уплїва сербского языка на терминологию за родзински одношеня у руским языке.

ЛИТЕРАТУРА

- Бјелетић, Марта (1994). Терминологија крвног сродства у српскохрватском језику. *Јужнословенски филолог*, L. Београд: Институт за српски језик САНУ, 199-207.
- Vuković, Gordana (1980). Nazivi za obeležavanje srodnika. *Kontrastivna jezička istraživanja*. Novi Sad: Filozofski fakultet, 253-265.
- Gavrilović, Slavko (1977). Rusini u Bačkoj i Sremu od sredine XVIII do sredine XIX veka. *Godišnjak Društva istoričara Vojvodine*. Novi Sad: Društvo istoričara Vojvodine, 153-215.
- Dudok, Miroslav et al., red. (1996). *250 rokov života Slovákov vo Vojvodine*. Beograd, Novi Sad: Завод за уџбенике и наставна средства, Spolok Vojvodinských slovakistov.
- Марочи, П. Р. и Фейса, М. (1998). *Бешедујме по англійски и по руски / Let's Speak English and Rusyn*. Нови Сад: Руске слово.

- Marjanović, Ana i Savić, Svenka (1982). Usvajanje i razumevanje termina za označavanje rodbinskih odnosa kod školske dece. *Prilozi proučavanju jezika*, 18. Novi Sad: Filozofski fakultet, 27-32.
- Пап, Ю. (2008). *Good morning! We learn English / Добре рано! Учиме ше по англійски*. Нови Сад: Дружтво за руски јазик, литературу и културу.
- Рамач, Ю. (1983). *Руска лексика*. Нови Сад: Универзитет у Новим Садзе, Филозофски факултет, Институт за педагогију, Катедра за руски јазик и литературу.
- Рамач, Ю., Фейса, М. и Медеши, Г. (1995, 1997). *Српско-русински речник / Сербско-руски словник*, I-II. Београд – Нови Сад: Завод за учебници и наставни средства – Универзитет у Новом Садзе, Филозофски факултет, Катедра за руски јазик и литературу – Дружтво за руски јазик и литературу.
- Рамач, Ю., Тимко-Дітко, О., Медеши, Г. и Фейса, М. (2010). *Руско-сербски словник / Русинско-српски речник*. Нови Сад: Универзитет у Новом Садзе, Филозофски факултет, Катедра за руски јазик и литературу и Завод за културу войводянских Руснацох.
- Фејса, М. (2012). Ословљавање у русинском језику: ословљавање у двојезичној основној школи у Куцури / Ословйоване у руским језику: ословйоване у двоязичней основней школи у Коцур. U: *Zbornik Pedagoškog zavoda Vojvodine*, 8: *Iz riznice multijezičke Vojvodine*. Novi Sad: Pedagoški zavod, 168-187.
- Фејса, М. (2012). Употреба и значене терминов за родзински одношеня школярох VIII класох основней школи у Войводини. U: Andrić, E. (ured.) (2014). *Iz riznice multijezičke Vojvodine: Zbornik Pedagoškog zavoda Vojvodine*, 9: *Jezik-kultura-društvo: sistem rodbinskih odnosa u jezicima nacionalnih zajednica u Vojvodini*. Novi Sad: Pedagoški zavod Vojvodine, Filozofski fakultet, 93-128.

Mihajlo Fejsa

KINSHIP RELATIONS IN RUTHENIAN AND SERBIAN

Summary

The paper deals with the terms denoting blood relations and relations by marriage in the Ruthenian language. The research of kinship relations in the Ruthenian language is almost unique since the terminology of kinship relations was dealt only in the *Serbian-Ru-*

thenian Dictionary (1st volume published in 1995, the second volume published in 1997) and the *Ruthenian-Serbian dictionary* (published in 2010). The author has compared the Ruthenian kinship relations terms with the Serbian ones. The Serbian kinship relations system is more complex. For instance, the term *бачи* covers the meanings of *ујак*, *стриц*, and *течо*, and the term *андя* covers the meanings of *ујна*, *стрина*, and *тетка*. The traditional Ruthenian kinship relations system is no longer stable; only the terms expressing close family relations, such as *оцец*, *мац*, *дїдо*, *баба*, *син*, *дзивка*, *брат* and *шестра* (*отац*, *мајка*, *деда*, *баба*, *син*, *ћерка*, *брат*, *сестра*) are 100 % known and used.

Keywords: kinship relations, system of kinship terms, Ruthenian, Serbian, languages in contact.

Михайло Фейса

Оддзелене за русинистику Филозофского факултета

Универзитет у Новим Садзе

e-mail: fejsam@gmail.com

Снежана Гудурић

ПРИЛОГ ПРОУЧАВАЊУ КАТЕГОРИЈЕ ТРАНЗИТИВНОСТИ СА ПОСЕБНИМ ОСВРТОМ НА СТАЊЕ У ФРАНЦУСКОМ И СРПСКОМ ЈЕЗИКУ*

Сажетак: Глагол као нуклеус реченице управља допунама које га прате и које имају различите (морфо)синтаксичке и семантичке вредности. Глаголске допуне могу се наћи непосредно иза или испред глагола, али могу бити повезане са њим посредством одговарајућих предлога у француском, односно могу имати одговарајући падежни облик или предлошко-падежну конструкцију у српском језику. Истоветне синтаксичке структуре, које се остварују кроз непосредну (директну) или посредну (индиректну) везу између глагола и његове допуне могу имати потпуно различите синтаксичко-семантичке импликације. Директна конструкција имплицира, пре свега, мада не и обавезно, функцију директног објекта, а индиректна индиректног, при чему и једна и друга могу имати функције и различитих врста прилошких допуна (време, начин, место и др.). Након уводних теоријских разматрања, у раду ћемо, на корпусу прикупљеном из говорног француског и српског језика, а на основу досадашњих истраживања из ове области, показати у којој се мери појам транзитивности може сматрати морфолошком, морфосинтаксичком, синтаксичком и семантичком категоријом.

Кључне речи: синтакса, глагол, транзитивност, директна конструкција, индиректна конструкција, француски, српски.

Проучавање глаголске синтагме, без обзира на то о којем је језику реч, не може се замислити без разматрања категорије транзитивности, која представља једну од основних референцијалних тачака у проучавању природе глагола.

Транзитивност је поливалентан термин чија суштина заокупља пажњу језикословаца од давних времена, заправо од доба када су почели да обраћају пажњу на устројство језика и обликовање мисли у језичке структуре. О њему су размишљали како филозофи античког доба, тако и они у средњем веку, а око појединих питања везаних за овај појам, споре се и савремени лингвисти. Ипак, и поред многобројних неслагања, сви су једин-

* Рад је урађен у оквиру пројекта бр. 178002 *Језици и културе у времену и простору* који финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

ствени у ставу да транзитивност припада темељним поставкама у истраживању синтаксичког устројства језика.

Највећи број савремених лингвиста заступа став да се реченица организује око глагола – предиката и он се има сматрати основним конституентом, нуклеусом¹, који управља избором свих осталих конституената.² Управо од избора типа глагола зависи да ли ће се радња одвијати унутар једног истог лица – *актанта*, или ће се преносити изван њега, на неког другог или чак трећег актанта.

Још су се антички мислиоци бавили проблемом функционисања предиката и могућности преласка радње са једног актера на другог. Разлику између радње која постоји сама по себи, која остаје затворена унутар сопственог процеса, и радње која ствара нешто ван ње саме, први је направио Аристотел, назвавши ону прву *prattein* (*делати*, тј. радња остаје унутар процеса), а ову потоњу *poiein* (*начинити*, *направити*, тј. дело се ствара (из)ван саме радње) и. У стоичкој дијалектици (Аполоније Дискол и Присцијен), међутим, предикат се одређује у односу на то да ли су глаголи лични или безлични, транзитивни или интранзитивни. Аполоније Дискол³ даје пример три грчка глагола (*meteisin*, *diabibazein*, *metabibazein*) чији семантички садржај одређује транзитивност као прелаз(ак) с једног места на друго. По њему, сваки коси падеж улази у комбинацију са номинативом, што означава прелазак с једног лица на друго, при чему постоји јасна разлика између оваквих случајева (нпр. *Pierre bat Paul*. / *Петар туче Павла*.) и случајева када се радња одвија у оквиру једног лица (*Pierre se lave*. / *Петар се пере*.), што одговара данашњој дистинкцији између правих прелазних и повратних глагола. Тако Аполоније дефинише тзв. “транзитивно лице” (*diabatikon* или *metabatikon prosôpon*) и тзв. “повратно лице” (*autopathes* или *ametabaton prosôpon*). Смештајући глагол у центар реченице, између управног и косог падежа, Аполоније указује на повезаност позиције коју заузимају лица у исказу са семантиком самог исказа. Реч *diathesis* у његовој концепцији означава истовремено и положај лица у односу на глагол и глаголску дијатезу (стање),

¹ У раду ће се термин *нуклеус* доследно употребљавати за глагол у функцији предиката, будући да се под термином *језгро* у савременој науци о реченици може подразумевати и скуп *актаната* – субјекат и објекти, тј. *аргумената* – агенс, тема и реципијенс, као што је то случај у граматици улога и референци. Видети детаљније у W. A. Foley i R.D. Van Valin 1984, , као и у R. D. Van Valin i R.J. LaPolla 1997. и R.D. Van Valin 2005. Преглед основних теоријских поставки граматике улога и референци доступан је на интернету, на адреси http://wings.buffalo.edu/linguistics/people/faculty/vanvalin/rrg/RRG_overview.pdf

² Поједини лингвисти, пак, заступају тезу да је основни конституент реченице субјекат будући да од њега зависи избор глагола, а затим и свих осталих функционалних јединица (конституената) које творе реченицу, односно исказ.

³ Видети у *La naissance de la grammaire dans l'Antiquité grecque*, Frédérique Ildefonse.

при чему промена места лица у низу, изазива и промену у дијатези глагола. Но, како сваки глагол не може на исти начин да трпи оваку врсту трансформације, Аполоније прави градацију глагола према њиховој способности за преношење радње. Појам *diabasis/metabasis* остаје, међутим, везан искључиво за лице, а не за глагол. И док се у Аполонијевом тексту на једном месту јавља појам “интранзитивни глагол”, нигде се не спомиње његов корелат “транзитивни глагол”.

Присцијен⁴ преузима основне Аполонијеве ставове, прилагођавајући их латинском језику. Он почиње да употребљава и данас актуелне термине: *transire* и *transitio*, као и *transitivus*, *transitive* и *intransitive*, успостављајући дихотомiju *verba transitiva* / *verba intransitiva* и дајући тако глаголу централно место у релацији која се успоставља између различитих актаната. По њему, природа категорије *verba transitiva* лежи у чињеници да « радња прелази на неко биће » (Lecointre, у Rousseau 1998: 21). Аполоније појам транзитивности шири и на адноминалне конструкције типа *amator illius* према *amo illum*, укључујући ту и агенцијални додатак, што је први наговештај потоњих расправа о глаголској дијатези.

Ослањајући се на Присцијенове *Institutiones grammaticae*, средњевековни граматичари употпуњују његово учење о синтаксичком устројству. Један од најзначајнијих свакако је Тома Ерфуртски (Thomas d'Erfurt) који појам транзитивности и интранзитивности не везује искључиво за однос између глагола и његовог додатка, већ га на изврстан начин генерализује и подводи под уопштени појам *конструкције*:

“... У свакој конструкцији постоје први и други конституент. Тада или други успоставља однос зависности са првим, или први то чини с другим, с тим што је други одвојен од првог својом сопственим зависним односом. Интранзитивна конструкција је дакле конструкција у којој, по свом значењу, други конституент успоставља однос зависности са првим, као када се каже **Socrates courrit**, глагол **courrit** који је други конституент конструкције, успоставља однос зависности са **supositum**-ом који је први конституент. Исто тако, када се каже **Socrates legit bene**, прилог **bene** који је други конституент у конструкцији, успоставља однос зависности са глаголом који је први конституент.

Међутим, када први конституент успоставља однос зависности са другим, а други не успоставља однос зависности са првим већ са неким другим конституентом, онда је конструкција транзитивна. Транзитивна конструкција је дакле она у којој први конституент успоставља однос зависности са другим путем својих значенских особина, при чему је други одвојен од првог зависном везом са неким другим конституентом....” (Thomas D'Erfurt, XLVII, §92, у Rousseau 1998: 23)

Тома Ерфуртски даље разрађује своје виђење транзитивних и интранзитивних конструкција наводећи по две врсте за сваку: конструкцију радње (*constructio actuum*) и конструкцију лица (*constructio personarum*):

⁴ Професор из Константинопоља, с почетка VI века, аутор дела *Institutiones grammaticae*.

“Интранзитивна конструкција радње је она у којој конституент који успоставља однос зависности обележава врсту радње, као у **Socrates currit**. Интранзитивна конструкција лица је она у којој конституент који остварује однос зависности обележава врсту супстанце, или нечега другог, као у **Socrates albus currit bene**. “ [Томас Ерфуртски, XLVII, § 94, у Русо, стр. 25]

Транзитивна конструкција радње је она у којој конституент који успоставља однос зависности изражава врсту дејствовања, тако **lego librum**. Транзитивна конструкција лица је она у којој конституент који остварује однос зависности означава врсту (особину) супстанце, као у **filius Socratis**.” (Thomas D’Erfurt, XLVII, §92, у Rousseau 1998: 25)

У Граматици Поп Ројала (Port Royal), *Grammaire générale et raisonnée*, Арно и Лансело (Arnauld et Lancelot 1803) активнима називају глаголе који изражавају радњу и насупрот којих се може творити облик који изражава стање (трпност): *aimer – être aimé* (волеми - бити вољен), *battre – être battu* (тући - бити тучен), и то било да је реч о радњи која се актуализује на неком лицу (субјекту) : *battre, rompre* (прекинути), *tuer* (убити), при чему се овакве радње дефинишу као реалне, било да се актуализују на неком предмету (објекту), када су намерне (интенционалне) : *aimer, connoître*⁵ (познавати), *voir* (видети). (Arnauld et Lancelot 1803: 290)

Године 1747 опат Жирар (Abbé Girard) објављује *Истинска начела француског језика или говор сведен на методу у складу са законитостима употребе*⁶ и у њима наводи да се све речи у говору налазе у неком падежу, с тим што су неке у главном, а неке у подређеном. Термин падеж (*régime*) у његовој концепцији означава односе зависности који се успостављају између појединих језичких јединица (Girard 1747 : 87-90).⁷ Крајем XIX века, Бреал (Bréal) у својим *Огледима из семантике* говори о *прелазној снази* глагола, одређујући појам *прелазности* као особину глагола који везују уз себе директни (прави) објекат. Међутим, Бреал настоји да прошири појам *прелазности* указујући да “није важан избор овог или оног падежа, већ је важна тесна мисаона веза [која се успоставља између глагола и његовог објекта], у том смислу да би глагол деловао непотпуно без свог додатка” (Bréal 1982: 194).

⁵ connaître.

⁶ Видети у Chevalier 1968.

⁷ У неку руку, Жирар се може сматрати претечом зависностијалног приступа синтаксичкој анализи. Његове идеје нашле су врло плодно тле у немачкој језичкој науци, нарочито у време експанзије компаративне граматике и посебно у граматикама које су се употребљавале у школама. Међутим, тек са појавом Хејсеове *Немачке школске граматике* (Johann Christian August Heyse (1859), *Deutsche schulgrammatik*) појмови *предмет* (објекат) и *зависност* (зависностијалност) коначно улазе у граматичку терминологију, при чему се овај други појам подједнако примењује и у анализи именичке и у анализи глаголске синтагме.

Нешто ново у посматрању природе глагола и његових додатака дао је Тенијер (Tespnière) у својим *Елементима структуралне граматике* из 1959. године. Тенијер уводи термине *актант* (*actant*) и *одредба - циркумстант*, тј. околност (*circonstant*), одређујући актанте као *први* (*prime actant*) - који у светлу традиционалне граматике одговара субјекту, *други* (*second actant*) – који одговара директном објекту (именица у акузативу) и *трећи* (*tiers actant*) – који би одговарао индиректном (неправом) објекту, тј. објекту у неком другом падежу сем акузатива (у француском је то објекат уведен предлогом, у језицима који имају падеже реч је о именици или заменици која је најчешће у дативу или генитиву). У складу са бројем актаната које неки глагол може да веже уз себе, одређује се његова *валенца*. Тако се сви глаголи могу поделити на *авалентне* (безлични глаголи типа *tonner* /*грмети* или *pleuvoir* /*кишити*), *моновалентне* (непрелазне, тј. глаголе који имају само субјекат и евентуално још неку прилошку одредбу, као што су *naître/родити се* и *mourir/умрети*), *бивалентни* (они који поред субјекта могу да вежу и директни објекат, тј. други актант, као на пример *regarder* (*un film*) / *гледати* (*филм*)) и *тривалентне* (глаголе који уз субјекат могу да имају и директни и индиректни објекат попут глагола *donner* (*quelque chose à quelqu'un*) / *дати* (*некоме нешто*)). Глаголска валенца не може се свести на просте депенденцијалне односе у реченици. Депенденцијалност, наиме, подразумева вертикалну хијерархију која се успоставља између појединих језичких јединица, док Тенијерово учење о глаголској валенци подразумева синтагматску хоризонталност валентних односа језичких јединица (Tespnière 1959).

Вагнер и Пеншон (Wagner et Pinchon) враћају се стандардном приступу проблему прелазности и дефинишу интранзитивне глаголе као оне “који имају ту особину да се не могу пребацити у пасив; процеси које они означавају (радња: *tomber/nacm*, стање: *souffrir/namum*, промена стања: *pâlir/(no)бледети*) могу се исказати само из перспективе оног који их врши, односно оног унутар кога се они одвијају” [Вагнер и Пеншон 198: 280]. Насупрот њима стоје транзитивни глаголи који се могу пребацити у пасив, при чему ови аутори транзитивност дефинишу као “особину коју поседује неки процес, исказан глаголом, која се може изразити било из перспективе субјекта⁸ (агенса, тј. вршиоца радње), било из перспективе објекта (пацијенса). (Wagner et Pinchon 1962 : 284).

У обимној студији о појму додатка у граматичи Шевалје (Chevalier 1968: 323), уместо класификовања глагола на прелазне и непрелазне, предлаже семантички обухватнији појам транзитивне и интранзитивне *конструк-*

⁸ У овој дефиницији термин *субјекат* подразумева вршиоца радње, односно аутори на овом месту не праве разлику између *субјекта* као синтаксичке и *вршиоца радње* као семантичке категорије.

ције, а што, у оном делу где је реч о конструкцијама типа глагол + именица, подсећа на учења Присцијена и касније Томе Ерфуртског. Наиме, Шевалије наводи примере глагола који, у зависности од контекста, могу да функционишу било као транзитивни, било као интранзитивни, те се као такви не могу апсолутно категорисати ни у једну од ове две класе глагола. Далеко је упутније, дакле, говорити о типу конструкције (транзитивна / интранзитивна), него о типу глагола (прелазан / непрелазан⁹). Занимљиво је поменути да Шевалије у својој тези о генези појма *додатак* у граматички, указује на морфолошки и синтаксички приступ у анализи односа који се успостављају између глагола и језичких јединица које њему гравитирају, наводећи да управо прихватање термина *додатак* (*complément*) значи прелазак на синтаксички план, за разлику од до тада уобичајеног термина *рекције*, који представља основу за стару морфосинтаксичку класификацију (Chevalier 1968:323).

И Гревисова (Grevisse) дефиниција транзитивности полази од већ опште-познатих поставки. По њему, “транзитивни глаголи, које понекад називамо и *објектним* (*предметским*), јесу они који означавају радњу која излази из субјекта и прелази на неки објекат (предмет). Такви глаголи траже, у начелу, *додатак* у виду објекта који означава биће на којем се врши радња или предмет према коме је радња усмерена” (Grevisse 1980: 672). И ова дефиниција враћа се у великој мери аристотеловском виђењу транзитивности глагола.

Реагујући на све очитије враћање својих савременика на основне поставке традиционалног схватања транзитивности, М. Грос (Gross) закључује: “Појам “*транзитиван*” и “*директни објекат*” су сасвим бескорисни у граматичким описима, они не одговарају ниједној јасно одређеној језичкој појави и слепо усмеравање на такве концепте је сигурно у великој мери допринело застоју напретка и враћању уназад у описима језика, а да не говоримо о штети коју они и даље наносе у образовању” (Gross 1969: 72-73).

Последњих деценија XX века ствара се једна нова концепција у лингвистичкој науци и пракси, и то концепција која транзитивност више не посматра као особину која је или *присутна* или *није присутна* у одређеном исказу, већ као променљиву величину која је *више* или *мање изражена* и која је по природи скаларна: “при одређивању степена транзитивности предмет посматрања није више сам глагол, већ исказ, који може бити више или мање транзитиван, и посебно, који може бити више или мање транзитиван у односу на неки други исказ” (Lazard 1998: 56). Да би једна конструкција била

⁹ Нпр. у реченицама *Je pense, donc je suis* (Descartes) и *Je descends ici* глаголи *penser* и *descendre* су непрелазни, док су ти исти глаголи у реченицама *Il pense la statuette et il pense en même temps tous les autres objets de sa collection...* (Vaillant) и *Il descend sa valise*, директно прелазни.

изразити је транзитивна у односу на неку другу, потребно је да семантички корелати који је одређују буду следећи: а) високо индивидуализирани (диференцирани) вршилац радње и предмет радње, и б) извршеност процеса који имплицира агентивност и ефективност:

„Што су агенс и предмет радње јаче индивидуализирани (дефинисани, са особиним [+ људско биће]) и што су процес/радња комплетнији, већи су изгледи да реченица садржи конструкцију која је у граматичком смислу највећег степена транзитивности” [Лазар 1994, стр. 249]. Традиционална концепција транзитивности могла би се уклопити у овај нови приступ, али само као један његов део. Тако Лазар предлаже да се *транзитивност* у традиционалном значењу назове “транзитивношћу у ужем смислу”, а да се транзитивност посматрана као скаларна величина, назове “генерализованом транзитивношћу”, јер “често је врло практично делити глаголе овог или оног језика на транзитивне и интранзитивне, (...) али две концепције не треба мешати.” (Lazard 1994 : 167-168)].

Веома прегледан модел скаларне транзитивности дали су Хопер и Томпсон (Hopper & Thompson 1982) који наводе десет елемената који чине транзитивност “вишом” или “нижом”: 1. учесници (ако је само један, транзитивност је, по дефиницији, нижа, ако су два – транзитивност расте), 2. “кинезис” (радња / одсуство радње), 3. аспект, 4. пунктуалност (тренутност), 5. вољност, 6. афирмативност, 7. начин, 8. агентивност, 9. обухваћеност објекта (предмета), 10. индивидуализација (разликовност) објекта. На основу овако дефинисаних елемената могуће је установити следећу лествицу транзитивности (према опадајућем редоследу):

1. степен потпуне транзитивности
2. степен квази-потпуне транзитивности
3. степен редуковане транзитивности
4. степен индуковане или ситуационо-контекстуалне транзитивности
5. степен псеудотранзитивности
6. степен нулте транзитивности, односно интранзитивност.

1. Да би се једна конструкција могла категорисати као потпуно транзитивна, она мора да испуњава следеће критеријуме:

а) да садржи бивалентан глагол, односно да представља триполарну биактантну конструкцију (први актант А+ глагол Г + други актант А2, односно А1 + Г + А2)

б) да глагол означава процес-радњу, са израженом каузативношћу (узрочношћу)

- в) да је први актант (A1) покретач радње, углавном [+ људско биће] (могуће и [– људско биће])
- г) да се радња врши на другом актанту (A2)
- д) да је могуће направити пасивну конструкцију у којој би A2 био граматички субјекат
- ђ) да је могућа категоријална модификација за A2
- е) да је могућа прономинализација за A2
- ж) да је могуће поставити парцијално питање које се односи на A2
- з) да је могућа експанзија за A2.

Пример:

Le professeur a ouvert la porte. La porte a été ouverte (est ouverte) par le professeur.

*Професор је отворио врата. *Врата су (била) отворена од стране професора.¹⁰*

A1 + Г + A2

Le professeur l'a ouverte. / Le professeur, qu'est-ce qu'il a ouvert? / Il a ouvert la porte et les fenêtres.

Професор их је отворио. / Шта је професор отворио? Он је отворио врата и прозоре.

2. Квази-потпуна транзитивна конструкција испуњава све друге критеријуме као и потпуно транзитивна, осим што је особина A1 [– људско биће]:

Cette idée a ouvert une discussion. / Та идеја је отворила расправу.

3. Редукована транзитивност присутна је у конструкцијама које не испуњавају неке од критеријума предвиђених за потпуно транзитивну конструкцију.

Тако на пример, у реченици *J'ai trois livres. /Имам три књиге.* ни у француском ни у српском језику није могуће извршити пасивизацију, што значи да су структуре **Les trois livres sont eus par moi / *Три књиге су имане од мене* апсолутне неприхватљиве у оба језика.

¹⁰ У стандардном српском језику, пасивна конструкција у којој је агнес [+ људско биће], па и уопштено [+ живо] није прихватљива. У савременом језику, међутим, поготово у језику медија, овакве су конструкције све чешће

4. Степен индуковане или ситуационо-контекстуалне транзитивности подразумева такву конструкцију у којој се на површинској структури јавља биполарна конструкција са једним актантом, при чему је на дубинској структури заправо реч о триполарној конструкцији са два актанта:

La fenêtre dans cette sale est fermée. / *Прозор у тој сали је затворен.*
Est-ce que j'ouvre? / *Да отворим ?*
*Tu ouvres.*¹¹ (презент) / *Отварај.* (У српском се употребљава императив)

5. Псеудотранзитивна конструкција подразумева присуство именске синтагме иза глагола на позицији предвиђеној за А2, али семантичка природа те синтагме не одговара природи актанта већ природи прилошке одредбе:

Il a courru 100 mètres / *Претрчао је 100 метара.*
*Elle pèse 50 kilos.*¹² / *Она тежи/мери 50 кила*¹³.
Mon frère dort jour et nuit. / *Мој брат спава дању и ноћу.*

У ову категорију могу се сврстати и конструкције које садрже А1, док на позицији А2 имају тзв. *интерни објекат* (ИО):

Elle vit une vie simple. (ИО) / *Она живи једноставан живот.* (ИО)
Elle vit la nuit. (одредба) / *Живи ноћу.* (одредба)

6. Степен нулте транзитивности имају конструкције у којима нема објекта:

Elle meurt. / *Она умире.*

Јасно је да су овако постављени критеријуми за категоризацију према степену транзитивности засновани превасходно на семантичко-синтаксичким особинама појединих конструкција, док је традиционални приступ категоризацији глагола на транзитивне и интранзитивне заснован на њиховим морфосинтаксичким особинама. Овакав модел омогућио је Хоперу и Томпсону да установе прототипску транзитивност према граматичким категоријама и то на следећи начин (Hopper & Thompson 1980: 252) :

¹¹ Француске реченице припадају фамилијарном говорном језику.

¹² У стандардном француском језику *kilogrammes*, у српском *килограма*.

ГРАМАТИЧКА КАТЕГОРИЈА		ОСОБИНА ПРОТОТИПСКЕ ТРАНЗИТИВНОСТИ
АКТАНТИ	————→	
учесници	————→	два или више
кинезис	————→	радња
агентивност	————→	високо агентивна
однос према објекту	————→	објекат у потпуности обухваћен
вољност	————→	потпуно вољна радња (контрола агенса над процесом / радњом)
АСПЕКАТ		
аспекат	————→	теличност ¹³ (ограниченост)
пунктуалност	————→	тренутна
ИМЕНСКА ДЕТЕРМИНИСАНОСТ		
индивидуализација објекта	————→	високо индивидуализован исказ (енонцијација)
афирмација	————→	афирмативан (позитиван поларитет)
начин	————→	индикатив (реалност процеса/радње)

Колике су предности једног оваквог виђења проблема транзитивности у односу на традиционални приступ, можда најбоље показују следећи примери:

(1) *Marco lit et écrit déjà.*

(1) *Марко већ чита и пише.*

(2) *Marco lit un livre. Marco écrit une lettre.*

(2) *Марко чита књигу. Марко пише писмо.*

Marco a quatre ans.

Марко има четири године.

Традиционална граматика одређује глаголе *читати* и *писати* као транзитивне јер се подразумева да неко нешто чита и да неко нешто пише. Међутим, у нашем примеру (1) тежиште није на томе да агенс врши радњу на неком објекту, већ да поседује способност читања и писања, за разлику од (2) где је информација о томе шта Марко чита или пише важна. Дакле, у првој реченици глаголи *читати* и *писати* нису семантички непотпуни и додавање било каквог објекта условило би промену значења исказа. Уколико бисмо, пак, ове исказе посматрали у светлу уопштене (генерализоване) транзитивности, онда би се конструкција (2) дефинисала као она са вишим степеном транзитивности у односу на конструкцију (1).

¹³ Теличност се у француском језику одређује методом теста “en + durée « , док се ателичност одређује тестом « pendant + durée ». Нпр. *Il est mort en une minute* / **Il est mort pendant une minute* или **Il a voyagé en trois jours* / *Il a voyagé pendant trois jours*.

И у француском и у српском језику постоји извешан број глагола који захтевају допуну у облику објекта, јер би реченица, у случају да та допуна изостане, била аграматикална:

*Marco a résolu {le problème}. / *Marco a résolu.*

*Марко је решио {проблем}. / *Марко је (раз)решио.⁵*

*Marco a livré {la commande} {à son client}. / *Marco a livré.*

*Марко је испоручио {наруџбину} {свом клијенту}. / *Марко је испоручио.*

Али, иако традиционална класификација глагола на транзитивне и интранзитивне показује низ недостатака, ипак је још увек актуелна у највећем броју савремених граматика. Већина аутора, поред појмова *транзитивни* и *интранзитивни глаголи*, уводи и појам *транзитивне* и *интранзитивне конструкције*, покушавајући тако да помири традиционални морфосинтаксички приступ са модерним токовима у лингвистици заснованим на семантичким и прагматичким истраживањима¹⁵. Тако су Рижел и сарадници, у *Методичкој граматичи француског*, покушали су да направе компромис између традиционалне и нових концепција транзитивности и као резултат добили су двоструку типологију: с једне стране типологију конструкција, а са друге типологију глагола, али у појединим деловима, мешање морфосинтаксичких и семантичких критеријума довело је до извесних нејасноћа. По овим ауторима, глаголска конструкција може бити:

а) *интранзитивна*, када глагол нема објекат (*Il aboie. / Он лаје.*);

б) *транзитивна*, када глагол има један или више додатака, и то директно транзитивна ако је додатак (назван *директни објекат*) непосредно везан уз глагол (*Il a gagné Paris* (Стигао је у Париз) / *Населили су Париз*), односно индиректно транзитивна ако је додатак (назван индиректни објекат) уведен предлогм (*Il va à Paris/ Он иде у Париз.*);

в) *са двоструким додатком*, ако се глагол конструише са два додатка од којих је један, у начелу, директан, а други индиректан (*Il interdit {l'entrée} {aux curieux}. / Он забрањује {улаз} {радозналима}*). Ови додаци најчешће се

¹⁴ У српској реченици глагол *решиати* употребљен без објекта има значење *одлучити*. Дакле, реченица без објекта у српском није аграматикална, али јој је променено значење. (Нпр. *Марко је решио да оде*, али не и **Марко је одлучио проблем.*)

¹⁵ Ваља додати да су ови радови прожети елементима структуралног, депенденцијалног, функционалног или генеративно-трансформационог приступа, а све у зависности од тога којој лингвистичког школи сваки поједини аутор припада.

јављају у оваквом редоследу, тако да се понекад називају и *први* и *други објекат*. Поједини глаголи могу се конструисати и са три додатка (*Il a traduit {ce livre} {du français} {en serbe}* / *Превео је ту књигу са француског на српски*);

г) *атрибутивна*, ако глагол између елемента који се назива атрибутом¹⁶ и који он непосредно уводи и свог субјекта (или директног објекта), успоставља особену морфосинтаксичку и семантичку релацију која подлеже слагању (Рижел 1998).

Одмах упада у очи да аутори у исту категоријалну раван, али ипак одвојено, стављају транзитивне конструкције са једним објектом и транзитивне конструкције са два и три објекта. Сматрамо да је појам “*транзитивност*” довољно свеобухватан да би се у оквиру њега могле издвојити поткатегорије: директно транзитивно / индиректно транзитивно / вишеструко транзитивно. При томе не би требало сметнути са ума да у језику, у начелу, не постоје конструкције са два различита директна објекта (овде не спадају случајеви када је више елемената, по правилу путем координације, повезано у један вишеструки конституент). Како то језик решава показаћемо на следећим примерима (идући, овом приликом, од српског ка француском):

а) *Марко учи {граматику}.*

Marco apprend {la grammaire}.

Марко учи {граматику и геометрију}.

Marco apprend {la grammaire et la géométrie}.

Марко учи {децу}.

**Marco apprend les enfants.*

(Marco enseigne¹⁷ {les enfants}.)

б) *Марко учи {децу} {граматику}.*

**Marco apprend {les enfants} {à la grammaire}. /Marco apprend {la grammaire} {aux enfants}.*

Марко учи {децу} {граматику и геометрију}.

**Marco apprend {les enfants} {à la grammaire et à la géométrie}.*

Marco apprend {la grammaire et la géométrie} {aux enfants}.

¹⁶ *Атрибут* у француској граматичкој терминологији је именски део предиката.

¹⁷ Француски глаголи *apprendre* (*quelque chose à quelqu'un*) и *enseigner* (*quelque chose à quelqu'un*) имају обавезно А2 уведен без предлога и А3 уведен помоћу предлога *à*.

Али, уколико је други објекат зависна реченица, два, условно речено, директна објекта могу да стоје напоредо у српском језику¹⁸:

Марко учи {децу} {да певају}. (кога/шта)

У француском језику, на први поглед, дилема не постоји, пошто се уз глагол *apprendre* трећи актант обавезно уводи помоћу предлога :

Marco apprend aux enfants à chanter. (*apprendre à quelqu'un à faire quelque chose*)

= *apprendre quelque chose (à + infinitif) à quelqu'un*,

Иако је у француској реченици употребљен препозиционални инфинитив, већина француских граматичара ће га посматрати као директни објекат финитног глагола будући да је структура *apprendre à quelqu'un à faire quelque chose* еквивалентна структури *apprendre quelque chose (à + infinitif) à quelqu'un*.

Поред овога, чини се да аутори не праве разлику између индиректне (у француском по дефиницији препозиционалне) конструкције и индиректно прелазног глагола (оног чији су додатак или одредба уведени предлогом). На основу датих примера, може се закључити да индиректна конструкција обавезно подразумева присуство индиректно прелазног глагола, што код других аутора може, али не мора да буде случај (нпр. непрелазни глагол са одредбом уведеном предлогом јесте индиректна конструкција, али глагол при томе није постао транзитиван). Збрку ствара избор глагола у примерима типа *Il va à Paris*, *Il revient de Paris*, где се сегменти *à Paris* и *de Paris* анализирају као индиректни објекти, док су то, из перспективе највећег броја савремених француских граматика, прилошке одредбе за место. И у светлу Тенијерове теорије о валенци глагола и актантима, ова синтагма не би припадала класи актаната (*actant*) већ класи одредаба - циркумстаната (*circonstant*). Другим речима, глаголи кретања *va (aller)* и *revient (revenir)* нису уопште транзитивни те, сходно томе, не могу уз себе везивати објекат. У складу са теоријом о генерализованој транзитивности, међутим, ови

¹⁸ У српском језику постоји и неколико глагола који се могу конструисати са два акузатива: *замолити некога нешто*, *(у)питати некога нешто*, али и *испитати некога нешто* (нпр. *испитати ученика последњу лекцију*). И у енглеском језику могућа је структура са двоструком директном конструкцијом: *John gives Julia the bouquet of flowers*, по истом начелу као у реченици са једноструком директном конструкцијом *He opens the door*.

глаголи творе индиректне *конструкције* и степен “транзитивности” такве конструкције могуће је одредити као исти, нижи или виши у односу на неку другу конструкцију.

Рижел (Riegel) и сарадници објашњавају свој приступ на следећи начин:

“Пошто је већина прилошких одредби такође уведена предлогом, распознавање индиректног објекта је тим деликатније. Применићемо дакле различите критеријуме који омогућавају да се они први распознају као периферни реченични конституенти и, дакле, издвојени из глаголске групе. Одлучујући критеријум је постојање двоструког односа зависности са глаголом:

- семантичког односа, јер је индиректни објекат истински актант чију семантичку улогу, комплементарну улози субјекта, захтева сам смисао глагола. Тако глагол *obéir* (по)слушати) имплицира присуство другог актанта према којем први усклађује своје понашање, процес исказан глаголом кретања *parvenir* претпоставља тачку извршења (*Il est parvenu au / jusqu'au sommet. / Стигао је до врха.*);

- синтаксичког односа, јер глагол контролише конструкцију додатка, одређујући у највећем броју случајева предлог који уводи тај додатак (*obéir* и *parvenir* обавезно се конструишу с предлогом *à, profiter* и *se méfier* са *de*). Додаци који изражавају место одликују се варијабилношћу предлога (*aller à/dans/vers/sous/sur/ derrière*) која се ипак налази у оквирима једне редуковане парадигме условљене значењем глагола (**aller pour*¹⁹ / *selon*) » [Riegel 2003: 223]

Остаје отворено питање статуса сегмента *à Paris* у реченици *Il va à Paris*, односно да ли је најчешћа употреба глагола *aller* уз предлог *à* довољно јак аргумент да би се сегмент који следи иза овог глагола могао сматрати актантом што би омогућило класификовање овог глагола међу транзитивне, као и низ других глагола са сличним конструкцијама : *sortir de l'ordinateur* (изаћи из компјутера), *tourner autour d'une place* (окретасти се око једног места), *loger chez ses parents* (становати код својих родитеља), *monter en voiture* (ући у кола), *vivre en France* (живети у Француској), *partir pour l'Angleterre* (отпутовати за Енглеску), ...Овакав став би практично значио да би се, нпр. у српском језику, сваки датив могао сматрати индиректним објектом, па би се тако у реченици *Она му је верна*, заменица *му* могла анализирати као индиректни објекат. Како је индиректни објекат, по дефиницији, везан уз транзитивни глагол, онда би логичан закључак био да је глагол *jесам*, у складу са претходном тврдњом, транзитиван. Реч је, међутим, о копулативном глаголу у склопу именског предиката, те би се претходна реченица могла исказати следећим релационим односима :

¹⁹ Не би требало пренебрегнути конструкцију глагола *aller* са предлогом *pour* + инфинитив, са значењем намере. Дакле, конструкција је могућа, али значење више није локативно, већ је у питању изражавање намере (да се нешто уради).

[Она] $\leftrightarrow$ {[је $\leftarrow$ (верна) $\leftarrow$ њему]}

Она је верна. / *Она је њему. / Она је верна њему. / Она му је верна.

при чему би лична заменица у дативу била у директној вези са придевом (именским делом предиката), а не са самим глаголом (глаголским делом предиката).

Недоумице не постоје само код индиректних конструкција, већ се могу јавити и код директних. Колико је семантички тренутак важан када је реч о одређивању транзитивности појединих глагола, можда најбоље показују конструкције које следе, при чему је структура једне (1) A1+Г+A2, а друге (2) A1 + Г + Циркумстант :

(1) {Les Chinois} {habitent} {la rue Brézin}.
 {Кинези} {настањују} {Улицу Брезен}.
 A1 Г_(актив) A2

(1a) {La rue Brézin} {est habitée} {par les Chinois}.
 {Улица Брезен} {је настањена} {Кинезима}.
 A2 Г_(пасив) A1

С обзиром на то је глагол *habiter* употребљен као прелазан, директни објекат је именска синтагма са особином [+ déterminant] исказаном у облику одређеног члана (1a) у француском. Као што то пример показује, ова реченица се може пребацити у пасив (1a).

(2) {Les Chinois} {habitent} {rue Brézin}.
 {Кинези} {станују} (y) {улице Брезен}.
 A1 Г_(актив) Циркумстант

(2a) $\rightarrow$ *{Rue Brézin} {est habitée} {par les Chinois}.
 *{Улица Брезен} {је станована} (од стране Кинеза).
 Циркумстант Г_(пасив) A1

У (2) глагол *habiter* употребљен је као непрелазан, иза њега следи именска синтагма са особином [- déterminant] у функцији прилошке одредбе за место, те се ова реченица не може пребацити у пасив. Реченица (2a) је у француском аграматикална. У српском језику употреба циркумстанта намеће промену глагола, уместо *настањивати* уз циркумстант долази глагол *становати* који не трпи пасивизацију.

На основу свега изнетог, а и на основу наших сопствених искустава у настави француског језика, тврдња М. Гроса да су појмови “*транзитиван глагол*” и “*директни објекат*” и сходно томе “*интранзитиван глагол*” и “*индиректни објекат*” непрактични и да замагљују стварно стање у језику, показала се у великој мери тачном. Далеко је практичније и у највећем броју случајева, са семантичко-прагматичке тачке гледишта, исправније, оперисати појмовима “*директна и индиректна конструкција*”. Појмови “*транзитиван*” и “*директни објекат*” могли би да буду везани искључиво за конструкције подложне пасивизацији. Међутим, с обзиром на то да се традиционални приступ у језичкој педагошкој пракси релативно тешко и споро мења, као и да је потребно постићи договор да се о истим језичким појавама говори на исти начин, тј. да се оне дефинишу на основу истих параметара, без обзира на то да ли је реч о српском, енглеском, француском, руском или неком другом језику, сумњамо да ће се у скорије време у нашој настави језика нешто битније променити.

А појам транзитивности је само тек једна од спорних тачака.

ЛИТЕРАТУРА

- Arnauld, A, Lancelot C. (1803). *Grammaire générale et raisonnée*, précédée d'un *Essai sur l'origine et les progrès de la Langue françoise*, par M. Petitot, et suivie du *Commentaire* de M. Duclos, auquel on a ajouté des notes. Paris : L'Imprimerie de Munier, Paris. (прво издање 1676, Paris),
 доступно на <http://gallicalabs.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k6117192g/f304.zoom.r=aimer%20-%20%C3%AAtre%20aim%C3%A9>, приступљено 29. марта 2015.
- Baratin, M. (1998), *Aperçu sur la transitivité chez les grammairiens anciens*, in Rousseau, *La Transitivité, Textes réunis et présentés par A.R.*, Villeneuve-d'Ascq (Nord): Presse Universitaire du Septentrion (Travaux et recherches). pp.15-18.
- Bréal, M (1982). *Essai de sémantique. Science des significations*. Saint-Pierre de Salerne (Brionne): Gerard Montfort (прво издање 1897)
- Chevalier, J-C. (1968.). *La notion de complément chez les grammairiens. Etude de grammaire française*. Genève : Droz.
- Duchateau, J. P. (1998). *Critères de transitivité, Essai de systématisation des critères, indices, tests de transitivité*, in Rousseau, *La Transitivité, Textes réunis et présentés par A.R.*, Villeneuve-d'Ascq (Nord): Presse Universitaire du Septentrion (Travaux et recherches). pp.113-129.

- Erfurt, Thomas d' (1972). *Grammaica speculativa*. London: G.L.Bursill-Hall, Longman.
- Foley, W.A. i R.D. Van Valin (1984). *Functional Syntax and Universal Grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Grevisse M. (1980). *Le Bon Usage*, (11ème éd.). Paris: Duculot.
- Gross M. (1969). Remarques sur la notion d'objet direct en français. *Langue Française*, I, pp.63-73.
- Girard, Abbé, de l'Académie Française, et Secrétaire-interprète du Roy (1747/ M.DCC.XLVII), *Les Vrais Principes de la Langue Française, ou LA PAROLE réduite en méthode, conformément Aux Loix de l'Usage*, en seize discours. Tome premier. Paris : Le Breton, доступно на gallicalabs.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k50629c/f104.zoom, приступљено 10. фебруара 2015.
- Heyse, Joh. Ch. Aug. (1859), *Deutsche schulgrammatik*. Hannover:
- Hopper, P. J, Thomson, S. A, (1982), *Studies in transitivity*. New York /London : Ac. Press (Syntax and Semantics).
- Lazard, G. (1994). *L'actance*. Paris : PUF (Linguistique nouvelle).
- Lazard, G. (1998). *De la transitivité restreinte à la transitivité généralisée*, in Rousseau, *La Transitivité, Textes réunis et présentés par A.R.*, Villeneuve-d'Ascq (Nord): Presse Universitaire du Septentrion (Travaux et recherches). pp. 55-84.
- Lecointre, C. (1998). *Eo itionem: La transitivité dans la grammaire humaniste*, in Rousseau, *La Transitivité, Textes réunis et présentés par A.R.*, Villeneuve-d'Ascq (Nord): Presse Universitaire du Septentrion (Travaux et recherches). pp.19-38.
- Ildefonse, F. (1997). *La naissance de la grammaire dans l'Antiquité grecque*. Paris: Vrin.
- Riegel, M, Pellat J.-Ch, Rioul R. (1994). *Grammaire méthodique du français*. Paris : PUF (Linguistique nouvelle).
- Rousseau, A. (1998). *La Transitivité, Textes réunis et présentés par A.R.*, Villeneuve-d'Ascq (Nord): Presse Universitaire du Septentrion (Travaux et recherches).
- Rousseau, A. (1998). *La double transitivité existe-t-elle? Réflexions sur la nature de la transitivité*, in Rousseau, *La Transitivité, Textes réunis et présentés par A.R.*, Villeneuve-d'Ascq (Nord): Presse Universitaire du Septentrion (Travaux et recherches). pp.15-18.
- Tesnière, L. (1959). *Éléments de syntaxe structurale*. Paris : Klincksieck.
- Thurot, Ch. (1868). *Notices et extraits de divers manuscrits latins pour servir à l'histoire des doctrines grammaticales au Moyen-Age*. Paris.

- Van Valin, R. D., La Polla, R. J. (1997). *Syntax: Structure, Meaning and Function*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Van Valin, R.D. (2005). *Exploring the syntax–semantics interface*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wagner, R.L., Pinchon J. (1962). *Grammaire du français classique et moderne*. Paris : Hachette.
- Wilmet, M. (1997). *Grammaire critique du français*. Paris: Duculot.

Snežana Gudurić

CONTRIBUTION À L'ÉTUDE DE LA CATÉGORIE DE TRANSITIVITÉ
AVEC UN ACCENT PARTICULIER SUR LA SITUATION EN FRANÇAIS ET EN
SERBE

Résumé

Le verbe en tant que *nucleus* de la phrase régit les compléments qui l'accompagnent et qui ont de différentes valeurs (morpho)syntaxiques et sémantiques. En français, les compléments verbaux peuvent se trouver à côté du verbe, mais aussi peuvent être liés à lui par des prépositions. En serbe, ce lien peut être exprimé par des constructions casuelles ou par des construction prépositionnelles et casuelles. Dans les deux langues, les mêmes structures, liées aux verbes par des liens directs ou indirects, n'impliquent forcément ni les mêmes fonctions syntaxiques ni les mêmes notions sémantiques. Une construction directe peut également impliquer un complément d'objet direct, mais aussi un complément de temps, de manière, ou de quantité par exemple.

Après un bref aperçu historique des approches théoriques portant sur les rapports existant entre le verbe – prédicat et ses compléments, nous nous proposons de montrer, sur des exemples pris des langues parlées française et serbe, à quel point la notion de transitivité est ambiguë, c'est-à-dire à quel point cette catégorie verbale peut passer pour une catégorie morphologique, morphosyntaxique, syntaxique et/ou sémantique.

Mots clés: syntaxe, verbe, transitivité, construction directe, construction indirecte, le français, le serbe.

Snežana Gudurić
Univerzitet u Novom Sadu
Filozofski fakultet
Odsek za romanistiku
e-mail: snezana.guduric@ff.uns.ac.rs

СИНТАКСИЧКЕ ОДЛИКЕ ПОСЛОВИЦА У ФРАНЦУСКОМ ЈЕЗИКУ У ПОРЕЂЕЊУ СА СРПСКИМ

Сажетак: Пословице, као посебан језички систем у оквиру говорног језика, представљају предмет интересовања великог броја лингвиста. Досадашња истраживања превасходно су заснована на анализи синтаксичке структуре, односно семантичке и прагматичко-дискурзивне вредности пословица. Полазећи од теоријског оквира Жана-Клод Анскомбра, циљ нашег рада је да се покаже колики је степен подударности у синтаксичкој структури и семантичкој вредности пословица у француском и српском језику. У раду полазимо од француских пословица које су подељене у осам група : пословице са нултим чланом, пословице са одређеним чланом, пословице са односном заменицом *qui* без антецедента, пословице исказане номиналном, безличном, компаративном, императивном, простом предикатском и сложеном реченицом.

Кључне речи: пословице, синтаксичка структура, француски језик, српски језик.

1. УВОД

Пословица је сажет исказ који у себи садржи народни савет, животну истину и траје у колективној свести једног народа чинећи део његовог културног идентитета (Aristotel 1987: 21). Проучавање пословичних структура омогућава да се боље осмотре и употпуне сазнања о богатству једног језика. У овом раду ћемо упоредити синтаксичке структуре француских и српских пословица и покушати да покажемо у којој мери се разликују начини синтаксичког испољавања идентичних семантичких садржаја. Полазиште су различите структуре француских пословица које се, уз превод, пореде са структурама српских семантичких еквивалената.¹ Корпус је сачињен од примера ексцерпираних из паремиолошких речника и збирки пословица. Засигурно постоје еквивалентни који нису наведени, јер је разноврсност

¹ Дословни преводи француских пословица се наводе у заградама након знака једнакости “ (= ...)”, док се семантички еквиваленти приказују одмах након две тачке „:“. Извор за семантички еквивалент се наводи у виду скраћенице нпр. (ВД) за Владо Драшковић *Француско-српскохрватски фразеолошки речник*.

пословица непресушна и регионално условљена, стога оваква истраживања увек остају отворена.

Током XX века пословице, као посебан језички систем у оквиру говорног језика, постају предмет интересовања великог броја лингвиста. Њихова истраживања се превасходно односе на синтаксичку структуру, семантичку и прагматичко-дискурзивну вредност пословица.

Морис Малу (Maurice Maloux), француски лингвиста и паремиолог, подвлачи да пословица означава поучну истину исказану са мало речи, или метафоричан израз практичне филозофије, опште познату мисао, стих или дистих који су постали пословични, а Џон Расел (John Russell) на сличан начин истиче да је „пословица дух појединца, а мудрост свих“ (Maloux 2006: 5). Ален Ре додаје да, иако лингвисти и песници пословицу дефинишу као реченицу устројену формалним и реторичким законима, а семантичари као исказ „симетричне основе“, кога карактерише систем супротности, она није у довољној мери одређена (Rey 2006: 11). Ре сматра да је потребно тачно описати њену „поруку мудрости“, што је задатак паремиолога, али такође и историчара, социолога и фолклориста. Упркос очигледној културолошкој разлици, свим пословицама заједнички је садржај (Rey 2006: 11).

У литератури на српском језику наилазимо на сличне ставове. Драгана Мршевић-Радовић истиче да су пословице смисаоно организоване сложене синтаксичке јединице које се одликују релативно стабилном структуром и стабилним лексичким садржајем. Оне такође имају могућност интерпретације у денотативном значењу, а поседују често развијено секундарно, конотативно значење. На структурном плану, пословице репрезентују завршене, потпуне реченице (Мршевић-Радовић 1987: 23). Миливоје Кнежевић пословице дефинише као потпуне, довршене мисли, које стоје самостално, независно од разговорног контекста (Кнежевић 1957: 176). Он подвлачи да је њихова књижевна вредност велика „зато што садрже мисаоно језички уобличено вишевековно људско искуство и моралну повест духовног живота нашег народа“ (Кнежевић 1957: 174). Јован Деретић, анализирајући говорне умотворине, о пословицама забележио је следеће:

„Говорне умотворине опстојавају у живом говору те се на усменом нивоу не могу издвојити из говора и преносити засебно на начин како се преносе песме и приче. [...] По среди је говорност нарочите врсте, различита од других говорних чинова. Говорност као језичка уметност испољава се у емфатичном, прегнантном, антитетичком, ироничном начину изражавања, она је присутна у сваком језичком обрту који с посебном снагом истиче моменат. Претежни облик у којем се оне остварују јесте реченица. [...] Њима је својствено да већ на усменом нивоу стичу чврстину и стабилност какву друге реченице могу постићи тек када се појаве у писаном об-

лику. Зато се оне памте и преносе говором, људи се позивају на њих, цитирају их, док се безбројне друге реченице које изговарају припадници једног језика нетрагом губе. [...] Оне су похрањене у колективном сећању, на простору између граматичких правила која регулишу грађење реченица и творевина вербалне уметности које се стварају на надреченичким нивоима“ (Деретић 2002: 300).

Јелена Јовановић наглашава да је суштина проблема данашње паремиологије заправо дефиниција појма пословице, разврставање пословичних поджанрова и њихових односа, теоријско изучавање употребе у свакоднев-ној комуникацији, семантички аспекти пословица уопште и образовања је-динственог модела пословичне комуникације (Јовановић 2008: 32).

У наставку рада нашу пажњу усмеравамо на синтаксичко устројство француских пословица. Међу првим контрастивним истраживањима о син-таксичком устројству пословица, треба споменути рад италијанске линг-висткиње Миреле Конене (Mirella Conenna) која се бавила анализом рела-тивних заменица *qui/chi* без антецедента, конструкције *il faut* и неодређене заменице *on* у иницијалном положају. Осим Миреле Конене, контрастивном анализом синтаксичке структуре пословица (француски/немачки, фран-цуски/шпански) бавили су се и Морис Грос (Maurice Gross), Гастон Грос (Gaston Gross), Шарлот Шапира (Charlotte Chapira), Бернар Дарбор (Bernard Darbord), Александра Одо (Alexandra Oddo) и Жан-Клод Анскомбр (Jean-Claude Anscombre).

2. СИНТАКСИЧКО УСТРОЈСТВО ФРАНЦУСКИХ ПОСЛОВИЦА

У наставку приказујемо најважнија синтаксичка обележја пословица у француском језику ослањајући се на истраживање Ж.-К. Анскомбра. Наи-ме, он је синтаксичке форме у којима се појављују пословице класификовао на следећи начин: пословице са нултим, одређеним и неодређеним чланом, релативном заменицом *qui* без антецедента, простом предикатском, номи-налном и сложенем реченицом.

2.1. Нулти члан²

У литератури о пословицама влада мишљење да је пословица архаич-на форма чије синтаксичке особености не одговарају садашњим нормама. Лингвисти ту, пре свега, мисле на присуство релативне заменице *qui* без антецедента и *нултог члана* (l'article zéro).

² Будући да у српском језику не постоји члански систем, нулти члан посматрамо само у француском корпусу. Код српских семантичких еквивалената посматрамо синтаксичко устројство на реченичном нивоу.

Размотримо пословице чија номинална група у иницијалном положају садржи нулти члан: *Chien qui aboie ne mord pas*: Пас који лаје не уједа. Анскомбр полази од чињенице да нулти члан постоји у савременом француском језику. Он подвлачи, међутим, да се не може са сигурношћу тврдити да су све пословице, које су некада поседовале нулти члан, њега и сачувале и истиче да је његово присуство ипак архаично, упркос чињеници да постоји у савременом језику (Anscombe et al. 2012: 116). Даље Анскомбр наводи да постоји велики број пословица које су очувале нулти члан: *À cheval donné on ne regarde pas les dents*: Поклоњеноме коњу зуби се не гледају / Поклоњеној кобили се у зубе не гледа. (ВД)³

Међутим, постоји и велики број пословица које су поседовале неку другу детерминанту, а данас садрже нулти члан. Тако је пословица која данас има облик: *Chien qui aboie ne mord pas*: Пас који лаје не уједа пре XV века гласила: *Chascuns chien qui aboie ne mord pas*: Сваки пас који лаје не уједа, а у XVIII веку: *Tous les chiens qui aboyent ne mordent pas*: Сви пси који лају не уједају (Anscombe et al. 2012: 116-118).

Пословице које поседују нулти члан могу се поделити у пет група. Прву групу чине пословице чија се именичка група састоји од именице праћене описним придевом у функцији епитета:

— *Chat échaudé craint l'eau froide* (=напарена мачка се боји хладне воде): Кога су змије клале, и гуштера се боји (ВД) (Кога змија уједе и гуштера се плаши)

— *Chat ganté ne peut pas rater*: (=мачка са навученом рукавицом не може ловити): Ко се дима не надими, тај се огња не нагрија (ВК), Ко се мотиком не набуса, тај се круха не накуса. (ВК)

Док се у француском језику овај тип пословица појављује у облику простих предикатских реченица, српски еквиваленти су сложене реченице које у првом делу имају релативну реченицу у функцији субјекта.

У овој групи пословица налазимо и именичку групу праћену придевом:

— *Chat miauteur n'attrape pas de souris*: (=мачка која мјауче не хвата мишеве) Пас који (много) лаје не уједа. (ВК)

— *Chien hargneux a toujours l'oreille déchirée*: (=пас свађалица има увек поцепано уво) Злој тици кљун отпао. (ВК)

У првом случају српски еквивалент је сложена реченица са уметнутом зависном релативном реченицом, а у другом случају је у питању проста предикатска реченица.

³ У данашње време се усталио скраћени и уопштенији облик - *Поклону се у зубе не гледа*.

У другу групу спадају пословице чија је именичка група сачињена од именице и именичке допуне (*complément de nom*):

— *Charrue de chien ne vaut rien*: (=нсеће рало не вреди ништа) *Не вреди ни луле дувана*. (ВК)⁴

— *Bonne chaire de chien ne vaut rien*: (=добро нсеће месо не вреди ништа) *Споља гладац, а изнутра јадац*. (ВК)

Присуство именичке допуне је фундаментално с обзиром на то да ако је изоставимо нарушавамо смисао пословице: **bonne chaire... ne vaut rien*. По типу структуре, француска пословица је проста предикатска реченица, док је српски еквивалент исказан непотпуном реченицом чији елементи стоје у супротном односу.

Трећу групу представљају пословице са именичком групом у иницијалном положају иза које следи релативна реченица:

— *Chien qui aboie ne mord pas*: *Пас који лаје не уједа*. (ВД)

— *Chien qui s'en va à Rome, matin en revient*: (=пас који одлази у Рим, ујутру се назад враћа) *Паметан полако иде, а брзо дође*. (ВК)

У првој пословици синтаксичка еквиваленција француске и српске пословице је апсолутна - обе су исказане именичком групом у пратњи релативне реченице. Синтаксичке структуре су у примеру друге пословице сасвим различите: француска пословица има облик сложене реченице чија је зависна реченица релативна детерминативна реченица, а српски еквивалент су две просте предикатске реченице у супротном односу.

У четврту групу можемо уврстити пословице чију именичку групу у иницијалном положају чине две именице координиране везником *et*:

— *Eau et pain, c'est la viande d'un chien*: (=вода и хлеб, месо су нсу/насје месо)⁵

За ову паремију није пронађен адекватан српски семантички еквивалент.

Пету, последњу групу, чини именичка група са једном именицом у иницијалном положају која поседује нулти члан:

— *Âne avec cheval n'attèle*: (=магарац се с коњем не преже.) *Коњ се с магарацем не ваља поредити*. (ВК)

Обе пословице су исказане простом предикатском структуром.

⁴ У овом примеру у српском језику семантички еквивалент није пословица већ фразем.

⁵ *Бити беда, сиротиња*

2.2. Одређени члан

Присуство одређеног члана за једнину и множину у иницијалном положају представља важну карактеристику француских пословица будући да се његовом употребом постиже ефекат уопштености (генеричности).

Пословице са одређеним чланом могу се поделити у четири групе са следећим шематским приказом:

— прва група: N_0 V $N3$: *L'agneau s'en va aussi vite que le mouton*: (=јагње одлази исто брзо као и овца) *Смрт не гледа никоме у брке, Смрт не пази ни старо, ни младо.* (БК)

Француска пословица је исказана поредбеном структуром у оквиру просте предикатске реченице. Оба семантичка еквивалента су такође просте предикатске реченице.

— друга група: N_0 $N1$ V $N3$ V: *L'âne aux noces convié, le bois ou l'eau doit y porter*: (=магарац позван на свадбу, дрва или воду мора тамо носити) *Магарац су звали на свадбу да воду носи.* (БК)

Француска пословица је састављена из два дела - именичке синтагме и реченице са сложеним предикатом, док је српски еквивалент сложена реченица унутар које се налази зависна намерна реченица.

— трећа група: N_0 V $N1$: *La surcharge abat l'âne*: (=нпретовареност убија магараца) *Од тог ударца магарацци цркавају.* (БК)

— четврта група: N_0 V att: *L'âne de la communauté est toujours le plus mal bâti*: (=заједнички магарац увек је најлошије оседлан) *Што је свачије, то је ничије.* (ВД)

Док је француска пословица по структури проста предикатска реченица, српска пословица је сложена реченица у којој се налази зависна релативна реченица у функцији субјекта у иницијалном положају.

Неодређени члан *un*, за разлику од одређеног члана *le* није фреквентан у анализираном корпусу. Скоро у свим случајевима употребљен је са неодређеном вредношћу, док у једној пословици поседује вредност броја један: *Deux Jean et un Pierre font un âne entier*: (=два Јована и један Петар чине целог магараца) *Две гуске и једна жена чине ваишар.* (БК)

2.3. Односна заменица *qui* без антецедента

Једна од главних одлика пословица у француском језику јесте присуство односне заменице *qui* без антецедента у иницијалном положају. Паремииолози сматрају да њено присуство у пословицама није архаично, већ да представља својеврсну семантичку особеност. Пословице уведене зависном релативном реченицом без антецедента или номиналном реченицом претрпеле су одређене промене кроз време, што нам показују следећи примери:

— *Qui bien aime bien chastie* [*qui aime bien, châtie bien*]: На кога милост, на тога и жалост. (ВД)

— *Qui cherche il trouve* [*qui cherche, trouve*]: Ко што тражи, наћи ће. (ВД)

— *Qui son chien veut tuer, dit avoir la rage* [*qui veut noyer son chien, l'accuse de la rage*]: Које немо хоће да убију, повичу: бијесно је. (ВД)

— *Qui trop embrasse, nul estraint* [*qui trop embrasse mal étreint*]: Ко превише захвати, слабо обухвати. (ВД)

У првом примеру, прилог *bien* је антепониран у односу на глагол главне и зависне реченице док је у савременом француском језику постпониран. У другој пословици, уочавамо присуство личне заменице *il* у функцији субјекта испред глагола *trouver*, што нам указује на чињеницу да је реч о фреквентној структури у старофранцуском језику док се таква структура у савременом француском језику у потпуности изгубила. У трећем примеру, директни објекат *son chien* антепониран је у односу на глагол зависне релативне реченице док се у савременом француском језику налази иза глагола: *qui veut noyer son chien*. Осим тога, глагол *tuer* замењен је глаголом *noyer*. У последењој, четвртој пословици, прилог *nul* у данашњем облику пословице, замењен је прилогом *mal*.

У старофранцуском језику заменица *qui* без антецедента имала је хипотетичку вредност која је одговарала конструкцији *si on*. Анскомбр запажа да се хипотетичка интерпретација појављује увек када је глагол у кондиционалу или субјунктиву: *Qui ferait roi, ça sera grand dégât*⁶ (= ако би се ко учинио краљем, то би била велика штета). Употребом односне заменице *qui* без антецедента исказује се уопштеност која је карактеристична за пословице (Anscombe et al. 2012: 116).

У анализираном корпусу, главни типови структура који су уведени односном заменицом *qui* без антецедента могу се шематски приказати на следећи начин:

— Qui V N1 N₀ N1 V: *Qui se fait l'agneau, le loup le mange*: Ко се јагњетом учини, курјаци га поједу. (ВД)

— Qui N2 V N2 V: *Qui à âne tient, à âne vient*: (= ко магарца држи, њему долази) Ко са ваикама спава, напуни се буха. (БК)

— Qui V N1 N1 V: *Qui bâte l'âne, le monte*: (= ко седла магарца, јаше га) Чије овце, тога и планина. (БК)

— Qui V N1 N2 N1 V N3: *Qui dit du mal de l'âne, le voudrait à la maison*: (= ко лоше о магарцу збори, жели га у кући својој)⁷

⁶ Преведена на савремени језик гласила би : Si l'on en faisait un roi, ce serait bien dommage.

⁷ За ову пословицу нисмо пронашли адекватни српски еквивалент.

— Qui V N1 V N1 V N3: *Qui se fait âne et veut se faire cerf se connaît au saut du fossé*: (= ко је магарцац и жели бити јелен познаје се по преласку преко јаме) *Споља лијеп, а изнутра слијеп*. (БК)

У овом примеру се уместо еквивалента са релативном реченицом налази непотпуна реченица.

— Qui V N1 V N1: *Qui ne peut frapper l'âne, frappe le bât*: (= ко не туче магарца, туче самар) *Ко не плати на мосту, платиће на ћуприји*.

— Qui N1 V V N1: *Qui t'aime, aime mon chien*: (= ко воли мене, воли мог пса) *Ко воли мене, воли све што је моје*.

Интересантно је приметити да сви српски еквиваленти такође садрже релативне реченице у функцији субјекта.

2.4. Проста предикатска реченица

Проста предикатска реченица је једно од доминантних синтаксичких устројстава пословица у француском језику и конципирана је по принципу: N₀ V N1 или N3 → субјекат, глагол, допуна/одредба.

Међутим, постоји и одређени број пословица у којима долази до одступања од уобичајеног реда речи: N3 N₀ V N1: *Pour un point, Martin perdit son âne*: (=због једне тачке, Мартин изгуби свог магарца) *Ко жали клинац, изгуби поткову*.⁸ (БК)

Шема пословица исказаних простом предикатском реченицом у нашем корпусу може се представити на следећи начин:

— Article Ø N₀ V N1: *Chat échaudé craint l'eau froide*: (=нопарена мачка се боји хладне воде) *Кога змија уједе и гуштера се боји*. (БК)

— N₀ V N1: *Le braiment d'un âne n'atteint pas le ciel*: *Магарећи глас на небо не иде*. (БК)

— Article Ø N₀ V att: *Eau et pain est la viande d'un chien*: (=вода и хлеб, месо су за пса).

— N₀ V att. N3: *Tout chien est lion dans sa maison*: (=сваки је пас лав у својој кући) *Свака је квочка на свом гнезду јака*. (БК)

2.5. Номинална реченица⁹

Пословице исказане номиналном реченицом, односно реченицом у којој је изостављен глагол, веома су фреквентне у француском језику. Сматра се да номинална реченица има привилегован статус у паремиолошком

⁸ У овом случају српски семантички еквивалент је сложена реченица са релативном реченицом у функцији субјекта.

⁹ Српски еквивалент номиналној реченици (*phrase nominale*) био би непотпуна реченица према Стевановићу (1989: 95).

дискурсу и да заузима важно место у продукцији општег смисла пословице (Blanche-Benveniste 1998: 3).

Клер Бланш-Бенвенист (Claire Blanche-Benveniste) наглашава да су лингвисти номиналну реченицу проучавали са емпиријске тачке гледишта с обзиром на то да она најчешће изражава општу истину. Бланш-Бенвенист закључује да номиналне реченице имају за циљ „да убеди“ исказујући општу истину, да се користе као општи и перманентни искази, а никада за описивање појединости неке чињенице (Blanche-Benveniste 1998: 3).

Однос номиналне реченице и пословице је реципрочан. Општи карактер пословица утиче на појаву номиналних реченица у овој врсти дискурса. А оне, са своје стране, проналазе у пословицама повољан терен на коме оправдавају статус привилеговане форме у паремиолошком дискурсу.

У анализираном корпусу наишли смо на номиналне реченице које се састоје из именичке групе у функцији субјекта уведене нултим чланом и праћене допуном (*Jeux de chat, larmes de souris: Мачки до изгре, мишу до плача* (ВК)) и именичке групе уведене предлогом *à* (*À dur âne, dur aiguillon: (=тврдом магарцу, тврдо седло) Злу псу кратак ланац* (ВК)) која је у функцији глаголске допуне. Реченице без глаголског језгра, којима претходи предлог *à*, Ле Гофик (Le Goffic 1993: 519) назива номиналним локативним реченицама (*phrase nominale locative*) јер су конципиране на основу шеме *Grép prédicat - GN sujet*. У оваквим пословицама, предлог је тај којим се исказује зависност између елемената бинарне структуре. Предлог *à*, који је најфреквентнији у француским пословицама без глаголског језгра, може изражавати супротност између две синтагме: *À vieux chat jeune souris: (=стариј мачки, млад миш) Млад војак, стар просјак* (ВК) или идентификацију између два термина: *À rude âne, rude ânier: (=грубом магарцу, груб магаричар) Злу псу кратак ланац* (ВК). Једну пословицу у облику номиналне реченице чини структура *Tel N, Tel N: Tel père, tel fils: Какав отац, такав син* (ВК). У пословицама које су конципиране у виду номиналних реченица са предлогом, најзаступљенија је структура *À GN, GN: À méchant chien, belle queue: (=злом псу леп реп) Злу дај, добро познај* (ВК). У овом случају је српски семантички еквивалент независно-сложена реченица чији су елементи у супротном односу. Међутим, све претходно наведене српске пословице су непотпуне реченице, што би био еквивалент француској номиналној реченици.

2.6. Безлична реченица

У корпусу су се нашле и пословице исказане безличним реченицама, стога ћемо се у овом одељку уопштено осврнути на њих:

— V (avoir, falloir, être) N1 N3 или N1: *Il n'y a pas de fumée sans feu*: Где има дима, има и ватре (БК). Српски еквивалент је сложена реченица са зависном месном реченицом. *Il ne faut pas mélanger les torchons et les serviettes*: Не треба мешати бабе и жабе (ВД). Српски еквивалент може да буде проста предикатска реченица са сложеним предикатом или само проста предикатска реченица: *Il n'est chassé que de vieux chiens*: Нема лова без старог гарова. (ВД)

—P1, P: *Où il y a de la gêne, il n'y a pas de plaisir*: Без муке, нема науке (БК). Српски еквивалент је проста предикатска реченица; *S'il pleut à la Saint-Médard, il pleut quarante jours plus tard* (= ако пада киша на Светог Медара, пада ће и након четрдесет дана). Адекватни српски еквивалент није пронађен.

— P, P1: *Il ne pleut comme il tonne*: Ко много пријети, онога се не боји (БК). Српски еквивалент је сложена реченица, која у себи садржи релативну субјекатску реченицу; *Il viendra un temps où le renard aura besoin de sa queue*: Не пљуј у бунар, можда ћеш морати пити из њега (БК). Српски еквивалент је сложена структура која се састоји из императивне реченице и прости предикатске реченице са сложеним предикатом; *Il semble à un larron que chacun lui est compagne*: Лупежу се чини да је свака такав (БК). Српски еквивалент је сложена структура са изричном реченицом; *Il ne peut sortir d'un sac à charbon que ce qu'il y a dedans*: Из врине што испане, тешко соко постане (БК). Српски еквивалент је сложена реченица са зависном објекатском реченицом.

— *Mieux vaut N1 que N2*: *Mieux vaut honneur que ventre*: Човек све дава за образ, а образ ни за што (БК). Српски еквивалент је независно-сложена реченица чији су елементи у супротном односу.

2.7. Компаративна реченица

Пословице исказане у форми компаративних реченица знатно су бројније од поредбених фразема у којима најчешће срећемо облике са прилогом *comme*: *Heureux comme un poisson dans l'eau*: срећан као риба у води; *Être comme chien et chat*: бити као пас и мачка. Пословице у форми компаративних реченица најчешће су уведене безличном конструкцијом *Mieux vaut / il vaut mieux* која представља поређење двају сегмената где први сегмент доминира у односу на други: *Mieux vaut tondre l'agneau que le porceau*: (=боље је шишати јагње него прасе).¹⁰; *Il vaut mieux être un âne vieux qu'un savant*

¹⁰ За ову пословицу српски еквивалент није пронађен.

mort: Боље је рањен него убијен (БК). Овде је српски еквивалент безлична реченица са придевским предикатом.

Један део пословица исказаних компаративном реченицом спада у групу номиналних реченица које чине две напоредне синтагме уведене неодређеним придевом који припада категорији детерминаната: *Tel père, tel fils*¹¹: Какав отац, такав син (БК); *Tel maître, tel valet*: Какав слуга, такав господар (БК); *Telle vie, telle mort*: Какав живот, онаква и смрт (БК) или прилогом: *Autant de têtes, autant d'avis*: Сто људи, сто ћуди¹² (БК); *Autant de trous, autant de chevilles*: Колико је низбрдица, толико и узбрдица (БК); *Autant de mariages, autant de ménages*: Свак је свога дома владика (БК). Српски еквиваленти су непотпуне реченице чији су елементи у напоредном односу, осим у последњем примеру где је еквивалент проста предикатска реченица. Осим наведених типова компаративних реченица којима су исказане француске пословице, у нашем корпусу смо уочили пословице дате у следећим компаративним формама:

— Plus...Plus: *Plus vit l'agneau, plus empire la peau*: Што је већа тица, веће јој гнездо треба. (БК) Српски еквивалент је такође поредбена реченица.

— Plus...Moins: *Plus il y a de bergers, moins bien sont gardées les vaches*: Сто бабица, дете килаво. (БК) Српски еквивалент је непотпуна реченица.

— Plus: *On a souvent besoin d'un plus petit que soi*: И велик мањег треба. (БК) У овом случају је српски еквивалент проста предикатска реченица.

— суперлативна форма: *La raison du plus fort est toujours la meilleure*: Нејачица правду губи (БК). Српски еквивалент је проста предикатска реченица; *Le plus âne des trois n'est pas celui qu'on pense*: Није онај луд који је девет проха изио, него онај који му је дао (БК) Српски еквивалент је сложена реченица; поред главне у којој је субјекат исказан синтагмама у адверзативном односу, ту су и две зависне релативне нерестриктивне реченице; *La plus mauvaise roue du char fait toujours le plus grand bruit*: Ко премного говори, мало твори (БК) Српски еквивалент је сложена реченица која у себи садржи зависну релативну реченицу у функцији субјекта.

2.8. Императивна реченица

У категорију императивних реченица уврстићемо пословице које почињу изразима *Il faut / il ne faut pas, Mieux vaut / il vaut mieux* и не изра-

¹¹ Мартен Рижел (Martin Riegel) сматра да је реч о „генеричко-импликативној интерпретацији“ коју он тумачи на следећи начин: а) уколико је доказано да својство *X* (=tel) поседује отац, то својство ће поседовати и син; б) уколико узмемо својство *X* (=tel) и применимо га на оца, из наведеног проистиче да ће оно бити применљиво и на сина (Riegel 1987: 92).

¹² У српском језику се користи и облик: *Колико људи, толико и ћуди*.

жавају категоричку наредбу већ савет. Поједине пословице дате у форми сложене реченице садрже императив у главној реченици: *Méfie-toi des chiens qui n'aboient pas*: Подмукло псето најпре ће ујести (ВК). Најчешћи облик пословица које су исказане императивном реченицом јесте императив + везник или напоредна синтагма + глагол у футуру, императиву или презенту: *Aide-toi, le ciel t'aidera*: Бог говори: помози се сам, помоћи ћу ти и ја; *Bride l'âne avant qu'il ne te morde*: Храни псето да те уједе. Субјекат глагола у императиву у већини случајева одговара другом лицу једнине. Српски еквиваленти ових пословица најчешће такође имају императив, али су могући и еквиваленти у облику простих предикатских реченица: *Méfie-toi des chiens qui n'aboient pas*: Подмукло псето најпре ће ујести (ВК).

2.9. Сложена реченица

Пословице конципиране у виду сложених реченица можемо поделити у три групе. У прву групу спадају пословице устројене по моделу P1, P у којима су зависне реченице антепонирани. У другу групу можемо уврстити пословице по моделу P, P1 у којима су зависне реченице постпонирани, док трећој групи припадају пословице исказане сложеном реченицом у којој просте предикатске реченице стоје у напоредном односу без везника или су координиране везницима *et, mais, ou*.

Прва група пословица, устројена по моделу P1, P најбројнија је и најчешће је чине односне реченице уведене везником *qui* без антецедента. Осим њих, појављују се и пословице уведене везницима *quand, où, d'où, si, pendant* као и односне реченице са везником *qui* које имају антецедент:

— Quand P1, P: *Quand le chat n'est pas là, les souris dansent*: Кад мачке нема, мишеви коло воде. (ВК). Српски еквивалент је такође сложена структура са зависном временском реченицом.

— Où P1, P: *Où le loup trouve un agneau, il en cherche un nouveau*: (=где вук нађе јагње тамо га поново тражи) Крчаг иде на воду док се не разбије. (ВК). Док је француска пословица исказана сложеном реченицом са зависном локативном, српска сложена реченица садржи временску реченицу.

— D'où P1, P: *D'où vient l'agneau, là retourne la peau*: (=одакле долази јагње, тамо се враћа кожа) Што ђаво донесе, то ђаво понесе. (ВК) Српски еквивалент је сложена реченица са зависном објекатском реченицом, док је француска пословица исказана сложеном реченицом са зависном релативном реченицом.

— Si P1, P: *Si l'os est dur, le chien est ennuyeux*: (=ако је кост тврда, пас је љут) Љутит као пас у жежељу. (ВК) У овом случају није пронађен адекватан еквивалент у виду пословице, већ је дат као фразем.

— Pendant P1, P: *Pendant que le chien pisse, le loup s'en va*: (=док пас пиша, вук оде) Док се баба довуче, свадба се провуче. (БК) У оба случаја реч је о сложеној структури са зависним временским реченицама.

— Qui P1, P: *Chien qui aboie ne mord pas*: Пас који лаје не уједа. (БК) Обе пословице су исказане сложеним реченицама са зависним релативним структурама.

Другу групу пословица по моделу Р, Р1 можемо приказати на следећи начин:

— P avant que P1: *Bride l'âne avant qu'il ne te morde*: (=седлај магарца пре него што те уједе) Храни псето да те уједе. (БК) Француска пословица је дата у облику сложене реченице са временском зависном реченицом, а српски еквивалент је такође сложена структура са зависном намерном реченицом.

— P où P1: *Nul ne sait mieux que l'âne où le bât le blesse*: (=магарца најбоље зна где га самар жуља): Бе кога сврби, онђе се и чеше; ђе кога тишти, то он најбоље зна. (БК) Француска паремија је у облику сложене реченице са зависном релативном реченицом, док је српски еквивалент сложена реченица са зависном месном реченицом.

— P jusqu'à ce que P1: *Le chat est un derviche jusqu'à ce que vienne le lait*: (=мачка је дервиш док не дође млеко) Ватра и слама не могу близу стајати. (БК) У случају ове пословице је француској сложеној структури са временском реченицом еквивалент у српском језику проста предикатска реченица са сложеним предикатом.

— P qui P1: *Tant dort le chat qui se réveille*: (=мачка спава док се не пробуди) Док пушка не пукне чути се не може. (БК) Француска пословица садржи релативну зависну реченицу, док српски еквивалент има зависну временску реченицу.

— P que P1: *On ne dit guère Martin qu'il n'y ait d'âne*: (=никада се не каже Мартин који није магарца) Има паса и осим шарова. (БК)¹³

Трећој, последњој групи, припадају пословице које чине две предикатске реченице у напоредном односу или две предикатске реченице координиране везницима *et, mais, ou*:

— *Les chiens aboient, la caravane passe*: Пси лају, караван пролази. (БК) Српски еквивалент су такође две предикатске реченице у напоредном односу (паратакса).

¹³ Значење обе пословице је да у свакој шали има пола истине.

— *Les chevaux courent les bénéfices et les ânes les attrapent*: (=коњи трче за повластицама, а магарци их хватају) Китити се туђим перјем.¹⁴

— *Aide-toi et le ciel t'aidera*: Бог говори: помози се сам, помоћи ћу ти и ја. (ВК) Српски еквивалент би, у овом случају, биле две асиндетске изричне реченице.

— *La parole est d'argent mais le silence est d'or*: (=реч је од сребра, али је ћутање од злата) Ћутање је злато. Српски еквивалент је проста предикатска реченица.

— *L'argent est un bon serviteur, mais c'est un mauvais maître*: Новац је добар слуга, али зао господар. И српски еквивалент је независно-сложена реченица, чији елементи стоје у супротном односу.

— *À la Chandeleur, l'hiver se passe ou prend vigueur* (= на празник Обрезања Господњег, зима ће, или проћи, ил' постати оштрија)¹⁵.

Везник *et* у наведеним пословицама може указивати на појаву хипотетичких и концесивних форми: *Aide-toi et le ciel t'aidera* = *Si tu t'aides, alors le ciel t'aidera*; *Les chevaux courent les bénéfices et les ânes les attrapent* = *Bien que les chevaux courent les bénéfices, les ânes les attrapent*. Српски еквиваленти су углавном идентичне структуре, уз неколико наведених изузетака.

3. ЗАКЉУЧАК

У раду је анализирано синтаксичко устројство пословица у француском језику и њихових српских еквивалената. Пословице са нултим чланом исказане су простим предикатским реченицама, док се сложена реченица јавља ређе. Њихови српски семантички еквиваленти су најчешће сложене реченице унутар којих се налазе зависне релативне реченице у функцији субјекта, затим просте предикатске, као и један случај непотпуне реченице. Група пословица које садрже одређени члан такође су изражене простим предикатским реченицама, као и њихови српски еквиваленти међу којима се појављују и две сложене реченице. Пословице са односном заменицом *qui* без антецедента су увек устројене у облику сложене реченице, унутар којих се налази зависна релативна реченица у функцији субјекта. Српски еквиваленти су приказани на исти начин, осим једног случаја када је еквивалент била непотпуна реченица. За пословице које су дате у виду просте предикатске реченице, постоји подударност у структури. Међу српским еквивалентима, најчешће су просте предикатске реченице, али наилазимо и

¹⁴ У случају ове пословице, није пронађен адекватан еквивалент, најближи је био наведени фразем.

¹⁵ Није пронађен адекватан семантички еквивалент.

на сложене структуре. Када је реч о пословицама исказаним номиналним реченицама, наилазимо на реченице које се састоје из именичке групе у функцији субјекта уведене нултим чланом и праћене допуном и именичке групе уведене предлогом *à* у функцији глаголске допуне. У српском језику, еквиваленти ових пословица се реализују као непотпуне реченице. Француске пословице исказане безличним реченицама, у великој већини случајева, садрже глаголе *avoir, falloir, être* у иницијалном положају, дате у изразима *mieux vaut que* и *il vaut mieux*, а њихови српски еквиваленти нису безличне реченице већ сложене структуре са зависним месним, релативним, изричним, објекатским реченицама. Српски еквиваленти француских пословица које се јављају у облику императивних реченица су такође императивне реченице, али наилазимо и на просте предикатске и сложене реченице. Пословице исказане сложеном реченицом имају најразличитије типове структура: у корпусу наилазимо на зависне релативне, временске, условне, намерне, месне, изричне, као и просте предикатске реченице. Пословице изражене компаративним реченицама обично су уведене безличном конструкцијом *mieux vaut* и *il vaut mieux*; један део пословица спада у групу номиналних реченица, док су остале пословице дате у различитим компаративним формама (*plus... plus, plus...moins, plus*), као и у суперлативним формама. Српски еквиваленти су непотпуне реченице, просте предикатске и сложене реченице.

На основу анализираног корпуса можемо закључити да је синтаксичка подударност најоучљивија код сложених реченица у оквиру којих се налазе зависне релативне реченице са односном заменицом *qui* / ко без антецедента, зато што су пословице исказане на овај начин најбројније у оба језика. На другом месту по фреквентности налазе се просте предикатске и номиналне (непотпуне) реченице, будући да се кроз ове сажете форме најјефектније изражава општа порука пословица у оба језика. Приказана анализа не исцрпљује ову област истраживања, али може да послужи као полазиште за будућа проучавања овог проблема.

СКРАЋЕНИЦЕ И СИМБОЛИ

Adj. – adjectif (придев)

Adv. – adverbe (прилог)

Art. – article (члан)

Att. – attribut (атрибут)

Grép – groupe prépositionnelle (предлошка група)

V – verbe (глагол)

GN – groupe nominal (именичка група)

N – nom (именица)

N₀ – субјекат

N₁, N₂, N₃ – допуне/одредбе (N₁ директни објекат, N₂ индиректни објекат, N₃ прилошка одредба)

Ø – article zéro (нулти члан)

(=) – дослован превод

* – семантички или синтаксички неприхватљив исказ

P – главна реченица

P₁ – зависна реченица

ИЗВОРИ

Караџић, В. (1985). *Српске народне пословице*. Београд: Просвета/Нолит. (ВК)

Милосављевић, Б. (1994). *Српско-француски речник идиома и изрека*. Београд: Српска књижевна задруга/Просвета. (БМ)

Drašković, V. (1990). *Francusko-srpskohrvatski frazeološki rečnik*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva. (ВД)

Lincy, L. (1996). *Le livre des proverbes français*. Paris: Hachette littérature.

ЛИТЕРАТУРА

Aristotel (1987). *Poetika 1/2/3*. Beograd: Nezavisna izdanja.

Anscombe, D, Oddo, A. (2012). *Parole exemplaire, introduction à une étude linguistique des proverbes*. Paris : Armand/Colin recherches.

Blanche–Benveniste, C, Colette, J. (1998). *Le Français parlé*. Paris : Didier-érudition.

Деретић, Ј. (2002). *Историја српске књижевности*. Београд: Просвета.

Јовановић, Ј. (2008). *Стилистика и семантика српских народних пословица, књига II*. Београд: Јасен.

Кнежевић, М. (1957). *Антологија народних умотворина*. Нови Сад: Матица српска.

Le Goffic, P. (1993). *Grammaire de la phrase française*. Paris : Hachette Supérieur.

Maloux, M. (2006). *Dictionnaire des proverbes, sentences et maximes*. Paris : Larousse.

- Мршевић-Радовић, Д. (1987). *Фразеолошке глаголско-именичке синтагме у савременом српскохрватском језику*. Београд: Филолошки факултет.
- Rey, A. (2006). „Préface“ in Montreynaud, P. et Suzzoni, F. *Dictionnaire de proverbes et dictons*. Paris : Le Robert. p. 5-11.
- Riegel, M. et al. (1987). *Grammaire méthodique du français*. Paris : Quadrige/PUF.
- Stevanović, M. (1989). *Savremeni srpskohrvatski jezik II. Sintaksa*. Београд: Научна knjiga.

Ivan Jovanović et Jelena Jaćović

LES PROPRIÉTÉS SYNTAXIQUES DES PROVERBES FRANÇAIS
ET LEURS ÉQUIVALENTS EN SERBE

Résumé

Les proverbes, en tant qu'un système de langue particulier au sein de la langue parlée, font l'objet d'intérêt de nombreux linguistes. Les études antérieures ont été essentiellement basées sur les valeurs sémantique, pragmatique et discursive ainsi que sur la conception syntaxique des proverbes. D'après le modèle théorique de Jean-Claude Anscombre, l'objectif de notre analyse est de montrer le degré de l'équivalence de la structure syntaxique des proverbes en français et en serbes. Dans notre recherche, nous partons des proverbes français qui sont classés en huit groupes: proverbes avec article zéro, avec article défini, pronom relatif *qui* sans antécédent, phrase nominale, phrase impersonnelle, phrase comparative, phrase impérative, phrase simple et phrase complexe.

Mots-clés : proverbes, structure syntaxique, langue française, langue serbe.

Иван Јовановић
Универзитет у Нишу
Филозофски факултет
Департман за француски језик и књижевност
E-mail: ivan.jovanovic@filfak.ni.ac.rs

Јелена Јаћовић
Универзитет у Нишу
Филозофски факултет
Департман за француски језик и књижевност
E-mail: jelena.jacovic@filfak.ni.ac.rs

ВРЕДНОСТ И УПОТРЕБА ИМЕНИЦА *POUVOIR* И *PUISSANCE* У ЕГЗИПЕРИЈЕВИМ РОМАНИМА *VOL DE NUIT*, *TERRE DES HOMME* И *LE PETIT PRINCE* И ЊИХОВИ ЕКВИВАЛЕНТИ У ПРЕВОДИМА ОВИХ РОМАНА НА СРПСКИ ЈЕЗИК

Сажетак. Предмет овог рада је вредност и употреба именица *pouvoir* и *puissance* у романима *Vol de nuit*, *Terre des hommes* и *Le petit prince* француског књижевника Антоана де Сент-Егзиперија и њихови еквиваленти у српским преводима ових романа. Да би наше истраживање било што потпуније, анализом смо обухватили и вредност и употребу придева *puissant* и *tout-puissant*, као и њихових антонима, *impuissant* и именице *impuissance*. Ова анализа треба да покаже најчешћа значења и вредности наведених лексема у сваком од три дела.

Кључне речи: Antoine de Saint-Exupéry, pouvoir, puissance, puissant, tout-puissant, impuissant, impuissance.

У романима *Vol de nuit*, *Terre des hommes* и *Le petit prince* Антоана де Сент-Егзиперија (Antoine de Saint-Exupéry) (1900-1944) употребљена је именица *pouvoir* док се именице *puissance* употребљава у прва два али не и у трећем роману. Придев *puissant* употребљава се у првом и трећем роману а придев *tout-puissant* само у првом роману, у коме се једино употребљава и антоним придева *puissant* – *impuissant*. У нашој табели приказали смо и употребу именице *impuissance*, која представља антоним именица *pouvoir* и *puissance*¹:

	<i>pouvoir</i>	<i>puissance</i>	<i>puissant</i>
Vol de nuit	5	5	3
Terre des Hommes	7	4	/
Le Petit Prince	1	/	2

¹ Прецизније речено, *pouvoir* за антониме има именице *impossibilité* и *impuissance* (*Le petit Robert 1*, стр.1505), а *puissance* *impuissance* и *faiblesse* (*Le petit Robert 1*, стр.1565).

Према речнику *Le petit Robert 1* (у даљем току рада: *LPR 1*) у савременом француском језику именица *pouvoir* има доле наведена значења, која ћемо објаснити и на српском језику уз помоћ *Савременог француско-српског речника* Слободана А. Јовановића и групе аутора (Јовановић 2005, у даљем току рада: Јовановић), а само изузетно уз помоћ *Француско-српскохрватског речника* Александра П. Перића (Перић 1953, у даљем току рада: Перић) или *Француско-хрватско или српским рјечником* Валетина Путанеца (Putanec 1982, у даљем току рада: Putanec):

1° „Чињеница да [неко/нешто] може“ („да има могућност да ([у]ради нешто)“² и „да има право, дозволу да ([у]ради нешто“³ „да располаже природним или случајним средствима која омогућавају деловање“ „када за приближне синониме има именице *faculté* „могућност, дозвола, право“ (Јовановић, стр. 181, 1.) и „способност, склоност, наклоност“ (Јовановић, стр. 181, 3.), *possibilité* „могућност“ (Јовановић, стр. 327) и *don* „поклон, дар; понуда; милостиња; таленат, способност“ (Јовановић, стр. 146) ♦ 2° „Легални капацитет/способност, моћ (да се нешто [у]ради)“ када за приближни синоним има именицу *droit* „право, дужност, обавеза“ (Јовановић, стр. 148)⁴. ♦ 3° „(Са придевом) Физичку способност неке супстанце под одређеним условима“, као на пример *pouvoir calorifique* („топлотна моћ“). ♦ 4° „Могућност деловања на некога, нешто“, када за приближне синониме има именице *autorité* „власт, надлежност; ауторитет; ауторитативна личност; моћ; примућство; утицај“ (Јовановић, стр. 42), *empire* „моћ, власт, утицај; владање собом“ (Јовановић, стр. 159, 2.), *puissance* „снага, моћ; јачина; сила, власт; утицај; држава“ (Јовановић, 2005, стр.339, *puissance*, 1°) и *efficacité* „успешност, дејство, делотворност“ (Јовановић, 2005, стр. 154). ♦ „Посебно. Положај оног, оних који управљају; политичка моћ којој је грађанин подређен“, када за приближне синониме има именице *souveraineté* „неограниченост, неприкосновеност, врховна власт, сувереност“ (Јовановић, стр. 388), *hégémonie*; „хегемонија, надмоћ, превласт једне државе над другом“ (Јовановић, стр. 217), *prépotence* „надмоћ, превласт; препотенција“ (Putanec, 776)⁵, *omnipotence*, „свемоћност“ (Јовановић, стр. 294), *toute-puissance* „свемоћ“ (Јовановић, 2005, стр. 410)⁶. ♦ 6° „(Моћ посматрану у

² Уп. *LPR 1*, стр. 1504, 1. *pouvoir*, I. (када се налази испред инфинитива (1°).

³ Уп. *LPR 1*, стр. 1504, 1. *pouvoir*, I. (када се налази испред инфинитива (2°).

⁴ У том смислу се употребљава у изразу *avoir plein(s) pouvoir(s)* када за приближни синоним има придев *puissant* (*LPR 1*, 1457), што значи „опуномоћени“ (Јовановић, 321). Уп: *Plein pouvoir*, пуномоћје“ (Перић 467)

⁵ Ни *Савремени француско-српски речник* Јовановића и групе аутора (Јовановић) а ни Перићев *Речник* не садрже одредницу *prépotence*.

⁶ Уз ову одредницу, аутори наводе и одговарајући придев али само у облику за женски род *toute-puissante* (Јовановић, 2005, стр. 410).

њеним функцијама, манифестацијама) Право и могућност озакоњеног/ утемељеног деловања, у једном одређеном домену“, као на пример *pouvoir législatif* „законодавна власт“ (према: *LPR 1, pouvoir* (2.) стр.1504-1505).

У поменутим француско-српским речницима ова француска именица преноси се на следећи начин:

1. „моћ, снага, способност, утицај“; *pouvoir d'achat* „куповна моћ“; 2. „власт; пуномоћје, овлашћење“; *pouvoir exécutif* „извршна власт“; *pouvoir judiciaire* „правосуђе“; *pouvoir législatif* „законодавна власт“; *pouvoir spirituel* „духовна власт“; *exercer le pouvoir* „владати, управљати“; *parvenir au pouvoir* „доћи на власт“; 3. *pouvoirs* „овлашћења“; *les pouvoirs publics* „власти“ (Јовановић, стр.329, *pouvoir*, II).

Pouvoir „моћ, сила; власт; влада; овлашћење; уплив; својство“; *prise de possession de pouvoir* „узимање власти“ (Перић, [1953]), стр. 480)⁷

Према француском речнику *Le Petit Robert 1* у савременом француском језику именица *puissance* означава:

I. 2° Мод. Фило. Виртуелност, могућност, а у датом значењу наводи се израз *en puissance*, који значи „који постоји али се не манифестује, који је актуелно без последица“, када за приближне синониме има именице *potentiel* „погодбен; могућ“ (Јовановић, стр. 328), *virtuel* „могућан“ (Јовановић, стр. 431).

II. „Мод. (Јако значење). 1° Положај оног ко може много, који има јако деловање на особе, ствари; доминацију која из тога резултира“, а у контексту наведеног значења аутору упућују на именицу *toute-puissance* „свемоћ“ (Јовановић, стр. 410)⁸. У овом значењу именица *puissance* за приближне си-

⁷ Ако се у Путанецовом речнику делимично наводе унеколико различита значења француске лексеме, евидентно је и да је број наведених значења али и израза са овом лексемом већи него у Јовановићевом и Перићевом речнику: „власт, моћ; снага, способност; пуномоћ, овлашћење; надлежност; утјецај, уплив; властитост, својство, способност, особина; снага, јакост, јачина, енергија, капацитет, капацитет производње“; *course au pouvoir; lutte pour le pouvoir* „борба за власт“; *avoir du pouvoir auprès* „имати утјецај, уплив на“; *de tout son pouvoir* „из све снаге, свом снагом, свом моћи, утјецајем, упливом“; *pouvoir atomique* „атомска енергија“; *pouvoir brisant* „бризантност“; *pouvoir d'élévation* „сила узгона (авиона), носивост“; *pouvoir porteur* „носивост, снага носивости; *pouvoir rayonnant* „енергија зрачења“ (Putanec, 768).

⁸ Овде истичемо да се наслов познатог Ничеовог дела *Der Wille zur Macht* који у преводу на српски језик гласи *Воља за моћ*, на француски језик преводи француским изразом *Volonté de puissance*, који о значава „вољу да се делује на свет, да се буде јачи од просечног човека, упркос моралу“.

нониме има именице *autorité* „власт, надлежност; ауторитет; ауторитативна личност; моћ; преимућство; утицај“ (Јовановић, стр. 42) и *souveraineté* „неограниченост, неприкосновеност, врховна власт, сувереност“ (Јовановић, стр. 388).♦ 2° „Карактер оног што може много, што производи велике последице. За приближне синониме има именице *efficacité* „успешност, дејство, делотворност“ (Јовановић, стр. 154) и *force* „снага, јачина, чврстина, сила, моћ“ (Јовановић, стр. 192, I)“ а у физици и *énergie*. Овде аутори наводе значење именице *puissance* у физици *unités de puissance*, односно у науци- *puissance dispersive d'un prisme* „дисперзивна моћ призме“, али и у свакодневном говору *puissance d'une source lumineuse* „јачина светлосног извора“, *puissance du son d'un poste de radio réglable par un bouton* „јачина звука радио-пријемника која се може регулисати дугметом“.

Аутори посебно издвајају значење ове речи у математици и геометрији (3°) као и у геологији, у којој означава „дебљину неког геолошког слоја“ (4°).

III. *Une, des puissances* у књижевном језику представља „персонификацију окултне, религиозне моћи“ (1°), и „апстрактну или неодређену ствар која има велику моћ, производи велике ефекте/последице“ (2°), затим „категорију, групу особа које имају велику моћ чињења, делања у друштву“ и најзад „суверену државу, нарочито када је моћна“, када за приближне синониме има именице *nation* „нација, народ“ (Јовановић, стр. 284) и *pays* „земља, држава, домовина; [...]“ (Јовановић, стр. 309) (4°).

У Јовановићевом и Перићевом речнику поменута лексема се на српски језик преноси на следећи начин:

Puissance 1. „снага, моћ; јачина; сила, власт; утицај; држава“; *les puissances des ténébres* „мрачне силе, демони“; *en puissance* „потенцијалан“; *être en puissance de mari* бити удата; 2. „степен (у математици)“ (Јовановић, стр. 339, *puissance*), односно „моћ; сила; снага; потенцијал; власт; јачина; дебљина (слоја); могућност; степен; pl. главешине“ (Перић, стр. 497)⁹.

⁹ Овде наводимо објашњење поменуте лексеме и изразе који су дати у Путанецовом речнику:

„моћ, снага; снага, јачина, јакост, капацитет; сила, власт; ауторитет; утјецај, дјелотворност, снага, дјеловање; држава; “*grande puissance* „велесила, велевласт; ступањ, потенција (у математици); покретна снага; потенцијал (у секунди); потенцијалност; дебљина (слоја); “*deuxième puissance* „квадрат, други ступањ; “*troisième puissance* „трећи степен, кубус; “*puissance de cheval* „коњска снага; “*puissance de frappe* „ударна снага; “*puissance de gîte* „капацитет налазишта; “*puissance motrice* „покретна снага; “*puissance de traction* „повлачна, вучна снага; “*être en puissance* „бити под влашћу, у власти; “*de puissance à puissance* de „равноправно; “*les puissances célestes* „небеске силе; “*les puissances* „главе (шине)“ (Putanec, 798).

У првом и трећем делу употребљава се и придев *puissant*, који у француском језику има следећа значења:

1° „Који има велику моћ деловања, утицаја“, када за приближне синониме има придеве *considérable* „значаја, важан“ (Јовановић, стр. 233), *influant* „утицајан, моћан, важан“ (Јовановић, стр. 233) али и *tout-puissant* „све-моћан“ (Јовановић, стр. 410)¹⁰, *fort* „јак, снажан, отпоран; крупан; дебео, гојазан; даровит, способан; издржљив; постојан, чврст, непоколебљив; [...] врло утицајан, моћан“ (Јовановић, стр. 193), *grand* „висок, високог раста; велики; крупан; огроман; простран“ (Јовановић, стр. 209), а у ужем смислу „који има велику војну моћ“. ♦ 2° „Који је врло активан, производи велике ефекте“, када за приближне синониме има придеве *efficace* „успешан, делотворан, погодан, одговарајући“ (Јовановић, стр. 154), *énergique* „снажан, одлучан, моћан, енергичан“ (Јовановић, стр. 162), али и *profond* „1. дубок; 2. скривен, интиман; далек, вечан; озбиљан, темељит; продоран; тежак, врло велики, јак“ (Јовановић, стр. 336), *violent* „груб; снажан, јак, силан; нагао, плаховит, напрасит; страшан, жесток, диваљ, насилан“ (Јовановић, стр. 430). ♦ 3° „Који има физичку снагу (када та снага изгледа стална, потенцијална)“, када за приближни синоним има придев *fort* „јак, снажан, отпоран; крупан; дебео, гојазан; даровит, способан; издржљив; постојан, чврст, непоколебљив; жесток, љут; мучан; врло утицајан, моћан“ (Јовановић, стр. 193). ♦ 4° „(мотор, машина). Који има моћ [puissance], енергију, када за приближни синоним има придев *surpuissant*. Овај придев не бележе ни *Савременени француско-српски речник* ни *Француско-хрватско или српски речник*, али овај други бележи именицу *surpuissance* „сувишна снага, моћ“ (Putanes, стр. 985). ♦ 5° „Који има велики интензитет“, када за приближни синоним има придев *fort* „јак, снажан, отпоран; крупан; дебео, гојазан; даровит, способан; издржљив; постојан, чврст, непоколебљив; [...] врло утицајан, моћан“ (Јовановић, стр. 193) и *haut*, који у положају испред именице значи „висок, велик“, а када је постпонован у односу на именицу значи „висок“ (Јовановић, стр. 217) (*LPR I*, стр. 1565, *puissant, ante*)

Француски придев *puissant* на српски се преноси придевима:

„моћан, силан, јак, снажан“ (Јовановић, стр. 339), односно „моћан; силан; снажан; јак; велики; крупан, дебео; моћни, силни (Перић, стр. 497).¹¹

¹⁰ У *Француско-српском речнику* Јовановића и групе аутора одредница *tout-puissant* није дата заједно са именицом *toute-puissance* и одговарајућим придевом у женском роду [*toute-puissante*], већ као одвојена одредница, а уз њу се наводи да представља придев и именицу и наведена је слојеница *le Tout Puissant* „свемогући бог“ (Јовановић, стр. 410)

¹¹ *Puissant, -e* „1. а. моћан силан, крупан, снажан, јак; утјецајан; дебео, крупан“ (Putanes, стр. 798, *puissant, -e*, 1. а.).

Поред тога, у роману *Vol de nuit* се употребљава и придев *tout-puissant*, који се у француском речнику *Le Petit Robert 1* објашњава на следећи начин:

Tout-puissant, toute-puissante „који може све, чија је моћ [*puissance*] апсолутна, неограничена“, када за синоним има *omnipotent* „свемоћан“ (Jovanović, стр.294) , а у ширем смислу „који има врло велику моћ [*pouvoir*]“ а наведена је и именица *le Tout-Puissant* „Бог“ (*LPR 1*, стр. 1992).

У Јовановићевом речнику облик за мушки род овог придева приказује се одвојено од облика за женски род:

tout-puissant „свемоћан“, а наводи се и именица *le Tout-Puissant* „свемогући бог“ (Jovanović, стр. 410)

toute-puissante „свемогућа“ (Jovanović, стр. 410);

док се у Перићевом речнику облик за женски род поменутог придева не наводи у одговарајућем облику:

Tout-puissant-e свемоћан, свемогућ (Перић, стр. 627).¹²

Као што показује наша табела, у роману *Vol de nuit* (објављен 1931. године) заступљене су именице *pouvoir* (5) и *puissance* (5) и придеви *puissant* (3), *tout-puissant* (1), али и *impuissant* (3); у роману *Terre des Hommes* (објављен 1939.године) заступљене су именице *pouvoir* (7), *puissance* (4) али и *impuissance* (1) а у роману *Le petit Prince* (објављен 1943.године на енглеском језику) бележимо именицу *pouvoir* (1) и придев *puissant* (2).

Значење именица *pouvoir* и *puissance* у роману *Vol de nuit*

Pouvoir

Именица *pouvoir* у једном случају означава моћ природе у односу на човека:

(1) Пилот авиона током вожње изнад Кордиљера Анда интуитивно предосећа невреме. Оштре планинске врхове и гребене прекривене снегом у свом снажном предосећању да се нешто спрема он персонификује и доживљава их као пуне „неке чудне моћи“. Дакле, лексема *pouvoir* у овом контексту означава моћ, снагу природе, а синтагма *un étrange pouvoir* пре-

¹² *Tout-puissant, ž,rod toute-puissante*, свемогућ,свемоћан (Putanec, стр. 1031).

тећу моћ, снагу, на први поглед мирне - природе, којој човек не може да се супротстави:

(Pellerin regardait, avec un serrement de coeur inexplicable, ces pics innocents, ces grêtes, ces crêtes de neige, à peine plus gris, et qui pourtant commençaient à vivre — comme un peuple...) Quelque chose se préparait qu'il ne comprenait pas. [...] il ne voyait rien qui ne fût calme. Oui, calme, mais chargé d'un étrange pouvoir (Vol de nuit, у даљем току рада: V.N.)

Нешто се припремало што он није схватао. [...] свуда око њега је било мирно. Да, мирно али набрекло [sic!] од неке **чудне моћи** (Ноћни лет, стр. 19, у даљем току рада: H.Л.)

У свим осталим случајевима ова лексема означава моћ човека. У примерима који следе то је моћ човека над природом:

(2) У односу на своје потчињене Ривијер се понаша хладно и готово сурово, јер сматра да он „служи догађајима“ а да њих „обликује да би служили догађајима“. У силној жељи да не допусти да догађаји следе свој ток и тиме спречи несреће, он има илузију да сам поседује **моћ, снагу** да утиче на природне појаве и тако спречи удесе и кашњења авиона:

Comme si ma volonté seule empêchait l'avion ou la tempête de retarder le courrier en marche. Je suis surpris, parfois, de mon pouvoir (V.N.).

Изгледа као да једино моја воља не да авиону да се сруши у лету, или бури да задржи пошту на путу. Понекад се и сам изненадим **пред** [sic!] својом **моћи**. (H.Л.: 59)

(3) У следећем примеру именица *pouvoir*, која означава моћ човека над природним појавама и догађајима које ове природне појаве изазивају, употребљена је у одричној реченици у којој се каже да претпостављени са својим строгим казнама немају **никакву моћ** ни над природним непогодама ни над посадама које се у непогоди боре за живот:

Mais les événements de cette nuit-ci trouvaient Robineau désarmé. Son titre d'inspecteur n'avait aucun pouvoir sur les orages, ni sur un équipage fantôme, qui vraiment ne se débattait plus pour une prime d'exactitude, mais pour échapper à une seule sanction, qui annulait celles de Robineau, la mort (V.N.).

Но догађаји ове ноћи нађоше Робиноа разоружана. Његово звање инспектора није више [sic!] имало никакве **власти** над олујама, нити над том утварном [sic!] посадом, која се, одиста, није више борила за свој додаток за тачност пристизања, него се борила да би избегла једну једину казну, која је збрисала све Робинољеве [sic!] казне, која се борила да би се избавила из [sic!] смрти (H.Л.: 92-93).

Сматрамо да у овом случају лексема *pouvoir* за семантички еквивалент има именице *моћ* или *утицај*. У прилог томе да преводилац није тражио адекватно решење за преношење ове лексеме наводимо не само чињеницу да је реченица превода проширена прилогом *више*, чиме је њено значење измењено у односу на изворник, него и да реченица у више других сегмената није у духу српског језика.

(4) Иако повезани дубоким осећањем братства, пилоти су имали високо осећање дужности које им није дозвољавало да допусте да их савлада туга када за удес својих колега сазнају у тренуцима када они сами полазе на извршење задатка, већ су се у потпуности усредсређивали на свој задатак, што их је испуњавало осећањем *бескрајне моћи*¹³ које им је причињавало *огромно/ снажно задовољство*:

On transbordait dans l'avion d'Europe les sacs de transit d'Asuncion, et le pilote, toujours immobile, la tête renversée, la nuque contre la carlingue, regardait les étoiles. Il sentait naître en lui un pouvoir immense, et un plaisir puissant lui vint (VN).

*Пребацивали су у авион за Европу вреће из Асунсиона, а пилот је, још увек непомичан, заваљене главе, с потиљком прислоњеним уз кабину, посматрао звезде. Осећао је како се у њему рађа неодољива, силна **снага** [sic!], и обузе га **моћна** радост [sic!] (Н.Л.: 105).*

Као што показује шири контекст, пилот осећа бескрајну *моћ* да зато што пред њим стоји задатак, што га испуњава *снажним* осећањем задовољства/радости¹⁴.

У једном случају лексема *pouvoir* означава *моћ* човека над другим људима, у овом случају *моћ* претпостављеног над подређенима :

(5) Правила којима су подређени морали да се повинују била су неправедно строга управо зато да они себи не би дозволили слабости због којих не би били довољно опрезни. Њихов шеф је у својој строгости био доследан и непопустљив, што је га стајало великог напора али му је у очима инспектора Робиноа давало такав ореол снаге, да се и он сам донекле осећао величанствено због тог тако непријатног/неугодног ауторитета.

¹³ Уп.: [...] што их је испуњавало *бескрајним осећањем моћи* [...]

¹⁴ Очигледно је не само да преводилац није настојао да пренесе право значење лексема које су предмет нашег интересовања него је реченицу превода непотребно проширио, тако што је као преводни еквивалент придева *immense* „огроман, бескрајан, баснослован“ (Јовановић, стр.225) увео два придева од којих, као што се може видети, ниједан није његов семантички еквивалент.

Et Robineau éprouvait une sorte de fierté d'avoir un chef si fort qu'il ne craignait pas d'être injuste. Et Robineau lui-même tirerait quelque majesté d'un pouvoir aussi offensant (V.N.).

И Робино је био испуњен неком врстом гордости што има шефа тако снажног да не преза ни од тога да буде неправичан. Па и на самог Робиноа је прелазило нешто од величанства једне **власти** тако самовољне (Н.Л.: 25).

La puissance

Именица *puissance* у једном случају означава природну силу у односу на човека :

(1) Ривијер није сигуран да ли је праведан према својим подређенима али је уверен да има мање кварова на авионима када кажњава пилоте, иако зна да за несреће није одговоран човек већ *као нека* недодирљива природна *мрачна сила*, против које се Ривијер бори на свој начин – строгим иако неправедним кажњавањем које његове подређене приморава да буду максимално опрезни:

*„Suis-je juste ou injuste ? Je l'ignore. Si je frappe, les pannes diminuent. Le responsable, ce n'est pas l'homme, c'est comme une **puissance** obscure que l'on ne touche jamais, si l'on ne touche pas tout le monde. Si j'étais très juste, un vol de nuit serait chaque fois une chance de mort “ (VN).*

*„Да ли сам праведан или неправедан? Ко би то знао. Кад кажњавам, кварова је мање. Прави кривац није човек него нека мрачна **сила** која се никад неће укротити, ако се не буде строг према свима и свакоме. Кад бих ја био претерано правичан, ноћни лет би сваки пут био као лет у смрт “ (Н.Л.: 48).*

У свим осталим случајевима поменути лексема означава силу коју поседује човек, а у примеру који следи - то је сила, односно снага у односу на природу:

(2) Радиотелеграфиста пилота авиона доживљава с љубављу и поверењем, због његове *усредсређене снаге* коју наслућује док посматра његову сену и пред евентуалном олујом има пуно поверењеу његову *снагу*. У истом контексту је употребљена именица *force* у синтагми *les épaules pleines de force*, која се такође преноси са „снага“:

*Il devinait pourtant **la puissance ramassée** dans l'immobilité de cette ombre, et il l'aimait. Elle l'emportait sans doute vers l'orage, mais aussi elle le couvrait. Sans doute ces mains, fermées sur les commandes, pesaient déjà sur la tempête,*

comme sur la nuque d'une bête, mais les épaules pleines de force demeuraient immobiles, et l'on sentait là une profonde réserve (V.N.).

Он је ипак осећао згомилану **снагу** [sic!] у непомичности те сени, и он ју је волео. Она га, без сумње, односи у буру, али га и закриљује. Свакако су већ те руке, стиснуте на команди, стезале олују, као што се за рогове хвата животиња, но плећа пуна **снаге** остајала су непомична, и у њима се осећала огромна резерва нове моћи (Н.Л.: 40)

У следећем примеру *puissance* означава снагу, чврстину са којом се човек бори за остварење оног у шта је уверен, при том се бори и са природом и са својим окружењем – како препостављенима тако и са подређенима, па и са самим собом.

(3) По мишљењу једног дела његове средине, Ривијеру је, упркос сумњи и неповерењу свих, пошло за руком да током читаве једне године одржи ноћне летове поштанских авиона, „захваљујући његовој вери“, упорности и чврстине медведа у покрету“. Шири контекст показује да је Ривијер био не само упоран, строг и неумољив у својим захтевима према потчињенима, већ и груб и наизглед безосећајан, тако да за годину дана није отказао ниједан ноћни лет. То показује да за годину дана није отказао ниједан ноћни лет. То показује да именица *puissance* означава „чврстину“, а да је именица *ours* употребљена у пренесеном значењу:

*Après une longue année de lutte, Rivière l'avait emporté. Les uns disaient : „à cause de sa foi“, les autres : „à cause de sa ténacité, de sa **puissance** d'ours en marche“, mais, selon lui, plus simplement, parce qu'il pesait dans la bonne direction (V.N.).*

После читаве једне године борбе, Ривијерово мишљење је превагнуло. Једни су говорили: „Победио је захваљујући својој вери“, други су говорили: „Благодарећи његовој упорности и **снази** медведа у трку [sic!]“, но по његовом мишљењу, много [sic!] једноставније победио је јер је био на добром путу [sic!] (Н.Л.:61)¹⁵.

¹⁵ Именица *снага* не само да није семантички еквивалент француске именице *puissance*, него њено повезивање са лексемом *медвед* асоцира на основно значење ове именице, утолико више што ни француски израз *en marche* није на српски језик пренет својим семантичким еквивалентом. Наиме, израз *en marche* значи „у покрету“, фигуративно може да означава кретање људског духа (*L'esprit humain est toujours en marche* (Hugo), а може да означава функционисање машине, мотора (*LPR 1*, стр. 1151-1152, 2. *marche*, 9°).

У удоњем примеру лексема *puissance* означава унутрашњу снагу човека пред самим собом.

(4) Наиме, синтагма *obscure puissance de l'image* означава *кобну снагу „унутрашње фаталности“*, па преводни еквивалент ове синтагме у српском преводу требало да гласи *кобна снага унутрашње визије*:

Il pensa : „Il faut m'imaginer fortement que je serre... “Il ne sut pas si la pensée atteignait ses mains. [...]. Mais s'effraya de s'être permis de tels mots, car il crut sentir ses mains, cette fois, obéir à l'obscure puissance de l'image, s'ouvrir lentement, dans l'ombre, pour le livrer (V.N.)¹⁶.

Он помисли: Треба да уложим највећи напор воље да би [sic!] чврсто држао полуге... “ Он више није знао да ли, [sic!] мисао допире до руку.[...]. Но зграну се [sic!] што је себи могао допустити такву мисао, јер, сада, осети како његове руке слушају наређења исконске *силе* [sic!], како се тихо отварају, у тами, и хватају стихију [sic!] (H.Л.: 83-84)¹⁷.

У примеру који следи контекст показује да именица *puissance* означава *моћ* једног човека у односу на другог.

(5) Наиме, Ривијер схвата да му млада жена својим присуством помаже да открије оно за чим је трагао али она своје моћи није свесна, утолико пре што је управо обавештена да се њен супруг пилот није са задатка вратио у базу, што готово извесно значи – да се неће ни вратити, односно, да је погинуо:

Pour cette femme aussi la mort de Fabien commencerait demain à peine, dans chaque acte désormais vain, dans chaque objet. Fabien quitterait lentement sa maison. Rivière taisait une pitié profonde.

-Madame...

La jeune femme se retirait, avec un sourire presque humble, ignorant sa propre puissance.

Rivière s'assit, un peu lourd.

„Mais elle m'aide à découvrir ce que je cherchais... “ (VN).

Ривијер, у дубоком саучешћу, речи није могао да нађе.

-Госпођо ...

¹⁶ Уп.: *Il aurait pu lutter encore, tenter sa chance : il n'y a pas de fatalité extérieure. Mais il y a une fatalité intérieure : vient une minute où l'on se découvre vulnérable ; alors les fautes vous attirent comme un vertige.*

¹⁷ У горе наведеном фрагменту превода очигледна су знатна одступања у односу на изворник.

Млада жена је отишла, са осмехом скоро покорним, несвесна своје сопствене **моћи**. „Ето, она ми помаже да откријем оно за чим сам трагао ...“ (Н. Л.: 94-95).

Значење придева *puissant, tout-puissant* и *impuissant* у роману *Vol de nuit*

Puissant

Придев *puissant* само у једном случају описује природни феномен.

(1) Наиме, током невремена, када је олуја почела да баца Фабијанов авион, он је у датом тренутку осетио да његово тело преплављује нека врста снажног морског таласа, што је најприближнији семантички еквивалент синтагме *une sorte de houle puissante*. Очигледно је да се придев *puissant* повезује са природом, са олујом виђеном очима пилота, дакле природом у односу на коју су човек и његова средства и оруђа беспомоћни:

Fabien, irrité, voulut répondre, mais quand ses mains lâchèrent les commandes pour écrire, une sorte de houle puissante pénétra son corps : les remous le soulevaient, dans ses cinq tonnes de métal, et le basculaient. Il y renonça (V.N.). Фабијан, бесан, хтеде да одговори, но кад руке диже са командних полуга да би отписао радио- телеграфисти, нека врста **огромног** [sic!] морског [sic!] таласа га преплави: ковитлаци су га подилазили у тој тврђави од пет тона метала, и љуљали су авион и бацали га. Он диже руке од писања (Н.Л.: 81).

У два следећа примера поменути придев описује људска осећања.

(2) Наиме, *puissant* описује осећање радости пилота који због значаја свог задатка осећа бескрајну моћ и његов семантички еквивалент у српском језику је придев **снажан**:

(3)

(Ils en parlèrent peu. Une grande fraternité les dispensait des phrases. On transbordait dans l'avion d'Europe les sacs de transit d'Asuncion, et le pilote, toujours immobile, la tête renversée, la nuque contre la carlingue, regardait les étoiles.) Il sentait naître en lui un pouvoir immense, et un plaisir puissant lui vint.

Осећао је како се у њему рађа неодољива, силна **снага**, и обузе га **моћна** радост (106).¹⁸

(3) У синтагми *joie puissante*, односно у узвичној реченици *Quelle joie puissante!* придев *puissant* описује радост пилота који је избегао опас-

¹⁸ Уп. Обузе га снажно осећање радости.

ност и испунио свој задатак, па су његови семантички еквиваленти придеви „силан или „снажан“, пре него његов доле наведени преводни еквивалент, утолико пре што ова радост свој први одушак налази у псовкама, да би се затим претворила у сумњу¹⁹:

Quand la voiture l'emporta vers Buenos Aires en compagnie d'un inspecteur morne et de Rivière silencieux, il devint triste: c'est beau de se tirer d'affaire, et de lâcher avec santé, en reprenant pied, de bonnes injures. Quelle joie puissante! Mais ensuite, quand on se souvient, on doute on ne sait de quoi (V.N.).

[...]: *лепо је то извући се из незгоде, на осути, здрав и читав, кад се докопа тла, псовке и грдње. Да моћне ли радости!* Но потом, кад се човек присети свега, у њему се роди сумња а ни сам не зна у шта то сумња²⁰ (Н.Л.:18).

Tout-puissant

Придев *tout-puissant* описује другове који у бази прате летове виђене очима пилота Фабијена [*sic!*] који је на задатку.

(1) Фабјану, чији авион је захватила олуја, његови другови у бази, за које зна да су упућени као научници, које у мислима види нагнуте над картама и од којих очекује савет и помоћ како би се спасао, због свог знања и посвећености послу, изгледају *свемоћни* пред природом и природном непогодом:

Elles existaient quelque part ces terres en paix, douces sous leurs grandes ombres de lune. Ces camarades, là-bas, les connaissaient, instruits comme des savants, penchés sur des cartes, tout-puissants, à l'abri de lampes belles comme des fleurs (VN).

Негде су постојале те земље у миру, тихе под издуженим сенкама месечине. Његови другови, тамо доле на аеродрому, знали су где се налазе ти крајеви, упућени у ствари као научници, нагнути над мапама, моћни, у окриљу, крај лампи које су лепе као цвеће (Н.Л.: 82).

¹⁹ Ипак, у преводу узвичне реченице *Quelle joie puissante!* преводилац је проширивањем адекватно пренео њен емоционални садржај: *Да моћне ли радости!* Уп: Да силне ли радости!

²⁰ У горњој реченици превода запажамо низ одступања. Тако, по нашем мишљењу, предлошка синтагма *avec santé* има прилошку вредност и треба је схватити у смислу „здро“ „са здравим/лековитим осећањем олакшања“, тако да њен преводни еквивалент „здрав и читав“ није њен семантички еквивалент. Поред тога, именица *injure* употребљена у облику за множину за преводни еквивалент има лексеме „псовка и грдња“ односно „псовке и грдње“, иако ова реч у савременом француском језику значи „увреда, хула, погрдна реч“ (Јовановић, стр. 235), па је сходно томе за семантички еквивалент треба да има једну а не две речи, док би придев *bon*, који је у преводу изостављен, требало схватити у смислу „интензиван, жесток“ (LPR 1, *bon, bonne*, III, 3°).

Констатујемо да се француски придев ***tout-puissant*** на српски језик не преноси својим семантичким еквивалентом.

Impuissant

У два следећа примера придев ***impuissant*** односи се на групе људи немоћне пред вољом и снагом природе.

(1) Док је авион био у опасности негде у дубинама ноћи, на тлу су стрепели људи:

*Un avion, quelque part, était en péril dans ses profondeurs : on s'agitait, **impuissant**, sur le bord.*

Негде је, у њеним провалијама, био један авион у опасности: на тлу су људи, немоћни, стрепели [sic!] (Н.Л.: 73).

(2) Група радиотелеграфиста које бде беспомоћни на тренутак су се понадали да ће им један саопштити добре вести:

*Un des radiotélégraphistes de Commodore Rivadavia, escale de Patagonie, fit un geste brusque, et tous ceux qui veillaient, **impuissants**, dans le poste, se ramassèrent autour de cet homme, et se penchèrent (V.N.)*

Један од радиотелеграфиста Комодора Ривадавија, са узлетишта у Патагонији, нагло махну руком и сви што су бдели, **немоћни**, у станици, окупише се око тог човека и наднесоше се (Н.Л.: 88).

У трећем примеру придев ***impuissant*** односи се на снагу једног уверења појединца у односу на уверење противника.

(3) Наиме, Ривијер стрепи да ће удес авиона у Патагонији толико ојачати моралну позицију проКључне речи: *Antoine de Saint-Exupéry, pouvoir, puissance, puissant, tout-puissant, impuissant, impuissance.* тивника његове идеје о ноћним летовима, да ће можда његова вера остати **немоћна** пред њима, иако она сама није била поколебана, дакле придев ***impuissant*** не означава објективну слабост његове вере, већ само њену немоћ да се супротстави другојачијем уверењу противника:

*Mais Rivière hésitait en face de ce rayonnement, comme un prospecteur en face de champs d'or interdits. Les événements, dans le Sud, donnaient tort à Rivière, seul défenseur des vols de nuit. Ses adversaires tireraient d'un désastre en Patagonie une position morale si forte, que peut-être la foi de Rivière resterait désormais **impuissante**; car la foi de Rivière n'était pas ébranlée: une fissure dans son oeuvre avait permis le drame, mais le drame montrait la fissure, il ne prouvait rien d'autre (V.N.)*

Његови непријатељи ће извући из пораза у Патагонији моралну позицију тако снажну, да ће, можда, вера Ривијерова остати **немоћна**; јер вера Ривијерова није била пољуљана: једна пукотина на његовом делу омогућила је несрећу, но несрећа је показивала само ту пукотину, она није ништа друго доказивала (Н.Л.: 69).

Значење именица *pouvoir*, *puissance* и *impuissance* у роману *Terre des hommes*

Pouvoir

У једном случају именица *pouvoir* означава моћ коју човек има над природом.

(1) Као што показује контекст, именица је употребљена у устаљеном изразу *avoir pleins pouvoirs*, у коме *plein* значи „који има своју највећу снагу“, а *pleins pouvoirs* за приближни синоним има *pleinipotentiaire* (LPR I, 1457, *plein* I, В, 2°)²¹. Међутим, шири контекст показује да *avoir pleins pouvoirs* значи „с пуним правом“, као да је постао „опуномоћен“ самим тим што је победио муњаме и змаја са Оспиталеа.

Chaque camarade, ainsi, par un matin semblable, avait senti, en lui-même, sous le subalterne vulnérable, soumis encore à la hargne de cet inspecteur, naître le responsable du Courrier d'Espagne et d'Afrique, naître celui qui, trois heures plus tard, affronterait dans les éclairs le dragon de l'Hospitalet... qui, quatre heures plus tard, l'ayant vaincu, déciderait en toute liberté, ayant pleins pouvoirs, le détour par la mer ou l'assaut direct des massifs d'Alcoy, qui traiterait avec l'orage, la montagne, l'océan (ТН., 18, поглавље III „Лигне“, стр. 11-30)

По оваквом јутру, сваки друг је осетио да се у њему родио човек одговоран за превоз шпанске и афричке поште, родио онај који ће кроз три сата смело пркосити муњама, змају са Оспиталеа ...који ће се кроз четири часа, победивши га, одлучити слободно, и у свој својој моћи, или ће заобилазити море, или ће директно јуришати на масиве Алкоја, који ће се борити са олујом, планинама, океаном (З.Љ.: 12, поглавље I „Линија“, стр. 7-20).

У једном случају именица *pouvoir* означава моћи или способност коју човеку даје вода.

²¹ Констатујемо да се у Француско-српском речнику Јовановића и групе аутора израз *pleins pouvoir* преноси са „одрешене руке“ (Јовановић, *plein*, стр. 321), а придев и именица *pleinipotentiaire* са „опуномоћени; опуномоћеник, посланик“ (Јовановић, стр. 321).

(2) Употребљена у облику за множину, лексема *pouvoir* **означава** моћи/способности својствене живом човеку, тачније – снагу, живот, које човеку даје вода, која нема ни укус, ни боју ни арому, коју човек не може да дефинише, а она га испуњава осећањем задовољства које уопште не може да се објасни чулима, јер је она заправо живот. Она људима враћа моћи којих су се они одрекли када су без ње били осуђени на смрт:

Eau, tu n'as ni goût, ni couleur, ni arôme, on ne peut pas te définir, on te goûte, sans te connaître. Tu n'es pas nécessaire à la vie, tu es la vie. Tu nous pénètres d'un plaisir qui ne s'explique point par les sens. Avec toi rentrent en nous tous les pouvoirs auxquels nous avions renoncé. Par ta grâce, s'ouvrent en nous toutes les sources tarées de notre cœur. (Т.Н.: 158, поглавље VIII „Au centre du désert“, стр. 111-159).

Водо, немаш ни укуса, ни боје, ни мириса, човек те не може дефинисати, пије те, а не познаје те. Ти ниси потребна животу: ти си живот. Испуњаваш нас задовољством које се никако не објашњава чулима. С тобом нам се враћа сва она **моћ** коју смо напустили. Твојом милошћу отварају се сви пресушени извори нашег срца (З.Љ.:102, поглавље VIII „У срцу пустиње“, 71-103).

Именица *pouvoir* означава моћи или способност коју човек има у односу на другог човека.

(3) Тако бедуин у Либијској пустињи који је дао воду за пиће и спасао живот пилотима који су, оставши без воде, били осуђени на смрт, има **моћ** да напоји и спасе од смрти. Он за наратора симболизује не само племенитог и добронамерног човека него све племените и добронамерне људе на свету:

Et, à mon tour, je te reconnaitrai dans tous les hommes.

Tu m'apparais baigné de noblesse et de bienveillance, grand seigneur qui as le pouvoir de donner à boire. Tous mes amis, tous mes ennemis en toi marchent vers moi, et je n'ai plus un seul ennemi au monde (Т.Н.: 158-159, поглавље VII „Au centre du désert“, стр.111-159).

А ја ћу те пак препознати у сваком човеку.

Изгледао си ми прожет племенитошћу и добронамерношћу, сам Господар који има **моћ** да пружи воду. Сви моји пријатељи, сви моји непријатељи у теби иду према мени и ја немам више ниједног непријатеља на свету (З.Љ.: 103, поглавље VII „У срцу пустиње“, 71-103).

(4) Када је ослобођен, сада већ бивши роб Барк задобио је **моћ** коју утолико више цени и у којој утолико више ужива што је четири године

био лишен слободе. Првог дана по сазнању да је слободан, за себе и свог пратиоца наручује чај у арапском кафеу, толико испуњен осећањем среће и величине због *моћи* коју му даје задобијена слобода, да му се чини да га је та *моћ* преобразила и у очима непознатих људи:

*Il commanda du thé pour Abdallah et lui. C'était son premier geste de seigneur ; son **pouvoir** eût dû le transfigurer. Mais le serveur lui versa le thé sans surprise, comme si le geste était ordinaire. Il ne sentait pas, en versant ce thé, qu'il glorifiait un homme libre (Terre des Hommes, стр. 105-106, у даљем тексту: Т.Н., поглавље: VI „Dans le désert“, стр. 76-110)*

Сео је. Наручио је чај за Абдулаха и себе. То је био његов први гест слободног човека; његова *моћ* би га морала преобразити. Али келнер му без чуђења насу чаја као да је гест обичан (Т.Н.: 68) (поглавље VI „У пустињи“, 48- 71)

Барк је заправо био надимак за све арапске робове. Како се Барк о коме је реч у овом фрагменту после четири године ропства сећао да је био краљ²², именица *seigneur* у овом контексту има основно и пренесено значење.

У једном случају лексема *pouvoir* у извесном смислу означава *моћ* коју појединац има над самим собом.

(5) Као што показује шири контекст, због кvara на авиону, наратор и његов претпостављени су се нашли у Либијског пустињи ноћу, свесни да су осуђени на смрт јер немају воде. Знајући да ништа не могу да предузму док траје ноћ, пре него што су осетили жеђ, препустили су се сну, уживајући у осећању своје *моћи*, уживајући утолико интензивније што су знали да је та *моћ* не само краткотрајна него последња пре смрти:

*Il me rappelait cette première journée de Libye, au cours de laquelle Prévot et moi, échoués sans eau et condamnés, nous avons pu, avant d'éprouver une soif trop vive, dormir une fois, une seule, deux heures durant. J'avais eu le sentiment en m'endormant d'user d'un **pouvoir** admirable celui de refuser le monde présent. Propriétaire d'un corps qui me laissait encore en paix, rien ne distinguait plus pour moi, une fois que j'eus enfoui mon visage dans mes bras, ma nuit d'une nuit heureuse (Т.Н.: 165, поглавље VIII „Les hommes“, 160-185).*

Подсећао ме је на онај први дан у Либији, када смо Прево и ја, оставиши без воде и осуђени, пре него што смо осетили јаку жеђ, могли спавати један једини пут цела два сата. Док сам тонуо у сан, као да сам добијао дивну

²² Tous les esclaves s'appellent Bark ; il s'appelait donc Bark. Malgré quatre années de captivité, il ne s'était pas résigné encore : il se souvenait d'avoir été roi (Т.Н.: 96, поглавље VI „Dans le désert“, стр. 76-110).

снагу: снагу да одбацам цео свет. Господар тела које ме је још остављало на миру, када сам већ загњурио главу у руке, нисам више правио разлику између моје ноћи и срећне ноћи (Т.Н.:106-107, поглавље VIII „Људи“).

Сматрамо да је у горе наведеном примеру семантички еквивалент француске именице *pouvoir* у српском језику именица „моћ“²³, а не именица *снага*, коју налазимо као њен преводни еквивалент, која је уз то и поновљена, пошто њом преводилац преноси и показну реч *celui*, која је у француској реченици са синтаксичко-семантичког аспекта била неопходна. Управо због понављања поменуте именице у преводу није била потребна двотачка.

У два случаја именица *pouvoir*, употребљена у истом контексту са именицом *puissance*, означава снагу људског оруђа, док се именицом *puissance* означава снага човека.

(6, 7) Дакле, лексеме *pouvoir* и *puissance* употребљене су као приближни синоними. *Pouvoir* означава *снагу/моћ* хидроавиона, дакле оруђа, коју он преноси на пилота а пилот ту *снагу/моћ* прима као дар, да би затим командне ручице постале сигнали пилотове *снаге/моћи* у односу на хидроавион и у односу на природне препреке, а означена је именицом *puissance*. Преводни еквиваленти ових именица су и њихови семантички еквиваленти. Међутим, у преношењу других именица у доњем одломку уочавамо низ одступања у односу на изворник:²⁴

*Il sent l'hydravion, seconde par seconde, à mesure qu'il gagne sa vitesse, se charger de **pouvoir**. Il sent se préparer dans ces quinze tonnes de matières, cette maturité qui permet le vol. Le pilote ferme les mains sur les commandes et, peu à peu, dans ses paumes creuses, il reçoit ce **pouvoir** comme un don. Les organes de métal des commandes, à mesure que ce don lui est accordé, se font les messagers de sa **puissance**. Quand elle est mûre, d'un mouvement plus souple que celui de cueillir, le pilote sépare l'avion d'avec les eaux, et l'établit dans les airs (Т.Н.:53-54, поглавље III „L'avion“, стр.50-54).*

Осећа да хидроавион, добијајући у брзини, из часа у час постаје све снажнији. Осећа да је у тих петнаест тона материје дошла до врхунца она сила

²³ Човек који тоне у сан задобија моћ...

²⁴ Именица *maturité* замењује се са „сила“, док се придев *mûr* у временској реченици преноси његовим семантичким еквивалентом; синтагма *ses paumes creuses* замењује се синтагмом „његове руке“. Везнички израз *à mesure que* нема погодбену вредност и стога везник „уколико“ није његов семантички еквивалент.

која омогућава лет. Пилот ставља руке на командне ручице и, постепено, та **снага** као дар прелази на његове руке. Уколико је примио тај дар, командне ручице постају сигнали његове **моћи**. Када је она сазрела, пилот покретом, гипкијум него при берби, одлепљује авион од воде и подиже га у ваздух (З.Љ.:34-35, поглавље III „Авион“, стр. 32-35).

Puissance

У првом примеру именица *puissance* означава моћ Бога.

(1) Као што показује шири контекст, манифестацију Божје моћи тројица Мавара, тројица синова пустиње, који никада нису видели ни дрво, ни фонтану ни ружу - виде у великом водопаду у Савоји, у Француској, који посматрају као приказ свечане мистерије задивљени количином воде која избија из утробе земље:

*Dieu, ici, se manifestait : on ne pouvait pas lui tourner le dos. Dieu ouvrait ses écluses et montrait sa **puissance** : les trois Maures demeuraient immobiles* (Т.Н.: 88, поглавље VI „Dans le désert“, стр. 76-110).

*Бог је овде био присутан[sic!], нису му могли окренут леђа. Бог је отворио своје бране и показивао своју **моћ**: три Мавра су стајала непомицна* (З.Љ.:56, поглавље VI „У пустињи“, стр. 48-71).

У другом случају именица *puissance* означава друштвену моћ појединца коју он има на основу положаја који заузима у друштвеној хијерархији.

(2) Као што показује шири контекст, наратор о својој друштвеној моћи има мање илузија од роба Брака, што је и нормално, јер зна да не сме да га нелегално укрца на авион и тако избави из ропства, иако га Брак моли да то учини и наратор од свег срца жели да му помогне, али неће да га разочара и то му директно саопшти:

*Pourtant, simple pilote, chef d'aéroport pour quelques mois à Cap Juby, disposant pour toute fortune d'une baraque adossée au fort espagnol, et, dans cette baraque, d'une cuvette, d'un broc d'eau salée, d'un lit trop court, je me faisais moins d'illusions sur ma **puissance**:*

„Vieux Bark, on verra ça...” (Т.Н.: 96, поглавље VI „Dans le désert“, стр. 76-110).

Међутим, обичан пилот, командант аеродрома у Кап-Жибију неколико месеци, поседујући једино богатство бараку ослоњену на шпанску тврђаву и у

тој бараци : лавор, бокал прљаве воде, један сувише кратак кревет, нисам имао никаквих илузија о својој **моћи**²⁵:

-Стари Барк, видећемо (З.Љ.: 61, поглавље VI „У пустињи“, стр. 48- 71).

У једном случају именица *puissance* означава моћ коју човек преко командних ручица испољава према машини и према природним препрекама, а добио ју је од машине. Командне ручице постају сигнали пилотове снагу/моћи у односу на хидроавион и у односу на природне препреке:

(3) *Les organes de métal des commandes, [...], se font les messagers de sa puissance* (Т.Н.).

[...], командне ручице постају сигнали његове **моћи** (Н-Л.: 34-35) (Поглавље III „Авион“, стр. 32-35).

У једном случају именица *puissance* означава војну моћ.

(4) У пасусу који следи именица *puissance*, као што показује шири-контекст, контекст, означава војну моћ разних афричких племена, тачније илузију о војној моћи тих племена коју гаје њихове вође ана којој а на којој заснивају своју гордост:

*Quand il s'agissait de chefs influents, nous les chargions parfois à bord, [...], afin de leur montrer le monde. Il s'agissait d'éteindre leur orgueil, car c'était par mépris, plus encore que par haine, qu'ils assassinaient les prisonniers. S'ils nous croisaient aux abords des fortins, ils ne nous injuriaient même pas. Ils se détournaient de nous et crachaient. Et cet orgueil, ils le tiraient de l'illusion de leur **puissance**. Combien d'entre eux m'ont répété, ayant dressé sur pied de guerre une armée de trois cents fusils: „Vous avez de la chance, en France, d'être à plus de cent jours de marche...“* (Т.Н. : 86, поглавље VI „Dans le désert“, 76-110)

Када су биле у питању утицајне вође, ми смо их, [...], стављали у авион да бисмо им показали свет. Желели смо да савладамо њихову охолост, јер су они више из презира него из мржње убијали заробљенике. Када су нас сусретали на прилазима утврђењу, нису нас чак ни вређали. Окретали су се од нас и пљували. А та охолост је потицала из илузије о њиховој **моћи**.

²⁵ У наведеној реченици превода механички су пресликани ред речи и синтаксичка структура реченице изворника, због чега ова реченица не само да није у духу српског језика него је готово семантички непрозирна.

Колико ми је њих, дигавиши на оружје своје војске до три стотине пушака, понављало: „Ви сте у Француској срећни што се налазите на више од сто дана хода...“ (З.Љ.: 54-55, поглавље VI „У пустињи“, стр. 48-71)

Impuissance

У роману *Terre des hommes* именица *impuissance* употребљена је само једном а означава немоћ једне групе људи да делује на другу.

(1) Шири контекст показује да се ради о немоћи претпостављених да умире оне за које су одговорни, дакле да аргументима и разумом утичу на њих:

*Et du coin de l'œil j'observe Prévot, prêt à le blesser si c'est nécessaire, pour qu'il se taise. Mais Prévot m'a parlé avec tranquillité. Il a traité une question d'hygiène, il a abordé ce sujet comme il m'eût dit : „Il faudrait nous laver les mains.“ Alors nous sommes d'accord. J'ai déjà médité hier en apercevant la gaine de cuir. Mes réflexions étaient raisonnables et non pathétiques. Il n'y a que le social qui soit pathétique. Notre **impuissance** à rassurer ceux dont nous sommes responsables. Et non le revolver* (Т.Н.:85, поглавље VII „Au centre du désert“, стр.111-159).

Испод ока посматрам Превоа, спреман сам, ако је потребно, и да га уверим, само да би ћутао. Али Прево ми је смирено говорио. Расправљао је једино питање хигијене. Дотако се тог предмета рекавши ми: „Требало би опрати руке.“ Сложили смо се. Јуче сам већ о томе размишљао, када сам приметио прљавштину. Моја размишљања су била разумна а не патетична. Само има патетике у социјалном. У нашој немоћи да умирујемо оне за које смо одговорни. А не у револверу. (З.Љ.:85, поглавље VII „У срцу пустиње“, стр.71-103).

Значење именице *pouvoir* и придева *puissant* у роману *Le petit prince*

Pouvoir

Именица *pouvoir* у роману употребљена је једном и означава краљевску „моћ“.

(1) Као што показује шири контекст, именица *pouvoir* означава моћ имагинарног краља ког је мали принц упознао путујући са своје планете на Земљу. Његова мој, која се огледа у томе што га звезде слушају без поговора задивила је малог прица, јер, да је он сам имао такву моћ, могао је на својој планети дневно да гледа „чак двеста залазака сунца у истом дану“:

*Un tel **pouvoir** émergea le petit prince. S'il l'avait détenu lui-même, il aurait pu assister, non pas à quarante-quatre, mais à soixante-douze, ou même à cent, ou même à deux cents couchers de soleil dans la même journée, sans avoir jamais à tirer sa chaise ! Et comme il se sentait un peu triste à cause du souvenir de sa petite planète abandonnée, il s'enhardit à solliciter une grâce du roi : (L.P.P.: 43)*

Толика **моћ** задиви малог принца. Да је он сâм био тако **моћан**²⁶, могао би да посматране четрдесет четири, већ сеамдесет два, или чак сто или чак двеста залазака сунца у истом дану, а да никад не помакне своју столицу! (Мали принц, стр. 38, у даљем току рада М.П.)²⁷

Puissant

Као што показује наша табела, придев *puissant* употребљен је два пута и оба пута описује моћ змије.

(1) У првом примеру употребљен је у тзв. компаративу супериорности у реченици у којој змија исказује поређење између своје и моћи краљевског прста, односно краља. Ово поређење змија прави у своју корист:

– *Mais je suis **plus puissant** que le doigt d'un roi, dit le serpent (L.P.P.: 43).*

– Али ја сам **моћнија** од прста неког краља – рече змија (М.П.:60)²⁸.

(2) У другом случају придев *puissant* употребљен је у тзв. апсолутном суперлативу али у одричној реченици. Мали принц одговара змији да није „*баи тако моћна*“, да нема „чак ни шапе“ и да не може „чак ни да“ путује. То значи да представа моћи коју има мали принц укључује и моћ кретања:

Le petit prince eut un sourire:

– *Tu n'es pas **bien puissant**... tu n'as même pas de pattes... tu ne peux même pas voyager... (L.P.P.: 43)*

Мали принц се насмеши.

²⁶ Као што се може видети, у преводу се лична заменица у функцији директног објекта глагола *détenir*, због пририроде српске реченице, замењује придевом „моћан“.

²⁷ И у преводу на хрватско-српски именица *pouvoir* за преводни еквивалент има именицу „моћ“:

Толика **моћ** задиви малог принца. Када би је он имао, могао би посматрати не четрдесет четири, већ седамдесет два или чак сто или чак двеста залазака сунца у једном једином дану, а да никад не помакне столицу! (Мали принц, стр. 38, у даљем току рада М.П.)

²⁸ Уп.: –А ипак сам **моћнија** од краљевског прста – рече змија (М.П.: 58).

-Ниси баш тако моћна ... немаш чак ни шапе... не можеш чак ни да путујеш ... (М.Р.: 58)²⁹.

Као што показује наша табела, именице *pouvoir* и *puissance*, придеви *puissant*, *tout-puissant*, *impuissant* и именица *impuissance* бројчано су неравномерно заступљени у три овде анализирана Егзиперијева романа. На основу присуства наведених лексема, за које је заједничко да припадају семантичком пољу *моћи*, може се закључити да је *моћ* предмет пажње аутор понајвише у роману *Vol de nuit*, мање у роману *Terre des hommes*, а најмање у роману *Le petit prince*.

У средишту пажње аутора углавном су моћ и снага човека – често у односу на природу, чешће у односу на другог човека или друге људе, али и самог себе и у односу на техничку справу као што је авион, што посебно важи за роман *Vol de nuit*, у коме су човек и природа, човек и други људи, човек и други човек, па чак и човек сам са собом – најшеће супротстављени. Аутор такође сагледава моћ природе – и то не само природе која се својом суровошћу супротставља човеку – елементарне непогоде, пустиња, него и природе која човеку обезбеђује живот. Односи снаге и моћи човека према природи, човека према другим људима и обратно мање су супротстављени у роману *Terre des hommes*.

У роману *Le petit prince* моћ коју поседује имагинарни краљ огледа се у томе да му се звезде покоравају, змија се малом принцу хвали да је моћнија од краља, али мали принц сматра да она и није тако моћна – јер нема ноге и не може да путује. Он би више волео да поседује моћ имагинарног краља.

Присуство, употреба и вредност наведених лексема из семантичког поља *моћи* у наведеним Егзиперијевим романима свакако да је у вези са тематиком ових романа, али можемо претпоставити и да одражава психофизичко стање самог аутора. Напред смо истакли године објављивања сва три дела – што значи да је роман *Vol de nuit* објављен када је аутор имао 31 годину, *Terre des hommes* када је аутору било 39 година а у време када је у Америци на енглеском језику објављен роман *Le petit prince*, аутор је имао 43 године – само годину дана касније је погинуо. У прилог исправности наше тезе наводимо и податак да Егзиперијеви биографи бележе да је током боравка у Америци, у време када је писао *Малог принца*, Егзипери имао бројне здравствене проблеме, па се, између осталог, и отежано кретао.

²⁹ *Mali princ se nasmiješi.*

-Nisi baš **moćna** ... nemaš čak ni noge... a ne možeš ni putovati ... (М.Р.: 58).

Резултате наше анализе потврђује податак да се именица *force* „снага, јачина, чврстина, сила, моћ“ (Јовановић, стр.192-193, I) изван устаљених израза у роману *Vol de nuit* употребљава 16 пута, у роману *Terre des hommes* двоструко мање док је у роману *Le petit prince* уопште не бележимо.

Лексеме чије су вредност и значење предмет наше анализе најчешће се на српски језик преносе својим семантичким еквивалентима, али није неуобичајено да преводиоци поменуте лексеме на српски језик преносе механички, не истражујући њихово дубље значење, а бележимо одступања у преношењу како ових тако и других лексема са њима употребљених у истом контексту, због чега одговарајући сегменти превода, а тиме и читави преводи губе на тачности, прецизности, квалитету и лепоти.

ЛИТЕРАТУРА

РЕЧНИЦИ:

Jovanović, S. A. (2005). *Savremeni francusko-srpski rečnik: sa gramatikom* - drugo izdanje, str.. 305 - izradio Slobodan A. Jovanović u saradnji sa Jovankom Čemerikić i Dafinom Damnjanović i Milom Đorđević. Beograd: Prosveta.

Le Petit Robert 1, 1987: Le Petit Robert 1, Dictionnaires le Robert, Paris

Перић, А. П. (1953). *Француско-српскохрватски речник*, III издање. Београд: Знање.

Putanec (1982). *Francusko-hrvatski ili srpski rječnik*. Zagreb: Školska knjiga.

КОРПУС:

Saint-Exupéry, Antoine de.(1931). *Vol de nuit*. Paris: Gallimard, Ebookslibre-setgratuits, <http://fr.groups.yahoo.com/group/ebooksgratuits>

Sent Egziperi, Antoan de.(1952). *Noćni let*. Beograd: Tehnička knjiga, Izdavačko preduzeće

narodne tehnike. Preveo Bora Glišić³⁰

Saint-Exupéry, Antoine de. (1939). *Terre des hommes*. Paris: Éditions Gallimard.

Sent Egziperi, Antoan de.(1964). *Zemlja ljudi*. Beograd: Izdavačko preduzeće „Rad“. Prevela

³⁰ И у наслову оригинала који је дат на непагинисаној страни (стр. 4) презиме аутора на француској је написано без цртице: AntoinedeSaintExupéry. У импресу датом на непагинисаној страни (стр.110) име аутора је написано на следећи начин: Antoan De Sent Egziperi.

Živka Dražović³¹

Saint-Exupéry, A. de. (1946). *Le petit prince*, Avec des aquarelles de l'auteur.
Paris: Gallimard

Антоан де Сент-Егзипери (2002). *Мали принц*. Београд: Драганић.

Превео са француског Ненад Крстић

Saint-Exupéry, Antoine de. (1989). *Mali princ crtežima autora*. Zagreb: Mladost.
Prevela Mia Pevan-Plavec

Radmila Obradović

VALEURS ET EMPLOIS DES SUBSTANTIFS *POUVOIR* ET *PUISSANCE* DANS
LES ROMANS *VOL DE NUIT*, *TERRE DES HOMMES* ET *LE PETIT PRINCE*
DE SAINT-EXUPÉRY ET LEURS EQUIVALENTS EN SERBE DANS LA
TRADUCTION SERBE DE CES ROMANS

Résumé

Comme le montre notre tableau, les substantifs *pouvoir* et *puissance*, les adjectifs qualificatifs *puissant*, *tout-puissant*, *impuissant* et le substantif *impuissance* sont davantage présents dans le roman *Vol de nuit*, dans le roman *Terre des hommes* ils le sont moins, tandis que dans *Le petit prince* ils n'ont que trois occurrences. Étant donné que les mots mentionnés appartiennent au champ sémantique du *pouvoir*, nous pouvons constater que c'est dans le roman *Vol de nuit* que l'auteur s'intéresse davantage au *pouvoir*, il le fait moins dans le roman *Terre des hommes* et très peu dans le roman *Le petit prince*.

Au centre d'intérêt de l'auteur se trouvent en général le pouvoir de l'homme – souvent par rapport à la nature, mais plus souvent par rapport à un autre homme ou aux autres hommes, par rapport à lui-même mais aussi par rapport aux appareils comme l'avion, ce qui est surtout valable pour le roman *Vol de nuit*, dans lequel l'homme et la nature, l'homme et un autre homme ou les autres hommes, même l'homme seul avec lui-même sont le plus souvent opposés les uns aux autres.

L'auteur s'intéresse à la nature, non seulement celle qui s'oppose à l'homme par son hostilité, mais aussi pour cette nature qui est accueillante, qui lui procure la satisfaction des besoins vitaux, c'est-à-dire qui lui assure la vie. Les rapports entre la nature et l'homme sont beaucoup moins opposés dans le roman *Terre des hommes*, tandis que dans le roman *Le petit prince* l'homme et la nature sont en quelque sorte reconciliés.

³¹ На корицама се налази само презиме аутора и то у скраћеном облику S. Egziperi, док је у наслову оригинала који је дат на непатинисаној страни (стр. 2) презиме аутора на француској је написано без цртице: AntoinedeSaintExupéry, уз наслов дела у оригиналу. У импресуму на непатинисаној страни (стр. 127) изнад наслова дела у преводу налазимо само презиме аутора уз то написано без цртице.

Les résultats de notre analyse sont en quelque sorte confirmés par le fait que le substantif *force*, hors des locutions toutes faites, dans le roman *Vol de nuit* connaît 16 occurrences, dans *La terre des hommes* 8 occurrences et aucune dans *Le petit prince*.

Les lexèmes dont la valeur et emploi font l'objet de notre recherche sont le plus souvent traduits en serbe par leurs équivalents sémantiques serbes, mais relativement souvent on y retrouve leurs traductions, disons, mécaniques, automatiques, ce qui prouve que les traducteurs n'ont pas suffisamment cherché à retrouver le sens profond ni des mots en questions ni de ceux dans leur entourage, d'où résulte que certains passages des traductions de ces romans de Saint-Exupéry, et par conséquent les traductions entières, ne sont suffisamment fidèles à l'original ni précis, ce qui fait que les traductions perdent non seulement dans leur qualité et leur beauté littéraires, mais aussi dans leur précision, ce qui est d'autant plus important état donné que la trame de ces romans est fondée sur le vécu de l'auteur et de ses camarades, dont nombreux sont ceux y compris l'auteur, qui y ont sacrifié leur vie, sans l'auteur leur qualité et leur beauté littéraires.

Mots-clés: *Antoine de Saint-Exupéry, pouvoir, puissance, puissant, tout-puissant, impuissant, impuissance.*

Радмила Обрадовић

Универзитет у Приштини са привременим седиштем у Косовској Митровици

Филозофски факултет

Катедра за француски језик и књижевност

OSOBNOSTI FRANCUSKOG JEZIKA U KANADI

Sažetak: U radu će biti reči o francuskom jeziku u Kanadi, sa stanovišta njegovog istorijskog razvoja, kao i o problemu normiranja savremenog kanadskog francuskog jezika. Naime, multietničnost i drugi faktori uticali su da jezik frankofonog stanovništva na severnoameričkom kontinentu tokom vekova razvije brojne specifičnosti, koje ga udaljavaju od jezika svojih predaka Francuza. Iako su te osobenosti, koje jednim imenom nazivamo kanadijanizmima, postale integrativni deo jezika, njegova standardizacija oduvek se oslanjala na „internacionalni francuski jezik”, odnosno standardni francuski jezik Heksagona.

Ključne reči: francuski jezik, Kanada, kanadijanizmi, jezička norma.

Stanovnici frankofone Kanade danas govore francuskim jezikom koji se umnogome razlikuje od jezika njihovih predaka, doseljenika iz Francuske. U spletu specifičnih sociolingvističkih i drugih okolnosti, njihov jezik se menjao i razvio brojne fonološke, morfološke, semantičke i druge osobenosti. Ipak, treba naglasiti da nije reč o jednoobraznom jeziku celokupnog frankofonog življa nastanjenog na prostranom severnoameričkom kontinentu, već o francuskom jeziku koji je stvorio brojne varijetete, te se razlikuju dijalekti koji se govore u određenim geografskim oblastima: u Kvebeku, Akadiji, Manitobi, Jukonu i tako redom. U ovom radu ograničićemo se na problem istorijskog razvoja i statusa francuskog jezika na kanadskom tlu, pre svega u Kvebeku kao jednojezičnoj provinciji, i na pitanje standardizacije savremenog jezika.

1. ISTORIJSKI KONTEKST

Sama istorija Kanade nudi pojašnjenja u vezi sa okolnostima u kojima su nastale specifičnosti u izgovoru, leksici, morfologiji i sintaksi pojedinih varijeteta francuskog jezika. Naime, francuski jezik počeo je da se govori na severnoameričkom tlu od kraja šesnaestog veka, kada su francuske ekspedicije vršile istraživanja i započele nastanjivanje novog kontinenta. U šesnaestom veku moreplovac bretonskog porekla Žak Kartije (Jacques Cartier), po nalogu francuskog kralja Fransoa I, krenuo je u potragu za zlatom. Iz francuskog grada Sen Maloa uputio se preko Atlantika ka zapadu i stigao do reke Sen Lorens i grada koji se danas

zove Kvebek¹. U Gaspeu je postavio francusku zastavu, čime je francizacija kontinenta, nazvanog Nova Francuska, postala zvanična. Tokom sedamnaestog veka, pomorci su osnovali frankofonu oblast Akadiju (1604), podigavši brojna naselja. Za vreme vladavine francuskog kralja Luja XIV vodila se ozbiljna politika kolonijalne ekspanzije. Njegova briga bila je usmerena pre svega na teritorijalno širenje i eksploataciju resursa, ali i na demografski rast i stabilnost kolonijalnog carstva. Doseljenici koji su se nastanjivali u Novoj Francuskoj, dolazili su mahom s Atlantske obale Francuske, prevashodno iz Poatua, Sentonža i Normandije. Sasvim prirodno, u novoj sredini bili su upućeni jedni na druge. Potreba da čine kompaktnu zajednicu učinila je prvi korak u menjanju jezika kojim su govorili, u smislu približavanja svojih različitih dijalekata, kako bi se bolje sporazumeli. Važnu ulogu u procesu jezičke mutacije (ne)očekivano su imale devojke iz pariških sirotišta i bolnica, koje je Kralj-sunce slao u Novu Francusku da se udaju i rađaju potomke.² Ostaje zapisano da su upravo one, nazvane Kraljevim kćerima (Filles du Roy), dobrim delom nametnule jezik, koji je u stvari bio narodni govor Pariza³, i na taj način doprinele promenama jezika doseljenikâ.

U Novoj Francuskoj, dakle, počeo je da se rađa novi francuski jezik, čiji razvoj će teći posve odvojeno od evolucije jezika u nekadašnjoj domovini, nostalgично nazvanoj majkom (la Mère patrie). Taj razvoj imao je veze sa novom geografskom i istorijskom situacijom i dakako socijalnim miljeom.

Posmatran iz dijahronijske perspektive, francuski jezik koji se govori na teritoriji današnje države Kanade imao je, grubo govoreći, dva relativno autonomna razvojna pravca, akadski i lorentinski, budući da su međusobni kontakti tih grupacija govornika bili minimalni (Mougeon, Beniak 1989: 1-14). Naime, ljudi koji su se nastanili u priobalju, govorili su drugačijim dijalektom od nastanjenika senlorenske doline i grada Kvebeka. Svojevrсна izolovanost obalskog dela Akadije i prekid većeg obima doseljavanja postali su uzrok nastanka svojevrsnog jezičkog konzervativizma, koji se manifestovao u zadržavanju velikog broja arhaizama i u stvaranju regionalizama. Nasuprot tome, borci za osvajanje novih teritorija, koji su išli u pravcu Ontarija i dalje ka zapadu severnoameričkog kontinenta, doprineli su

¹ Za vreme vladavine francuskog kralja Anrija IV, kolonizacija Kanade uzela je maha. Samuel de Šamplen (Samuel de Champlain) stigao je do grada kome je 1603. godine dao ime Kvebek. Francuzi će se rado nastanjivati u tom gradu, koji će se ubrzo razviti i postati najznačajniji na teritoriji Nove Francuske.

² U periodu od 1663. do 1673. godine, kralj je poslao između osamsto i hiljadu devojakâ starosti od petnaest do trideset godina da se udaju za iseljenike u Novoj Francuskoj, a kao nagradu davao im je po pedeset livara. Zahvaljujući toj politici, broj stanovnika Nove Francuske se nakon deset godina udvostručio.

³ U Parizu se već radilo na standardizaciji jezika, koja se oslanjala na govor Pariza i okoline. U tom smislu, transfer upravo tog govora u okolinu Kvebeka ima istorijski značaj. Naravno, na novi kontinent nije dospelo negovani jezik, ali jeste, svakako, govor koji je u izvesnim segmentima bio bliži budućoj jezičkoj normi Heksagona od drugih francuskih dijalekata.

širenju govora iz okoline grada Kvebeka, koji je na taj način postao *lingua franca*, ali je zbog kontakata sa drugim nefrankofonskim stanovnicima taj govor bio izložen većim promenama. Ukratko, može se reći da su poreklo i socio-istorijske okolnosti bile ključne za razvoj varijeteta francuskog jezika na čitavom kontinentu, kao i za njihovu neravnomernu rasprostranjenost (Baronian 2006).

Sa druge strane, činjenica je da se borba za teritoriju vodila sa britanskim doseljenicima koji su, takođe, imali kolonijalne namere. Sam sukob značio je (ne)prestanu bitku za jezičkom dominacijom, ali isto tako i kontinuirani kontakt dva jezika, koji je, u slučaju francuskog, vodio u iskušenja anglicizacije. Odnos dve sile, Francuske i Britanske, u drugoj polovini osamnaestog veka doveo je do podela na Donju Kanadu (Bas-Canada), koju je sačinjavalo većinom jednojezično frankofono stanovništvo, i Gornju Kanadu (Haut-Canada), koja je bila pretežno anglofona. Međutim, po okončanju Sedmogodišnjeg rata, Pariski sporazum (1763) ostavio je francusku koloniju na milost britanskoj vlasti, te je francuski jezik izgubio status „kraljevskog jezika” (*langue royale*). Ipak, „prava na maternji jezik i veru predaka”, pre svega katoličku, frankofonom življu bila su formalno garantovana.

Ubrzo je donet Kvebečki zakon (1774), koji je odbacio prethodnu politiku i vratio francuskom jeziku formalno-pravni status. No i pored toga, pokušaji anglicizacije, koji su podrazumevali nametanje nematernjeg engleskog jezika u školama Donje Kanade, odnosno teritoriji današnje provincije Kvebek, uporno su se nastavljali, što je podsticalo veliko nezadovoljstvo i reakcije frankofonih stanovnika, koji su osećali da su im osnovna prava (pre svega na maternji jezik) ugrožena. Tenzije su rasle i dovele do svojevrstne „osvete”, koja se od polovine devetnaestog veka pa u narednih sto godina manifestovala stalnim porastom prirodnog priraštaja (*la revanche des berceaux*). Demografski rast kao mera protiv asimilacije obezbedio je budućnost francuskom jeziku, i paralelno s tim, jačanje frankokanadskog identiteta.

Kada je ustanovljena konfederacija 1867. godine, francuski jezik je prvi put zvanično dobio status jednak statusu koji je uživao engleski. Kvebek, koji je u to vreme bio poljoprivredna oblast, poznata i po trgovini krznom, sa Indistrijskom revolucijom promenio je strukturu stanovništva, njihovih delatnosti, a to znači i jezičkih datosti, koje, međutim, nisu mogle da ostanu izolovane od anglosaksonskih jezičkih uticaja.

Usledio je period Mirne revolucije i pobede Liberalne partije Kvebeka (1960), koju je predvodio Žan Lesaž (Jean Lesage). Tenzije između frankofonog i anglofonog stanovništva su u porastu, stvaraju se nove partije, koje potenciraju nacionalno jedinstvo frankofonaca, i koje se, podstaknute De Golovom (de Gaule) izjavom o „slobodnom Kvebeku”, izrečene sa balkona montrealske gradske većnice (1967), okreću ideji teritorijalne nezavisnosti Kvebeka. Dve go-

dine kasnije biće zvanično proglašena dvojezičnost u čitavoj državi (1969), što će otvoriti i pitanje zvanične brige o francuskom jeziku (v. *infra*), a od proglašenja čuvenog Zakona 101 sedamdesetih godina prošloga veka, provincija Kvebek zvanično postaje jednojezična (1977). Konsekvence tog zakona svakako su brojne, a jedna od njih je kulturna revolucija, koja je, suštinski, odigrala značajnu funkciju u očuvanju francuskog jezika.

Poistovećivanje jezika i etničke zajednice dovelo je do ideje o otcepljenju jednojezične provincije Kvebek, a paralelno s tim u porastu je i „anglofonska groznica” da se toj frankofonoj provinciji ne dozvoli secesija. Ipak, pregovori obe strane odvijaju se u atmosferi demokratskog dijaloga, čak i nakon neuspelog referenduma (1980).

Ukratko, osećaj za pripadnost Kvebeku kao frankofonom entitetu u poslednjoj četvrtini prošlog veka postala je veoma jaka. I danas je tako, i može se reći da je malo onih koji će svoju pripadnost državi, Kanadi, pretpostaviti pripadnosti Kvebeku. U tom smislu, francuski jezik stanovništva ove provincije ima status nacionalnog jezika, iako ne više nacionalnog jezika Francuza, već jezika Frankokanadana. I u drugim frankofonim oblastima je slično, te se politika Kvebeka doživljava kao simbol borbe za očuvanje jezika i identiteta.

2. PITANJE STANDARDIZACIJE JEZIKA

Zbog izrazite multietničnosti, razvoj francuskog jezika na čitavom kanadskom tlu, bez obzira na zvaničnu dvojezičnost u državi, obeležen je stalnim uticajima koji dolaze od strane nefrankofonog življa, kao što su inidijanska plemena, eskimske grupe, doseljenici s evropskog i drugih kontinenata. Na primer, u Manitobi i „žitnici Kanade”, Saskačevanu, kontakti frankofonog stanovništva sa starosedelačkim indijanskim plemenima doveo je do stvaranja vrlo posebne jezičke mešavine (Papen 2006), slabo razumljive drugim frankofonim govornicima. Multietničnost je uzrokovala da međujezički uticaji budu prisutni i u samoj provinciji Kvebek. Najočitiiji primer jeste žual (joual), sociolekt koji se šezdesetih godina razvio u radničkim krugovima frankofonog stanovništva istočnog Montreala. Reč je o govoru preplavljenom engleskim rečima i konstrukcijama, arhaizmima i obiljem pogrdnih izraza, koji su ga frankofonim govornicima drugih kanadskih oblasti činila nerazumljivim ili u najmanju ruku neobičnim. Uprkos nevelikoj rasprostanjenosti i burnim polemikama koje je izazvao među kulturnom elitom, ovaj govor uspeo je da postane deo kulturne baštine, ovekovečen u delima pojedinih afirmisanih montrealskih pisaca, poput Mišela Tramblea (Michel Tremblay). No, žual nije mogao da se održi. Njegov razvoj zaustavljen je zvaničnom jezičkom politikom, pre svega brigom o masovnom školovanju na čistom, standardizovanom jeziku, kao i kontrolom medija i telekomunikacija.

Pored žuala postoje primeri mnogobrojnih jezičkih amalgama u kojima francuski jezik predstavlja jednu od komponenata. Čitava Kanada, zapravo, izgrađuje svoj identitet u okrilju multietničnosti i multilingvalnih kontakata. Stoga je pitanje „čistote” jezika, bilo francuskog ili pak engleskog, izuzetno kompleksno.

Kanadski francuski jezik veoma je heterogen. Svaki region ima sopstvene kanadijanizme, odnosno reči, fraze, idiome, kao i fonološke, morfološke i druge odlike koje ga čine vrlo posebnim. U Akadiji, na primer, govori se šijak, dijalekat prepoznatljiv po akadijanizmima, u Kvebeku preovlađuju kvebecizmi, zatim postoje amerindijanizmi i tako redom. Skup svih -izama nazvanih zajedničkim imenom kanadijanizmima danas ima oko petnaest hiljada. Referentne rečnike kanadijanizama, kao i priručnike, sačinio je Gaston Dulong (Gaston Dulong), nekadašnji profesor na Univerzitetu Laval⁴. Kanadijanizmi su plod geosociokulturoloških okolnosti, koje se, po pravilu, ogledaju u strukturi i leksici jezika, što, naravno, otvara pitanja vezana za uspostavljanje lingvističke norme. Kanadijanizmi se mogu podeliti prema: a) fonološkim osobinama (variranje akcenta, intonacije), b) morfosintaksi (naročito kada je reč o gradnji novih reči i konstrukcija), c) leksici. Francuski jezik u Kanadi, dakle, veoma je osoben i u tom smislu udaljen od jezika u Francuskoj.

Da bi se očuvao jezik, svakako da je potrebno da postoji određena regulativa, koja ga štiti. Još 1965. godine Ministarstvo za kulturu Kvebeka napisalo je „Standard pisanog i govornog jezika Kvebeka”, koji se oslanjao na normu jezika matice, Francuske. Uskoro je Gaston Dulong objavio *Korektivni rečnik francuskog jezika u Kanadi* (*Dictionnaire correctif du français au Canada*, 1968). Potom je ulogu u ovom domenu preuzelo kanadsko Ministarstvo za francuski jezik, obrazovano 1969. godine (po proglašenju dvojezičnosti Kanade), čime je obezbeđena sva briga za standardizacijom i širenjem francuskog jezika u čitavoj državi (Bédard, Maurois 1983).⁵ Osnovni proklamovani cilj je usklađivanje s „internacionalnim francuskim jezikom” (*le français international*), pri čemu ova sintagma označava normirani francuski jezik aktuelne Francuske (*le français de l'Hexagone*). I sama ta činjenica, zapravo, potvrđuje realno stanje francuskog jezika u Kanadi: s jedne strane, to je potvrda da su kanadijanizmi, sada već oficijelno prihvaćeni, uveliko izmenili nekadašnji jezik doseljenikâ, i sa druge strane, da postoji opšti napor da se promene u jeziku ograniče, podvrgnu kontroli jezika majke-domovine, Francuske.⁶

⁴ Videti *Bibliografiju* na kraju rada.

⁵ Trenutno važeća jezička norma datira iz 1983. godine. O tome više na sajtu: <www.cslf.gouv.qc.ca/bibliotheque-virtuelle/publication-html/?tx_igcplus_pi4!%5Bfile%5D=publications/pubf101p1.html>

⁶ To je cilj koji se postavlja na globalnom nivou, na svim kontinentima gde ima govornika francuskog jezika. Standardizacija označava uspostavljanje i čuvanje jezičke norme, ali ne i suzbijanje

Razlike između francuskog jezika koji se govori u Kanadi i jezika u Francuskoj ilustrovaćemo nekim primerima:

- izgovor je znatno otvoreniji i karakterističan po diftongaciji. Grupe **an** i **en** u pisanoj formi izgovaraju se poput pisanog **in** [ɛ̃]. U govornom jeziku, lična zamenica **il** izgovara se [i], **elle** kao [a]. Finalno **t** u pisanoj formi često se ne izostavlja u izgovoru.

	izgovor u Kanadi	standardni francuski
„Le roi, c’est moi.” (Louis XIV)	[lə rwɛ sɛ mwɛ̃]	[lə rwa sɛ mwa]
Franchement, tu le savais ?	[frɛ̃ʃmɛ tsy lə savæ]	[frɑ̃ʃmɑ ty lə savɛ]
Elle reste au lit.	[a rɛst o lit]	[ɛl rɛst o li]

- pojedine reči koje se u Francuskoj doživljavaju kao arhaizmi, u Kanadi su uobičajene u savremenom jeziku:

barrer (une porte) (franc. *verouiller*)
bardasser (franc. *bousculer, faire du bruit ou des gestes brusques*)
bavasser (franc. *dénoncer*)
s’évacher (franc. *s’étendre*)
garrocher (franc. *lancer, balancer*)
maller (franc. *poster (une lettre)*)
présentement (franc. *en ce moment*)
souliers (franc. *chaussures*)

- anglicizmi:

cancel (engl. *to cancel*)
clancher (engl. *to clench*)
crosser (engl. *to cross*)
mouvoir (engl. *to move*)
ploguer (engl. *to plug*)
scraper (engl. *to scrap*)
le sink (engl. *sink*)

kulturoloških osobnosti koje su neminovne za razvoj jezika određenog regiona. To predstavlja veliki problem minornih zajednica, koje su rastrzane između, s jedne strane, želje za očuvanjem identiteta, a sa druge, usklađivanjem sa „sestrinskim jezikom” (Chevalier 2008: 81).

- kalk (doslovan prevod engleskih izraza):

Francuski jezik u Kanadi	Engleski izraz	Standardni francuski jezik
centre d'achat	shopping center	centre commercial
magasiner	to shop	faire les courses
les liqueurs douces	soft drinks	les boissons sans alcool

*

Prešavši određeni razvojni put, francuski jezik na tlu današnje Kanade uveliko je potvrdio postojanje sopstvenog identiteta u odnosu na identitet jezika Heksagona. Međutim, kako se navodi da je upravo taj drugi okosnica jezičke norme kanadskog francuskog jezika, ostaje zapitanost u kojoj meri. Praktično, to je kompleksna problematika i predstavlja predmet ogromnog broja studija, koje i dalje pokušavaju da razmrse klupko. Izvesno je da razlog za takvu jezičku situaciju leži u činjenici što je jezik živ i menja se u skladu sa svojim okruženjem, koje je u ovom slučaju vrlo specifično, bazirano na multietničnosti i multikulturalnosti. U tom smislu, „odbrana” francuskog jezika u Kanadi počiva na budnom odnosu prema stranim (nefrankofonim) jezičkim uticajima, kako bi se održao duh francuskog jezika Kanade, a ne francuskog jezika Francuske, jer, kako je rekao Edvard Sapir (Edward Sapir), jezik je „proizvod kulture, a ne proizvod bioloških činilaca” (Sapir 1967: 24). U tom smislu govoreći, „internacionalni francuski jezik”, odnosno „jezik Heksagona”, iako postavljen za normu, nikako ne sme da zanemari kulturološke osobenosti koje je francuski jezik u Kanadi izgradio i izgrađuje.

LITERATURA

- Baronian, Luc (2006). „Les français: états des lieux, états de la recherche, perspectives futures”, *Revue de l'Université de Moncton*, 37, 2, 9-20.
- Bédard, Édith, Maurais, Jacques (ur.) (1983). *La norme linguistique*, Québec, Conseil supérieur de la langue française. Dostupno na:
www.cslf.gouv.qc.ca/bibliotheque-virtuelle/publication-html/?tx_iggcplplus_pi4!%5Bfile%5D=publications/pubfl01pl.html
- Chevalier, Gisèle (2008). „Les français du Canada: faits linguistiques, faits de langue”, *Alternative Francophone*, 1, 1, 80-97.
- Dulong, Gaston (1968). *Dictionnaire correctif du français au Canada*, Québec, Presses de l'Université Laval.
- Dulong, Gaston (1989). *Dictionnaire des canadianismes*, Louiseville, Québec, Éditions Larousse.

- Histoire du français au Québec*. Dostupno na: <<http://www.axl.cefanelaval.ca/francophonie/histfrnqc.htm>>
- Meknot, Kenet (2003). *Istorija Kanade*, Beograd, „Filip Višnjić”.
- Morency, Jean et al. (ur.) (2005). *Des cultures en contact: vision de l'Amérique du Nord francophone*, Québec, Éditions Nota Bene.
- Mougeon, Raymond, Beniak, Édouard (ur.) (1989). *Le français canadien parlé hors Québec. Aperçu sociolinguistique*, Québec, Les Presses de l'Université Laval.
- Papen, Robert A., Chevalier, Gisèle (2006). „Les variétés de français parlées en Amérique. Évolution, innovation et description”, *Revue Canadienne de Linguistique Appliquée = Canadian Journal of Applied Linguistics*, [tematski broj] 9, 2.
- Poirier, Claude (1978). „L'anglicisme au Québec et l'héritage français”, *Travaux de linguistique québécoise*, Québec, Presses de l'Université Laval, 43-106.
- Sapir, Edward (1967). *Anthropologie*, 1, Paris, Éditions de Minuit.

Diana Popović

SPECIFICITIES OF THE CANADIAN FRENCH

Summary

This paper deals with the specificities of Canadian French, explained by its historical evolution, and also deals with the question of standardisation of contemporary Canadian French. During the centuries, multiethnicity and other factors made language of the francophone people on the North American continent different from the standard French used in country of their ancestors, France. New linguistic characteristics of Canadian French, called canadianisms, become integral part of the language. Nevertheless, its standardisation has always been determined by the „international French” i. e. French of the Hexagon.

Key words: Canadian French, Canada, canadianisms, standardisation of language.

Diana Popović
Univerzitet u Novom Sadu
Filozofski fakultet
E-mail: diana.popovic@ff.uns.ac.rs

DIREKTNA PARCIJALNA PITANJA SA UPITNIM DETERMINATIVIMA U FRANCUSKOM JEZIKU I NJIHOVI EKVIVALENTI U SRPSKOM JEZIKU¹

Sažetak. U francuskom jeziku, direktna parcijalna pitanja izvode se pomoću upitnih reči među koje spadaju, između ostalog, upitni determinativi *quel, quelle, quels, quelles*. Oni prvenstveno služe za postavljanje pitanja o identitetu, ali u određenim slučajevima mogu da služe i za postavljanje pitanja o kvalitetu. U francusko-srpskim rečnicima i gramatikama francuskog jezika namenjenim srbofonim govornicima, upitni determinativi u francuskom jeziku izjednačavaju se, uglavnom, sa pridevskim upitno-odnosnim zamenicama u srpskom jeziku *koi, koja, koje* i *kakav, kakva, kakvo*, kao i, eventualno, sa *koliki, kolika, koliko*. U našem radu, na osnovu dela korpusa sačinjenog od dramskih i proznih tekstova na francuskom jeziku i njihovih objavljenih prevoda na srpski jezik, analiziraćemo direktna parcijalna pitanja sa upitnim determinativima u francuskom jeziku i njihove ekvivalente u srpskom jeziku.

Ključne reči: direktna parcijalna pitanja, upitni determinativi, pridevske upitno-odnosne zamenice, francuski, srpski

1. UVOD

Pod pojmom parcijalnog pitanja (fr. *interrogation partielle*) podrazumeva se ono pitanje koje se odnosi na nepoznati rečenični deo koji je nužno markiran upitnom rečju. Odabir upitne reči zavisiće od toga koja informacija se traži u pitanju (informacija vezano za vršioca radnje, predmet radnje, okolnosti vršenja glagolske radnje, osobine nekog pojma i slično). U francuskom jeziku, među upitne reči ubrajaju se: upitni determinativi *quel, quelle, quels, quelles* (fr. *déterminants interrogatifs, adjectifs interrogatifs*), upitne zamenice *qui, que, quoi, lequel, laquelle, lesquels, lesquelles* (fr. *pronoms interrogatifs*) i upitni prilozi *où, quand, comment, combien, pourquoi* (fr. *adverbes interrogatifs*). Tema našeg rada biće ograničena na direktna parcijalna pitanja izvedena pomoću upitnih determinativa u francuskom jeziku i na njihove ekvivalente u srpskom jeziku.

¹ Rad je urađen u okviru projekta Ministarstva prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije br. 178002 *Jezici i kulture u vremenu i prostoru*.

U francusko-srpskom, kao i u francusko-hrvatskom rečniku, za odrednicu *quel* vezuju se sledeća osnovna značenja: „koji“ i „kakav“ (Jovanović et al. 1991: 342, Putanec 2003: 830). U francusko-srpskom rečniku, navodi se i slučaj kada ova odrednica ima značenje „koliko“: *Quelle heure est-il ?*, „Koliko je sati?“, dok se u francusko-hrvatskom rečniku za ovu odrednicu vezuje i značenje „koliki“, mada se ne navodi primer konkretne upotrebe. U gramatikama francuskog jezika namenjenim srbofonim govornicima, upitni determinativ *quel* u francuskom jeziku izjednačava se sa pridevskim upitno-odnosnim zamenicama „koji“, „kakav“ i „koliki“ u srpskom jeziku (Drašković 1992: 79, Jovanović et al. 1991: 484). Međutim, u *Gramatici francuskog jezika* Marka Papića kaže se da upitni determinativ *quel* služi samo za postavljanje pitanja o identitetu, što se prevodi na srpski jezik pomoću pridevske upitno-odnosne zamenice „koji“, te da „francuski jezik nema determinanta koji pita o kvalitetu: *kakav*“, već da tu funkciju vrši upitni prilog *comment*, i to u razgovornom jeziku (npr. *Comment est-il ?*, *Comment le trouvez-vous ?*) (Papić 1992: 151-152).

U našem radu nastojaćemo da prikažemo način na koji su predstavljeni upitni determinativi u odabranoj normativnoj i deskriptivnoj literaturi koja se bavi francuskim jezikom. Posebno će nas zanimati oblici upitnih determinativa, njihovo mesto u direktnom parcijalnom pitanju, uticaj na raspored osnovnih rečeničnih konstituenata, te, naročito, semantičke vredosti koje im se pripisuju. Zatim ćemo na sličan način nastojati da sagledamo osnovne karakteristike pridevskih upitno-odnosnih zamenica u srpskom jeziku oslanjajući se na odabranu normativnu i deskriptivnu literaturu koja se bavi ovom tematikom. Prilikom opisa upitnih determinativa u francuskom, odnosno pridevskih upitno-odnosnih zamenica u srpskom jeziku, služićemo se primerima iz korpusa sačinjenog od odabranih dramatskih i proznih tekstova na francuskom i srpskom jeziku. Kontrastivna jezička analiza upitnih determinativa u direktnim parcijalnim pitanjima na francuskom jeziku i njihovih ekvivalenata na srpskom jeziku biće sprovedena na delu korpusa sastavljenom od odabranih književnih dela na francuskom i njihovih objavljenih prevoda na srpskom jeziku.

2. PARCIJALNA PITANJA SA UPITNIM DETERMINATIVIMA U FRANCUSKOM JEZIKU

2.1. Terminologija

U gramatikama francuskog jezika namenjenim izvornim govornicima, upitna reč *quel* obično se definiše kao „upitni determinativ“ (fr. *déterminant interrogatif*) (Riegel et al. 2004: 208; Grevisse, Goosse 2007: 801-802) ili kao „upitni pridev“ (fr. *adjectif interrogatif*) (Wagner, Pinchon 1962: 536; Chevalier

et al. 1964: 252; Grevisse 1969: 372-373; Dubois, Lagane 1993: 158; Le Goffic 1993: 104).

U gramatikama francuskog jezika objavljenim na srpskom upotrebljava se termin „upitni determinativ“ (Drašković 1992: 79-80, Jovanović et al. I 1991: 484-485) ili „upitno-eksklamativni determinat“ (Papić 1992: 41, 150-151). Izbegava se doslovni prevod francuskog termina *adjectif interrogatif* („upitni pridev“) već se daje prednost terminu *déterminant interrogatif*, odnosno „upitnom determinativu“ ili „upitnom determinantu“, kako bi se jasnije odredila ova grupa reči čija je upotreba donekle „slična upotrebi člana“ (Drašković 1992: 75).

2.2. Oblici upitnih determinativa

U francuskom jeziku, upitni determinativi su upitne reči koje se slažu u rodu i broju sa imenicom na koju se odnose, te razlikujemo njihove sledeće oblike:

Tabela 1: Upitni determinativi u francuskom jeziku		
	MUŠKI ROD	ŽENSKI ROD
JEDNINA	<i>quel ?</i>	<i>quelle ?</i>
MNOŽINA	<i>quels ?</i>	<i>quelles ?</i>

U nastavku rada navodimo primere upitnih determinativa iz našeg korpusa u jednini muškog (1) i ženskog roda (2):

(1) *Quel est ce langage ?* (ACMa: 185),

(2) *Quelle est votre destination ?* (ACMa: 180).

U primeru (3), prikazani su oblici upitnih determinativa u množini muškog (*quels vivants, quels animaux*) i ženskog roda (*quelles formes, quelles plantes*):

(3) *Qui habite ces mondes ? Quelles formes, quels vivants, quels animaux, quelles plantes sont là-bas ?* (GMHa: 43).

Upitni determinativi mogu se javiti i u kombinaciji sa predlozima, kao što je to slučaj u narednim primerima iz našeg korpusa gde su upotrebljeni predlozi *de* (4), *dans* (5), *sous* (6), *à* i *en* (7):

(4) *De quel air vous a-t-il demandé sa chambre ?* (ACMa: 162),

(5) *Dans quelle chambre le mettrons-nous ?* (ACMa: 165),

(6) *Sous quel gouvernement vivons-nous, mon Dieu ?* (GMP: 167),

(7) *À quel moment, en quel lieu la révélation lui fut-elle faite ?* (GMP: 46).

Oblici upitnih determinativa istovetni su sa uzvičnim determinativima (fr. *adjectifs exclamatifs*) koji se upotrebljavaju u uzvičnim rečenicama gde, uz odgo-

varajuću intonaciju, iskazuju određeno afektivno stanje govornika (radost, divljenje, čuđenje, ogorčenost, tugu, strah, bes i slično):

(8) *Quel dur visage est le tien, Martha !* (ACMa: 162),

(9) *Quel cœur ignoble et ensanglanté tu dois avoir. Oh ! comme tant de mal et de haine doivent te torturer !* (ACCa: 82),

(10) *Quelle journée admirable !* (GMHa: 5),

(11) *Grâce ! Sauvez-moi ! Oh ! quelle souffrance ! quelle torture ! quelle horreur !* (GMHa: 40)

(12) *Vois deux femmes qui se rencontrent dans la rue ; quelle attitude ! quels regards de dénigrement, quel mépris dans le coup d'œil ! Quel coup de tête de haut en bas pour toiser et condamner !* (GMP: 139-140).

2.3. Red reči u direktnim parcijalnim pitanjima

Upitni determinativi stoje uvek ispred imenice na koju se odnose (3, 4, 5, 6, 7), a jedini slučaj kada mogu biti odvojeni od nje jeste kada se nađu ispred 3. lica jednine ili množine glagola *être* u funkciji imenskog dela predikata, te kada dolazi do proste inverzije (1, 2). U ovakvom upitnom obliku, funkciju subjekta, osim imenice, može imati i nenaglašena lična zamenica, i to najčešće u 3. licu jednine ili množine:

(13) *Mais ce qui vous gênera, sans doute, c'est le titre de cet ouvrage. – Quel est-il ? – « Le Glaive. »* (ACCa: 65),

(14) *Et je ne connais qu'une façon de balancer l'hostilité du monde. – Quelle est-elle ? – La pauvreté.* (ACCa: 95).

Ako upitni determinativ stoji uz imenicu koja vrši funkciju subjekta, čuva se kanonski red reči (subjekat + glagol + objekat):

(15) *Quel cœur, quel dieu auraient pour moi la profondeur d'un lac ?* (ACCa: 150).

Međutim, postoji težnja ka tome da se i, u ovom slučaju, generalizuje pravilo primene inverzije, što Moris Grevis potvrđuje, između ostalog, sledećim primerom:

(16) *Mais quel roman, quelle intrigue lui permettront-ils d'exprimer les sentiments forts qu'il vient d'éprouver ?* (André Maurois, *Prométhée*, p. 218) (Grevisse 1969: 136-137).

Uz unipersonalne glagole dolazi obavezno do inverzije, te se upitni determinativ + imenica nalaze na početku rečenice u funkciji „pravog subjekta“ (fr. *sujet réel*), dok se lična zamenica srednjeg roda *il* u funkciji „prividnog subjekta“ (fr. *sujet apparent*) stavlja iza glagola:

(17) *Quelle heure est-il ?* (Grevisse 1969: 137).

Ako upitni determinativ ne stoji uz imenicu koja vrši funkciju subjekta, pravila standardnog francuskog jezika nužno nalažu upotrebu inverzije, koja može biti prosta ili složena. Ako je subjekat lična nenaglašena zamenica, *ce* ili *on*, inverzija je prosta (4, 5, 6). Ako upitni determinativ stoji uz imenicu u funkciji direktnog objekta, a subjekat je iskazan imenicom ili nekom drugom zamenicom sem nenaglašene lične zamenice i zamenica *ce* ili *on*, moguća je, takođe, prosta inverzija:

(18) *Quel âge a son petit garçon maintenant ?* (GMP: 152).

Međutim, u ovom slučaju bila bi moguća i složena inverzija:

(18') *Quel âge son petit garçon a-t-il maintenant ?*

Upitni determinativ *quel* može biti upotrebljen i u parcijalnim pitanjima u kojima je kanonski red reči očuvan posredstvom upotrebe upitnog izraza *est-ce que*, kao što se to vidi u sledećem primeru preuzetom iz rečnika *Le Trésor de la langue française informatisé* (1971-1994):

(19) *Quel rapport est-ce que tout cela avait avec sa propre histoire ? Aucun, pensa Jacqueline. Une rencontre* (Aragon, *Beaux quart.*, 1936, p. 303)².

Međutim, upitni determinativ *quel* ne može biti upotrebljen u parcijalnim pitanjima tog tipa ako vrši funkciju imenskog dela predikata.

2.4. Semantička vrednost upitnih determinativa

U francuskom jeziku, sve do XIX veka, upitni determinativi upotrebljavali su se podjednako za postavljanje pitanja kako o identitetu tako i o kvalitetu (Chevalier et al. 1964: 252). U etimološkom i normativnom rečniku *Littre* (1863-1877), pod odrednicom *quel*, navodi se da je u pitanju pridev (fr. *adjectif*) koji, između ostalog, služi za postavljanje pitanja o kvalitetu (prema latinskom *qualis*), o imenovanju prirode bića ili stvari (prema latinskom *quis*, *quisnam*), o veličini i količini (prema latinskom *quantus* i *quot*), o određivanju redosleda (umesto iščezlog francuskog prideva *quantième*)³.

Uz istu odrednicu, u posebnoj napomeni, navodi se primer sledećeg pitanja koje nosi obeležje polisemičnosti:

(20) *De Paris à Lyon quelle est ma route ?*⁴

Za navedeno pitanje kaže se da ono može da bude shvaćeno na tri načina, te da može da se odnosi na:

a) pobranje deonice puta kroz koje se prolazi od početne do krajnje tačke putovanja,

² <http://www.cnrtl.fr/definition/quel> (15.05.2015).

³ <http://littre.reverso.net/dictionnaire-francais/definition/quel> (15.05.2015).

⁴ Ibid.

b) kvalitet putovanja i ugođaj koji ono pruža (npr. prijatno, živopisno, monotono putovanje),

c) razdaljinu putanje od početne do krajnje tačke putovanja.

U nastavku dat je još jedan primer višeznačnog pitanja:

(21) *Quelle est votre maison ?*⁵

Objašnjava se da navedeno pitanje može da upućuje na neko od sledeća dva značenja:

a) izdvajanje jedne kuće među skupinom sličnih,

b) stil gradnje kuće.

Prema tumačenju datom u rečniku *Littré*, višeznačnost upitnog oblika *quel* objašnjava se činjenicom da je on preuzeo ulogu i značenje jezičkih izraza koji su se tokom istorije francuskog jezika izgubili (npr. nije više moguće upotrebiti upitnu zamenicu *qui* u funkciji subjekta ako imenuje stvari: # *Qui est cette maison ?*, osim toga u upotrebi su se izgubili sledeći upitni oblici: *quant*, *quante*; *quantième*).

U savremenim francuskim rečnicima, semantička vrednost upitnog determinativa *quel* donekle se različito definiše, te se kaže da on služi prevashodno za postavljanje pitanja „o prirodi ili identitetu bića ili stvari“ (*Le Petit Robert*: 2001), „o identitetu, prirodi ili kvalitetu“ (*Dictionnaire de l'Académie française*, IX nedovršeno izdanje)⁶, „o prirodi ili identitetu nekoga ili nečega, o stepenu nečega“ (*Larousse* 1998: 844), „o identitetu, kvalitetu, kvantitetu i broju“ (*Larousse en ligne*)⁷. U rečniku *Le Trésor de la langue française informatisé* (1971-1994), precizira se da, u direktnim parcijalnim pitanjima, „upitni pridev *quel*“ upotrebljen uz imenicu (fr. *quel*, *adjectif interrogatif* + *substantif*) služi za postavljanje pitanja o identitetu, retko o kvalitetu (upitni pridev *quel* može da služi za postavljanje pitanja o kvalitetu samo ako stoji uz imenicu koja označava neko biće)⁸. U istom rečniku se napominje da „upitna zamenica *quel*“ neposredno ispred glagola *être* (fr. *pronom interrogatif suivi de être*) može da služi ravnopravno za postavljanje pitanja o identitetu ili o kvalitetu⁹.

Ukoliko se uporede semantičke vrednosti upitnog determinativa *quel* u rečniku *Littré* iz XIX veka sa onima koje mu se pridaju u savremenim francuskim rečnicima, možemo da zaključimo da su, u novijoj istoriji francuskog jezika, njegova pojedina značenja postala arhaična. U savremenom francuskom jezi-

⁵ Ibid.

⁶ <http://atilf.atilf.fr/academie9.htm> (15.05.2015).

⁷ http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/quel_quelle/65610 (15.05.2015).

⁸ <http://www.cnrtl.fr/definition/quel> (15.05.2015).

⁹ Ibid.

ku, upitni determinativ danas uglavnom služi za postavljanje pitanja o identitetu, dok je njegova funkcija postavljanja pitanja o kvalitetu ograničena i dovedena u drugi plan.

Prilikom postavljanja pitanja o identitetu lica, ako je u funkciji subjekta imenica, moguće je, umesto upitnog determinativa *quel*, upotrebiti upitnu zamenicu *qui*¹⁰:

(22) *Quel est le coupable ?* (GMHa: 34),

(22') *Qui est le coupable ?*,

(23) *Mais celui qui me gouverne, quel est-il, cet invisible ? cet inconnaissable, ce rôleur d'une race surnaturelle ?* (GMHa: 41),

(23') *Mais celui qui me gouverne, qui est-il, cet invisible ? cet inconnaissable, ce rôleur d'une race surnaturelle ?*

Međutim, ako se imenica u funkciji subjekta ne odnosi na lica, obavezno se mora upotrebiti upitni determinativ *quel* (1, 2).

4. PARCIJALNA PITANJA SA PRIDEVSKIM UPITNO-ODNOSNIM ZAMENICAMA U SRPSKOM JEZIKU

4.1. Terminologija

U srpskom jeziku, u upitne reči se ubrajaju upitni prilozi (*gde, kuda, kada, otkada, kako, koliko, zašto* itd.) i upitno-odnosne zamenice koje mogu biti imeničke (*ko, šta*) ili pridevske (*koji, kakav, koliki, čiji*). Naime, kao što to Ivan Klajn primećuje: „U većini zapadnoevropskih jezika zamenicama se nazivaju samo oblici tipa *on, ko, neko*, koji u rečenici obavljaju imeničke funkcije, dok se oblici tipa *moj, takav, svaki*, koji se odnose na imenicu i slažu se s njom, svrstavaju među prideve. U srpskoj gramatici i jedni i drugi spadaju u zamenice, samo se one prve nazivaju imeničkim, a druge pridevskim zamenicama“ (Klajn 2006: 79). Imeničke zamenice spadaju u samostalne reči (poput imenica), dok pridevske zamenice nisu samostalne reči, već spadaju u kategoriju odredbenih (zavisnih) reči (poput prideva).

4.2. Oblici pridevskih upitno-odnosnih zamenica

Pridevske upitno-odnosne zamenice su upitne reči koje se slažu u rodu i broju sa imenicom na koju se odnose, te razlikujemo njihove sledeće oblike:

¹⁰ Međutim, prilikom postavljanja pitanja o identitetu lica, ako je u funkciji subjekta lična zamenica, jedino je moguće upotrebiti zamenicu *qui*: *Qui es-tu ?* (MDHa: 35).

Tabela 2: Pridevske upitno-odnosne zamenice u srpskom jeziku			
	MUŠKI ROD	ŽENSKI ROD	SREDNJI ROD
JEDNINA	<i>koji?; kakav?; koliki?; čiji?</i>	<i>koja?; kakva?; kolika?; čija?</i>	<i>koje?; kakvo?; koliko?; čije?</i>
MNOŽINA	<i>koji?; kakvi?; koliki?; čiji?</i>	<i>koje?; kakve?; kolike?; čije?</i>	<i>koja?; kakva?; kolika?; čija?</i>

Upitno-odnosne zamenice, kako imeničke tako i pridevske, spadaju u promenljivu vrstu reči, odnosno menjaju se po padežima (izuzev vokativa).

U nastavku navodimo neke primere pridevskih upitno-odnosnih zamenica iz našeg korpusa:

- (24) *Koju sliku da skinem?* (DKP: 147),
 (25) *Na koju masku misliš: na masku glumca, ili na masku ludaka?* (LJSŠ: 75),
 (26) *Kao po kom pravu predsedatelj nešto više znači, nego drugi članovi?* (JSPR: 203),
 (27) *Uzmite sredotočno pravljenje, koje je ovih dana ustanovljeno: kakvi su činovnici?* (JSPR: 207),
 (28) *Šta je to? Kakva je to vika?* (JSPR: 224),
 (29) *Kakva je boja srpska?* (JSPR: 175),
 (30) *O kakvoj vi to ribi govorite? – Govorim o ovoj kečigi!* (LJSŠ: 38),
 (31) *Čije su ovo knjige?* (LJSŠ: 137).

U korpusu su zabeleženi primeri za pridevske upitno-odnosne zamenice *koji* (24, 25, 26), *kakav* (27, 28, 29, 30) i *čiji* (29). Pridevskim upitno-odnosnim zamenicama mogu da prethode predlozi, kao npr. predlozi *na*, *po*, *o* (25, 26, 30).

Oblici pridevsko-upitnih zamenica upotrebljavaju se i u uzvičnim rečenicama gde, uz odgovarajuću intonaciju, iskazuju određeno afektivno stanje govornika:

- (32) *Kakav je to mrak, gospode Bože!* (LJSŠ: 67),
 (33) *Znaš li Čale, kolika bi to biblioteka bila?!* (DKP: 152),
 (34) *A i vidno je, vidiš kolika je mjesečina!* (LJSŠ: 64).

4.3. Red reči u direktnim parcijalnim pitanjima

Za razliku od francuskog jezika, u srpskom jeziku, uopšteno govoreći, red reči nije vezani (fiksni), nego je relativno slobodan zahvaljujući očuvanom flektivnom sistemu. Dok se u jezicima, gde je zastupljen vezani red reči, gramatički odnosi određuju na osnovu pozicije reči u rečenici, ti odnosi se, u jezicima gde je zastupljen slobodniji red reči, određuju na osnovu njihovog morfološkog oblika. Međutim, i u jezicima gde je red reči, uslovno rečeno, slobodniji, postoji raspored rečeničnih elemenata koji se smatra neutralnim i uobičajenim za određene reče-

nične tipove. Tako, na primer, u srpskom jeziku, uobičajeno je da se parcijalno pitanje gradi tako da upitna reč zauzima inicijalnu poziciju u rečenici, a glagol obično dolazi ili u medijalnu poziciju, ispred subjekta (ukoliko je subjekat eksplisito iskazan) ili u finalnu poziciju (Popović 2004: 149).

4.4. Semantička vrednost pridevskih upitno-odnosnih zamenica

U pridevske upitno-odnosne zamenice spadaju upitni oblici pomoću kojih se postavlja pitanje o određivanju lica i neživih pojmova (*koji, koja, koje*), osobinama (*kakav, kakva, kakvo*), veličini ili količini (*koliki, kolika, koliko*), pripadanju i poreklu (*čiji, čija, čije*).

Pridevska upitno-odnosna zamenica *koji, koja, koje* obično služi za postavljanje pitanje o identitetu (24, 25, 26), a *kakav, kakva, kakvo* o osobini (27). Međutim, često se *kakav, kakva, kakvo* koristi u istom značenju kao *koji, koja, koje* (Klajn 2006: 89), te su ovi oblici, u tom slučaju, međusobno zamenljivi (29, 30).

5. PARCIJALNA PITANJA SA UPITNIM DETERMINATIVIMA U FRANCUSKOM JEZIKU I NJIHOVI EKVIVALENTI U SRPSKOM JEZIKU

5.1. Korpus

Kontrastivna analiza obuhvataće deo korpusa sačinjenog od sledećih francuskih dramskih i proznih književnih dela i njihovih objavljenih prevoda na srpski jezik: od Albera Kamija, „Kaligula“ iz 1938. g.¹¹ (ACC), „Nesporazum“ iz 1944. g. (ACM) i „Opsadno stanje“ iz 1948. g. (ACS), od Margerit Diras, „Hirošimo, ljubavi moja“ iz 1960. g. (MDH) i od Gi de Mopasana pripovetka „Orla“ iz 1887. g. U skraćenicama, malim slovom *a* biće označeno originalno delo na francuskom jeziku, a malim slovom *b* njegov objavljeni prevod na srpski jezik (samo uz jedno francusko dramsko delo biće dato i malo slovo *c* koje upućuje na njegov objavljeni prevod na hrvatski jezik).

Iz korpusa su ekscerpirana samo direktna parcijalna pitanja u kojima su upotrebljeni glagoli u ličnom glagolskom obliku i koja sadrže upitne determinative u francuskom jeziku, kao i njihove ekvivalente na srpskom jeziku.

5.2. Analiza korpusa

Kao što smo to ranije videli, upitni determinativi u francuskom jeziku najčešće služe za postavljanje pitanja o identitetu, te odgovaraju, u srpskom, pridevskim upitno-odnosnim zamenicama *koji, koja, koje*:

¹¹ Navodimo godinu prvog izdanja, a bibliografski podaci o izdanju kojim smo se mi služili u svrhu našeg istraživanja nalaze se u spisku literature. Ukoliko je delo prvi put objavljeno posthumno, navodimo podatak o tome za koji period se vezuje nastanak datog književnog dela.

- (35a) *Martha : Domicile habituel ?* (35b) *Marta: Stalno prebivalište?*
Jan : La Bohême. [...] *Jan: Češka. [...]*
Martha [...] : Quelle est votre destination ? *Marta [...] : Koje vam je odredište?*
Jan : Je ne sais pas. *Jan: Ne znam.*
Cela dépendra de beaucoup de choses. (ACMa: 180) *To će zavisiti od mnogo čega. (ACMb: 110)*
- (36a) *Martha : Dans quelle chambre le mettrons-nous ?* (36b) *Marta: U koju sobu ćemo ga smestiti?*
La mère : N'importe laquelle, pourvu que ce soit au premier. (ACMa: 165) *Majka: U bilo koju, samo da je na prvom spratu. (ACMb: 103)*
- (37a) *Cæsonia : Oui, ma jolie ! Mais ce qui vous gênera, sans doute, c'est le titre de cet ouvrage.* (37b) *Cezionija: Jeste, lepojko, ali vam naslov tog rada zacelo neće biti po volji.*
Cherea : Quel est-il ? *Hereja: A koji je naslov?*
Cæsonia : « La Glaive. » (ACCa: 65) *Cezionija: „Mač“. (ACCb: 59)*

U primeru (35a, 35b), upotrebljeno je pitanje putem kojeg se traži imenovanje konkretnog odredišta putovanja (upravo kao što je, u prethodnoj replici, bilo navedeno i stalno prebivalište), u primeru (36a, 36b) izbor sobe u kojoj će gost biti smešten, a u primeru (37a, 37b) navođenje tačnog naslova dela.

Međutim, u pojedinim slučajevima, upitni determinativi u francuskom jeziku mogu da upućuju na kakvoću, te da odgovaraju, u srpskom, pridevskim upitno-odnosnim zamenicama *kakav, kakva, kakvo*:

- (38a) *Martha : Rien ne vous empêche de prendre le langage des clients.* (38b) *Marta: Ništa vas ne sprečava da govorite jezikom gostiju.*
Jan : Quel est ce langage ? *Jan: Kakav je to jezik?*
Martha : La plupart nous parlaient de tout, de leurs voyages ou de politique, sauf de nous-mêmes. (ACMa: 185) *Marta: Većina nam priča o svemu, o svojim putovanjima ili o politici, o svemu, osim o nama. (ACMb: 112)*

- (39a) *Martha : De quel air vous a-t-il demandé la chambre ?*
La mère : Je ne sais pas. Je vois mal et je l'ai mal regardé.
 (ACMa: 162)
- (39b) *Marta: S kakvim vas je izrazom lica pitao za sobu?*
Majka: Ne znam. Vid mi je slab i jedva da sam ga pogledala.
 (ACMb: 102)
- (40a) *Qui habite ces mondes ? Quelles formes, quels vivants, quels animaux, quelles plantes sont là-bas ?* (GMHa: 43)
- (40b) *Ko stanuje na onim svetovima? Kakvi su oblici, kakva živa bića, kakve životinje, kakve biljke tamo gore?* (GMHb: 204)

U primeru (38a, 38b), spominje se „jezik gostiju“ (fr. *le langage des clients*). Jasno je koji je to jezik, budući da je već imenovan, ali nije jasno kakav je, odnosno šta on podrazumeva. U primeru (39a, 39b) očekuje se, takođe, opis, i to izraza lica gosta koji je tražio sobu u hotelu. U primeru (40a), dat je odlomak iz monologa u kome se postavljaju pitanja za koja se unapred zna da su njihovi odgovori nedokučivi. Nakon pitanja vezano za identitet bića koja nastanjuju onostrane svetove (*Qui habite ces mondes ?*, „Ko stanuje na onim svetovima?“), postavlja se pitanje njihovog izgleda koje rasplamsava maštu (*Quelles formes, quels vivants, quels animaux, quelles plantes sont là-bas ?*, „Kakvi su oblici, kakva živa bića, kakve životinje, kakve biljke tamo gore?“).

Upitni determinativi u francuskom jeziku mogu da budu prevedeni na srpski jezik i pridevskim upitno-odnosnim zamenicama *koliki, kolika, koliko*:

- (41a) *Un homme : Quel sera le pourcentage de l'augmentation?*
Nada (il lit) : C'est très simple. Barème numéro 108. [...]
L'homme : Mais quelle augmentation cela représente-t-il ? (ACSa: 122-123)
- (42b) *Jedan čovek: Kolika će biti povišica?*
Nada (čita): To je vrlo jednostavno. Skala broj 108. [...]
Čovek: Ali kolika je povišica? (ACSB: 176)

U retkim slučajevima, upitni determinativi u francuskom jeziku mogu da odgovaraju pridevskim upitno-odnosnim zamenicama *čiji, čija, čije*:

- (42a) *Caligula : [...] Quel cœur, quel dieu auraient pour moi la profondeur d'un lac ? [...] Rien dans ce monde, ni dans l'autre, qui soit à ma mesure.* (ACCa: 150)
- (42b) *Kaligula: [...] Koje bi srce, koji Bog, za mene bili duboki kao jezero? [...] Ničeg na ovom svetu, ni na onom, što bi bilo po mojoj meri.* (ACCb: 150)
- (42c) *Kaligula: [...] Čije srce, koji bog ima za mene dubinu jezera? [...] Ništa na ovom ni na onom svijetu nije po mojoj mjeri.* (ACCc: 112)

U primeru (42a) postavljeno je retorsko pitanje (*Quel cœur, quel dieu auraient pour moi la profondeur d'un lac ?*) koje može biti prevedeno na dva načina (42b, 42c). Kaligula se pita koje srce, odnosno, budući da srce nužno nekome pripada, čije srce i koje božanstvo bi za njega bili duboki kao jezero.

Kao što smo to ranije spominjali, prilikom postavljanja pitanja o identitetu lica, ako je u funkciji subjekta imenica, upitni determinativ *quel* zamenljiv je sa upitnom zamenicom *qui*. Prema tome, u tom slučaju, upitnom determinativu u francuskom jeziku odgovara imenička upitno-odnosna zamenica *ko*:

- (43a) *Querelles parmi mes domestiques. Ils prétendent qu'on casse les verres, la nuit, dans les armoires. Le valet de chambre accuse la cuisinière, qui accuse la lingère, qui accuse les deux autres. Quel est le coupable ?* (GMHa: 34)
- (43b) *Svađa među mojom poslugom. Tvrde da neko razbija noću stakleno posuđe u ormarima. Sobar optužuje kuvaricu, kuvarica optužuje nadzornicu rublja, a ova opet optužuje njih oboje. Ko je krivac?* (GMHb: 199)
- (44a) *Mais celui qui me gouverne, quel est-il, cet invisible ? cet inconnaissable, ce rôdeur d'une race surnaturelle ?* (GMHa: 41)
- (44b) *Ali onaj koji vlada nada mnom, ko je taj, taj nevidljivi? Taj što ne može da se pozna, ta skitnica neke natprirodne rase?* (GMHb: 203)

Najzad, upitni determinativi u francuskom jeziku u kombinaciji sa određenim imenicama (*quel âge, quelle heure*) prevode se na srpski pomoću upitnog priloga *koliko* („koliko godina“, „koliko sati“):

(45a) *Lui : Quel âge avais-tu ?*
Elle : Vingt ans. (MDHa: 51)

(45b) *On: Koliko si imala godina?*
Ona: Dvadeset. (MDHb: 37)

U narednoj tabeli prikazujemo oblike upitnih determinativa u francuskom jeziku i njihove ekvivalente u srpskom jeziku, zabeležene u direktnim parcijalnim pitanjima u našem korpusu (u zagradu su stavljani oni ekvivalenti za koje smatramo da se retko koriste):

Tabela 3: Upitni determinativi u francuskom jeziku i njihovi ekvivalenti u srpskom jeziku	
FRANCUSKI JEZIK	SRPSKI JEZIK
<u>UPITNI DETERMINATIVI</u> <i>quel, quelle, quels, quelles</i>	<u>UPITNO-ODNOSNE ZAMENICE</u>
	• PRIDEVSKE - za identitet: <i>koji, koja, koje</i> - za kvalitet: <i>kakav, kakva, kakvo</i> (- za veličinu: <i>koliki, kolika, koliko</i>) (- za pripadnost: <i>čiji, čija, čije</i>) • IMENIČKE (- za lica: <i>ko</i>)
	<u>UPITNI PRILOZI</u> • ZA KOLIČINU: <i>koliko</i>

6. ZAKLJUČAK

U našem radu, nastojali smo, pre svega, da prikazemo kako su predstavljene upitni determinativi u odabranoj normativnoj i deskriptivnoj literaturi koja se bavi francuskim jezikom. Budući da se ovi oblici obično vezuju za pridevske upitno-odnosne zamenice u srpskom jeziku, nastojali smo da i za njih izvedemo sličan prikaz. Poredeći ove oblike, zaključujemo da upitni determinativi i pridevske upitno-odnosne zamenice spadaju u kategoriju odredbenih (zavisnih) reči koje se slažu sa imenicom na koju se odnose u broju i rodu (u srpskom jeziku, za razliku od francuskog, pored muškog i ženskog roda, postoji i srednji rod pridevskih upitno-odnosnih zamenica). U srpskom jeziku, pridevske upitno-odnosne zamenice menjaju se po padežima, sa ili bez predloga (izuzev vokativa), dok se,

u francuskom jeziku, padeški odnosi iskazuju isključivo upotrebom predloga i položajem reči u rečenici koji je vezani (fiksni).

Analizu upitnih determinativa u direktnim parcijalnim pitanjima u francuskom jeziku i njihovih ekvivalenata u srpskom jeziku nastojali smo da upotpunimo kontrastivnom analizom dela korpusa sačinjenog od odabranih francuskih dramskih i proznih književnih dela i njihovih objavljenih prevoda na srpski jezik. Iako oblicima upitnih determinativa u francuskom jeziku *quel, quelle, quels, quelles* najčešće odgovaraju pridevske upitno-odnosne zamenice (naročito za identitet *koji, koja, koje* i za kvalitet *kakav, kakva, kakvo*, ponekad i za veličinu *koliki, kolika, koliko*, retko za pripadnost *čiji, čija, čije*), među njihovim ekvivalentima mogu se naći i imenička upitno-odnosna zamenica za lica *ko*, kao i upitni prilog za količinu *koliko*. Prema tome, možemo govoriti samo o parcijalnoj i uslovnoj ekvivalenciji između upitnih determinativa i pridevskih upitno-odnosnih zamenica u francuskom i srpskom jeziku, što treba imati u vidu prilikom prevođenja sa jednog jezika na drugi.

LITERATURA

- Chevalier, J.-C, Arrivé, M, Blanche-Benveniste, C, Peytard, J. (1964). *Grammaire Larousse du français contemporain*. Paris: Larousse.
- Dubois, J, Lagane, R. (1993). *La nouvelle grammaire du français*. Paris: Larousse.
- Grevisse, M. (1969). *Le bon usage. Grammaire française avec des remarques sur la langue française d'aujourd'hui*. Gembloux: Éditions J. Duculot, S. A.
- Grevisse, M, Goosse, A. (2007). *Le bon usage. Grammaire française*. Bruxelles: Éditions De Boeck.
- Jovanović, S. A. et al. (1991). *Savremeni francusko-srpskohrvatski rečnik sa gramatikom, I*. Beograd: Prosveta.
- Klajn, I. (2006). *Gramatika srpskog jezika za strance*. Beograd: Zavod za udžbenike.
- Le Goffic, P. (1993). *Grammaire de la Phrase Française*. Paris: Hachette.
- Le Petit Larousse illustré* (1998). Paris: Larousse-Bordas.
- Le Petit Robert* (2001). CD-ROM, version électronique 2.1.
- Papić, M. (1992). *Gramatika francuskog jezika: strukturalna morfosintaksa*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva; Novi Sad: Zavod za izdavanje udžbenika.
- Popović, Lj. (2004). *Red reči u rečenici*. Beograd: Društvo za srpski jezik i književnost Srbije.
- Putanec, V. (2003). *Francusko-hrvatski rječnik*. Zagreb: Školska knjiga.

- Riegel, M, Pellat, J.-C, Rioul, R. (2004). *Grammaire méthodique du français*. Paris: PUF.
- Stanoječić, Ž, Popović, Lj. (2010). *Gramatika srpskoga jezika: za gimnazije i srednje škole*. Beograd: Zavod za udžbenike.
- Stevanović, M. (1989). *Savremeni srpskohrvatski jezik (gramatički sistemi i književnojezička norma). II Sintaksa*. Beograd: Naučna knjiga.
- Wagner, R.-L, Pinchon, J. (1962). *Grammaire du français classique et moderne*. Paris: Librairie Hachette.
- Драшковић, В. (1992). *Граматика француског језика за основну школу*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства; Нови Сад: Завод за издавање уџбеника.

WEB IZVORI:

- Dictionnaire de l'Académie française*, 1994, 9^e édition, version informatisée (des mots de *a* à *renommer*), <http://atilf.atilf.fr/academie9.htm> (15.05.2015).
- Dictionnaire de la langue française *Litttré*, d'après l'ouvrage d'Émile Littré (1863-1877), <http://littre.reverso.net/dictionnaire-francais/definition/quel> (15.05.2015).
- Dictionnaire *Larousse* (en ligne), http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/quel_quelle/65610 (15.05.2015).
- TLFI (Le Trésor de la langue française informatisé)*, CNRTL, CNRS, ATILF, <http://www.cnrtl.fr/definition/quel> (15.05.2015).

KORPUS:

- ACCa** Camus, A. (1972). *Caligula*. In: « *Caligula* » suivi de « *Le malentendu* ». *Nouvelles versions*. Paris: Gallimard, 9-151.
- ACCb** Kami, A. (2008). *Kaligula*. In: *Pozorište*. Beograd: Paideia, 33-95 (prevela Ana Moralić).
- ACCc** Camus, A. (1976). *Kaligula*. In: *Drame*. Zagreb: Zora – Grafički zavod Hrvatske, 5-113 (preveli Petar Selem i Daša Bradičić).
- ACMa** Camus, A. (1972). *Le malentendu*. In: « *Caligula* » suivi de « *Le malentendu* ». *Nouvelles versions*. Paris: Gallimard, 153-249.
- ACMb** Kami, A. (2008). *Nesporazum*. In: *Pozorište*. Beograd: Paideia, 97-139 (prevela Ana Moralić).
- ACSa** Camus, A. (1948). *L'État de siège*. Paris: Gallimard.

- ACSb**Kami, A. (2008). Opsadno stanje. In: *Pozorište*. Beograd: Paideia, 141-207 (prevela Ana Moralić).
- DKP** Kovačević, D. (1994). Profesionalac. In: *Odabrane drame, II*. Beograd: Vreme knjige, 127-162.
- GMHa** Maupassant, G. de (1887). Le Horla. In: *Le Horla*. Paris: Paul Ollendorff, 5-58. http://beq.ebooksgratuits.com/vents/Maupassant_Le_Horla.pdf (15. maj 2015).
- GMHb** Mopasan, G. de (2010). Orla. In: *Neobične priče*. Beograd: Kompanija Novosti, 185-211 (izbor i redakcija prevoda: Radivoje Konstantiović).
- GMP** Maupassant, G. de (1910). Le gâteau. Correspondance. Rouerie. L'ami Joseph. In : *Le Père Milon*. Paris: Louis Conard, Libraire-éditeur, 38-47, 133-156, 166-177. http://beq.ebooksgratuits.com/vents/Maupassant_Le_pere_Milon.pdf (15. maj 2015).
- JSPR** Sterija Popović, J. (1990). Rodoljupci. In: *Roman bez romana*. Sarajevo: Oslobođenje, 161-226.
- LJSŠ** Simović, Lj. (1986). *Putujuće pozorište Šopalović*. Novi Sad: Sterijino pozorje.
- MDHa** Duras, M. (1960). *Hiroshima, mon amour. Scénario et dialogue*. Paris: Gallimard.
- MDHb** Diras, M. (1994). *Hirošimo, ljubavi moja*. Beograd: Prosveta (prevela Nada Bojić).

Nataša Radusin Bardić

INTERROGATION PARTIELLE DIRECTE INTRODUITE PAR LES
DÉTERMINANTS INTERROGATIFS EN FRANÇAIS ET SES ÉQUIVALENTS
EN SERBE

Résumé

En français, l'interrogation partielle s'exprime à l'aide de déterminants, de pronoms ou d'adverbes interrogatifs. Le sujet de notre contribution se limite à l'interrogation partielle directe introduite par les déterminants interrogatifs et à ses équivalents en serbe. En français, les déterminants interrogatifs s'accordent en genre et en nombre avec les substantifs auxquels ils sont associés (*quel, quelle, quels, quelles*). Ils servent généralement à questionner sur l'identité, la nature ou la qualité d'une personne ou d'une chose. Dans des dictionnaires bilingues français-serbes, ainsi que dans des grammaires du français destinées aux locuteurs serbophones, on traduit, en général, les déterminants interrogatifs français par les pronoms adjectivaux interro-relatifs d'identité (*koji, koja, koje*) et de

qualité (*kakav, kakva, kakvo*) ou, plus rarement, par ceux de quantité et de mesure (*koliki, kolika, koliko*). De même que leurs correspondants français, les pronoms adjectivaux interro-relatifs serbes s'accordent en genre et en nombre avec les substantifs qu'ils déterminent, mais en plus de distinguer le masculin et le féminin, ils possèdent aussi la forme neutre. Par contre, à la différence de leurs équivalents français, ces mots interrogatifs serbes changent de forme selon les lois de la déclinaison (ceci est valable pour tous les cas excepté le vocatif). Dans notre contribution, l'étude de l'interrogation partielle directe introduite par les déterminants interrogatifs en français et de ses équivalents en serbe est complétée par l'analyse contrastive de l'emploi de ces structures interrogatives dans un corpus constitué d'oeuvres littéraires françaises et de leurs traductions publiées en serbe.

Mots clés: question directe partielle, déterminatifs interrogatifs, pronoms interrogatifs et relatifs, français, serbe

Nataša Radusin Bardić
Univerzitet u Novom Sadu
Filozofski fakultet
E-mail: radusin.bardic@gmail.com

O KONCESIVNOJ VREDNOSTI VEZNIKA *SANS QUE* I NJEGOVIH EKVIVALENTIMA U ITALIJANSKOM I SRPSKOM JEZIKU¹

Sažetak: U ovom radu se polazi od različitih vrednosti koje se vezniku *sans que* pripisuju u francuskoj lingvistici. Naime, većina francuskih autora se slaže da ovaj veznik uvodi pre svega zavisnu rečenicu sa značenjem opozicije, ali može da uvodi i pravu koncesivnu rečenicu. Ipak, postoje i autori koji *sans que* svrstavaju među subordinatore koji uvode *načinske rečenice* (*circonstanciellles de manière*), ili mu pak pripisuju vrednost *isključivanja* (*exclusion*). U italijanistici, ekvivalentni veznik *senza che* nalazimo među veznicima koji uvode *isključne rečenice* (*proposizioni esclusive*), ili pak *načinske rečenice* (*proposizioni modali*). U srpskom jeziku, rečenice uvedene ekvivalentnim veznikom *a da* (uz odričnu predikaciju) svrstavaju se u *opozitivne, načinske, koncesivne* ili *isključne* rečenice. Nakon teorijskog razmatranja distinkcije između navedenih tipova zavisnih rečenica, mi ćemo pokušati da izdvojimo dominantne vrednosti ovog veznika, i da pri tom odredimo mesto koje među tim vrednostima zauzima sama koncesivnost.

Ključne reči: opozicija, koncesivnost, načinska rečenica, francuski, italijanski, srpski

1. UVOD

Veznik *sans que* je veznik kompleksne semantike, i zbog toga klasifikacija rečenica koje ovaj veznik uvodi varira u zavisnosti od percepcije svakog pojedinog autora u odnosu na dominantnu semantičku crtu takvih rečenica. Ta raznolikost klasifikacije primetna je kako u literaturi koja se odnosi na francuski, italijanski i srpski jezik, tako i pri međusobnom poređenju datih klasifikacija.

Iako ćemo sagledati svako značenje koje se ovim rečenicama pripisuje, cilj ovog rada biće pokušaj izdvajanja onih rečenica uvedenih veznikom *sans que* koje imaju koncesivnu semantiku. Pri analizi primera iz korpusa polazićemo od književnih dela pisanih na francuskom jeziku, i njihovim prevodima na italijanski i srpski jezik

¹ Ovaj rad je nastao u okviru projekta Ministarstva prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije : *Jezici i kulture u vremenu i prostoru* (Br. 178002)

2. ODREĐENJA VREDNOSTI VEZNIKA *SANS QUE* U LITERATURI

Prema većini francuskih autora veznik *sans que* uvodi rečenice sa vrednošću *opozicije*² (*concessives oppositives*), ali i sa vrednošću *koncesivnosti*³ - *concessives vraies*⁴ (Béchade 1993; Točanac – Milivojev 1989; Delatour et al. 1995): *Elle a fait le travail sans qu'on le lui ait demandé*. [Obavila je posao a da/iako to niko nije tražio od nje.] (Delatour et al. 1995 : 277)

U skladu sa ovim, u francuskim gramatikama mesto veznika *sans que* najčešće je u poglavljljima posvećenim ili koncesivnosti ili opoziciji. U nekima od njih ovaj veznik se ipak izdvaja, uz napomenu da kada je reč o rečenicama uvedenim pomoću *sans que*, dolazi do preplitanja koncesivnosti sa drugim semantičkim vrednostima (Točanac – Milivojev 1989).

Tako se u *Larusovoj gramatici savremenog francuskog jezika*, u kojoj se ovom vezniku pripisuje vrednost opozicije, precizira da do upotrebe ovog veznika dolazi u slučajevima kada „govornik primeti da, od dve činjenice koje bi mogle da se odvijaju istovremeno, jedna postoji ali druga ne postoji“⁵ (Chevalier et al. 1995 : 133)

O izražavanju koncesivnosti može se govoriti kada je ovaj veznik ekvivalentan konstrukciji : *bien que...ne ...pas* (Béchade 1993 : 276). Uputstvo za razlikovanje ovih dvaju vrsta rečenica bilo bi sledeće: dovoljno je rečenicu uvedenu veznikom *sans que* – koja je po smislu odrična – uvesti konstrukcijom *bien que* + negiran glagol (Točanac - Milivojev 1989). *Sa vie est peu animale sans qu'elle soit pour autant une opération intellectuelle*. [Njegov život nije životinjski, a da pritom ipak nije ni neka intelektualna operacija] (Bianci, SM.125, apud Točanac - Milivojev 1989). Ovakva transformacija ima za rezultat zavisnu rečenicu uvedenu veznikom *bien que* (dakle - pravu koncesivnu rečenicu) : *Sa vie est peu animale bien qu'elle ne soit pas pour autant une opération intellectuelle*. [Njegov život nije životinjski, iako ipak nije ni neka intelektualna operacija]

Ovakva transformacija nije moguća ukoliko rečenica uvedena veznikom *sans que* ima opozitivnu vrednost :

² Rečenice koje upućuju na paralelno postojanje dve činjenice, koje su u suprotnom odnosu, na primer : *Ovaj džemper je skup, dok je ovaj drugi dosta jeftin*.

³ Rečenice koje su u takvom odnosu da jedna od njih (zavisna koncesivna rečenica) izražava neefikasan uzrok (uzrok bez očekivane posledice, efekta) koji se takođe naziva *koncesivni uzrok* (Pavlović 2007 : 283), na primer: *Kupiću ovaj džemper, iako je skup./Iako je ovaj džemper dosta jeftin, neću ga kupiti*.

⁴ Ovaj termin preuzeli smo od Dušanke Točanac – Milivojev, koja kao i Bešad, koncesivne rečenice deli na: a. *concessives oppositives*, b. *concessives vraies* i c. *concessives restrictives*.

⁵ « Quand on remarque que, de deux faits qui pourraient avoir lieu concurremment, l'un existe, mais l'autre n'existe pas, on recourt à *sans que...* » (Chevalier et al. 1994 133)

...et cependant il me semblait qu'il coulait verticalement dans un abîme **sans que je puisse rien faire pour le retenir.** (PP : 86)

...a ipak mi se činilo kao da on tone pravo u ponor **dok sam ja bio nemoćan da ga zadržim...** (MP sr. : 88) [=a da ja nisam u stanju ništa da učinim da ga zadržim] U ovom slučaju jasno je da značenje nije: iako ja nisam u stanju ništa da učinim da ga zadržim...

U italijanistici, ekvivalentni veznik *senza che* svrstava se u veznike koji uvode *načinske rečenice* (*proposizioni modali*).

Gordana Terić (Terić 2005) rečenice uvedene ovim veznikom pridružuje *isključnim rečenicama* (*proposizioni ecettative*)⁶, nazivajući ih *načinskim isključnim rečenicama*. Pritom napominje da ih određen broj gramatičara posmatra potpuno odvojeno, kao *proposizioni esclusive*⁷, navodeći pritom primere tipa: *Prese un po' d'acqua con le dita, e gliela buttò sul viso, senza ch'egli cessasse di sorridere con gli occhi dolci pieni di desiderio.* [Uzela je malo vode prstima, i bacila mu je u lice, a da on nije prestao da se smeši očima punim želje.] (Terić 2005 : 236, apud G. Bassani, *Dietro la porta*)

Kada je reč o francuskim autorima, samo pojedini autori (npr. Dubois-Lagane 1993: 198) veznik *sans que* svrstavaju među subordinatore koji uvode *načinske rečenice* (*circonstancielle de manière*): *Il est sorti sans qu'on le remarque* (= *sans bruit, discrètement*) [Izašao je a da ga nisu primetili (= nečujno, diskretno).]. Jedino Vilme (Wilmet 2003: 328) ovaj veznik svrstava među veznike pomoću kojih se izražava *isključivanje* (*exclusion*).

U srpskom jeziku, ekvivalentnim se smatra veznički spoj *a da*⁸, uz negaciju predikata. Na osnovu ovoga, jasno je da ove strukture u francuskom i italijanskom (*sans que/senza che* + afirmativna predikacija) i struktura koju nalazimo u srpskom nisu potpuno ekvivalentne „... jer je odrično značenje u francuskom [i italijanskom] jeziku leksikalizovano, dok je u srpskom jeziku ono na nivou gramatičke strukture zavisne rečenice.” (Graovac 2009 : 169)

⁶ Uvedene veznicima *che, eccetto che, salvo che, a meno che (non), se non che*. Ukazaćemo na ekvivalentnost ovih rečenica sa podvrstom francuskih koncesivnih rečenica - restriktivnum rečenica (*concessives restrictives*), koje uvode veznici *excepté que, excepté si, sauf que, sauf si, sinon que, à moins que, si ce n'est que*. (Točanac- Milivojević 1989)

⁷ U prevodu naziva ovih rečenica poslužićemo se terminom koji koristi Ivan Klajn: *ekskluzivne rečenice*. (Klajn 2005)

⁸ Sinonimni oblici za *a da* jesu *pa da* i *da*. Nada Graovac napominje da „Postoje velika ograničenja za upotrebu tih subjunktora. Oni se ne koriste uz afirmativan glagol. Subjunktorka *pa da* ne može biti pojačan pomoću *pri tom* i ne može da se upotrebi kada je glagol zavisne rečenice u prošlom vremenu.” (Graovac 2009 : 164)

Ovim rečenicama pripisuje se značenje *opozicije*, *koncesivnosti*, *načina* vršenja radnje⁹, ali se klasifikuju i kao *isključne* (*ekskluzivne*) *rečenice*¹⁰. U srpskom jeziku, ovo je vrsta koordiniranih (nezavisnosloženih) rečenica.

U *Gramatici srpskog jezika*, Ivan Klajn (Klajn 2005) pravi poređenje, između ostalih, i sa francuskim jezikom: „Spoj *a da* upotrebljava se za isključne rečenice, analogno nemačkom *ohne dass*, francuskom *sans que* i sl., uz negiran glagol: *Prešao je granicu a da mu nisu tražili pasoš.*“ (Klajn 2005 : 167)¹¹

3. KOMPLEKSNOST SEMANTIKE VEZNIKA *SANS QUE*

Osnovno značenje veznika *sans que* jeste značenje *privativnosti*. Ono u slučaju ovog veznika podrazumeva „izostajanje neke očekivane radnje“ (Graovac 2009 : 163).

Upravo iz ovog značenja privativnosti proizilazi njegova sposobnost izražavanja:

1. načina – karakteriše se način vršenja radnje upravne rečenice, i navodi se okolnost koja pri tome izostaje: *Izašao je a da me nije ni pogledao*. Iz ovog značenja dalje proizilazi i značenje isključivanja.

2. suprotnosti (opozicije): *Izašao je a da me nije ni pogledao*. / *Izašao je, a nije me ni pogledao*.¹²

3. koncesivnosti – karakteriše se način vršenja radnje upravne rečenice, i navodi se okolnost bez čije realizacije se ipak realizuje sadržaj glavne rečenice. *Uspeo je, a da nije ni prstom mrdnuo*. / *Uspeo je, iako nije ni prstom mrdnuo*.

Kao potkrepljenje prethodnih tvrdnji, poslužićemo se stavovima Ljubomira Popovića (Popović 1972):

1. izražavanje načina: razmatrajući (u njegovoj terminologiji) *načinske rečenice uvedene veznikom (a) da*, autor precizira da one „služe za to da poričući realizaciju neke pratilačke radnje okarakterišu radnju iskazanu u upravnoj rečenici“. (Popović 1972 : 156) Autor dalje navodi: „...mada se njima ne određuje toliko način u užem smislu koliko neka okolnost od koje zavisi karakter, smisao, značaj, domašaj i sl. radnje upravne rečenice“.

⁹ O ovome dalje u radu.

¹⁰ Rečenice koje ograničavaju sadržaj prethodne rečenice ili iznose neki izuzetak u odnosu na njen sadržaj (Klajn 2005).

¹¹ Pretpostavljamo da se upravo zbog uticaja stranih jezika i u srpskom jeziku pogrešno koristi oblik *bez da*: **Pristao je, bez da je išta pitao*, umesto: *Pristao je, a da nije ništa pitao*.

¹² Ovde je reč o koordiniranj (naporednoj) suprotnoj rečenici.

Ljubomir Popović ističe da „u pojedinim tipovima ovih rečenica načinsko značenje može dobiti i neke druge semantičke nijanse, npr. koncesivnu ili uslovnu.“ (Popović 1972 : 156)¹³

2. izražavanje opozicije: rečenica uvedena sa *a da* ne može da bude antepoinirana upravnoj rečenici – ona je ili postpoinirana u odnosu na nju, ili eventualno, umetnuta između njenih delova. (Popović 1972)

Upravo ove dve karakteristike - nadovezivanje na glavnu rečenicu i doza suprotnosti koju donosi njihov odrični karakter, ispoljene su mogućnošću upotrebe veznika *a* ispred *da*. Zbog svega navedenog moguća je transformacija ovih rečenica u naporedne suprotne rečenice uvedene veznikom *a*, i to ukoliko je u upravnoj rečenici prost potvrdni predikat, uz evidentnu razliku u stilskom efektu: *Ulicama, zidovima, staklima i metalom ljudi su bili ograđeni a da to nisu ni znali*. (G.Olujić, apud Popović 1972 : 158) i : *Ulicama, zidovima, staklima i metalom ljudi su bili ograđeni a nisu to ni znali*.

3. izražavanje koncesivnosti: Popović „nijansu koncesivne suprotnosti“ pripisuje onim situacijama „gde bi se iz vršenja radnje upravne rečenice očekivalo i vršenje radnje zavisne rečenice.“ (Popović 1972 : 159) To ilustruje primerima: *Dva meseca je ostao u zatvoru „pod istragom“ a da ga niko nije čestito saslušao*. (Andrić, apud Popović 1972 : 159)

Ukoliko je pak situacija obrnuta („vršenje radnje upravne rečenice nije u skladu sa nevršenjem radnje načinske rečenice“), zavisna rečenica „dobija semantičku nijansu koja je unekoliko približava dopusnim rečenicama“ : *A sada se vuče po svijetu kao pokojnik, a da još nije ni umro /...iako još nije ni umro*. (Krlježa, apud Popović 1972 : 160)

Prethodne stavove upoređićemo sa primerima iz korpusa. Pri tom će predmet naše pažnje biti oni primeri gde je ovim rečenicama moguće pripisati koncesivnu vrednost.

4. ANALIZA PRIMERA IZ KORPUSA

Najpre ćemo predstaviti primere u kojima veznik *sans que* uvodi rečenice koje daju jedino informaciju o načinu vršenja radnje upravne rečenice, eventualno uz dozu suprotnosti:

1. Mais depuis que Mme de Gallardon avait signalé à sa cousine la présence de Swann, Chopin ressuscité aurait pu venir jouer lui-même toutes ses œuvres **sans que Mme des Laumes pût y faire attention**. (MP : 388)

¹³ Razmatrajući neusaglašenost stavova u klasifikaciji ovih rečenica, autor navodi i druge autore koji im pripisuju, između ostalih, *opozitivnu* (M.S. Lalević, M. Stevanović), pa i *koncesivnu* vrednost (P. Guberina). Videti u: Popović 1975 : 157.

1a. Ma, dopo che la signora de Gallardon aveva segnalato alla cugina la presenza di Swann, Chopin resuscitato avrebbe potuto venire a suonare di persona tutte le proprie opere **senza che la signora de Laumes vi prestasse attenzione**. (MP it.2 : 161-162)

1b. Ali, čim je g-đa de Galardon upozorila svoju rođaku na Svanovo prisustvo, mogao je i sam Šopen vaskrsnuti i doći da lično odsvira sva svoja dela **a da g-đa de Lom na to i ne obrati pažnju**. (MPŽ : 149)

2. ...et cependant il me semblait qu'il coulait verticalement dans un abîme **sans que je puisse rien faire pour le retenir**. (PP : 86)

2a. ...epurre mi sembrava che scivolasse verticalmente in un abisso, **senza che io potessi fare nulla per trattenerlo**. (Po. P. : 110)

2b. ...a ipak mi se činilo kao da on tone pravo u ponor **dok sam ja bio nemoćan da ga zadržim**... (MP sr. : 88) [=a da ja nisam u stanju ništa da učinim da ga zadržim]

Ovo postaje očiglednije ukoliko i predložimo moguću interpretaciju datih primera. Tako, u primeru (2), rečenicu uvedenu veznikom *sans que*, u sva tri jezika, možemo zameniti prilogom za način:

(2): ...et cependant il me semblait qu'il coulait verticalement dans un abîme, **inéluçtablement**.

(2a.) ...epurre mi sembrava che scivolasse verticalmente in un abisso, **inarrestabilmente**.

(2b.) ...a ipak mi se činilo kao da on **nezadrživo** tone pravo u ponor,...

U primeru (3) ovu rečenicu u srpskom jeziku takođe možemo zameniti prilogom za način, a u francuskom i italijanskom jeziku ekvivalentnim glagolskim izrazom, sa jasnim priloškim značenjem (fr. *passer inaperçu*, it. *passare inosservato* [proći neopaženo]) :

3. La simple gymnastique élémentaire de l'homme du monde tendant la main avec bonne grâce au jeune homme inconnu qu'on lui présente (...), avait fini par passer **sans qu'il en fût conscient** dans toute l'attitude sociale de Swann, ... (MP : 239)

/... avait fini par **passer inaperçue** dans toute l'attitude sociale de Swann, ...

3a. La semplice ginnastica elementare dell'uomo di mondo che tende di buona grazia la mano al giovane sconosciuto che gli viene presentato, (...), aveva finito per filtrare, **senza che lui ne fosse cosciente**, in tutto il comportamento sociale di Swann, ... (MP it.2 : 18-19)

/ ... aveva finito per **passare inosservata** in tutto il comportamento sociale di Swann,...

3b. Ona jednostavna gimnastika otmenog čoveka kad od srca pruža ruku nepoznatome mladiću koga mu predstavljaju (...), najposle je, **a da on toga nije ni bio svestan**, prešla u čitavo Svanovo držanje u društvu,... (MPŽ : 19)

/... najposle je, **neprimetno**, prešla u čitavo Svanovo držanje u društvu,...

U korpusu ćemo izdvojiti i određen broj primera gde je moguće koncesivnu vrednost ovog veznika smatrati dominantnom. To ćemo ilustrovati pomoću transformacije rečenice uvedene ovim veznikom u koncesivnu rečenicu uvedenu jednim od njenih tipičnih veznika fr.*bien que* /it. *benché* [iako/mada/premda], tako da ona odgovara konstrukciji: *bien que...ne ...pas*.

4. Puis **sans qu'il s'en rendît compte**, cette certitude qu'elle l'attendait, (...), neutralisait cette angoisse oubliée mais toujours prête à renaître... (MP : 276)

/Puis **bien qu'il ne s'en rendît pas compte**, cette certitude qu'elle l'attendait, (...), neutralisait cette angoisse oubliée

4a. Inoltre, **senza che se ne rendesse conto**, la certezza che lei lo aspettava, (...), compensava l'angoscia, dimenticata ma pur sempre pronta a ridestarsi,... (MP (it.) : 72)

/Inoltre, **benché lui non se ne rendesse conto**, la certezza che lei lo aspettava, (...), compensava l'angoscia,...

4b. A zatim, **iako toga nije ni bio svestan**, ta izvesnost da ga ona čeka, (...), ništala je onu strepnju, zaboravljenu ali uvek gotovu da vaskrsne,... (MPŽ : 52)

U primeru (3) rečenici *sans qu'il en fût conscient* (it.*senza che lui ne fosse cosciente*, sr. **a da on toga nije ni bio svestan**) ne pridajemo koncesivno značenje (ili ga barem ne smatramo upečatljivim). Naprotiv, u primeru (4), takvo značenje smatramo evidentnim, iako je reč o gotovo identičnoj rečenici (fr. *sans qu'il s'en rendît compte* it. *senza che se ne rendesse conto* sr. **iako toga nije ni bio svestan**). Iako nam prevodi nikako ne predstavljaju kriterijum proveriti, ovaj stav samo dodatno potkrepljuju i odgovarajući prevodi na srpski.

Razlog za različitu interpretaciju se, prema našem mišljenju, nalazi u sadržaju njima nadređenih rečenica: u prvom slučaju, radnja zavisne rečenice donosi dodatnu informaciju vezanu za sadržaj glavne rečenice, i tom prilikom, iako dodaje notu suprotnosti, više predstavlja informaciju o načinu vršenja njene radnje. U drugom primeru, naprotiv, u nadređenoj rečenici iznosi se informacija o *promeni* u unutrašnjem stanju, osećanjima subjekta (konkretno: *izvesnost* naspram *strepnje*), a zavisna rečenica nam daje podatak da je do te promene došlo bez intelektualnog učešća subjekta (njegove intervencije), tačnije - *uprkos tome što*

on toga nije svestan. Pri tome ni u drugom primeru ne nedostaje segment koji se odnosi na informaciju o načinu vršenja radnje.

U francuskom i italijanskom jeziku rečenica uvedene veznikom *sans que* može da bude anteponirana upravnoj rečenici, bez bilo kakve sintaksičke promene, što i pokazuju i primeri 4 i 5.

Kod Nade Graovac našli smo zapažanje da „U slučaju antepozicije zavisne rečenice umesto *a da* upotrebljava se *iako*”. (Graovac 2009 : 170) Ipak, moguće je pretpostaviti da je ova sintaksička promena ustvari uslovljena promenama na semantičkom nivou – tačnije – da promena pozicije rečenice dodatno ističe njeno koncesivno značenje. U tom smislu, ilustrativni su već navedeni primeri sa anteponiranom zavisnom rečenicom, kojima smo pripisali koncesivno značenje.

4. **Sans que Ferrer lui eût rien demandé**, Louise répéta tout de suite qu’elle était toujours sans nouvelles de Victoire. (Echenoz : 67)

5a. **Senza che Ferrer le avesse chiesto nulla**, Louise ribadì subito di non avere notizie di Victoire. (Echenoz it. : 48)

5b. **Iako je Ferer nije ništa pitao**, Lujza mu je odmah ponovila da još nema nikakve vesti o Viktoriji. (Ešeno 2 : 45)

U primerima (6) i (7) zavisna rečenica je postponirana glavnoj, ali joj ipak možemo pripisati koncesivnu vrednost:

5. Ainsi, (...), l’amour peut naître – l’amour le plus physique – **sans qu’il y ait eu, à sa base, un désir préalable**. (MP : 233)

/Ainsi, (...), l’amour peut naître – l’amour le plus physique – **bien qu’il n’y ait pas eu, à sa base, un désir préalable**.

- 6a. Così (...), l’amore puo nascere invece – e il più fisico degli amori – **senza che alla sua base ci sia stato un preventivo desiderio**. (MP (it.) : 29)

/Così (...), l’amore puo nascere invece – e il più fisico degli amori – **benché alla sua base non ci sia stato un preventivo desiderio**.

- 6b. I tako, ljubav može da se rodi – i to najčulnija ljubav – **a da u njenoj osnovi i nije bilo neke prethodne požude**. (MPŽ : 14)

/- **iako** u njenoj osnovi i nije bilo neke prethodne požude.

6. A lui aussi probablement, bien des fois où elle lui avait glissé de ces mots qui expliquent un retard, justifient un changement d’heure dans un rendez-vous, ils avaient dû cacher **sans qu’il s’en fût douté alors**, quelque chose qu’elle avait à faire avec un autre... (MP : 429)

/...ils avaient dû cacher , **bien qu’il ne s’en fût pas douté alors**,]

7a. Probabilmente anche a lui, molte volte in cui lei gli aveva detto parole simili che spiegano un ritardo, giustificano il cambiamento di un appuntamento, avevano dovuto nascondere, **senza che lui ne dubitasse allora**, qualcosa che lei aveva da fare con con un altro... (MP it.2 : 200)

/...parole simili... avevano dovuto nascondere, **benché lui non ne dubitasse allora,**]

U srpskom prevodu je izostavljena zavisna rečenica uvedena veznikom *sans que*, tako da ćemo je mi dodati u uglastim zagradama :

7b. Sigurno su i od njega, toliko puta, kada bi mu rekla nekoliko reči da objasni svoje zakašnjenje, da opravda izmenu časa sastanka, te reči [**a da/iako on toga u tom momentu nije bio svestan**] krile nešto što je otišla da radi sa nekim drugim... (MPŽ : 14)

Postoje i primeri gde je posebno izraženo preplitanje načina i koncesivnosti, do te mere da ih je teško razdvojiti, tako da su moguće obe interpretacije:

7. Une jeune femme, semble-t-il, une fille qui ouvre la portière et monte **sans qu'on ait échangé les habituels propos préliminaires entre auto-stoppeurs et stoppés**. (Echenoz : 174)

način: **et monte silencieusement**

koncesivnost: **bien qu'on n'ait pas échangé les habituels propos préliminaires entre auto-stoppeurs et stoppés**.

U italijanskom prevodu nalazi se implicitna zavisna rečenica, koju je takođe moguće interpretirati na dva načina:

8a. Una giovane donna, si direbbe una ragazza che apre la portiera e sale **senza scambiare le solite battute preliminari tra autostppisti e stoppati**. (Echenoz it. : 128)

način: **e sale silenciosamente/tacendo**

koncesivnost: **e sale sebbene non abbiano scambiato le solite battute preliminari tra autostppisti e stoppati**.

8b. Neka mlada žena, izgleda, neka devojka koja otvara vrata i ulazi **čak i bez onog uobičajenog prethodnog razgovora koji se vodi između autostopera i stopiranog**. (Ešnoz : 113)

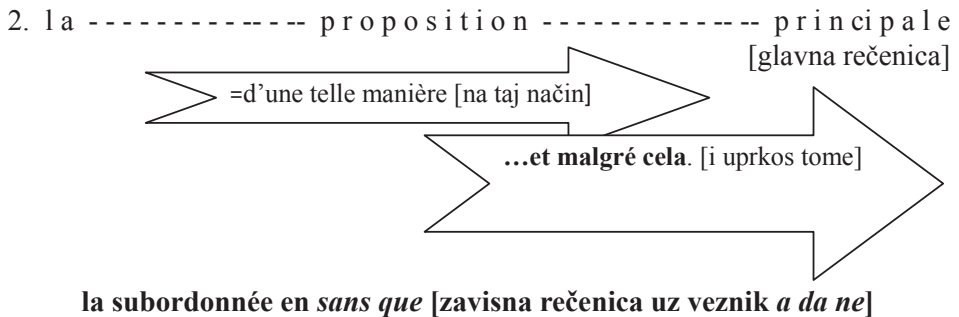
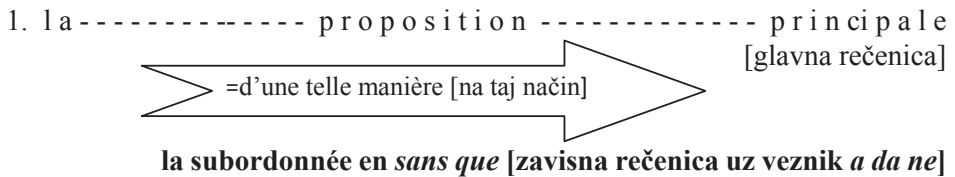
način: **i ćutke ulazi**

koncesivnost: **i ulazi a da/iako prethodno nisu razmenili uobičajene reči između autostopera i stopiranog**

Na osnovu iznetih primera i njihove analize, možemo zaključiti da veznik *sans que* (kao ni italijanski veznik *senza che*) nema jasno profilisano značenje, te da se u rečenicama koje on uvodi može govoriti samo o koncesivnosti kao

dominantnoj semantičkoj crti, a nikada *isključivo* o koncesivnosti, s obzirom na to da ove rečenice uvek najpre pružaju informaciju o načinu vršenja radnje koja se negira, a samo ponekad se toj informaciji nametne koncesivnost kao snažnija semantička nota.

Grafički bismo to mogli predstaviti ovako :



5. ZAKLJUČCI

Pored već iznetog zaključka – da veznik *sans que* nema jasno profilisano značenje – ponovo ćemo istaći činjenicu da se kod rečenica uvedenih ovim veznikom koncesivnost nikada ne javlja sama, već je uvek praćena informacijom o načinu vršenja radnje, nad kojom u nekim slučajevima ta koncesivnost dominira. Ipak, smatramo da tada možemo govoriti o *koncesivnim rečenicama uvedenim veznikom sans que*.

Iako je kod antepoinirane zavisne rečenice ta koncesivna vrednost češća (što ima odraz i u promeni veznika u srpskom - *a da* postaje *iako*), pozicija zavisne rečenice nije ta koja ima presudni uticaj na njenu semantiku. Dodatni faktor je i sadržaj glavne rečenice, ili sam kontekst.

Između francuskih i italijanskih rečenica uvedenih veznikom *sans que/ senza che* i srpskih rečenica uvedenih veznikom *a da* nema sintaksičke ekvivalentnosti, ali je semantička ekvivalentnost potpuna.

LITERATURA

- Béchade, Hervé-D. (1993). *Syntaxe du français moderne et contemporain*, 3^e édition revue et augmentée. Paris: PUF.
- Chevalier, J.-C. et al. (1964). *Grammaire Larousse du français contemporain*. Paris: Larousse.
- Dardano, M, Trifone, P, (1997). *La Nuova Grammatica della lingua italiana*. Bologna: Zanichelli Editore S.p.A.
- Delatour, Y. et al. (1991). *Grammaire du Français (Cours de civilisation française de la Sorbonne)*. Paris: Hachette.
- Dubois, J, Lagane, R. (1993). *La Nouvelle Grammaire du français*, 2^e édition. Paris: Larousse.
- Graovac, N. (2009). *Međurečenični odnosi u francuskom i srpskom jeziku*, doktorska disertacija odbranjena na Filozofskom fakultetu u Novom Sadu.
- Grevisse, M. (1969). *Le Bon Usage*, 9e édition revue. Gembloux: Editions J. Duculot, S.A.
- Klajn, I. (2005). *Gramatika srpskog jezika*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Klajn, I. (2006): *Gramatika srpskog jezika za strance*. Beograd : Zavod za udžbenike.
- Kovačević, M. (1988). Koncesivnost kao posljedica negacije kauzalnosti. *Filologija*, knjiga 16, Zagreb: Jugoslavenska Akademija znanosti i umjetnosti.
- Mauger, G. (1968). *Grammaire pratique du français d'aujourd'hui*, 4e édition. Paris: Hachette.
- Patota, G. (2003). *Grammatica di riferimento della lingua italiana per stranieri*. Firenze: Le Monnier.
- Pavlović, S. (2007). Koncesivna klauza u starosrpskoj poslovnopravnoj pismenosti. *Godišnjak Filozofskog fakulteta u Novom Sadu*, knjiga XXXII, Novi Sad, 2007, str. 283.-291.
- Piper P, et al. (2005). *Sintaksa savremenog srpskog jezika (Prilozi gramatici srpskog jezika), Prosta rečenica*. U redakciji akademika Milke Ivić. Beograd, Novi sad: Institut za srpski jezik SANU, Beogradska knjiga, Matica srpska,.
- Popović, Lj. (1972). O načinskim rečenicama s veznikom (a) da. *Naš jezik*, knj. XIX, sv. 2-3, 155-164.
- Riegel, M, Pellat, J.C, Rioul, R. (1994). *Grammaire méthodique du français*, 3^e édition. Paris: P.U.F.
- Rigotti E, Schenone, P. (1988). *Grammatica italiana*. Torino: SEI

- Stanojčić, Ž, Popović, Lj. (2008). *Gramatika srpskoga jezika za gimnazije i srednje škole*, Jedanaesto, prerađeno izdanje. Beograd: Zavod za udžbenike.
- Stevanović, M. (1974). *Savremeni srpskohrvatski jezik, II* (Sintaksa). Beograd: Naučna knjiga.
- Terić, G. (2005). *Sintaksa italijanskog jezika*, Beograd: Filološki fakultet.
- Točanac-Milivojević, D. (1989). *Propositions, phrase et texte*, Syntaxe de Phrase Française. Novi Sad: ISJK.
- Wagner, R.-L. & Pinchon, J. (1962). *Grammaire du français classique et moderne*. Paris: Hachette.
- Wilmet, M. (2003). *Grammaire critique du français*, 3^e édition. Bruxelles: Duculot.

KORPUS I SKRAĆENICE

- MP** = Marcel Proust, *A la Recherche du Temps Perdu, Tome I: Du Côté de chez Swann, Deuxième partie: Un Amour de Swann*, Paris, Gallimard, 1954. (Collection Folio)
- MP (it.)**: Prust, Marsel. (1982). *Un amore di Swann* [Un Amour de Swann], traduzione di Giacomo De Benedetti, Novara: IGDA.
- MP (it.2)**: Prust, Marsel. (2010) VII edizione (I edizione : 1965), *Un amore di Swann*, traduzione di Oreste del Buono, Milano: Garzanti.
- ŽMP** = Marsel Prust, *Jedna Svanova Ljubav*, prevod: Živojin Živojinović, Novi Sad, Matica Srpska, 1967. (Copyright by *Librairie Gallimard*, Paris, 1919.)
- PP** = Antoine de Saint-Exupéry: *Le Petit Prince*, Paris, Gallimard, Coll. Folio, 1996.
- Po.P.** = Antoine de Saint-Exupéry, *Il Piccolo Principe*, traduzione di Nini Bompiani Bregoli, Milano, RCS Libri S.p.A., 1998.
- MP sr.** = Antoan de Sent-Egziperi, *Mali Princ*, Prevod : Mirjana Vukmirović, Beograd, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, 2002.
- Echenoz** = Jean Echenoz, *Je m'en vais*, Les éditions de minuit, Paris, 1999.
- Echenoz it.** = Jean Echenoz, *Me ne vado*, traduzine di Stefana Paganoni, Torino, Einaudi editore, 2000.
- Ešnoz** = Žan Ešnoz, *Odlazim*, Prevela sa francuskog: Jelena Jelić, Paidea, Beograd, 2003.

Ružica Seder

DE LA VALEUR CONCESSIVE DE LA CONJONCTION *SANS QUE* ET DE SES
ÉQUIVALENTS ITALIENS ET SERBES

Résumé

Dans cet article, on part de différentes valeurs sémantiques attribuées à la conjonction *sans que* dans la linguistique française. Ce sont d'abord les valeurs oppositive et concessive de cette conjonction, qui sont mentionnées dans la plupart des ouvrages consultés. Pourtant, certains auteurs la classifient parmi les subordonnants de manière, d'autres lui attribuent une valeur d'exclusion. Quant à la conjonction correspondante *senza che*, elle trouve sa place parmi les conjonctions introduisant les propositions exprimant la manière (*proposizioni modali*) ou bien l'exclusion (*proposizioni esclusive*). En serbe, les propositions introduites par la conjonction correspondante *a da* sont classifiées parmi les propositions d'opposition, de manière, de concession ou d'exclusion. Nous poserons tout d'abord les bases théoriques montrant la distinction entre les différents types de propositions subordonnées cités ci-dessus dans les trois langues concernées, puis nous essaierons de déterminer les valeurs dominantes tout en définissant plus exactement la place de la concession parmi ces valeurs.

Mots clés: opposition, concession, subordonnée circonstancielle de manière, français, italien, serbe

Ružica Seder
Univerzitet u Novom Sadu
Filozofski fakultet
E-mail: seder@sbb.rs

Селена Станковић

О РОДУ, БРОЈУ И ПАДЕЖУ ЛИЧНИХ ЗАМЕНИЦА У ФРАНЦУСКОМ И СРПСКОМ ЈЕЗИКУ¹

Сажетак: У раду се говори о граматичким категоријама именичког карактера — категорији рода, броја и падежа — у оквиру система личних заменица у француском и српском језику. Применом контрастивне анализе, на примерима који су ексцерпирани из три савремена француска романа и њиховог превода на српски језик, указује се и на заједничке црте и на различите начине обележавања датих категорија у оба језика, које пак нису искључиво заменичке, које не испољавају ни сви француски ни сви српски заменички облици, нити у истој мери, међутим, оне јесу суштинске за дефинисање личних заменица и у једном и у другом језику.

Кључне речи: граматичка категорија, род, број, падеж, лична заменица, француски језик, српски језик.

1. УВОД

Осим граматичке категорије лица, и у француском и у српском језику личне заменице, али не све и не у истој мери, испољавају и граматичке категорије именичког карактера: категорију рода, броја и падежа. Иако наведене категорије нису искључиво заменичке, јер карактеришу и друге врсте речи, оне представљају особине које су веома значајне за дефинисање личних заменица — кохерентне, али истовремено комплексне целине у којој сваки облик има одређено место, утврђену употребу и начин функционисања којим управљају строга правила.

У раду се, применом контрастивне анализе из француског ка српском језику, испитују заједничке црте и различите особине које постоје у начину обележавања граматичких категорија рода, броја и падежа код француских и српских личних заменица. Грађу чине примери који су ексцерпирани из три савремена француска романа — D. Pennac, *Aux fruits de la passion*; A. Nothomb, *Le sabotage amoureux*; A. Makine, *La musique d'une vie* — и њиховог превода на српски језик.

¹ Рад је урађен у оквиру пројекта *Превод у систему компаративног изучавања српске и стране књижевности и културе* (ЕДБ 178019), који у целини финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

2. КАТЕГОРИЈА РОДА

Разматрајући род у индоевропском језику, у свом делу *Linguistique historique et linguistique générale*, А. Меје (1921: 202) констатује да он представља једну од најнелогичнијих и најнеочекиванијих граматичких категорија. Индоевропски језик познаје три рода: мушки, женски и средњи. Мушки и женски род стоје у опозицији са средњим, што се види и из самих њихових латинских назива — на једној страни: *masculinum* и *femininum*, а на другој — онај који није ни мушки ни женски: *neutrum*. Мушки и женски род означавају жива бића (*des êtres animés*) према полу, тј. биолошком идентитету, док се средњи односи на неживо (*inanimé*), па стога опозиција мушки / женски род према средњем представља опозицију *живо* / *неживо* (*animé* / *inanimé*). Према томе, Меје разликује род бића (са две подврсте) и род ствари (Меје 1965: 105, 187). Што се флексије тиче, ова дистинкција је пак била својствена само номинативу, акузативу и вокативу, дакле, падежима чији је смисао то и захтевао: кад је у питању категорија *живо*, потребно је разликовати вршиоца радње од директног објекта. На тај начин се један облик за номинатив и акузатив неутрума јединине нашао насупрот двама различитим облицима за исте маскулинске и фемининске падеже. При том, између мушког и женског рода у морфолошком изразу није постојала разлика, што ће се појавити као иновација (Вандријес 1921: 110; Меје 1965: 105), већ се род препознавао у придеву који би се на њу односио. Вероватно је, истиче А. Меје (1921: 210), губљење неутрума било подстакнуто тежњом за дистинкцијом између субјекта и директног објекта, а како те дистинкције у средњем роду није било, неутрум се утопио у мушки род.

Губљење неутрума, такође, доказује тенденцију да се из језика у циљу његовог развоја и економије, што се одвија упоредо са развојем цивилизације и менталитета говорних субјеката, елиминишу све недистинктивне категорије, што је случај и са падежним наставцима. Тако су неке категорије нестајале, док су се друге, које су одговарале појмовима, задржале или су се чак и развиле. Постепено губљење флексије, појава фонетске и морфолошке природе, допринела је постепеном опадању важности рода (Меје 1921: 201–202; Доза [s.a.]: 36).

Већина индоевропских језика, ипак, није се лишила граматичке категорије рода. Они који су отишли најдаље у том правцу, на пример енглески језик, изгубили су га. У појединима, какав је и француски језик, род је редукован на дистинкцију мушки / женски, неутрум се прелио у мушки. У својој студији о појмовном неутруму, И. Клајн истиче да су романски, па самим тим и француски језик, после губљења средњег рода били приморани да га

у одређеним случајевима замене мушким родом и закључује да се у таквим језицима пре ради о стапању средњег рода с мушким него о његовом нестајању. Без обзира на то што је разлика у падежним наставцима нестала, сачувана је појмовна функција неутрума као средства за исказивање одређене категорије значења и то је, у ствари, разлог због којег се он стопио с мушким родом (Клајн 2000: 110). Словенски језици, који су пак задржали архаични тип индоевропске морфологије, не само да су очували дистинкцију мушки / женски / средњи род већ су је и развили (у оквиру мушког рода једнине постоји опозиција *живо* / *неживо*, те је облик акузатива такве именице која означава *неживо* идентичан номинативу, а оне која означава *живо* генитиву). Тако, судбина неутрума, закључује А. Меје (1921: 207–210), на најбољи начин илуструје како то на развој језика утичу менталитет говорника и степен њиховог цивилизацијског развоја.

Природни род се одређује према полу, тј. биолошком идентитету оног што се означава, а граматички према облику и другим граматичким особинама. Савршено подударење између њих је, ипак, немогуће успоставити, а колико се та два рода међусобно разликују, говоре бројне промене рода које су се одвијале током више векова у романским, германским и келтским језицима (Вандријес 1921: 109). Исто тако се ни опозиција *живо* / *неживо* не подудара у потпуности са опозицијом мушки–женски / средњи род, а с тим у вези, истиче И. Клајн (2000: 108–109), важна је разлика у маркираности родова: женски род, који увек означава женско биће, обележенији је него мушки, који има функцију генерализације и служи као општи род; неутрум је најнемаркиранији јер не означава ни мушко ни женско. У вези са родом, овај лингвиста уочава четири типа европских језика: а) језици који имају традиционална три рода — мушки, женски и средњи (латински, грчки, словенски језици, немачки, норвешки); б) језици у којима је нестао средњи род, а сачувани су мушки и женски (романски језици, с делимичним изузетком румунског); в) језици у којима је неутрум супротстављен 'утруму', тј. заједничком роду (шведски, дански, холандски); г) енглески језик који нема граматички род, осим у смислу скупа правила о прономинализацији (Клајн 2000: 106).

У теорији о граматичком роду суштинску улогу има заменица, сматра Л. Хјелмслев и истиче да чак и језици који су изгубили род именица, какав је нпр. енглески језик, чувају род заменица, и то поготово анафорских заменица (Хјелмслев 1971: 240–241).

Како су 1. и 2. лице увек познати актери у интерлокуцији, заменички облици за њих и у једнини и у множини (*je / ja, tu / mi; nous / ми, vous / ви*) немају ознаку за род јер „гласе исто па говорило тим заменицама мушко или

женско чељаде“ (Белић 1998: 556). Стога ове заменице у француском имају по један облик за оба рода — одликују се, истиче К. Тожби (1965: 142), синкретизмом између родова, а у српском језику имају по један облик за сва три рода. Ознаку рода носе придевске речи уз њих, а она одговара биолошком полу особа означених датим облицима (Ригел и др. 2011: 365; Дибоа и Лаган 1973: 87), односно информацију о роду говорника или саговорника пружају други сегменти реченице, тј. говорна ситуација коју учесници дискурса познају (Станојчић 2010: 154):

Camarades, vous m’avez promis... C’est un jeune homme fragile. Je vous en prie ! *Je* suis sûr que ses parents... (Мф58)

Drugovi, vi ste mi obećali... То је један нежан младић. Molim vas! *Ja* sam siguran da njegovi roditelji... (Мс48)

Thérèse, *tu* ne vas tout de même pas épouser un mec chez qui « *Jupiter dissonne avec Pluton* » ! (Пф70)

Tereza, *ti* se ipak nećeš udati za frajera kod koga je „*Jupiter u disharmoniji sa Plutonom*“! (Пс56)

Nous fûmes étonnés de ces nouvelles manières. (Нф47)

Mi smo bili iznenađeni ovim sasvim novim postupcima. (Нс45)

Заменица 3. лица упућује на познато лице (али и на предмет и појам) које не учествује у говорном чину или, како објашњава А. Белић, „директно упућује на како одређено, стварно лице или одређени, стварни предмет, могло би се чак рећи ’заменеује предмете’“ (Белић 1998: 556). То је доводи у везу са демонстративним и анафорским заменицама па се одликује и њиховим особинама: има посебне облике за оба рода у француском (*il / elle; ils / elles*) и различите облике за сва три рода у српском језику (*он / она / оно; они / оне / она*), у зависности од тога којег је рода име појма на који упућује (Ригел и др. 2011: 366; Дибоа и Лаган 1973: 87; Стевановић 1981: 280–281):

Mais le plus étrange est que soudain *Berg* réapparaît. Oui, *il* est devant moi, ce n’est pas un songe. (Мф127)

Ali najčudnije je to što se *Berg* najednom iznova pojavljuje. Da, *on* je preda mnom, to nije san. (Мс110)

Eh oui, *elle* a menti à Benjamin. (Пф189)

Pa da, *ona* je slagala Benžamena. (Пс145)

L'unique bruit : le grincement de ce petit vélo sur lequel *un enfant* pédalait, inlassablement, autour d'un parterre de campanules. A un moment *il* s'arrêta, leva les yeux. (Мф50–51)

Jedini zvuk: škripa malenog dečjeg bicikla koji je *jedno dete* neumorno vozilo ukруг, bez kraja i konca, oko leje sa zvončicama. U jednom trenutku, *ono* zastade, pogleda gore. (Mc42)

Aussi les rapports qu'*ils* devaient écrire à leur ministère furent-ils les plus beaux et les plus littéraires de leur carrière. (Hф13)

Tako su izveštaji koje su *oni* pisali svojim ministarstvima bili najlepši i najknjiževniji u njihovim karijerama. (Hc12)

Il n'y avait pratiquement *que des femmes*. *Elles* travaillaient sans déjeuner, pataugeant dans le mélange d'argile et de glace [...]. (Мф84)

Tu su zapravo bile samo *žene*. *One* su radile bez ručka, gacajući po raskaljanoj ilovači i ledu [...]. (Mc71–72)

Француска лична заменица за 3. лице потиче од латинске показне заменице *ille, illa, illud* (*онај, она, оно*) у акцентованој позицији и прономиналној употреби (Доза 1947: 256). У српском језику номинативне форме личне заменице 3. лица потичу од старе демонстративне заменице, а облици зависних падежа од анафорске заменице (Белић 1965: 107, 110).

Француски заменички облици мушког рода *il* и *le* обележени су и неутрумском вредношћу: иако нема анафоричку функцију и лишено је значења, у појединим конструкцијама имперсонално *il* задржало је семантичку вредност демонстратива *cela*; ненаглашена заменичка форма *le* покрива значењско поље показне заменице *cela* када је у служби директног објекта и упућује на оно што је речено. С обзиром на то, француски језик има три рода која су, ипак, издиференцирана само код личне заменице 3. лица јединине. Она ову дистинкцију познаје захваљујући томе што води порекло од демонстративне заменице, наглашава А. Доза (1947: 253):

Pour la communauté étrangère, *il était difficile de* s'y retrouver. (Hф13)

Za međunarodnu zajednicu *je bilo teško* snaći se u tome. (Hc12)

Reprenant ses esprits, il constata à quel point les paroles du vieillard étaient absurdes. « Ça va mal là-bas. » Du délire. Un accident ? Une maladie ? Il pensa à ses parents. Mais pourquoi alors ne pas *le* dire clairement ? (Мф49)

Pribravši se, on shvati koliko su starčeve reči besmislene. „Tamo stvari loše stoje.“ Stari bunca. Neka nesreća? Bolest? Pomisli na roditelje. Ali zašto mu **to** onda nije otvoreno rekao? (Mc41)

У однос са субјектом реченице ступа француска повратна заменица (le pronom réfléchi) у 3. лицу са једним обликом за оба рода и оба броја: *se*, ненаглашени дативни и акузативни облик, и *soi*, наглашена форма. Карактерише је, према томе, потпуни синкретизам родова и бројева. У 1. и 2. лицу облици повратних заменица идентични су облицима за исказивање објекта: *me, te, nous, vous*. Повратна (рефлексивна) или, како се још зове у српском језику, лична заменица сваког лица *себе*, *се* користи се за сва лица, за оба броја и сва три рода, по чему се и разликује од француског еквивалента. Наиме, ова заменица се у српском језику користи „за свако граматичко лице у одређеним случајевима, увек када појмом субјекта у реченици треба означити неки однос према њему самом [...] свакад кад се субјекат у једној реченици поново враћа на себе“ (Стевановић 1981: 273). Осим тога, док француска морфема *se* има два значења, акузативно и дативно, те према томе и две функције, службу директног и индиректног објекта, српска морфема *се* има искључиво значење акузатива и функцију директног објекта, јер из морфолошких разлога не може да прими значење датива²:

Car, par un travestissement bien commode, parler de la Chine revient presque toujours à parler de **soi** (les exceptions **se** comptent sur les doigts d'une main). (Hф81)

Jer, neobično zgodnom igrom prerusavanja, priča o Kini se gotovo uvek svodi na priču o **sebi**³ (izuzeci **se** mogu prebrojati na prstima jedne ruke). (Hc78)

– **Te** rappelles-tu qui m’a donné cette Yemanja ?

Elle **s**’était tournée vers la statuette. Non, je ne **me** le rappelais pas. (Пф73)

— Сећаш ли **се** ко ми је дао ову Јеманју?

Bila **se** okrenula prema statuici. Ne, nisam **se** sećao. (Пc58)

² Најисцрпније истраживање дистрибуције вредности морфеме *se / ce*, те француских повратних глагола и њихових српскохрватских еквивалената спровела је проф. др Душанка Точанац у оквиру своје обимније студије о француским и српскохрватским повратним глаголима, као и у неким појединачним радовима. В. нпр. Точанац 1982, 1980, 1980/81, 1983.

³ Непознат стандардном језичком изразу, дативни енклитички облик повратне заменице *си* у српском језику је регионално дистрибуиран.

Jeunes gens qui aimez, ne **vous** lavez pas. Prenez-**vous** dans la chaleur du désir fondant. (Пф191)

Mladi ljudi koji se volite, ne perite **se**. Uzmite **se** u žaru želje koja raskravljuje. (Пс147)

Иs se saluèrent en silence et marchèrent côte à côte. (Мф83)

Pozdraviše **se** ćutke i nastaviše da hodaju jedno pored drugog. (Мс70)

3. КАТЕГОРИЈА БРОЈА

Како је потреба за различитим облицима глагола у промени по лицима успоставила систем категорије лица, тако је и потреба за другачијим обликом речи када се њоме означава већи број лица или предмета створила систем граматичког броја, истиче М. Стевановић (1981: 175). Ж. Вандријес наводи да је граматичка категорија броја у тешњој вези са стварношћу у односу на исту везу категорије рода (Вандријес 1921: 114), сходно томе, у таквом пропорционалном односу су и њихове везе с појмовном категоријом. Будући да се јединка разликује од већег броја јединки, у језику се разликују: јединина (сингулар), облик за означавање јединке, и множина (плурал), облик за означавање више јединки. Облик двојине (дуала) којим су се у индоевропском језику означавале две јединке, а који и данас постоји у неким језицима (на пример, у словеначком) и од којег су у српском остали само трагови у појединим врстама речи, нестајао је са развојем цивилизације, наглашава А. Меје (1921: 204).

Паралелно са сингуларским облицима којим се упућује на једно лице или предмет, и француске и српске личне заменице имају и плуралске форме за означавање више лица или предмета: *je / nous, tu / vous, il / ils, elle / elles; ja / ми; ти / ви; он / они; она / оне; оно / она*.

Ради обележавања сингулара, с једне, и плурала, с друге стране, заменички облици 1. и 2. лица су различити (*je / nous, tu / vous* и *ja / ми; ти / ви*), јер множина носи засебно значење. Прво лице множине не представља множину говорних лица, већ скуп састављен од једног говорног лица и једне или више особа; оно, дакле, подразумева укључивање говорног лица у групу других лица (Гревис 1993: 961; Дибоа и Лаган 1973: 88; Ригел и др. 2011: 363) или, како наводе Р. Л. Вагнер и Ж. Пеншон (1962: 166), *ми* је исто што и *ја*, и уз то друге особе које *ја* укључује у свој говор. То није множење идентичног, није помножено, већ проширено *ја*, истиче Е. Бенвенист (1966: 233–236). Друго лице множине се дефинише као мноштво саговорника или група лица којој припада саговорник а из које је искључен говорник (Гревис

1993: 963; Ригел и др. 2011: 363); Ж. Дибоа и Р. Лаган (1973: 88) наводе да оно указује на особу којој је говор упућен, а која је придружена једној или више особа. За Р. Л. Вагнера и Ж. Пеншон (1962: 166), *vi* је исто што и *tu*, и уз то друге особе које *ja* укључује у свој говор⁴:

Placés de biais, **nous** voyons, derrière les plis du rideau écarté, dans cette ombre des coulisses d'où surgissent d'habitude les artistes, une silhouette, l'ovale d'un visage. (Мф130)

Sedeći sa strane, **mi** vidimo, iza nabora razmaknute zavese, u onom polumraku iza kulisa iz kojeg obično izranjaju umetnici, jednu priliku, oval jednog lica. (Мс113)

Qu'est-ce qui vous prend ? **Vous** me surveillez ? (Пф129)

Šta vam je? Je l' to **vi** mene kontrolišete? (Пс102)

У француском језику заменица 3. лица разликује множину од јединине истим наставком као код именица (*il / ils; elle / elles*), а у српском истим наставком као код придевских заменица (*он / они; она / оне; оно / она*), што пак додатно указује на њено порекло:

Nous faisons les premiers pas comme en apesanteur – après des jours et des nuits d'immobilité **ils** s'impriment dans la neige avec une souplesse de danse. (Мф124)

Pravimo prve korake kao u bestežinskom stanju — posle mnogo dana i noći nepomičnosti, **oni** se utiskuju u sneg s plesnom lakoćom. (Мс108)

Elles s'effacent devant l'évidence de cette nuit, de cette masse endormie qui dégage une odeur de manteaux mouillés [...]. (Мф22)

One uzmiču pred belodanošću ove noći, ove usnule mase iz koje se širi vonj mokrih kaputa [...]. (Мс17)

У вези са дуалом, значајно је задржати се на следећем налазу А. Белића из његове студије *О двојини у словенским језицима*: значење дуала носе множински облици личних заменица. Наиме, заменички облици 3. лица могу да означавају анафорски или полувезани дуал којим се упућује „на два позната предмета који се заједничком радњом или каквим другим глаголским значењем изједначају. Дођу два старца. Они су сели и почели причати.“ Они стајало би у двојини“ (Белић 1932: 8). Овај дуал не означава

⁴ Детаљније о лицу као граматичкој категорији код француских и српских личних заменица, одн. о систему говорних лица, дефиницијама и значењима 1, 2. и 3. лица и о личним заменицама као ознакама лица, в. у Станковић 2014.

јединство двају делова или двају предмета (што представља црту слободног дуала) нити заједницу предмета (као везани дуал уз који иду бројеви *два* и *оба*) иако се односи на *два*, објашњава даље Белић, већ двојство предмета обједињених заједничким предикатом (Белић 1932: 8–9). За 1. и 2. лице овај лингвиста везује двојину личних заменица као врсту синдетског дуала који пак означава везивање двају различитих предмета заједничким предикатом и везником *и*. Имајући у виду то да личне заменице 1. и 2. лица значе *ја + ти* или *ја + он*, односно *нас двоје*, и *ти + он*, односно *вас двоје*, овај дуал подразумева везивање двају предмета (двају лица), тако да оне чине или прво или друго лице (Белић 1932: 30–33).

4. КАТЕГОРИЈА ПАДЕЖА

Личне заменице су се захваљујући свом значењу — упућивању на лица која учествују или не учествују у говорном чину — одвојиле у засебну заменичку врсту и очувале неке од својих старих особина. Да су још у индоевропском језику чиниле засебну групу заменица, сведочи и то што се њихова флексија разликовала од промене других заменица, као и од именичке флексије. (Белић 1998: 53–54; Меје 1965: 183)⁵.

У француском језику личне заменице су, са својим особеним цртама, латинско наслеђе. Из латинског језика потиче и њихов данашњи, мада окрњен систем падежне парадигме (номинатив, датив, акузатив), на шта је утицала синтаксичка улога коју су личне заменице имале уз глаголе — будући да се фонетска дистинкција међу глаголским завршецима изгубила, оне су, из потребе за јасноћом, преузеле њихову функцију морфолошке ознаке за лица⁶. На тај начин представљају групу речи која чува трагове старе флексије, у чему им се делимично приближавају релативне заменице.

Тако су заменице 1. и 2. лица једине очувале стари двопадежни систем који разликује номинатив од акузатива (*cas sujet* и *cas régime*), дакле, два своја облика:

⁵ Анализирајући систем заменица на теоријско-методолошком плану, Ј. Радић указује на маргинализовање заменичких јединица и недостатке у приступима овој класи речи и притом посебну пажњу скреће на централну улогу заменица у језику и говору коју, како то истиче, потврђује и чињеница, да се код заменица, за разлику од пунозначних речи, „и број, и падеж, и род изражавају „лексичким“, а не уско граматичким средствима (исп. *ти, ви; ја, мене, мени...; он, она, оно*)“ (Радић 2013: 17).

⁶ О француској личној заменици као граматичкој морфеми са функцијом ознаке глаголског лица и о поређењу дате употребе са употребом еквивалентне заменичке форме у српском језику в. Станковић 2010.

а) за 1. лице облици су: *je*, којим се означавају номинатив и функција субјекта (*le sujet*), и *me*, за обележавање акузатива и датива, тј. функције директног и индиректног објекта (*l'objet direct*, *l'objet indirect*):

Mais **je** fus la seule à réagir de la sorte : les autres exultaient. (Нф75)

Međutim, **ja** sam bila jedina koja je tako reagovala: ostali su bili oduševljeni. (Нс72)

Écoute, Benjamin, écoute bien ce qu'ils ont fait pour **me** délivrer. (Пф203)

Slušaj, Benžamene, dobro slušaj šta su uradili da bi **me** oslobodili. (Пс156)

Mon père **m'**expliqua que le problème n'était pas là. (Нф9)

Otac **mi** je objasnio da problem nije bio u tome. (Нс9)

б) за 2. лице облици су: *tu*, као ознака номинатива и функције субјекта, и *te*, као маркер акузатива и датива, односно функције директног и индиректног објекта:

Marie-Colbert a plus de fantaisie que **tu** ne le crois, Benjamin [...]. (Пф91)

Mari-Kolber ima više mašte nego što **ti** misliš, Benžamene [...]. (Пс72)

S'il **t'**aime, il doit y penser tout seul. (Нф87)

Ako **te** voli, to treba sam da se seti. (Нс83)

J'ai monté son escalier en courant, et veux-tu que **je te** dise ? (Пф193)

Ustrčala sam uz njegove stepenice, i hoćeš da **ti** kažem? (Пс148)

Заменица 3. лица, међутим, осим номинатива и акузатива, разликује и датив, дакле, три форме:

а) сингуларски облици обухватају: *il* (за мушки род) и *elle* (за женски род), као ознаке номинатива и функције субјекта; *le*, којим се обележава акузатив, тј. директни објекат у мушком роду, и *la* са истом службом у женском роду; облик *lui* за означавање датива, тј. индиректног објекта у оба рода:

Tu verras, **il** dit des choses encourageantes sur l'inanité de l'évasion. (Пф80)

Videćeš, **on** kaže ohrabrujuće stvari o uzaludnosti bekstva. (Пс63)

Alexeï s'apprêtait déjà à **le** saluer, à **lui** serrer la main, mais l'homme sans **le** regarder, sans ralentir le pas, passa outre. (Мф48)

Aleksej se već spremao da **ga** pozdravi, da **mu** stegne ruku, ali čovek, ne pogledavši **ga**, ne usporivši korak, prođe pored njega. (Mc40)

Elle allait encore souffrir. (Hф50)

Patiće **ona** još. (Hc48)

Seule sa tête dépassait de la neige et elle voyait qu'il n'y avait personne pour **la** sauver. (Hф75)

Samo joj je glava virila tako da je mogla da vidi da nema nikog ko bi **je** spasao. (Hc72)

[...] où, sans le savoir, Thérèse prenait acte des catastrophes que **lui** promettait le ciel. (Пф69)

[...] gde je Tereza, ne znajući to, iznosila katastrofe koje **joj** je nebo nagoveštavalo. (Пc55)

б) плуралске форме подразумевају: *ils* (за мушки род) и *elles* (за женски род) као ознаке номинатива и функције субјекта; за оба рода *les*, којим се обележава акузатив, тј. директни објекат, и *leur* за означавање датива, тј. индиректног објекта:

Malgré leur bonne foi, **ils** ont tendance à ne pas mentionner une hideur tentaculaire qui n'a pas pu **leur** échapper. (Hф9)

Uprkos svojoj dobronamernosti, **oni** imaju tendenciju da ne spominju jednu sveprisutnu i rastuću gnusobu, koja nikako nije mogla da **im** promakne. (Hc9)

Elles préparaient à manger, *elles* habillaient les enfants, *elles* leur apprenaient à lacer leurs souliers, *elles* nettoyaient, *elles* construisaient des bébés avec leur ventre, *elles* portaient des vêtements intéressants. (Hф68)

One su spremale jelo, oblačile decu, učile ih da vezuju pertle, čistile, pravile bebe pomoću svojih stomaka, nosile zanimljivu odeću. (Hc65)

Laissez-**les** libres et sans surveillance. (Hф14)

Ostavite **ih** same i bez nadzora. (Hc13)

Повратна заменица (le pronom réfléchi) 3. лица *se*, са једним обликом за оба рода и оба броја, има такође један облик за акузатив и датив (l'objet

direct, l'objet indirect) и нема номинативну форму јер нема функцију субјекта, одн. јер је субјекат појмовно идентичан објекту:

La femme ne se retourna pas au crissement de la glace sous ses bottes. Il s'apprêtait déjà à lui parler [...]. (Мф83)

Žena *se nije okrenula* kad je začula škripanje leda pod njegovim čizmama. On *se* već *spremao* da joj se obrati [...]. (Мс70)

Ils s'étaient rencontrés à propos du pendu. (Пф30)

Sreli su se povodom obešenog. (Пс24)

Заменице 1. и 2. лица множине *nous* и *vous* једним обликом исказују све три функције (le sujet, l'objet direct, l'objet indirect):

Chaque fois que **nous** torturons un petit Allemand, le camp adverse rossait l'un des nôtres en guise de représailles. (Нф45)

Svaki put kada bismo **mi** mučili nekog malog Nemca, protivnička strana bi, u znak odmazde, isprebijala nekog iz naših redova. (Нс43)

Alors dites-**nous** ce que pouvons pour vous, mon garçon. (Пф78)

Onda, recite **nam**, mladiću, šta možemo da uradimo za vas. (Пс61)

Vous me surveillez ? (Пф129)

Je l' to **vi** mene kontrolišete? (Пс102)

D'ailleurs, je pensais que si cela **vous** intéressait... (Мф129)

Uostalom, mislio sam, ako bi **vas** to zanimalo... (Мс112)

Изузев побројаних тзв. *ненаглашених* (*les formes atones*), француски језик познаје и тзв. *наглашене* облике личних заменица (*les formes toniques*): *moi, toi, lui, elle, nous, vous, eux, elles*. Наглашена форма повратне заменице 3. лица за оба броја и оба рода гласи *soi*.

Подела личних заменица на *les formes atones* и *les formes toniques* ипак је прихватљивија у дијахронијској студији јер не одсликава у потпуности праву ситуацију у овој групи речи будући да неки ненаглашени облици могу добити, а наглашени изгубити акценат. Тако, форме *le, la, les, lui, leur* постају наглашене у позицији иза потврдног императива (*prends-le; prenez-la; prends-les; parle-lui, parle-leur*), али под условом да нису праћене неком акцентованом речју (*dis-le-moi; faites-les venir; parle-lui donc*), док форме *moi, toi, soi, eux* остају без акцента у корист једносложне речи којој претходе (*moi seul, eux deux* итд.) (Гревис 1993: 967; Доза 1947: 257–258; Шевалије

и др. 1964: 229). Стога је подобнија подела личних заменица према њиховом месту у односу на глагол на: *les formes conjointes* — облике који стоје непосредно уз глагол, и *les formes disjointes* — оне које су одвојени од глагола (Гревис 1993: 967; Ригел и др. 2011: 368–371; Шевалије и др. 1964: 228; Вилме 1998: 278) или *les formes conjointes* и *les formes non-conjointes* (Сандфелд 1928: 1, 71). На основу њихових синтаксичких црта и комбинаторних својстава, Е. Бенвенист их разврстава у две серије: *la série conjointe* и *la série autonome*; облике прве серије назива *les pronoms* или *les pronoms de conjugaison*, а облике друге серије *les antonymes* (Бенвенист 1974: 199, 201, 211). Поједини лингвисти пишу о *слабим* и *јаким облицима*, *les formes faibles* и *les formes fortes* (Ле Бидоа 1971: 126; Фуле 1930: 107), о *краћим* и *пуним формама*, *les formes réduites* и *les formes pleines* (Вагнер и Пеншон 1962: 165), о *лаким* и *тешким*, *les formes légères* и *les formes lourdes* (Мартине 1979: 52), *le type léger* и *le type lourd* (Брендал 1943: 103); неки пак разликују *обичне облике* и *облике за истицање*, *les formes ordinaires* и *les formes d'insistance* (Брино и Брино 1937: 385), други их разврставају на *les indices personnels* и *les substantifs personnels*, *личне ознаке* и *личне супстантиве* (Тенијер 1959: 132), на заменице које нису и јесу предикативне, *les pronoms non prédicatifs* и *les pronoms prédicatifs* (Моање 1965: 30), на оне које припадају глаголском (временском) плану и оне које припадају номиналном (просторном) плану, *les pronoms existentiels* и *les pronoms ontiques* (Г. Гијом, цит. у Моање 1965: 30–31).

У српском језику деклинација личних заменица подразумева извесне специфичности по којима се ове речи издвајају од осталих. Наиме, промена заменица 1. и 2. лица, као и повратне или заменице сваког лица *себе*, *се*, само је њима својствена, другачија је и од именске и од придевске, док заменица за 3. лице има промену као већина придевских заменица. Заменице 1. и 3. лица (једнине и множине) карактерише суплетивизам — постојање различитих основа номинатива и зависних падежа — који се јавља и код именица и придева. Суплетивне форме код заменице 1. лица показују да се говорник назива на један начин када сам о себи говори, а другачије када друга лица о њему говоре и служи им као објекат; и на крају, када говори о себи у зависним падежима, односно када служи себи као објекат, говорник употребљава трећи корен, тј. повратну заменицу *себе*. То значи да ова заменица има тројаку промену, закључује А. Белић (1965: 102; 1998: 557). Ову појаву код облика за 3. лице Белић објашњава тиме да је и оно тежило разликовању зависних и независних падежа па је за номинатив узета демонстративна заменица *он* у анафорској употреби, а за остале анафорска **i*, **ja*, **je* (Белић 1998: 54).

Осим тројаке промене, српским личним заменицама, за разлику од осталих речи, својствено је разликовање двојаких облика: у генитиву, дативу и акузативу обају бројева имају дуже (пуне, акцентоване) и краће (енклитичке) облике. Заменица сваког лица, осим акцентованог, има енклитички облик само у акузативу. Двојаке форме личних заменица, наглашене и ненаглашене, према Белићу, вероватно потичу из индоевропског прајезика у којем заменица *jâ* има двојаку употребу: „у независном падежу: *jâ* *гђорим* — *jâ* је наглашено, а *гђорим* значи опет ’ја говорим’, али са *ја* ненаглашеним (тако код *ти* итд.). То је дало повода да се и у зависним падежима обележи, где год се могло, наглашеност и ненаглашеност засебним обликом“ (Белић 1998: 54).

5. ЗАКЉУЧАК

Будући да су 1. и 2. лице увек познати актери у интерлокуцији, заменички облици за њих и у једнини и множини немају ознаку за род: у француском језику ове заменице имају по један облик за оба рода, а у српском по један облик за сва три рода. Заменица 3. лица упућује на познато лице које не учествује у говорном чину, те, у зависности од тога којег је рода име појма на који упућује, има облике за оба рода у француском и форме за сва три рода у српском језику. У 1. и 2. лицу облици француских повратних заменица идентични су формама за исказивање објекта, док повратну заменицу у 3. лицу обележава потпуни синкретизам родова и бројева. Српска повратна заменица користи се за сва лица, за оба броја и сва три рода и за разлику од француског еквивалента који обавља службу директног и индиректног објекта, њена функција је искључиво акузативна.

Упоредо са сингуларским формама које упућују на једно лице (предмет), француске и српске личне заменице имају и множинске облике за означавање више лица (предмета).

У француском језику личне заменице чувају трагове старе флексије. Форме за 1. и 2. лице једнине очувале су стари двопадежни систем који разликује номинатив од акузатива, дакле, два облика. Заменице 3. лица, међутим, осим номинатива и акузатива, разликују и датив, дакле, три форме. Повратна заменица 3. лица, са једним обликом за оба рода и оба броја, има такође један облик за акузатив и датив. Заменице 1. и 2. лица множине једним обликом преузимају све три функције. Изузев тзв. ненаглашених (*les formes atones*), француски језик познаје и тзв. наглашене облике личних заменица (*les formes toniques*). У српском језику деклинација личних заменица подразумева неколике специфичности: промена заменица 1. и 2. лица,

као и повратне заменице само је њима својствена, разликује се и од именске и од придевске, а деклинација заменица за 3. лице иста је као код већине придевских заменица. Осим тога, и српске личне заменице одликују се двојаким облицима: у генитиву, дативу и акузативу обају бројева имају дуже и краће облике; заменица сваког лица, осим акцентованог, има енклитички облик само у акузативу.

ЛИТЕРАТУРА

- Белић, А. (1932). *О двојини у словенским језицима*. Београд: Српска краљевска академија.
- Белић, А. (1965). *Историја српскохрватског језика*, Књ. II, св. 1: *Речи са деклинацијом* (Предавања др Александра Белића), 2. издање. Београд: Научна књига.
- Белић, А. (1998). *Општа лингвистика: О језичкој природи и језичком развоју*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Бенвенист, Е. (1966). Benveniste, É. *Problèmes de linguistique générale I*. Paris: Éditions Gallimard.
- Бенвенист, Е. (1974). Benveniste, É. *Problèmes de linguistique générale II*. Paris: Éditions Gallimard.
- Брендал, В. (1943). Brøndal, V. *Essais de linguistique générale*. Copenhagen: Ejnar Munksgaard.
- Брино, Ф. и Брино, Ш. (1937). Brunot, F. et Ch. Bruneau. *Précis de grammaire historique de la langue française*. Paris: Masson et C^{ie}, Éditeurs.
- Вагнер, Р.-Л. и Пеншон, Ж. (1962). Wagner, R.-L. et J. Pinchon. *Grammaire du français classique et moderne*. Édition revue et corrigée. Paris: Hachette.
- Вандријес, Ж. (1921). Vendryes, J. *Le langage. Introduction linguistique à l'histoire*. Paris: La renaissance du livre.
- Вилме, М. (1998). Wilmet, M. *Grammaire critique du français*. Paris: Duculot.
- Гревис, М. (1993). Grevisse, M. *Le bon usage: Grammaire française*. Refondu par André Goosse. Paris: Éditions Duculot.
- Дибоа, Ж. и Р. Лаган (1973). Dubois, J. et R. Lagane. *La Nouvelle grammaire du français*. Paris: Librairie Larousse.
- Доза, А. [s.a.]. Dauzat, A. *Études de linguistique française*. Paris: Éditions d'Artrey.
- Доза, А. (1947). Dauzat, A. *Grammaire raisonnée de la langue française*, 2^e édition, revue et augmentée d'un index. Lyon: IAC.
- Клајн, И. (2000). *Лингвистичке студије*. Београд: Партенон.

- Ле Бидоа, Ж. и Р. (1971). Le Bidois, G. et R. *Syntaxe du français moderne. Ses fondements historiques et psychologiques*. Tome premier. Paris: Éditions A. et J. Picard.
- Мартине, А. (1979). Martinet, A. *Grammaire fonctionnelle du français*. Sous la direction d'André Martinet. Paris: Crédif, Didier.
- Меје, А. (1921). Meillet, A. *Linguistique historique et linguistique générale*. Tome I. Paris: Librairie ancienne Honoré Champion, Éditeur Édouard Champion.
- Меје, А. (1965). Meje, A. *Uvod u uporedno proučavanje indoevropskih jezika*. Preveo s francuskog Borislav Drenovac. Beograd: Naučna knjiga.
- Моање, Ж. (1965). Moignet, G. *Le pronom personnel français. Essai de psychosystématique historique*. Paris: Librairie C. Klincksieck.
- Радић, Ј. (2013). Заменички систем — основа језика и говора (теоријско-методолошки приступ). *Зборник Матице српске за филологију и лингвистику*, LVI/1. Нови Сад: Матица српска, 7–24.
- Ригел, М. и др. (2011). Riegel, M., J.-C. Pellat et R. Rioul. *Grammaire méthodique du français*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Сандфелд, К. (1928). Sandfeld, Kr. *Syntaxe du français contemporain, I, Les pronoms*. Paris: Librairie ancienne Honoré Champion.
- Станковић, С. (2010). О личној заменици као ознаци глаголског лица у француском и српском језику. У: *Зборник радова Филозофског факултета Универзитета у Приштини* (Посебно издање: У част проф. др Милосаву Вукићевићу). Косовска Митровица: Филозофски факултет, 509–517.
- Станковић, С. (2014). Лице као граматичка категорија код личних заменица у француском и српском језику. *Philologia Mediana*, година VI, број 6 (2014). Ниш: Универзитет у Нишу, Филозофски факултет, 355–368.
- Станојчић, Ж. (2010). *Грамматика српског књижевног језика*. Београд: Креативни центар.
- Стевановић, М. (1981). *Савремени српскохрватски језик: Грамматички системи и књижевнोजезичка норма I, Увод, Фонетика, Морфологија*. Београд: Научна књига.
- Тенијер, Ј. (1959). Tesnière, L. *Éléments de syntaxe structurale*. Préface de Jean Fourquet, professeur à la Sorbonne. Paris: Librairie C. Klincksieck.
- Тожби, К. (1965). Togeby, K. *Structure immanente de la langue française*. Paris: Larousse.
- Точанац, Д. (1980). Тоџанац, D. Jedan model francuske rečenice sa reflektivnim glagolom i njegovi srpskohrvatski ekvivalenti. Osvrt na sistem glagola sa morfemom *se* u francuskom i srpskohrvatskom jeziku. У: *Kontrastivna*

- jezička istraživanja*, Zbornik radova. Novi Sad: Univerzitet u Novom Sadu, Filozofski fakultet, 99–109.
- Точанац, Д. (1980/1981). Тоћанац, D. Sintaksičke različnosti u realizaciji francuskih konstrukcija sa morfemom *se* i njima ekvivalentnim konstrukcijama u srpskohrvatskom jeziku. У: *Godišnjak Saveza društava za primijenjenu lingvistiku Jugoslavije* 4–5, Zbornik radova. Zagreb: Savez društava za primijenjenu lingvistiku Jugoslavije, 313–315.
- Точанац, Д. (1982). Тоћанац, D. *Povratni glagoli u francuskom i srpskohrvatskom jeziku — Kontrastivna analiza*. Radovi Instituta za strane jezike i književnosti, Sveska 3. Novi Sad: Institut za strane jezike i književnosti.
- Точанац, Д. (1983). Тоћанац, D. Gramatički pojam reciprocnosti — kontrastivna analiza glagola sa recipročnim značenjem u francuskom i srpskohrvatskom jeziku. У: *Kontrastivna analiza i nastava stranih jezika*, Zbornik radova. Beograd: Društvo za primenjenu lingvistiku Srbije, 87–92.
- Фуле, Л. (1930). Foulet, L. *Petite syntaxe de l'ancien français*. Troisième édition revue. Paris: Librairie Ancienne Honoré Champion, Éditeur.
- Хјелмслев, Л. (1971). Hjelmslev, L. *Essais linguistiques*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Шевалије, Ж.-К. и др. (1964). Chevalier, J.-C., C. Blanche-Benveniste, M. Arrivé et J. Peytard. *Grammaire Larousse du français contemporain*. Paris: Larousse.

ГРАЂА

- Мф: Makine, A. (2001). *La musique d'une vie*. Paris: Éditions du Seuil.
- Мс: Makin, A. (2004). *Muzika jednog života*. Prevela s francuskog A. Moralić. Beograd: Paideia.
- Нф: Nothomb, A. (1993). *Le Sabotage amoureux*. Paris: Éditions Albin Michel S.A.
- Нс: Notomb, A. (2004). *Ljubavna sabotaža*. Prevod sa francuskog I. Šepić. Beograd: Paideia.
- Пф: Pennac, D. (1999). *Aux fruits de la passion*. Paris: Éditions Gallimard.
- Пс: Penak, D. (2003). *Za plodove strasti*. Prevela s francuskog G. Gordić. Beograd: Plato.

Selena Stanković

SUR LES CATÉGORIES GRAMMATICALES DU GENRE, DU NOMBRE ET DU
CAS DES PRONOMS PERSONNELS EN FRANÇAIS ET EN SERBE

Résumé

Dans ce travail, nous opérons une analyse des catégories grammaticales de la nature nominale — les catégories du genre, du nombre et du cas — dans le système des pronoms personnels en français et en serbe. Nous tentons de mettre en valeur des similitudes et des différences relatives à la façon d'indiquer les catégories grammaticales mentionnées, les catégories qui ne représentent pas uniquement des traits pronominaux, qui ne caractérisent pas toutes les formes pronominales françaises et serbes et qui ne le font pas dans la même mesure, mais qui se montrent essentielles pour la détermination des pronoms personnels dans les deux langues considérées. En vue d'étudier les catégories du genre, du nombre et du cas des pronoms personnels en français et en serbe, nous avons recouru, au niveau méthodologique, à l'analyse contrastive partant du français vers le serbe. Notre corpus linguistique est composé d'exemples tirés de trois romans français contemporains (D. Pennac, *Aux fruits de la passion* ; A. Nothomb, *Le sabotage amoureux* ; A. Makine, *La musique d'une vie*) et de leur traduction en langue serbe.

Mots-clés: catégorie grammaticale, genre, nombre, cas, pronom personnel, langue française, langue serbe.

Selena Stanković
Université de Niš
Faculté de Philosophie
E-mail: selena.stankovic@filfak.ni.ac.rs

НЕКА ЗАПАЖАЊА О ФРАНЦУСКОМ И СРПСКОМ ПЛУСКВАМПЕРФЕКТУ¹

Сажетак. У раду поредимо француски и српски плусквамперфекат полазећи од три релевантна параметра за дефинисање семантике глаголских облика, а то су: позиција темпоралне перспективе у односу на моменат говора, однос глаголске радње и временске перспективе и аспектualна информација. С обзиром на чињеницу да је у српском, за разлику од француског, видска информација морфологизована, у раду одвојено дефинишемо импективни и перфективни плусквамперфекат, да бисмо, затим, за перфективни плусквамперфекат издвојили две релевантне интерпретације, догађајну и резултативну, које карактеришу и француски плусквамперфекат. У раду указујемо на разлике у употребама француског и српског плусквамперфекта у погледу ефекта дезактуализације резултативног стања у прошлости.

Кључне речи: плусквамперфекат, аспект, глаголска времена, резултативност, француски језик, српски језик

1. УВОД

Плусквамперфекат у француском и у српском језику анализирамо у оквиру Ветовог приступа семантици глаголских времена (Вет 2008), према којем су три параметра релевантна за опис Временских глаголских облика уопште, а то су: позиција темпоралне перспективе у односу на моменат говора, однос глаголске радње и временске перспективе и аспектualна информација. Плусквамперфекат се у српском јавља у две видске варијанте, имперфективној и перфективној, а то је зато што се глаголски вид у овом језику кодира деривационим механизмима, тако да је неопходно пре свега разграничити имперфективни од перфективног плусквамперфекта. Темпорална перспектива, тј. моменат у односу на који се глаголска радња локализује у време, смештена је у оба случаја у прошлост, при чему се имперфективним плусквамперфектом, поред антериорности може сигнализovati и актуелност глаголске радње у моменту темпоралне перспективе. Но, како се практично увек имперфективни плусквамперфекат може заменити им-

¹ Овај рад је настао у оквиру пројекта бр. 178002, који финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

перфективним перфектом (*Био је писао извештај кад су они стигли./ Писао је извештај кад су они стигли.*) испоставља се да је за поређење са француским релевантна једино перфективна верзија српског плусквамперфекта.

У раду дајемо формалне дефиниције како догађајног, тако и резултативног плусквамперфекта у оба језика, да бисмо указали на разлике које се односе пре свега на феномен дезактуализације резултативног стања у прошлости, који објашњава, поред осталог, могућност да се резултативни перфекат употреби у неким контекстима у којима се у француском јавља искључиво резултативни плусквамперфекат. Покушаћемо да покажемо да је управо дезактуализација резултативног стања у прошлости - која се у српском не може изразити ниједним другим временским глаголским обликом - оно што плусквамперфекат чини неопходним и незамењивим у систему српских глаголских времена.

2. О ГЛАГОЛСКОМ ВИДУ У СРПСКОМ И У ФРАНЦУСКОМ И ВИДСКЕ ВАРИЈАНТЕ СРПСКОГ ПЛУСКВАМПЕРФЕКТА

Добро је познато да се у српском језику видска информација не изражава на исти начин као у француском. У српском је глаголски вид морфологизован, што значи да се имперфективност и перфективност сигнализују путем деривационих морфема (префикса и суфикса). Другим речима, аспектска информација у српском видљива је већ на нивоу глаголске основе (нпр. *читати-прочитати, купити, куповати*). У француском, пак, глаголска времена - која се граде путем флексионих морфема или комбиновањем финитног облика помоћног глагола са партиципом перфекта - поред темпоралне, имају и аспектуалну функцију. Наиме, њихова улога није само да глаголску радњу временски локализују, тј. поставе је у неки однос према моменту говора, него и да је прикажу као завршену целину или у току (види Станојевић и Ашић 2008).

Важно је уочити да, бар кад је у питању кодирање видске информације, глаголским временима, односно флексионим морфемама у француском, одговарају деривационе морфеме у српском. Тако се француским имперфектом, односно српским имперфективним перфектом, реченицом описане ситуације² представљају као неограничене (нпр. *Il lisait le journal quand je suis entré./ Читао је новине кад сам ушао.*), док се француским аористом

² У раду овај термин користимо са истим значењем као термин глаголска радња. Наиме, тек у спрези са осталим реченичним елементима, глагол доприноси комплетном опису ситуације (радње или стања) коју уводи реченица. У литератури се користи и термин евентуалност (Бах 1986).

или перфектом, односно српским перфективним перфектом исте представљају као ограничене (*Il lutlejournal. / Прочитао је новине.*). Важно је истаћи да ни деривациони ни флексиони морфеми не сигнализују нужно инхерентну свршеност (теличност) или несвршеност (ателичност) глаголске радње. У француском је ово очигледно ако се има у виду могућност комбиновања имперфекта са теличним (тј. инхерентно свршеним) глаголима, при чему се инхерентно ограничене радње, које такви предикати изражавају, представљају као неограничене (*Il écrivait une lettre*). Исто тако, француски аорист се може комбиновати са ателичним (инхерентно несвршеним) глаголима, тако да се неограничене радње, при употреби аориста, представљају као ограничене (*Il fuma à l'âge de 15 ans*).³ У српском, пак, (им)перфективност најчешће коинцидира са (а)теличношћу, што није нужно, нити је увек случај, о чему је у литератури већ било речи (Станојевић 2012).⁴

Сва сложена времена у француском представљају као ограничене радње које уводе, баш као и аорист у систему простих глаголских облика (Станојевић и Ашић: 2008). У српском језику, међутим, ствари стоје другачије. Сложена времена имперфективних глагола радње представљају као несвршене, тј. неограничене, а сложена времена перфективних глагола - као свршене, тј. ограничене (нпр. *Писао сам / Написао сам писмо; Био сам писао/написао писмо; Кад будем писао / написао писмо, назваћу те.*). Питање које се логично намеће је следеће: Чему служи плусквамперфекат имперфективних глагола, ако се њиме не може означити свршеност која би претходила неком догађају у прошлости? Граматичари констатују да се овај облик углавном замењује имперфективним перфектом, на шта указују следећа два примера (Пипер и др. 2005: 414):

³ Као важну карактеристику аспектуалног система француског језика К. Смит (Смит 1991) истиче чињеницу да се перфективни и имперфективни аспект могу комбиновати са свим типовима глаголских ситуација. То значи да се аспектуално значење у француском језику ствара комбиновањем инхерентних аспектуалних особина глаголских лексема и информације о начину посматрања глаголске ситуације, као јединствене целине, са израженом почетном и крајњом тачком (коју изражава перфективни аспект) или стања, без изражене почетне нити крајње тачке (изражене имперфективним аспектом).

⁴ Треба имати на уму да неограниченост дате ситуације у случају несвршеног вида не подразумева и фактичку неограниченост њеног трајања (в. Стевановић 1979: 534). Сходно томе, у српском постоје неодређено свршени глаголи (*поседети, попричати, развикати се*) који ателичну радњу представљају као спољно временски ограничену. Из истог разлога у француском језику се трајно-перфективни глаголи (нпр. *écrire une lettre*) и перфективно-пунктуелни глаголи (нпр. *atteindre les ommet*) могу јавити у временима која дају аспектуалну инструкцију несвршености (попут имперфекта).

- 1) На жалост, понешто од тога као да *нису били имали* ни де Сосир ... ни Остин.
- 2) На жалост, понешто од тога као да *нису имали* ни де Сосир ни Остин.

Релевантан временски репер, у односу на који се локализује плуск-вамперфектом означена радња, налази се у прошлости, тако да се радња означена обликом *нису били имали* „осећа“ као да је временски удаљенија од момента говора (у даљем тексту S), иако је, објективно, на снази иста временска дистанца у оба наведена примера (Станојевић 2015а). Плуск-вамперфекат имперфективних глагола (у даљем тексту *имперфективни плуск-вамперфекат*), за разлику од плуск-вамперфекта перфективних глагола (у даљем тексту *перфективни плуск-вамперфекат*) не употребљава се да се њиме означена радња представи као дезактуализована. По томе се, поред осталог, имперфективни плуск-вамперфекат разликује од имперфективног перфекта, који може (премда не нужно) сигнализирати дезактуализованост прошле радње (нпр. *Марија је радила у Фијату*.⁵), док се перфективним перфектом може означити резултативност у садашњости (*Разболео се*). Дакле, за дезактуализацију резултата прошле радње, поред перфективног плуск-вамперфекта⁶ може се, под одређеним условим, употребити имперфективни перфекат (тј. перфекат имперфективних глагола), као економичнији облик (уп. Станојевић и Ашић 2010).⁷

3. СЕМАНТИКА ПЛУСКВАМПЕРФЕКТА У ФРАНЦУСКОМ И У СРПСКОМ

Значење француског плуск-вамперфекта дефинисаћемо у оквиру Ветовог приступа француским глаголским временима (Вет 2008), где се сви финитни глаголски облици деле у два темпорална подсистема, а према позицији временске перспективе, тј. према позицији момента у односу на који се глаголска радња локализује у време. У оквиру истог приступа дефини-

⁵ Са (прагматичком) интерпретацијом да Марија више не ради у Фијату.

⁶ На пример, исказ *Био се разболео* имплицира да у моменту говора дотична особа није болесна.

⁷ Наиме, у примеру *Долазио је поштар*, перфекат сигнализује да је у једном тренутку у прошлости поштар био на месту на које упућује говорник (Ашић, 2008), као и то да је потом то место напустио, тако да је добијени ефекат - дезактуализација резултативног стања. Рецимо овде још и то да би, у истом реченичном контексту, перфективни перфекат (*Дошао је поштар*) сигнализовао резултативност у садашњости, тј. да је поштар, у моменту говора, и даље ту.

саћемо и значење српског плусквамперфекта, тј. оба његова видска лика: имперфективни и перфективни плусквамперфекат. При том, с обзиром на чињеницу да је реч о два различита значења, дефинисаћемо посебно догађајну, а посебно резултативну варијанту перфективног плусквамперфекта. У следећа два поделака овог рада (3.1 и 3.2) представимо темпоралне системе француског и српског језика, односно семантичке параметре релевантне за опис глаголских времена, да бисмо на основу њих одредили значење плусквамперфекта у оба језика.

3.1. Темпорални систем француског језика

У складу са Ветовим приступом временским глаголским облицима у француском (Вет 2008), претпоставићемо да су три параметра неопходна за прецизно дефинисање глаголских времена. То су: 1. Однос временске перспективе (P) према моменту говора, 2. Темпорална локализација, тј. однос глаголске радње (E) према временској перспективи и 3. Аспектуална информација, тј. информација о фази радње на којој је комуникативни фокус. Поменути параметрима одговара, по Вету, 6 семантичких обележја, односно оператора: PRÉS, PASSÉ, ANT, POST, PROSP, RÉS. Прва два оператора (PRÉS, PASSÉ) указују на позицију временске перспективе, која може бити у моменту говора (PRÉS) или у прошлости (PASSÉ). Оператори ANT и POST кодирају временску локализацију, тј. позицију глаголске радње у односу на временску перспективу (P), тако да радња може претходити (ANT) или следити (POST) моменту P. Најзад, оператори PROSP и RÉS кодирају аспектуалну информацију глаголских облика. Оператор (PROSP) сигнализује да је акценат на фази која претходи радњи, док RÉS указује на фазу која следи финалном моменту глаголске радње. Сваки оператор има граматички или граматикалозан израз у неком сегменту глаголских облика, а то су: флексиони наставци, комбинације помоћног глагола и партиципа перфекта, или временске ознаке.

Граматички израз сваког од ових оператора дефинишу правила изражавања под (1):

(1) Правила изражавања оператора у француском:

1. PRÉS: одсуство имперфекатске морфологије⁸ или временске ознаке -r-⁹;

⁸ Тј. наставака за имперфекат -ais, -ais, -ait, -ions, -iez, -aient.

⁹ У питању је временска ознака за постериорност, тј. будућност, било да је у питању постериорност у односу на моменат говора или у односу на неки други моменат.

2. PASSÉ: присуство имперфекатске морфологије;
3. ANT: *avoir/être* + партицип перфекта или аористни наставци;
4. POST: временска ознака –г– или полупомоћни глагол *aller* + инфинитив;
5. PROSP: полупомоћни глагол *aller*+ инфинитив;
6. RÉS: помоћни глагол *avoir/être*+ партицип перфекта.

Овде је важно напоменути да се одсуство неког од поменутих оператора у Ветовом систему бележи ознаком $\emptyset$, која указује на одсуство одговарајућег граматичког (тј. морфолошког) израза наведених оператора.

Свако глаголско време може се дефинисати неком комбинацијом три релевантна оператора који одговарају трима параметрима релевантним за интерпретацију (тј. позицији временске перспективе у односу на моменат говора, односу глаголске радње и временске перспективе и аспектвалној информацији). Примере интерпретације неколико глаголских времена наводимо под (2), где у угластим заградама дајемо релевантне комбинације оператора, које представљају дефиниције одговарајућих глаголских времена, а затим и њихову интерпретацију изражену релацијама између одговарајућих временских координата (S, E и P) којима придодајемо и симбол $E_{RÉS}$ за резултативно стање, које уводи оператор RÉS као контекстуално индуковану интерпретативну могућност сложених глаголских облика (уп. Станојевић 2014a).

(2) Примери интерпретације француских глаголских времена:

- а. *Léprésent (J'écris une lettre)* : <PRÉS, $\emptyset$, $\emptyset$ >; интерпретација : E,P,S
- б. *Le passé composé (J'ai écrit une lettre)* : <PRÉS, ANT, $\emptyset$ >¹⁰ или <PRÉS, $\emptyset$, RÉS>; интерпретација : E-P,S или $E_{RÉS}$,S,P
- в. *Le futur simple (J'écrirai une lettre)* : < PRÉS, POST, $\emptyset$ >; интерпретација : P,S-E
- г. *L'imparfait (J'écrivais une lettre)* : <PASSÉ, $\emptyset$, $\emptyset$ >; интерпретација : E,P-S
- д. *Le plus-que-parfait (J'avais écrit une lettre)*: <PASSÉ, ANT, $\emptyset$ > или <PASSÉ, $\emptyset$, RÉS>; интерпретација : E-P-S ou $E_{RÉS}$,P-S.¹¹
- ђ. *Le conditionnel présent*¹²: *J'écrirais une lettre* : <PASSÉ, POST, $\emptyset$ >; интерпретација :P-S и P-E

¹⁰ Ова дефиниција важи и за француски аорист (*passé simple*).

¹¹ Са $E_{RÉS}$,P означавамо актуелност резултативног стања у моменту перспективе која је у прошлости, што заправо представља значење резултативног плусквамперфекта.

¹² Овде дефинишемо само кондиционал у временској употреби.

.....P,S>		
p. composé/p. simple (E-P)	présent (E,P)	futur simple (P-E)

Plus-que-parfait imparfait conditionnel présent

(E-P) (E,P) (P-E)

.....P-S.....>

Veћ smo pokazali (Stanojević 2014b) da je za opis sistema vremenskih glagolskih oblika u srpskom dovoljno pet temporalnih operatora, budući da u ovom jeziku, za razliku od francuskog, prospektivni aspekt nije gramatikalizovan.¹⁵ U srpskom su, naime, relevantni sledeći operatori: PREZ

¹⁴ И овде смо ради веће економичности и прегледности изоставили неке облике који уз темпорална изражавају и аспектуална значења резултативности или проспективности, а то су: кондиционал перфекта (P-S и P-E_{REZ}), перифрастични футур у прошлости (нпр. Il a dit qu'il *allait le faire*), који би се могао дефинисати као: P-S и P_{PREP}_E, као и вишесложени плусквамперфекат (P-S и E_{REZ}-P), који налазимо у корелацији са плусквамперфектом (нпр. *Quand il avait eu mangé, il était sorti*.).

185

и PROŠL (за темпоралну перспективу)¹⁶, ANT и POST (за темпоралну локализацију) и REZ (за аспектуалну информацију). Одсуство ознака за перфективност и имперфективност, последица је чињенице да ова видска опозиција у српском није граматикализована, него се изражава путем глаголске основе. Правила изражавања поменутих оператора представљамо под (5):

(5) Правила изражавања оператора у српском:

1. PREZ: одсуство *био/били* (*бејах...*) + радни глаголски придев,
2. PROŠL: *био/били* (*бејах...*) + радни глаголски придев,
3. ANT: *сам/си...* + радни глаголски придев, или аористни наставци,
4. POST : *ћу* (+инфинитив), *будем*
5. REZ: *сам/си...*, или *будем/будеш...* + радни глаголски придев перфективних глагола.

Као и у француском, глаголска времена у српском могу се дефинисати неком комбинацијом три релевантна оператора који кодирају место временске перспективе у односу на моменат говора, временску локализацију радње (у односу на временску перспективу) и аспектуалну информацију. У примерима под (6) дајемо дефиниције неколико глаголских времена у српском.

(6) Примери интерпретације српских глаголских времена:¹⁷

- а. Презент (*Пишем писмо*). <PREZ, Ø, Ø> ; интерпретација: E,P,S
- б. Перфекат: (*Написао сам писмо*). <PREZ, ANT, Ø> или <PREZ, Ø, REZ> ; интерпретација: E-P,S или E_{RES} S,P
- в. Футур I: (*Написаћу писмо*). PREZ, POST, Ø>; интерпретација: P,S-E
- г. Аорист: (*Написах писмо*). PREZ, ANT, Ø>; интерпретација: E-P,S
- д. Плусквамперфекат (*Био сам написао писмо*). <PROŠL, ANT, Ø> или <PROŠL, Ø, REZ>; интерпретација: E-P-S или E_{REZ} P-S.

Дефиниција презента под (6а) односи се само на презент имперфективних глагола, којим се означава радња у току или на снази у моменту говора¹⁸. Перфективни презент је темпорално дефективан (уп. Станојевић 2015а)

¹⁶ Ови оператори одговарају по својој семантици одговарајућим француским операторима PRÉSENT и PASSÉ.

¹⁷ Одсуство оператора за временску локализацију и за аспектуалну информацију, тј. одсуство њиховог морфолошког израза, бележи се, као што смо видели у претходном одељку, нултим оператором (Ø).

¹⁸ На то указује одсуство оператора ANT или POST, које означавамо два пута симболом Ø у скупу <PREZ, Ø, Ø>.

будући да је за њега однос временске перспективе према моменту говора недефинисан. Што се тиче перфекта (види 6б) у горњем тексту), треба нагласити да двојни семантизам који му приписујемо одговара, заправо, двома контекстуално условљеним интерпретацијама овог облика, а то су: догађајност и резултативност. Практично идентичну дефиницију као за догађајни перфекат из 6б) (тј. <PREZ, ANT, Ø>) претпостављамо и за имперфективни перфекат (*Писао сам писмо*) при чему смо показали у претходним истраживањима (Станојевић 2014б) да значење имперфективног перфекта подразумева да се у зависности од контекста узму у обзир две верзије anteriornosti (тј. две варијанте обележја ANT) – а то су: јака или слаба anteriornost – за разлику од перфективног перфекта, који подразумева искључиво јаку anteriornost.¹⁹ Српски имперфекат, који се у савременом српском језику практично више не употребљава осим у неким модалним, готово окамењеним изразима (нпр. *Како се оно звасте?*) и неким дијалекатским варијететима српског језика, имао би исту дефиницију као његов француски еквивалент (*imparfait*), коју смо навели под 2г) (тј. <PASSÉ²⁰, Ø, Ø>), где одсуство оператора за локализацију заправо значи симултаност Е и Р у прошлости, односно Е у току или на снази у Р које је локализовано пре момента говора.

3.3. Догађајни и резултативни плусквамперфекат

Добро је познато да француски плусквамперфекат (*plus-que-parfait*) може имати две интерпретације, догађајну²¹ или резултативну, у зависности од тога да ли је комуникативни акценат на радњи или на резултативном стању које радња генерише. Наиме, неке реченице су двосмислене управо зато што се тек у контексту може одредити да ли је реч о догађају или стању које произилази из догађаја:

3) Il *était parti* à cinq heures.

Пример 3) може значити: а) да је субјекат отишао у пет сати (тако да одредба *à cinq heures* служи да локализује догађај ‘отићи’), или б) да је у пет је субјекат већ био одсутан (па је тада у моменту означеном одредбом *à cinq*

¹⁹ Наиме слаба anteriornost подразумева да се однос Е-Р интерпретира као ‘почетак Е претходи Р’, док јака anteriornost подразумева да је Е нужно завршено пре Р, тј. да ‘цело Е претходи Р’ (в. Станојевић 2014б).

²⁰ Одговарајућа ознака у српском је ‘PROŠL’.

²¹ У литератури се овде говори о догађајном плусквамперфекту (Вет 2010, Станојевић 2014ц) или о плусквамперфекту anteriornosti (Мартен 1971 : 112, Барсело и Брес 2006, Петровић 1998).

*heures*на снази резултат радње ‘био је ту у пет сати’). Случај а) илуструје догађајну, а случај б) резултативну интерпретацију плусквамперфекта. Да ове две интерпретације не могу коегзистирати, бар кад је о плусквамперфекту реч, тј. да је неопходно третирати их одвојено, говори и двосмисленост неких сложених реченица у плусквамперфекту, као што је следећа:

4) *Quand Pierre était sorti, Marie était rentrée.*

Двосмисленост ове реченице види се по томе што она може значити: а) апроксимативну симултаност два догађаја²² или б) хабитуалност, тј. регуларно понављање два резултативна стања у прошлости, што би се могло парафразирати на следећи начин: ‘*Chaque fois que Pierre était dehors, Marie était à la maison*’. Пошто у примеру 4) ништа не блокира било коју од ове две интерпретације, закључујемо да је двосмисленост ове реченице директна последица двозначности плусквамперфекта. Интресантно је приметити да се исти тип двосмислености као у примеру 4) јавља и при употреби перфекта²³, док су реченице са перфектом уместо плусквамперфекта у примерима типа 3) недвосмислене, тј. у њима је увек на снази догађајна интерпретација, а то је зато што адвербијални изрази за временску локализацију не могу означити симултаност са моментом говора.²⁴ Иначе, да је резултативност својство сложених, а не простих глаголских облика види се из чињенице да употреба аориста или простог футура у оба анализирана примера производи искључиво догађајну интерпретацију (*Il partit à 5h/Il partira à 5h; Quand Pierre sortit Marie entra / Quand Pierre sortira, Marie rentrera.*). Чињеница да се ова два значења не могу јавити истовремено, него само једно од њих, очигледно иде у прилог полисемичном третману плусквамперфекта (као и перфекта), о чему је било речи на другом месту (Станојевић 2014а).

3.4. Дефинисање значења француског и српског плусквамперфекта

Већ смо указали на то да плусквамперфекат у оба језика може имати две интерпретације: догађајну и резултативну. Сем тога, српски плусквамперфекат јавља се и у два видска лика: као имперфективни и као перфектив-

²² Тј. догађај ‘изаћи’ у којем учествује Пјер коинцидира са догађајем ‘вратити се’ у којем учествује Марија.

²³ *Quand Pierre est sorti, Marie est rentrée* може значити, наиме, да је у моменту кад се Марија вратила, Пјер изашао (догађајна интерпретација), али и да је Марија код куће увек кад је Пјер напољу (резултативно-хабитуална интерпретација).

²⁴ Наиме, резултативност са перфектом по дефиницији је актуелност релевантног стања у моменту говора.

ни, што такође треба узети у обзир при дефинисању српског плусквамперфекта. У оквиру Ветовог приступа описаћемо најпре француски (3.4.1), а затим и српски плусвампефекат (3.4.2).

3.4.1. Француски плусквамперфекат

Два значења француског плусквамперфекта (резултативно и догађајно) дефинисаћемо, у духу Ветовог система као скупове семантичких обележја, којима је заједничка само позиција временске перспективе (PASSÉ) :

- i) Резултативни плусквамперфекат: <PASSÉ, Ø, RÉ>
- ii) Догађајни плусквамперфекат : < PASSÉ, ANT, >

Семантичку интерпретацију поменутих обележја којима се дефинишу две верзије француског плусквамперфекта представимо на следећи начин:

- a) Временска перспектива :

PASSÉ : P-S (тј. временска перспектива је у прошлости)

- b) Временска локализација:

ANT : E-P (тј. догађај претходи временској перспективи)

Ø : E_{REZ}P (тј. резултативно стање је актуелно у P)²⁵

- c) Аспекат :

RÉS : E_{REZ} (тј. комуникативни акценат није на догађају, него на стању које из догађаја произилази)

Резултативни плусквамперфекат, дакле, подразумева да је резултативно стање актуелно у моменту темпоралне перспективе P, а догађајни плусквамперфекат сигнализује да глаголска радња E претходи темпоралној перспективи P. Самим тим, јасно је зашто су двосмислене реченице попут оне под бр. 4) у одељку 3.3. Двема могућим интерпретацијама плусквампефеката у овом примеру (догађајној и хабитуално-резултативној), заједничка је

²⁵ Наиме, нуло обележје временске локализације (тј. одсуство обележја ANTкод плусквамперфекта) интерпретира се као актуелност резултативног стања у моменту перспективе, што значи да је у том случају плусквамперфекат резултативан.

позиција темпоралне перспективе у прошлости, а све друго је различито (тј. однос Е и Р, као и присуство/одсуство резултативног стања).

3.4.2. Српски плусквамперфекат

Ослањајући се на претходно уведене параметре за дефинисање семантике глаголских времена како у француском, тако и у српском, семантику српског плусквамперфекта дефинисаћемо тако што ћемо раздвојити најпре две аспектуалне варијанте овог облика (имперфективни и перфективни плусквамперфекат), а затим и два значења перфективног плусквамперфекта: резултативно и догађајно. Предложене дефиниције подразумевају, као и за француски плусквамперфекат, скупове од по три релевантна семантичка обележја од којих прво кодира позицију темпоралне перспективе, друго временску локализацију (тј. однос Е и Р) и треће – аспектуалну информацију.

- i) Имперфективни плусквамперфекат : <PROŠL, ANT*, Ø>
- ii) Перфективни резултативни плусквамперфекат: <PROŠL, Ø, REZ>
- iii) Перфективни догађајни плусквамперфекат : <PROŠL, ANT, Ø>

Са ANT*означавамо тзв. слабу верзију anteriornosti, коју је увео Станојевић у својим анализама имперфективног перфекта (Станојевић 2014б). Наиме, чињеница је да имперфективни глаголски вид омогућава да радња у себе укључи моменат перспективе, што значи да је могуће да радња уведена имперфективним плусквамперфектом не претходи у целости овом моменту (као у примеру 5). Такође, чињеница је да радња означена имперфективним плусквамперфектом може и непосредно претходити моменту перспективе (види пример 6).

5) *Био је писао* извештај кад су они стигли.

6) *Био је писао* док они нису стигли.

Ове нас чињенице наводе да претпоставимо да је anteriornost као семантичко обележје имперфективног плусквамперфекта слабија од anteriornosti перфективног догађајног плусквамперфекта. С друге стране, имперфективни плусквамперфекат увек се може заменити имперфективним перфектом, као економичнијом формом, што објашњава ретке употребе имперфективног плусквамперфекта у српском.

За разлику од имперфективног плусквамперфекта, са имперфективним перфектом радња се може представити тако да не искључује контакт с моментом говора, а то је управо зато што са перфектом моменат перспекти-

ве коинцидира са моментом говора (P,S).²⁶ Са плусквамперфектом, пак, такве могућности нема будући да је моменат перспективе у прошлости (P-S).

Резултативни плусквамперфекат акценат ставља на резултативно стање (E_{REZ}) које догађај генерише и које је на снази у моменту перспективе:

7) Кад сам се вратио ватра *се била угасила*.²⁷

Са догађајним плусквамперфектом акценат је на радњи, која, с обзиром на семантичко обележје ANT, претходи моменту перспективе у прошлости:

8) Питала га је зашто *се био уплашио*.

Резултативно стање ('бити уплашен') није актуелно у моменту перспективе уведеном глаголом главне реченице тако да је резултативна интерпретација овде искључена.²⁸ Овде је, дакле, на снази догађајна интерпретација.

4. ПЛУСКВАМПЕРФЕКАТ ДЕЗАКТУАЛИЗАЦИЈЕ

Фундаментално својство перфективног плусквамперфекта у српском, јесте неактуелност резултативног стања у моменту говора (Ивић 1981, Петровић 1989).²⁹ Да је ефекат дезактуелизације резултативног стања у S неопходан услов за употребу плусквамперфекта сведоче следећи, семантички девијантни примери у којима радње генеришу стања која се, с обзиром на наша знања о свету, не могу поништавати тј. дезактуелизовати:

9) *Био сам докторирао у Паризу 2001. године.³⁰

10) *Марија је била умрла пре две године.³¹

²⁶ На пример, исказ *Пре пола сата је спавао у својој соби* не искључије да субјекат у моменту говора и даље спава.

²⁷ Тј. у моменту уведеном перфектом временске клаузе, на снази је стање 'ватра је угашена'.

²⁸ У том смислу став Н. Петровић, која српски плусквамперфекат тумачи као искључиво резултативно време (Петровић 1989: 33), може се сматрати прејаким. Ако би перфективни плусквамперфекат имао само резултативно значење, било би тешко, ако не и немогуће, објаснити примере попут оног под 8) у којима резултативно стање није актуелно у моменту перспективе.

²⁹ Наиме, није природно рећи *Она се била разболела тако да је сада у болници и прима терапију*, за разлику од *Она се разболела тако да је сада у болници и прима терапију*.

³⁰ Овај пример би се, евентуално, могао прихватити са прагматички натегнутом интерпретацијом по којој је говорном лицу у међувремену одузета претходно стечена титула доктора наука.

³¹ Неприхватљивост овог примера произилази из наших знања о свету у која спада и чињеница да ако је неко умро пре две године, он у моменту говора не може бити жив.

Дезактуализација резултативног стања у моменту говора директно произилази из предложених дефиниција плусквамперфекта (види одељак 3.4.2) у којима се, будући да је моменат перспективе делокализован у прошлост (P-S), резултативност евентуално остварује с обзиром на тако делокализован моменат перспективе.

Озбиљнији проблем за третман плусквамперфекта у српском, на основу предложених дефиниција у нашем раду, представљају употребе у којима је резултативно стање дезактуелизовано у моменту перспективе P (која је код плусквамперфекта у прошлости). У том смислу посебно су интересантне употребе перфективног плусквамперфекта у реченицама које су допуна неког декларативног глагола, глагола мишљења, спознаје или перцепције. Плусквамперфекат овде никада нема резултативно значење у моменту који уводе такви глаголи, а који ћемо третирати као моменат туђе садашњости S'. Пошто S' заправо одговара моменту перспективе при употреби плусквамперфекта (тј. S'=P), рећи ћемо да је резултативна интерпретација српског плусквамперфекта искључена ако је P моменат туђе садашњости. Можемо констатовати да, за разлику од резултативног перфекта (са којим је резултат радње актуелан у S), са плусквамперфектом резултативно стање никада не може бити актуелно ни у S ни у S'. Самим тим, а према нашим дефиницијама из одељка 3.4.2, такав плусквамперфекат има догађајну, а не резултативну интерпретацију.

У француском је, међутим, ситуација другачија, будући да резултативност у моменту туђе садашњости није искључена.

11) Il a répondu que son chien *était parti*.

Одсуство јунаковог пса (као резултативно стање уведено плусквамперфектом), на снази је у моменту туђе садашњости S' (S'=P), који уводи главни глагол (*a répondu*). Превод примера 11) у којем би фигурирао српски плусквамперфекат (види 12) не би био исправан, а то је зато што српски плусквамперфекат није у стању да изрази резултативност ако моменат перспективе коинцидира са моментом туђе садашњости (тј. ако важи P=S').

12) Одговорио је да је његов пас *био побегао*.

Наиме, пример 12) значи да се пас о којем је реч у међувремену вратио (или да је у међувремену пронађен), а то није оно што означава француска реченица под бр. 11).

Сада се може рећи да је са српским плусквамперфектом обавезна дезактуализација резултативног стања у моменту перспективе P, ако је на снази P=S'. С друге стране, да би се дезактуелизовало резултативно стање

уведено француским плусквамперфектом(као у примеру 11), требало би употребити неки други предикат у плусквампефекту:

13) Il a répondu que son chien *était parti*, mais qu'il était vite revenu.

С обзиром на немогућност српског перфективног плусквампефекта да означи резултативност у моменту Р ако важи $P=S'$, поставља се питање како у српском изразити резултативност ако је моменат перспективе једнак моменту туђе садашњости. Једина форма која се у српском тада може употребити јесте перфективни перфекат, тако да је једини исправан превод примера 11) следећи: *Одговорио је да му је пас побегао*.

У складу са претходно реченим је и употреба перфективног перфекта у примеру 14) којим се сигнализује да се дотична девојка налази у соби у моменту перспективе који уводи глагол перцепције *приметити* у перфекту. На француски се исто значење преноси употребом резултативног плусквамперфекта, што се види из овог примера:

14) Крај је дошао када је једне ноћи приметио да се извесно девојче, уз посредовање собарице, *уиуњало* у собу веома угледног госта, политичара од каријере. (Г. Петровић, стр. 21); *Ç'a été la fin quand il s'est aperçu une nuit qu'une jeune fille, par l'entremise d'une employée de l'hôtel, s'était glissée dans la chambre d'un très éminent client.* (G. Petrović, 25)

Перфективни перфекат ће се употребити уместо перфективног плусквамперфекта увек када исказујемо да је резултативно стање неког прошлог догађаја актуелно у моменту перспективе који коинцидира са моментом туђе садашњости (тј. $P=S'$). Пошто је очигледно да је у питању резултативни перфективни перфекат, требало би допустити да се резултативност у српском може изразити не само у односу на Р које је у моменту говора, него и у односу на Р смештено у прошлост. То се, у оквиру третмана који смо предложили у одељку 3.4.2, може објаснити ако претпоставимо да је темпорална перспектива код перфекта мобилна (тј. да, под одређеним условима, може бити и у прошлости).³²

Поред резултативне, перфективни перфекат може имати и догађајну интерпретацију, и то, како у односу на S, тако и у односу на S'.³³ Осим тога,

³² Управо се овом мобилношћу временске перспективе у српском, за разлику од француског могу објаснити тзв. релативне употребе српског перфекта, тј. оне употребе у којима се радња не одмерава од момента говора, него од неког другог временског тренутка.

³³ То, поред осталог, објашњава чињеницу да је српски плусквамперфекат мање фреквентан у односу на свог француског парњака. Наиме, француски плусквамперфекат

ништа не искључује да се догађајно значење перфекта реализује и у односу на неки моменат у прошлости који није моменат туђе садашњости (S'), а који функционише као P. Једна од последица овог својства српског перфекта јесте могућност његове употребе уместо пефективног плусквамперфекта, осим ако треба изразити дезактуализацију резултативног стања у моменту P. Друкчије речено, српски плусквамперфекат не може се заменити пефектом ако треба изразити дезактуализацију резултативног стања у прошлости. У следећем примеру са француским резултативним плусквамперфектом, једино адекватно преводно решење је српски перфективни перфекат:

15) Il savait s'asseoir et se taire de longues heures auprès de l'homme qui *avait perdu* la femme qu'il aimait, de la mère qui *avait perdu* son enfant. (Hugo, 30-31). Он је умео сести па дуго ћутати поред човека који *је изгубио* своју вољену жену, или покрај мајке којој *је* дете преминуло. (Иго, 38)

5. ЗАКЉУЧАК

Упркос чињеници да плусквамперфекат у француском има исте типове интерпретација (догађајну и резултативну) као и перфективни плусквамперфекат у српском, у раду смо показали да ови облици - и поред истих семантичких обележја којима се дефинишу - нису еквивалентни. Наиме, док је са српским плусквамперфектом у одређеним типовима контекста, као што су зависне клаузе уведене неким декларативним глаголом, глаголом мишљења, спознаје или перцепције, искључена резултативна интерпретација (будући да је резултат њима означене радње дезактуализован у моменту перспективе), са француским плусквамперфектом то није случај. Ова разлика указује на то да дистрибуција резултативног плусквамперфекта у оба језика није иста, при чему се не доводе у питање дефиниције које приписујемо двома интерпретативним варијантама плусквамперфекта у испитиваним језицима. Немогућност да се путем перфективног плусквамперфекта у српском изрази резултативно значење у одређеним контекстима у којима је то могуће у француском надомештају релативне употребе перфективног перфекта, који није у стању да сигнализује неактуелност резултативног стања у моменту перспективе у прошлости. Ову могућност српског перфективног перфекта објашњавамо мобилношћу временске перспективе у српском, што је, по свему судећи, последица некомплетности другог темпоралног подсистема у овом језику.

може изразити резултативност у моменту туђе садашњости и, уз то, ово време је једино у стању да изрази антериорност у односу на P у прошлости.

Српски перфективни плусквамперфекат, иако ређи од свог француског парњака, има јасно место у систему глаголских времена, а то је зато што не постоји други временски глаголски облик који би у српском сигнализовао неактуелност резултативног стања у прошлости. Резултати нашег истраживања показују да није дезактуализација резултативног стања у садашњости оно што плусквамперфекат чини специфичним и јединственим у односу на друге временске облике, иако се он по овом својству директно супротставља српском резултативном перфекту, па је, највероватније из тог разлога на њега скретана пажња у научној литератури. Наиме, док се дезактуализација резултативног стања у садашњости може, у одређеним случајевима, сигнализovati и имперфективним перфектом, дезактуализација резултативног стања у прошлости изражава се искључиво перфективним плусквамперфектом.

ЛИТЕРАТУРА

- Ашић, Т. (2008). Деиктичка компонента у значењу глагола: случај глагола отићи. *Научни састанак слависта у Вукове дане*, 37/1, Београд, 113-126.
- Bach, E. (1986). The Algebra of Events. *Linguistics and Philosophy* 9, 5-16.
- Barceló J, Bres J. (2006). *Les temps de l'indicatif*. Paris : Ophrys.
- Vet Co (2008). Six traits sémantiques suffisent à décrire tous les temps du français, in : M. Birkelund, M.-B. Mosegaard Hansen et C. Norén (dir.), *L'énonciation dans tous ses états: Mélanges offerts à Henning Nølle à l'occasion de ses soixante ans*. Berne: Peter Lang, 451-471.
- Ивић, М. (1981). Српскохрватски глаголски облици за исказивање појава које постоје у садашњости. *Јужнословенски филолог*, XXXVII, 13-24.
- Martin, R. (1971). *Temps et aspect, Essai sur l'emploi des temps narratifs en moyen français*. Paris.
- Petrović, N. (1989). *Komparativna analiza francuskog i srpskohrvatskog pluskvamperfekta*. Beograd: Naučna knjiga.
- Пипер, П. и други (2005). *Синтакса савременог српског језика: проста реченица*, ред. М. Ивић. Београд: Институт за српски језик САНУ, Београдска књига – Нови Сад: Матица српска.
- Smith, C. (1991). *The Parameter of Aspect*. Dordrecht: Kluwer.
- Станојевић, В. и Ашић Т. (2008). *Семантика и прагматика глаголских времена у француском језику*. Крагујевац: ФИЛУМ.

- Станојевић, В. (2012). Перфективност и теличност у српском са освртом на ситуацију у француском језику. *Научни састанак слависта у Вукове дане*, 41/1, 141-155.
- Stanojević V, Ašić T. (2010). L'aspect imperfectif en français et en serbe, in: N. Flaux, D. Stošić, Co Vet (réd.), *Interpréter les temps verbaux*. Frankfurt: Peter Lang, 107-129.
- Stanojević, V. (2014a). U prilog polisemičkom tretmanu glagolskih vremena u francuskom jeziku. *Jezici i culture u vremenu i prostoru III*, tematski zbornik. Novi Sad: Filozofski fakultet, 727-737.
- Станојевић, В. (2014б). Третман вишезначности на плану термпоралности: перфекат у француском и у српском језику. *Српски језик, књижевност, уметност*, књига 1: Вишезначност у језику. Крагујевац: ФИЛУМ, 305-317.
- Stanojević, V. (2014c). Quelques aspects de la sémantique du plus-que-parfait en français et en serbe, *DEAF 2*. Kragujevac : FILUM, 265-276.
- Станојевић, В. (2015а). Минимална семантика глаголских времена и употребе перфекта у српском. *Српски језик у савременој лингвистичкој теорији*. Ниш: Филозофски факултет (у штампи).
- Stanojević, V. (2015b). Quelques réflexions sur le futur périphrastique et son rapport au futur simple, *Les études françaises aujourd'hui*. Beograd : Filološki fakultet (у штампи).
- Стевановић, М. (1979). *Савремени српскохрватски језик II, Синтакса*. Београд: Научна књига.

ИЗВОРИ

- Victor Hugo. *Les Misérables*, http://www.ebooksgratuits.com/pdf/hugo_les_miserables_fantine.pdf
- Виктор Иго (1974). *Јадници*. Београд: Просвета.
- Горан Петровић (2010). *Испод таванице која се љуспа*. Београд: Новости.
- Goran Petrović (2010). *Sous un ciel qui s'écaille*. Québec: Les Allusifs.

Veran Stanojević i Tijana Ašić

QUELQUES REMARQUES SUR LE PLUS-QUE-PARFAIT
EN FRANÇAIS ET EN SERBE

Résumé

Nous comparons, dans ce travail, le plus-que-parfait en français et en serbe en nous fondant sur trois paramètres pertinents pour la description des temps verbaux dans les deux langues, à savoir: la perspective temporelle, la localisation temporelle et l'information aspectuelle. Nous traitons séparément les deux versions aspectuelles du plus-que-parfait serbe pour en venir aux deux interprétations du plus-que-parfait perfectif (lecture resultative et lecture événementielle), qui caractérisent aussi, toutes deux, le plus-que-parfait français et qui se définissent chacune par un ensemble de traits sémantiques. Nous avons essayé de montrer qu'en dépit des mêmes définitions sémantiques que nous supposons pour le plus-que-parfait français et le plus-que-parfait perfectif serbe, ces deux formes diffèrent l'une de l'autre en ce que seul le plus-que-parfait perfectif serbe est apte à signaler la désactualisation d'un état résultant dans le passé.

Mots clés : plus-que-parfait, aspect verbal, temps verbaux, resultativité, le français, le serbe.

Veran Stanojević
Univerzitet u Beogradu
Filološki fakultet
Katedra za francuski jezik i književnost
E-mail: veranva@gmail.com

Tijana Ašić
Univerzitet u Kragujevcu
Filološko-umetnički fakultet
Katedra za francuski jezik i književnost
E-mail: tijana.asic@gmail.com

II

METODIČKE TEME

UČENIČKA AUTONOMIJA I AUTENTIČNI MATERIJALI U NASTAVI ANGLOFONE KULTURE*

Sažetak: Rad se bavi ulogom autentičnih materijala u nastavi engleskog jezika kao stranog, tačnije, fokusira se na ulogu ovih materijala u segmentu nastave koji se bavi anglofonom kulturom. Pod autentičnim materijalima ovde se smatraju kako originalni, neizmenjeni tekstovi iz novina i knjiga, tako i originalni audio materijali, ali i mape, razglednice, ulaznice, jelovnici iz restorana, kao i svi drugi tekstualni i netekstualni materijali koje izvorni govornici koriste u svakodnevnom životu. Opšti cilj istraživanja je da se ispita kako nastavnici engleskog jezika u osnovnim, srednjim i privatnim školama u Srbiji pomažu učenicima da pronađu autentične materijale, kako ih vode kroz taj proces osamostaljivanja, te da li postoje razlike između ove tri grupe. Stoga se metodom analize sadržaja kvalitativno analiziraju odgovori 37 nastavnika iz osnovnih, srednjih i privatnih škola u Srbiji na pitanja postavljena u upitniku otvorenog tipa, na osnovu čega se izvode zaključci i daju pedagoške preporuke.

Ključne reči: nastava engleskog jezika kao stranog, elementi kulture, autentični materijali, osnovna škola, srednja škola, privatna škola, upitnik otvorenog tipa, analiza sadržaja.

1. UVOD

Poznavanje kulture stranog jezika odavno se smatra petom veštinom (v. npr. Pulverness 1999) čiji razvoj ide ruku pod ruku sa preostale četiri (govorom, pisanjem, čitanjem i slušanjem), što podrazumeva da nastavnici treba ovakve sadržaje da učine dostupnima u svojoj učionici (Kramsch 1993, Corbett 2003), kao i da skrenu pažnju učenicima na postojanje elemenata kulture van nje. Iako znamo da se iskustvo u ciljnoj kulturi najlakše i najneposrednije stiče boravkom u stranoj zemlji, jednako je jasno da većina učenika nema finansijske mogućnosti da otputuje u neku anglofonu zemlju i na taj način usvaja elemente kulture. Drugim rečima, većini učenika je dostupno posredno usvajanje kulture stranog jezika kroz nastavu, bilo integrisano (npr. Mayesky 2008 predlaže da se nastavne jedinice obogate aktivnostima vezanim za proslavu raznih praznika iz ciljne

* Rad je rezultat istraživanja u okviru projekta br. 178002 *Jezici i kulture u vremenu i prostoru* koji finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

kulture) ili odvojeno (npr. Tillman i Belgrave 2001 i Gay 2000 smatraju da kroz umetnost i književnost deca mogu da se bolje upoznaju sa kulturom druge države). S obzirom na to da nastavnici, po sopstvenom priznanju (v. Radić-Bojanić 2014), često najmanje vremena mogu da posvete ovim temama zbog toga što se planom i programom zahteva prvo obrada izvesnog broja leksičkih i gramatičkih jedinica i pošto „način predstavljanja ciljne kulture u udžbenicima stranih jezika je ipak posredan i veštački i ne donosi učenicima pravo kulturno iskustvo, bilo da se radi o očiglednim ili skrivenim elementima kulture“ (Radić-Bojanić 2014: 458), učenici mogu da uz pomoć nastavnika razviju veštinu samostalnog traženja autentičnih elemenata kulture u dostupnim izvorima i time sami obogate svoje iskustvo u učenju stranog jezika. Opšti cilj istraživanja je stoga da se ispita kako nastavnici engleskog jezika u osnovnim, srednjim i privatnim školama u Srbiji obučavaju učenike da manje ili više samostalno učestvuju u pronalaženju i korišćenju autentičnih materijala tokom i van časova engleskog jezika kao stranog, kako ih vode kroz taj proces osamostaljivanja, kao i koje stavove učenici iskazuju prema tim materijalima, te da li postoje razlike između ove tri grupe.

2. AUTENTIČNI MATERIJALI I AUTONOMIJA

Sprega jezika i kulture odavno je poznata, te se neprestano ističe koliko je važno nastavu stranog jezika obogatiti elementima pripadajuće kulture. Iako mnogi elementi kulture nisu direktno vezani za jezik (u pitanju su, kako kaže Little 2012: 15, načini društvenog, političkog i privatnog organizovanja, sportovi i igre specifični za datu kulturu, tradicionalna hrana i piće, itd.), ipak postoje i elementi koji se ukrštaju sa jezikom na makar tri načina: (1) sačinjeni su od jezika (novine, drugi štampani izvori, književna dela); (2) mogu da utiču na način na koji se jezik koristi (konvencije učtivosti); (3) mogu biti deo nesvesnog tkiva jezika, npr. gestikulacije koje prate govor (Little 2012: 15). Iz ovoga proizlazi da učenici koji uče strani jezik mogu da dobiju relativno jasan i direktan uvid u stranu kulturu ukoliko imaju kontakta sa materijalima koji sadrže primere autentičnog stranog jezika, na osnovu čega onda posredno uče o stranoj kulturi kroz strani jezik.

Teoretičari i praktičari u oblasti nastave stranog jezika vode neprestane debate o prikladnosti autentičnih materijala u sklopu časova stranog jezika, pri čemu se protivnici (npr. Williams 1983, Freeman and Holden 1986, Morrison 1989) pozivaju na argumente da su autentični materijali previše teški i prezasićeni kulturnim odrednicama koje učenici ne mogu da prate, te im je veoma otežano učenje stranog jezika, naročito na nižim nivoima znanja. S druge strane, pobornici autentičnih materijala (npr. Martinez 2002, Tamo 2009) tvrde da je u nastav-

nom procesu moguće iskoristiti autentične materijale na razne načine a da pritom ne budu teški učenicima, te da se na ovaj način učenici pripremaju za prirodnu upotrebu jezika u stranoj zemlji. Iako razlozi za i protiv korišćenja autentičnih materijala u nastavi imaju svoju težinu, mnogi se nastavnici u poslednje vreme odlučuju za njihovo povremeno uvođenje u nastavu, prvenstveno da bi učenici stekli utisak o tome kako autentičan jezik izgleda, te da bi razvili strategije za njegovu upotrebu, razumevanje i, naposljetku, proizvodnju.

Autentični materijali se definišu kao bilo koji pisani ili govoreni tekst koji nije napisan ili izgovoren u svrhe učenja stranog jezika (Corbett 2003: 42), tj. originalni, neizmenjeni tekstovi iz novina i knjiga, te audio materijali. Smith (1997) takođe kaže da u autentične materijale spadaju i razni svakodnevni predmeti koji se koriste u pedagoške svrhe, a koji u učionici simuliraju iskustvo autentične upotrebe jezika, kao što su mape, razglednice, ulaznice, jelovnici iz restorana, kao i svi drugi tekstualni i netekstualni materijali i predmeti koje izvorni govornici koriste u svakodnevnom životu. Kilickaya (2004) navodi nekoliko razloga za uvođenje i upotrebu autentičnih materijala u nastavu stranog jezika tako što tvrdi da oni pozitivno utiču na motivaciju učenika, da učenike izlažu stvarnom jeziku, da u većoj meri odražavaju potrebe učenika, da nastavnicima pružaju mogućnost da na kreativniji način obrade gradivo, i da pružaju autentične kulturološke informacije. Uvođenjem autentičnih materijala u nastavu stranog jezika učenicima se pruža prilika da „neoposredovano upoznaju ciljnu kulturu“ (Radić-Bojanić 2014: 459).

Međutim, pošto krajnji cilj učenja stranog jezika nije ostanak učenika u učionici, nego njihovo osposobljavanje da strani jezik koriste u kontekstu, ponekad i u zemlji u kojoj se taj jezik govori, jedan od zadataka nastave i nastavnika jeste da se učenici osamostale, tj. da postignu autonomiju. Ova tendencija svakako ide ruku pod ruku sa opštijim metodičkim pokretom stavljanja učenika u centar pažnje, jer se autonomija uklapa u druga dominantna viđenja procesa učenja u kome učenici preuzimaju odgovornost za sopstveni uspeh i napredak (Littlewood 1996: 427). Cilj ovakve nastave je svakako da učenici postanu nezavisni od nastavnika u procesu učenja i upotrebe jezika.

Ur (1991: 19) tvrdi da je autonomija treći i poslednji korak u razvoju veština u stranom jeziku, pri čemu su prve dve verbalizacija (kad nastavnik učenicima rečima definiše, tj. verbalizuje radnju, te je pokaže i demonstrira) i automatizacija (kad učenici sa nastavnikom vežbaju datu radnju dok se ona uspešno ne savlada i koristi bez razmišljanja). U fazi autonomije učenici sami nastavljaju da unapređuju svoje veštine koje su prethodno stekli, a izvođenje veštine postaje brže i kreativnije (Ur 1991: 20). Tada učenicima nastavnik više nije ni potreban, sem kao podrška u potpuno novim situacijama, a često se dešava da u nekim aktivnostima

učenik i nadmaši nastavnika (up. razliku između digitalnih imigranata i digitalnih urođenika, Prensky 2001). Littlewood (1996) detaljno razrađuje komponente ueničke autonomije i navodi da ona zavisi od dve stvari: sposobnosti (koju čine znanje i veštine) i volje (koja se sastoji od motivacije i samouverenosti). On zaključuje da sve ove komponente moraju da budu na visokom nivou da bi se autonomija prvo razvila a potom i održala.

Ukoliko se sposobnost samostalnog delanja stavi u okvire nastave kulture stranog jezika, može se pronaći čitav niz preporuka koje potiču iz Zajedničkog evropskog okvira za žive jezike, a tiču se sticanja interkulturnih iskustava koja potpomažu razvoju višejezičnosti i višekulturalnosti. Naime, Zajednički evropski okvir (CEFR 2001: 104-105) ističe neophodnost izgradnje sposobnosti učenika da približe kulture maternjeg i stranog/stranih jezika i stave ih u vezu, a da se pritom insistira na razvijanju kulturne osetljivosti i sposobnosti da se identifikuju i koriste razne strategije za uspostavljanje kontakata sa osobama iz drugih kultura, kao i sa samim kulturama. Sem toga, Zajednički evropski okvir ukazuje na značaj sposobnosti preuzimanja uloge kulturnog posrednika između sopstvene i tuđe kulture radi uspešnog rešavanja međukulturnog konflikta, kao i sposobnosti da se prevaziđu stereotipi. Naposljetku, višejezičnost i višekulturalnost su neki od bitnih ishoda učenja stranog jezika, a oni se mogu postići samo sveobuhvatnim učenjem stranog jezika koje započinje u školskoj klupi, ali se nastavlja i dugo nakon izlaska iz nje. Naime, kroz nastavu se učenici pripremaju za kasniju komunikaciju sa izvornim i neizvornim govornicima, ali i za mnogo više od toga – oni se pripremaju za idealnu situaciju koja podrazumeva odlazak u inostranstvo, gde će imati prilike da se sretnu sa kulturom tog stranog jezika i gde će morati da uposle raznovrsne strategije koje će im pomoći da se uhvate u koštac sa potencijalnim problemima i da ih uspešno razreše. U ovom slučaju, dakle, autonomija u učenju znači da učenik nastavlja da samostalno uči jezik i kulturu nakon što izađe iz sistema i institucije, da pokazuje volju za učenjem i kad ne mora da to radi, te da uistinu postaje kompetentan govornik i korisnik stranog jezika i kulture. U ovome svemu uloga nastavnika je nesumnjivo značajna, jer upravo je nastavnik taj koji će učenike voditi kroz sva tri koraka sticanja autonomije (verbalizacija, automatizacija, autonomija) i kroz rad na času će kod učenika razvijati neophodne sposobnosti i volju.

4. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

Opšti cilj istraživanja sprovedenog za ovaj rad je da se ispita kako nastavnici engleskog jezika u osnovnim, srednjim i privatnim školama u Srbiji vode učenike kroz proces pronalaženja i korišćenja autentičnih materijala, tj. dovode

ih do poslednjeg stepena u sticanju autonomije. Specifični ciljevi istraživanja su sledeći:

- utvrditi kako nastavnici engleskog jezika u osnovnim, srednjim i privatnim školama u Srbiji pomažu učenicima da pronađu autentične materijale;
- utvrditi šta učenici sami rade nakon što od nastavnika dobiju instrukcije;
- utvrditi koje stavove učenici iskazuju u ovom pogledu;
- utvrditi da li postoje razlike između situacije u osnovnim, srednjim i privatnim školama u Srbiji.

Hipoteza od koje rad polazi jeste da postoje razlike u tome kako nastavnici u osnovnim, srednjim i privatnim školama kod učenika grade autonomiju kroz proces pronalaženja i korišćenja autentičnih materijala. Podaci su u okviru jednog šireg istraživanja sakupljeni upitnikom koji u sebi sadrži šest pitanja kojima se utvrđuje profil ispitanika (pol, godine starosti, stepen obrazovanja, mesto stanovanja, radno mesto, i godine radnog staža u školi) i petnaest pitanja otvorenog tipa koja se odnose na različite aspekte upotrebe autentičnih materijala u nastavi engleskog jezika, a koja su strukturisana kao protokol za intervju. Od petnaest pitanja, tri su analizirana u ovom radu pošto se bave postupkom postizanja učeničke autonomije u upotrebi autentičnih materijala.

U istraživanju je učestvovalo 37 nastavnika iz osnovnih, srednjih i privatnih škola u Srbiji koji su detaljno odgovarali na pitanja iz upitnika, zbog čega možemo smatrati da je forma upitnika zamenila formu intervjua. U istraživanju je korišćen kvalitativni pristup, koji ne podrazumeva velik broj ispitanika, nego detaljne i bogate podatke koje nudi manji svrshishodno odabran uzorak. Metodom analize sadržaja analizirali smo odgovore nastavnika koji su učestvovali u istraživanju, te ih svrstali u kategorije prema ciljevima istraživanja, na osnovu čega smo izveli zaključke i testirali hipotezu.

Uzorak nastavnika koji su učestvovali u istraživanju, kako je već rečeno, sastoji se od 37 nastavnika, od čega je 87% ženskog pola, a 13% muškog. Prosečna starost nastavnika je 31,78 godina. U pogledu stepena obrazovanja, 52,2% nastavnika ima završene osnovne studije, 43,5% nastavnika ima zvanje mastera, a 4,3% zvanje magistra. Što se tiče radnog mesta, 47,8% ispitanika radi u osnovnoj školi, 21,7% u srednjoj školi, a 30,4% nastavnika u privatnoj školi. Većina nastavnika je zaposlena u Novom Sadu (69,5%), a jedan manji broj radi u školama u Subotici, Šapcu, Sremskoj Mitrovici, Bačkoj Palanki i Kuli. Nastavnici u proseku imaju 7,56 godina staža, s tim da 39,1% nastavnika ima od 1 do 5 godina staža, 34,8% nastavnika ima od 6 do 10 godina staža, a 26,1% ima više od 10 godina staža. Ako se pogleda profil ispitanika, može se zaključiti da je raznovrsnost zadovoljena u svakom pogledu sem u godinama staža. Ovo odražava istraživački

proces sakupljanja podataka, gde su se odazvali mahom mlađi nastavnici koji logično imaju manje godina staža. Stoga zaključujemo da je uzorak reprezentativan u svakom pogledu sem u ovom, što ćemo uzeti u obzir prilikom obrade podataka dobijenih upitnikom.

5. ANALIZA REZULTATA

Prvo relevantno pitanje na koje su nastavnici odgovarali bilo je „Da li podstičete učenike da sami istražuju anglofonu kulturu (u sklopu domaćih zadataka, projekata, grupnog rada, itd)? Opišite.“ Cilj ovog pitanja bio je da saznamo na koje sve načine nastavnici vode učenike kroz proces ostvarivanja autonomije u istraživanju elemenata kulture engleskog jezika kao stranog. Tako nastavnici koji rade u osnovnim školama navode neke od načina na koje učenike postepeno dovode do autonomije: zadaju im domaće zadatke koji uključuju kulturološke sadržaje, okupljaju ih oko projekata putem grupnog rada i rada u paru, učenici prave panoe i pišu referate, pripremaju prezentacije, itd. Iz navedenog se može zaključiti da nastavnici kod svojih učenika postepeno razvijaju sposobnosti:

- *U okviru sekcije đaci dobijaju različite zadatke, od kojih su neki povezani sa sajtom britanskog konzulata i gde istražuju njihovu kulturu ili navike.*
- *Domaći nažalost ne ostavlja previše prostora za dodatno istraživanje, ali grupni rad i mini projekti su bazirani tako da učenici treba dosta da istražuju i upoređuju anglofonu kulturu. Takođe, ako se pojavi nešto što nisu sigurni, uvek ih podstičem da probaju da sami nađu za sledeći čas.*

Sem toga, jasno je da neki se nastavnici trude da kod svojih učenika, pored sposobnost, probude volju i motivaciju za radom sa ovakvom vrstom materijala:

- *Da, iako je sled koraka prilično tradicionalan: obrada kulturološkog sadržaja na času, a potom proširivanje teme kroz domaći zadatak, gde učenici mogu dodatno da istraže neki element kulture. Drugim rečima, učenike uputim na to šta da istraže. Međutim, dešavaju se i situacije kada učenici samoinicijativno nešto istraže, odnosno kada je uloga nastavnika manje primetna. Na primer, u našoj školi smo u martu ove godine obeležili 100 godina od početka Velikog rata, gde su bili angažovani nastavnici iz gotovo svih predmeta. Moji učenici su uradili prezentacije o rečima koje su nastale u engleskom jeziku u vreme 1. svetskog rata i o novinarskom izveštavanju (moja sugestija), ali su napravili prezentacije o ishrani i modi u vreme rata (njihova ideja). Dakle, nisu se ograničili samo na ono što sam im ja rekao da urade već su došli i na ideju da istraže i neke druge segmente kulture.*

Uprkos evidentno velikom trudu nastavnika u radu sa učenicima, stiće se utisak da učenici ovde nisu toliko autonomni, što se svakako može objasniti činjenicom da su u pitanju učenici osnovnih škola (naročito kada se radi o nižim razredima) i da neki od njih neće razumeti određene kulturološke sadržaje i reference, niti moći da dođu do resursa koji sadrže potrebne informacije i autentične materijale.

Kada se radi o srednjoškolcima, nastavnici daju slične odgovore, pa tako navode da njihovi učenici rade razne projekte i prezentacije, bilo u okviru redovnih časova engleskog jezika ili u raznim školskim sekcijama i na dodatnoj nastavi:

- *U školi sam osnovala i sekcije Mjuzikl i Kreativni engleski, koje između ostalog imaju za cilj i upoznavanje učenika sa anglofonom kulturom.*

I kod ovog poduzorka utvrđeno je da nastavnici rade na razvijanju volje jednako kao i na razvijanju sposobnosti kod svojih učenika, što dovodi do većeg stepena autonomije:

- *Često imamo projekte gde učenici sami moraju da istražuju i naprave PowerPoint prezentaciju o svom istraživanju. Baš smo u pretodnom polugodištu radili prezentacije koje se tiču Britanije, USA, Australije, Kanade... English speaking areas. Teme su im bile na primer British Royal Family, Weather in Britain, Civil War in the USA, Immigration to Australia, Slavery in the USA, Landmarks of London, Showbiz in the USA itd. Bili su oduševljeni i svi su rado slušali jedni druge, a i ja sam uživala moram priznati ☺*

Na osnovu odgovora nastavnika koji rade u srednjim školama može se zaključiti da su njihovi učenici samostalniji i da pokazuju više inicijative, naročito oni koji žele da se upoznaju sa anglofonom kulturom i koji su motivisaniji od svojih vršnjaka.

Nastavnici koji rade u privatnim školama daju slične odgovore na pitanje da li podstiču učenike da sami istražuju anglofonu kulturu, pa tako navode projekte, grupni rad, domaće zadatke, i prezentacije, ali daju i neke odgovore koji nisu zabeleženi u prve dve grupe:

- *Da – kroz mini projekte/prezentacije, što većina njih rado prihvata (npr. grupa učenika koja je za vreme Uskrsa boravila u Londonu, za zadatak je imala da napravi prezentaciju načina na koji je London obeležio ovaj praznik, itd).*
- *Budući da njihovo istraživanje anglofone kulture doprinosi razvoju kritičkog mišljenja, ali i osećaju individualnosti u učenju, učenike forsiram*

da sami istražuju kulturološke činjenice. To im je interesantno, jer imaju tendenciju da prave paralele sa našom kulturom, pronalaze sličnosti, ali i mnoge razlike. Često učestvuju u kvizu u grupama, ili u sklopu domaćih zadataka istražuju šta je to novo u anglofonom svetu.

Sem navedenog podatka da učenici iz privatnih škola imaju prilike (i sredstava) da zaista i posete anglofonu zemlju, što im omogućava da se neposredno upoznaju sa kulturom jezika koji uče, nastavnici koji rade u privatnim školama takođe navode i podatak koji se tiče jedne od komponenti autonomije, a to je volja ili odsustvo volje za razvoj određene veštine. Naime, neki nastavnici navode da je sa odraslim učenicima mnogo teže ostvariti ovakve zadatke:

- *Pošto imam odrasle đake, nemaju puno grupnog rada ili projekata, jer obično kažu da nemaju puno vremena kod kuće, ali ih svakako ohrabrujem kad god pokažu inicijativu ili želju da sami istražuju anglofonu kulturu i takođe im dajem i savete gde mogu nešto više saznati.*

Drugo relevantno pitanje u upitniku („Da li vaši učenici sami dolaze do autentičnih materijala (po vašem saznanju)? Gde i kako dolaze do njih? Opišite.“) imalo je za cilj da sazna šta učenici sami rade ukoliko su im potrebni autentični materijali za neke školske zadatke ili ukoliko sami poželeva da istražuju ovu oblast. Tako nastavnici zaposleni u osnovnim školama navode internet kao najčešći izvor, a nastavnika, tj. sebe kao sledeći izvor, ali često i spominju glavni problem sa ovom grupom učenika: oni su suviše mali da bi samostalno koristili internet i da bi samostalno sakupljali autentične materijale, a mnogi od njih još uvek nisu svesni ove potrebe.

Ovakve probleme ne navode nastavnici koji rade u srednjim školama, već naprotiv kažu da njihovi učenici u velikom broju koriste internet, ali i biblioteke i časopise, te da na putovanjima nabavljaju autentične materijale. Naposljetku, nastavnici navode da su i oni sami izvor autentičnih materijala koje donose učenicima po potrebi i u skladu sa temama koje se obrađuju:

- *U školskoj biblioteci pojedini učenici (s obzirom da se radi o srednjoj školi) nabavljaju dela iz engleske književnosti, učenici koji sviraju gitaru npr. donose određene muzičke sadržaje koje bi želeli da obradimo u smislu lyrics/zapisa, ponekad učenici donesu novinske članke po povratku iz inostranstva, koje bi voleli da obradimo zajedno na času.*
- *Jedino što mi je poznato je ono što nađu na internetu, eventualno nešto od novina/časopisa/knjiga, ali to slabije. Neki imaju mogućnost i da otputuju negde, pa tako nabave nešto što bi moglo biti interesantno njihovim dru-*

govima i drugaricama iz razreda. Obično ih ja ohrabrim da to donesu na čas, pokažu i ispričaju priču ili svoj doživljaj.

Iz navedenih primera jasno je da pojedini učenici u srednjim školama razvijaju ili već imaju razvijene kako sposobnosti, tako i volju da se uhvate u koštac sa autentičnim materijalima napisanim na engleskom jeziku, što svakako za taj deo populacije znači neprestan porast u autonomiji u pogledu kulturoloških sadržaja i informacija.

Što se tiče učenika u privatnim školama, opet je jasno da je internet glavni izvor autentičnih materijala na engleskom jeziku, dok drugo mesto zauzimaju putovanja u anglofone zemlje, koja sebi neki učenici u privatnim školama očigledno mogu da priušte. Treći izvor informacija je sam nastavnik, koji je tokom svojih putovanja sakupljao autentične materijale i sad ih donosi na čas učenicima da bi poboljšao kvalitet nastave:

- *Oni sa više entuzijazma prate blogove, vlogove, čitaju vesti na engleskom, ili literaturu u vezi sa tematikom koja ih zanima, u principu sa interneta. Takvi mi se obično posle časa pohvale, pa prodiskutujemo o tome što su pročitali i o bilo kakvim problemima ili poteškoćama koje su imali u toku čitanja/gledanja.*
- *Oni koji za to pokazuju posebna interesovanja uglavnom se služe internetom, ili ih nabavljaju na putovanjima i preko prijatelja.*

Poslednje relevantno pitanje iz upitnika tiče se učeničkih reakcija na autentične materijale, pa tako saznajemo pozitivne ili negativne stavove učenika o ovakvoj vrsti nastavnih materijala. Tako nastavnici koji rade u osnovnim školama tvrde da većina učenika reaguje pozitivno na autentične materijale, ali istovremeno naglašavaju da je učenicima teško da ih razumeju:

- *Uglavnom im se dopadaju. Dešava se da ne shvate svi učenici sadržaj autentičnog materijala, tako da zamolim učenike da u parovima ili u manjim grupama komentarišu materijal, ili im ja pojasnim. Jedan od kriterijuma za odabir autentičnog materijala jeste i pretpostavka da će se učenicima materijal dopasti, tako da uglavnom pozitivno reaguju.*
- *Uglavnom dobro. Ponekad je možda malo teže kada je jezik nerazumljiv zbog dijalekta, ali se i dalje raduju da odstupamo od klasične primene jezika i da mogu da čuju odnosno vide nešto više kulture i zašto se koristi taj određeni segment jezika.*

Iz tih razloga se daju preporuke da se na ovom nivou obrazovanja biraju teme bliske učenicima, kao i da se razvijaju strategije za tolerisanje nepoznatog u tekstu, tj. da se razvijaju sposobnosti neophodne za postizanje autonomije.

Kada je reč o učenicima u srednjim školama, i oni mahom pozitivno reaguju na autentične materijale na engleskom jeziku. Međutim, kod ovog poduzorka nastavnici ređe navode probleme sa razumevanjem autentičnih tekstova; veći je problem motivacija i stav učenika, što je u skladu i sa tinejdžerskim uzrastom učenika:

- *Neki su sasvim oduševljeni, žele što više "pravog" engleskog, oni sui "jači" u znanju jezika pa im paše.... a neki su u potpunosti ravnodušni, ali oni bi tako reagovali na sve, nažalost.....*

Kao i učenici iz osnovnih škola, i srednješkolci imaju ponekad problema pri razumevanju, mada ređe, što opet ukazuje na neophodnost razvijanja sposobnosti za tolerisanje nepoznatog materijala i povezivanje sa poznatim.

Na kraju, učenici koji pohađaju časove engleskog u privatnim školama u najvećem broju imaju pozitivne reakcije na autentične materijale, naročito na muziku, serije, filmove i dokumentarce:

- *Zapazila sam da od svih dodatnih materijala učenici najpovoljnije reaguju na sve vrste kratkih filmova i na muziku. Pretpostavljam da im je to zabavnije, a u isto vreme manje zahtevno od, recimo, čitanja nekog teksta. U svakom slučaju, po mom iskustvu, reakcije učenika na dodatni materijal su uglavnom vrlo pozitivne, i više im se dopada rad na takvom materijalu od rada po udžbeniku.*

Sem toga, kod ovog se poduzorka naročito ističe visok stepen volje za upotrebu ovakvog materijala u nastavi:

- *Zainteresovani su da što više saznaju. Uglavnom postavljaju dodatna pitanja ako ih imaju. Eventualno ako im bude nejasno zašto je nešto u nekoj seriji ili filmu prevedeno na određen način, ili pitaju kako bi se mogli prevesti stihovi nekih pesama..*
- *Vrlo pozitivno. Osećaju se veoma srećno i ponosno kada mogu da razumeju autentične tekstove za koje znaju da im nisu prilagođeni. Takođe, raduju se kada radimo nešto van udžbenika.*

Jedina zabeležena negativna reakcija je na književne tekstove, što se može objasniti činjenicom da učenici pripadaju digitalnoj generaciji, te su više navikli na gledanje filmova:

- *Muziku uvek prihvataju sa oduševljenjem jer im pomogne i da se opuste tokom časa pa i sam strah od razgovora na engleskom jeziku bude manji. Takođe uživaju u dokumentarcima, serijama i filmovima koje im preporučim. Što se književnih tekstova tiče, većina ne bude oduševljena zadatkom da pročitaju neku kratku priču ili pesmu, jer ih mrzi da čitaju, ali uglavnom budu zadovoljni kada nauče nove reči.*

6. DISKUSIJA

Kada se porede odgovori tri grupe nastavnika koji rade u osnovnim, srednjim i privatnim školama u Srbiji, mogu se uočiti kako sličnosti, tako i razlike. Dok se sličnost s jedne strane zasnivaju na činjenici da autentični materijali unose novinu i svežinu u nastavu engleskog jezika kao stranog i iz tog razloga najveći broj učenika na njih pozitivno reaguje i trude se da u sklopu raznih zadataka pronađu tu vrstu materijala, razlike mahom počivaju na uzrastu učenika, što posledično utiče kako na razumevanje jezičkog nivoa autentičnih materijala, tako i na prilike i mogućnosti da učenici dođu do njih.

Tako je u analizi odgovora iz upitnika uočeno da nastavnici iz osnovnih škola u najvećoj meri upozoravaju na to da su autentični materijali njihovim učenicima teški za razumevanje, naročito u nižim razredima osnovne škole, ali svako od njih je spreman da upravo zbog toga odabere materijale tako da su prikladni za nivo znanja i uzrast učenika, kao i da učenicima tokom nastave pomogne u razumevanju.

Druga razlika koja se uočava je vezana za takođe za uzrast, pošto je reč o nedovoljnoj sposobnosti i odsustvu mogućnost mlađih učenika da traže autentične materijale iz kojih će dobijati informacije o anglofonoj kulturi, dok recimo učenici iz privatnih škola predstavljaju drugu krajnost u ovom pogledu pošto je kod njih najčešće zabeleženo da odlaze u anglofone zemlje u kraće ili duže posete, što im daje jedinstvenu priliku da se neposredno upoznaju sa anglofonom kulturom.

Naposletku, treća razlika počiva na različitim stepenima volje i motivacije učenika da se uopšte pozabave traženjem autentičnih materijala i time izgrade svoju autonomiju u ovom pogledu. Na primer, odsustvo volje je najviše zabeleženo kod određenih grupa srednjoškolaca, kao i nekih odraslih učenika koji pohađaju privatne škole engleskog jezika. Dok je kod prvih u pitanju tipično ponašanje tinejdžera u pubertetu, kod drugih je posredi nedostatak vremena, a možda i ciljano i svršishodno učenje engleskog jezika kao stranog, gde je motivacija mahom orijentisana instrumentalno, ne integrativno.

Na osnovu svega rečenog može se zaključiti da su kod različitih grupa učenika sposobnost i volja, dve neophodne komponente u izgradnji autonomije, izražene u različitom obimu i meri, te se postavljena hipoteza prihvata.

7. ZAKLJUČAK

Pošto je u okvirima ovakvog istraživanja vrlo teško utvrditi koji su razlozi za odsustvo integrativne orijentacije, ne može se tačno ustanoviti ni kako sve uticati na volju učenika da se uhvate u koštac sa autentičnim materijalima i time obogate svoje znanje engleskog jezika elementima anglofone kulture. Govoreći o motivacionoj orijentaciji, Dörnyei (2009) tvrdi da će učenici raditi ono što misle da je potrebno da bi se smanjila razlika između njihovog pravog „ja“ i idealnog „ja“, što u kontekstu ovog istraživanja znači da neki od učenika sa visokom voljom u bavljenju autentičnim anglofonim materijalima svoje idealno „ja“ vide kao veoma blisko anglofonoj kulturi, te se izrazito trude da prevaziđu pomenuti jaz, dok je kod drugih, manje voljnih učenika pravo „ja“ i idealno „ja“ gotovo na istoj poziciji, te njihova motivacija nije visoka niti izražena.

Što se izgradnje sposobnosti tiče, to bi sa učenicima u sva tri obrazovna konteksta u Srbiji trebalo da bude relativno lako i moguće, naročito zbog prisutnosti engleskog jezika i anglofone kulture u medijima i na internetu, čime autentični materijali postaju lako dostupni za sve. Na nastavnicima je, stoga, da učenike s jedne strane nauče kako da kritički koriste izvore kao što je internet, te da ih s druge strane nauče kako da tolerišu nepoznate reči u autentičnim materijalima, što u osnovi podrazumeva razvoj strateške kompetencije sa naglaskom na strategije za razumevanje vokabulara stranog jezika. Tek kada se ispune oba ovde opisana uslova – visoka volja za upoznavanjem anglofone kulture i razvijena sposobnost hvatanja u koštac sa ponekad zahtevnim i teže razumljivim autentičnim materijalima – učenici mogu da očekuju potpunu autonomiju u ovom pogledu.

LITERATURA

- Corbett, J. (2003). *An intercultural approach to English language teaching*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z. (2009). The L2 motivational self system. In: *Motivation, language identity and the L2 self* (Z. Dörnyei and E. Ushioda, eds). Bristol: Multilingual Matters, 9-42.

- Freeman, D. and S. Holden. (1986). Authentic listening materials. In: *Techniques of teaching* (S. Holden, ed.). London: Modern English Publications, 67-69.
- Gay, G. (2010). *Culturally responsive teaching: theory, research, and practice*. New York: Teachers College Press.
- Kilickaya, F. (2004). Authentic materials and cultural content in EFL classrooms. *The Internet TESL Journal* X/7. Available at: iteslj.org/Techniques/Kilickaya-AuthenticMaterial Retrieved on: 12 June 2014.
- Kramsch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Little, D. (2012). The European Language Portfolio. History, key concerns, future prospects. In: *Perspectives from the European Language Portfolio* (B. Kühn and M. L. Pérez Cavana, eds.). London and New York: Routledge, 7-21.
- Littlewood, W. (1996). "Autonomy": an anatomy and a framework. *System* 24/4, 427-435.
- Martinez, G. A. (2002). Authentic materials: an overview. Available on: www3.telus.net/linguisticsissues/authenticmaterials.html Retrieved on: 18 June 2014.
- Mayesky, M. (2008). *Creative activities for young children*. New York: Delmar Cengage Learning.
- Morrison, B. (1989). Using news broadcasts for authentic listening comprehension. *ELT Journal* 43/1, 14-18.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon* 9/5, 1-6.
- Pulverness, A. (1999). Context or pretext? Cultural content and the course book. *Folio* 5/2, 5-11.
- Radić-Bojanić, B. (2014). Autentični materijali i kultura u nastavi engleskog jezika. U: *Engleski jezik i anglofone književnosti u teoriji i praksi: zbornik u čast Draginji Pervaz* (T. Prčić i M. Marković, ur.). Novi Sad: Filozofski fakultet, 457-470.
- Smith, B. (1997). Virtual realia. *The Internet TESL Journal* III/7. Available at: iteslj.org/Articles/Smith-Realia Retrieved on: 25 June 2014.
- Tamo, D. (2009). The use of authentic materials in classrooms. *LCPJ* 2/1, 74-78. Available at: http://www.lcpj.pro/skedaret/1277547685-74_pdfsam_LCPJ,%20Per%20shtyp.pdf Retrieved on: 15 June 2014.
- Tillman, D. and M. Belgrave. (2001). *Living values activities for young adults*. Deerfield Beach: HCI.
- Ur, P. (1991). *A course in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Williams, E. (1983). Communicative reading. In: *Perspectives in communicative language teaching* (K. Johnson and D. Porter, eds.). London: Academic Press, 171-188.

Biljana Radić-Bojanić

LEARNER AUTONOMY AND AUTHENTIC MATERIALS IN TEACHING
ANGLOPHONE CULTURE

Summary

The paper analyzes the role of authentic materials in teaching English as a foreign language or, more precisely, it focuses on the role of these materials in classes that deal with Anglophone culture. Authentic materials are considered to be original, unabridged texts from newspapers and books and original audio materials as well as maps, postcards, tickets, menus and all other textual and non-textual materials used by native speakers in daily life. The main research aim is to investigate how English language teachers in primary, secondary and private schools in Serbia help their students find and use authentic materials and if there are any differences among these three groups. Using the method of content analysis the author qualitatively analyzes the answers of 37 primary, secondary and private school teachers in Serbia collected via an open-type questionnaire. On the basis of the categories established conclusions are drawn and recommendations are formulated.

Key words: authentic materials, English language teaching, Anglophone culture, teachers, primary school, secondary school, private school, open questionnaire, content analysis.

Biljana Radić-Bojanić
University of Novi Sad
Faculty of Philosophy
e-mail: radic.bojanic@ff.uns.ac.rs

MOTIVACIJA U NASTAVI KLASIČNOG GRČKOG JEZIKA¹

U našem istraživanju, pokušaćemo da prikazemo model nastave klasičnog grčkog jezika, koji se u radu sa studentima druge, treće i četvrte godine Katedre za neohelenske studije Filološkog fakulteta Univerziteta u Beogradu primenjuje od školske 2006/2007. godine. Ukazivanje na sličnosti i razlike između morfološkog sistema klasičnog i modernog grčkog jezika, s posebnim osvrtom na usvajanje kategorije augmenta, kod studenata neohelenistike doprinosi razvijanju faktora motivacije za učenjem klasičnog grčkog jezika. Kako augment u glagolskim oblicima predstavlja direktno nasleđe iz klasičnog grčkog u modernom grčkom jeziku, posebnu pažnju ćemo posvetiti činjenici u kojoj meri nastava klasičnog grčkog jezika doprinosi boljem razumevanju i usvajanju unutrašnjeg augmenta u modernom grčkom. Na osnovu sprovedenog istraživanja, došli smo do zaključka da ovakav pristup nastavi doprinosi, između ostalog, i postizanju boljih rezultata studenata na završnim ispitima iz kurseva gramatike grčkog jezika na drugoj, trećoj i četvrtoj godini osnovnih akademskih studija.

Ključne reči: augment, motivacija, moderni grčki jezik, klasični grčki jezik.

1. UVOD

Kako je augment karakteristika preteritnih vremena u klasičnom grčkom, on može predstavljati problem prilikom učenja modernog grčkog jezika. Budući da augment u glagolskim oblicima predstavlja direktno nasleđe iz klasičnog grčkog u modernom grčkom jeziku, posebnu pažnju ćemo posvetiti nastavi klasičnog grčkog jezika kao faktoru boljeg razumevanja unutrašnjeg augmenta u modernom grčkom. Ovakav pristup nastavi, u smislu postojanja korelacije između klasičnog i savremenog grčkog jezika doprinosi, između ostalog, i postizanju boljih rezultata studenata na završnim ispitima iz kurseva gramatike grčkog jezika na drugoj, trećoj i četvrtoj godini osnovnih akademskih studija.

¹ Ovaj rad izrađen je u okviru projekta *Jezici i kulture u vremenu i prostoru* br. 178002, koji finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja RS.

2. KLASIČNI GRČKI JEZIK KAO TEORIJSKO-METODOLOŠKI PREDMET

Nastava klasičnog grčkog jezika se na Katedri za neohelenske studije od-
vija praktično od njenog osnivanja 1995. godine. Kako Jovanović ističe, „kurs
normativne gramatike klasičnog grčkog jezika obuhvatao je u tadašnjem planu
osnove fonologije, morfologije i sintakse i trajao je dva semestra (2+2). Tamo
gde je objašnjenje jezičkih fenomena zahtevalo da oni budu osvetljeni i sa dija-
hronijskog stanovišta, u predavanjima su uključivani i izvesni elementi istorijske
gramatike“ (Jovanović, 2012: 381).

Naši studenti počinju sa učenjem klasičnog grčkog jezika na drugoj godini
osnovnih akademskih studija. U sklopu nastave iz *Klasičnog grčkog jezika 1 i 2*,
obrađuje se normativna gramatika, pre svega, elementi fonetike (glasovni sistem
i određene glasovne promene bitne za shvatanje građenja pojedinih flektivnih
oblika), morfologija (promenljive vrste reči: imenice i pridevi prve, druge i treće
deklinacije i glagoli - tematska konjugacija: prezent, imperfekt, futur, aorist i per-
fekat), potom nepromenljive reči, kao i elementi sintakse padeža i rečenice. Na
časovima vežbi radi se prevođenje rečenica sa klasičnog na srpski jezik i obrnuto.
Rečenice prate određenu gramatičku jedinicu obrađenu na časovima predavanja.

Na trećoj godini studenti se u okviru kurseva *Klasični grčki jezik 3 i 4*,
detaljnije upoznaju sa verbalnom kategorijom (tematska i atematska konjuga-
cija), kao i sa sintaksom imena i rečenice. Cilj ovog kursa je da studenti pokažu
svoje kognitivne sposobnosti u vidu uočavanja korelacije između gramatičkih
oblika i značenja pojedinih reči u klasičnom i savremenom grčkom jeziku. Ovo
im istovremeno omogućava lakše praćenje kursa iz *Istorije grčkog jezika 1-4*. Na
časovima vežbanja prevode se izvorni tekstovi pojedinih antičkih autora, čime se
dublje zalazi u samu strukturu jezika. Analizom pojedinih sintaksičkih konstruk-
cija, uz pomoć kontrastivnog metoda, studenti prave korelaciju sa savremenim
grčkim jezikom.

3. AUGMENT, UNUTRAŠNJI AUGMENT I NASTAVA GRČKOG JEZIKA

Glagolski augment predstavlja „arhaični“ element u modernom grčkom
nasleđen iz klasičnog grčkog jezika (Mackridge, 1985; Thomson, 1989). Funk-
cija augmenta, kao pokazne partikule *e* (epsilon /ε/), u vidu prefiksa na osnovu
glagola prve konjugacije koji počinje konsonantom u vremenima preterita, uka-
zuje na istovetnost njegove upotrebe u oba jezika. Izvesne razlike, ipak, postoje,
a odnose se na zadržavanje augmenta u svim licima indikativa aorista, imeprfekta
i pluskvamperfekta u klasičnom grčkom jeziku, dok se u modernom grčkom au-

gment pojavljuje samo kada je naglašen (u 1, 2. i 3. licu jednine i 3. licu množine) (Тријандафилидис, 1995: 186; Warburton, 1973). Međutim, augment se može dodati i nekim glagolima druge konjugacije u modernom grčkom, kao i nekim jednosložnim glagolima, što predstavlja izuzetak². Vremena preterita složenih glagola, naročito onih složenih sa predlogom, mogu imati bilo silabički bilo temporalni augment, što zavisi od inicijalnog glasa osnovnog glagola. U novogrčkom se takav augment obično naziva unutrašnjim³.

4. PROCES UMREŽAVANJA ZNANJA I MOTIVACIJSKO POLJE DELOVANJA U NASTAVI KLASIČNOG GRČKOG JEZIKA

Od devedesetih godina prošlog veka, u stručnim krugovima se sve češće govori o tzv. „integrisanom učenju sadržaja predmeta i jezika“. Navedena mogućnost da se pojedini predmeti predaju na stranom jeziku, u ovom slučaju klasični grčki na savremenom grčkom jeziku, ide u prilog teoriji da učenje činjenica bez konteksta koji je mnogo širi od samog predmeta izučavanja, ne doprinosi uspešnom postizanju cilja u procesu edukacije. Teoretičari pamćenja navode da čovek razmišlja u strukturama i kontekstima, istovremeno upotrebljavajući određena pravila. Učenje činjenica napamet, čemu su često skloni i naši studenti, stručnjaci smatraju najproblematičnijom metodom učenja. Ovakav pristup učenju ne omogućava visok stepen tzv. „umrežavanja znanja“, koji je veoma bitan na kasnijim nivoima obrazovanja, gde se od studenata očekuju mnogo zahtevnije kognitivne sposobnosti. Stoga, naučeno gradivo gubi svoju praktičnu primenu, pa samim tim i svoju svrhu. Dakle, da bi proces savladavanja gradiva bio u potpunosti ispunjen, potrebno je uzeti u razmatranje sve tri grupe psihičkih funkcija: kognitivne (pamćenje, opažanje, mišljenje, inteligencija), konativne (nagoni, osećanja, volja) i energijske (svest, pažnja).

Učesnici u kreiranju procesa edukacije i dalje vode veliku polemiku zasnovanu na svojim, uvek aktuelnim, fundamentalnim istraživanjima u pogledu iznalaženja novih, uspešnijih strategija učenja, podučavanja i ispitivanja. Ovome ide u prilog i aktuelnost jedne mlade naučne discipline, neurodidaktike, koja u centar svojih istraživanja postavlja saznanja iz oblasti neurobiologije, koja bi trebalo da značajno doprinesu iznalaženju odgovora na sva sporna didaktička pitanja.

² Npr. ζω – έζησα. Holton i dr. navode tri glagola u modernom grčkom jeziku čija osnova počinje konsonantom, ali ne dobijaju augment /ε/, već /η/: ζέρω - ήξερα, θέλω - ήθελα i πίνω - ήπια. Takođe, Holton i dr. navode da postoje slučajevi kada augment neće biti naglašen. Reč je, pre svega, o oblicima indikativa pasivnog aorista nekih glagola (ελέγχομαι – ελέχθη, στέλνομαι – στάλη), kao i o nekim drugim prošlim oblicima poreklom iz katarevuse (πρόκειται – επρόκειτο) U oba slučaja, reč je o stereotipnim izrazima koji su ostali iz katarevuse (Holton et al, 2004).

³ Ili internim, odnosno εσωτερική αύξηση.

Kao veoma bitan, ako ne i presudan faktor u nastavnom procesu, navodi se motivacija. Motivacijski procesi predstavljaju složen sklop u koji su uključeni svi učesnici nastavnog procesa, pre svega, nastavnici, studenti, kao i gradivo koje se prezentuje. Često se navode sledeći faktori koji predstavljaju važan izvor motivacije u nastavi: psihofizička struktura studenta i učenika, karakteristike nastavnika, karakteristike nastavnog sadržaja (kurikulum), nastavna tehnologija i socio-kulturni uslovi i okruženje. Pojedinačna analiza svakog od navedenih motivacijskih faktora, znatno će doprineti iznalaženju odgovarajućih strategija u procesu edukacije.

Budući da se radi o predmetu koji u praksi nije u samom centru interesovanja naših studenata, potrebno je iznalaziti sve moguće mehanizme koji su odgovorni za stvaranje tzv. *ekstrinzične motivacije*. Stoga bi od presudnog značaja bilo stvaranje jedne vrste kreativne nastave koja uključuje, prevashodno, umešnost profesora da na jedan, studentima prijemčiv i interesantan način, izloži zadato gradivo.

5. ISTRAŽIVANJE

Za potrebe ovog rada, tokom letnjeg semestra 2015. godine sprovedeno je istraživanje sa studentima druge, treće i četvrtе godine Katedre za neohelenske studije, kako bi se ustanovilo u kojoj meri nastava klasičnog grčkog jezika doprinosi boljem razumevanju gramatičkih kategorija u modernom grčkom, u našem slučaju augmenta i unutrašnjeg augmenta. U istraživanju je učestvovao dvadeset jedan student II godine, trinaest studenata III godine i devet studenata IV godine osnovnih akademskih studija. Pomenuto istraživanje uključilo je izradu i popunjavanje anketnog obrasca, čija analiza nam pomaže da uvidimo ulogu i doprinos nastave klasičnog grčkog u boljem razumevanju ove veoma složene jezičke materije. Studenti su mogli da zaokruže jedan od tri ponuđena odgovora. Potvrđne odgovore dali smo u tabelama.

TABELA 1	
Šta Vas podstiče na učenje klasičnog grčkog jezika?	%
a) bolje razumevanje značenja pojedinih reči u savremenom grčkom jeziku	20,83
b) bolje sagledavanje fonetskih i morfoloških promena u savremenom grčkom jeziku	33,33
c) položen ispit	45,84

Dobijeni rezultati pokazuju nam da je osnovni motivacioni faktor za učenje klasičnog grčkog jezika položen ispit, što je i bilo očekivano, budući da se radi o predmetu koji u praksi nije u središtu interesovanja naših studenata. Ova činjenica neminovno uključuje potrebu za iznalaženjem svih mogućih mehanizama koji su odgovorni za stvaranje tzv. ekstrinzične motivacije. Stoga bi od presudnog značaja bilo osmišljavanje jedne vrste kreativne nastave koja uključuje, prevashodno, umešnost profesora da na jedan, studentima prijemčiv i interesantan način, izloži zadato gradivo. Ovo se poklapa sa vodećim tendencijama u sprovođenju motivacionih strategija unutar nastavnog procesa, po kojima je „motivisanje učenika jedan od ključnih zadataka poučavanja“ (Vulfolk, Hjuz i Volkap, 2014: 321).

TABELA 2

U kojim segmentima učenja klasičnog grčkog jezika pronalazite najveći stepen korelacije sa savremenim grčkim jezikom?	%
a) bolje razumevanje značenja pojedinih reči u savremenom grčkom jeziku	29,16
b) bolje razumevanje određenih morfoloških kategorija i leksičkih formi u savremenom grčkom jeziku	62,50
c) bolje shvatanje funkcije padeža u savremenom grčkom jeziku	0

Iz odgovora koji su dati u Tabeli 1 i Tabeli 2 može se, takođe uočiti, da studenti uviđaju jasnu potrebu uspostavljanja korelacije između klasičnog i savremenog grčkog jezika, i da im to, kao što smo već prethodno naveli, služi kao osnovni motivacioni faktor u pogledu uspešnog savladavanja gradiva iz klasičnog grčkog. Akcenat je stavljen, pre svega, na uočavanje sličnosti i razlika u pogledu određenih fonetskih i morfoloških jezičkih formi, budući da je opšti utisak studenata da im klasični grčki jezik pomaže u boljem razumevanju pojedinih delova normativne gramatike savremenog grčkog jezika, koju su uglavnom savladali učenjem napamet i bez temeljnog razumevanja⁴.

⁴ Dugogodišnja praksa pokazala je da studenti, zahvaljujući klasičnom grčkom, bolje shvataju određene gramatičke i sintaksičke forme, ne samo u savremenom grčkom, već i u svom maternjem, srpskom jeziku.

TABELA 3

Da li Vam učenje klasičnog grčkog jezika pomaže u učenju savremenog grčkog jezika?	%
a) da	29,16
b) ne	20,83
c) delimično	50,00

TABELA 4

U kom delu normativne gramatike klasičnog grčkog pronalazite najviše koristi za učenje savremenog grčkog jezika?	%
a) fonetika	25,00
b) morfologija	62,50
c) sintaksa	12,50

U Tabeli 3 i Tabeli 4, takođe vidimo da su studenti, kada je u pitanju korisnost učenja klasičnog grčkog, prednost dali delu gradiva koje se odnosi na morfologiju. Iskustvo je pokazalo da najveći stepen korelacije studenti pronalaze, prvenstveno, u deklinaciji imenica, a potom i u građenju određenih vremena, kao što su imperfekta i sigmatiski futur. Na drugom mestu po stepenu korisnosti, nalazi se fonetika, gde studenti uočavaju određene fonetske pojave⁵ pomoću kojih lakše razumevaju promene koje su nastale u leksici savremenog grčkog jezika⁶.

TABELA 5

U kojem od sledećih vremena pronalazite najveći stepen korelacije sa savremenim grčkim jezikom?	%
a) prezent	25,00
b) imperfekta	45,84
c) sigmatiski futur	29,16

⁵ Apofonija, disimilacija aspirata, sistem grčkih glasova.

⁶ Ovde, pre svega, moramo imati u vidu da grčki jezik primenjuje etimološki pravopis tj. forme koje su direktno nasleđene iz klasičnog grčkog jezika (npr. problem u pravilnoj grafiji glasova „i“ ili „e“, pa je samim tim učenje klasičnog grčkog od velike pomoći u savladavanju grčkog pravopisa.

TABELA 6

Da li Vam gradivo koje se odnosi na imperfekat u klasičnom grčkom jeziku pomaže u boljem razumevanju ovog vremena u savremenom grčkom jeziku?	%
a) da	45,83
b) ne	41,66
c) delimično	12.51

Iz Tabele 5 i Tabele 6 uvidamo da studenti pronalaze najveći stepen korelacije između klasičnog i savremenog grčkog upravo u građenju imperfekta. Nemali broj studenata je dao odričan odgovor po pitanju korisnosti klasičnog imperfekta u savladavanju ovog vremena u savremenom jeziku. Praksa je pokazala da u ovom slučaju osnovnu prepreku ne predstavljaju različitosti, već upravo sličnosti između savremenog i klasičnog grčkog kojih je veoma mnogo (Newton, 1960), pa samim tim naše studente često dovode u zabunu.

TABELA 7

Koji deo gradiva o klasičnom imperfektu, po Vašem mišljenju, najviše doprinosi pravljenju korelacije između ovog vremena u klasičnom i savremenom grčkom jeziku?	%
a) glagolska promena	20,83
b) augment	58,33
c) ne pronalazim korelaciju	20,83

Tabela 7 jasno pokazuje da najveću pomoć u savladavanju grčkog imperfekta predstavlja upravo silabički augment ε-, koji predstavlja pokaznu (deiktičku) partikulu e- i ima funkciju da jasnije obeleži prošlu radnju (Будимир и Црепajaц, 1979; Rix, 1976). Savladavanjem ove gramatičke partije studenti bolje sagledavaju i razumevaju građenje oblika imperfekta u savremenom grčkom jeziku. Tako studenti uviđaju promene koje je moguće susresti kod predloga: elizija završnog vokala –α ili –ι kod prvog dela složene reči (s.g. *υπήρχον* - kl. g. *ὕπῆρχον*), sa izuzetkom predloga *περί* i *πρό* (s.g. *περιέβαλλα* – kl. g. *περιέβαλλον*), ali i glasovne promene koje nastaju kod konsonanata, u predlozima kao što su *ἐκ*, *ἐν*, i drugi. Studenti najveći broj grešaka prave upravo u ovim glagolskim oblicima, jer ne uočavaju složene glagole, pa samim tim nisu u mogućnosti da primene i pravilo o unutrašnjem augmentu, koje su imali prilike da savladaju i na klasičnom

grčkom u svojoj izvornoj formi, budući da augment, kako smo već prethodno naveli, vodi direktno poreklo iz klasičnog grčkog (Meillet, 1950).

TABELA 8

Šta Vam, po Vašem mišljenju, najviše odmaže u pravljenju korelacije u građenju imperfekta u klasičnom i savremenom grčkom jeziku?	%
a) glagolski oblici	41,66
b) augment	16,68
c) položaj akcenta	41,66

U Tabeli 8 prikazani rezultati pokazuju da pored augmenta, kada je u pitanju klasični imperfekat, studenti ne uočavaju mnogo sličnosti u pogledu građenja ovog vremena u savremenom grčkom, već, naprotiv, velike razlike u pogledu promene glagola i položaja akcenta koji prati njihovu promenu. Ovaj njihov stav smatramo opravdanim, budući da se imperfekatski oblici u klasičnom grčkom jeziku grade po drugačijim fonetskim i morfološkim zakonitostima u odnosu na savremeni jezik.

TABELA 9

Kada je u pitanju augment u klasičnom grčkom, da li Vas pravljenje korelacije sa upotrebom augmenta u savremenom grčkom jeziku dodatno zbunjuje?	%
a) da	16,66
b) ne	45,83
c) delimično	37,50

Tabela 9 pokazuje da studenti jasno uočavaju sličnosti u ponašanju, bilo silabičkog, bilo temporalnog augmenta unutar glagola u savremenom grčkom jeziku (Κλαίρης i Μπαμπινιώτης, 2005). Na drugom mestu se nalazi tvrdnja studenata, da ih korelacija koju prave u građenju ovog vremena dodatno zbunjuje, budući da postoji razlika između oblika u klasičnom i savremenom imperfektu, koja leži, pre svega, u činjenici da silabički i temporalni augment nije jasno prepoznatljiv u savremenom grčkom kao što je to slučaj u klasičnom grčkom jeziku, gde postoje jasna pravila za upotrebu i jednog i drugog. Tako se, na primer, silabički augment javlja u klasičnom jeziku u svim oblicima indikativa imperfekta,

dok se u savremenom grčkom on zadržava samo u slučajevima kada je naglašen (Τριανταφυλλίδης, 1995), dakle u prvom i drugom licu jednine i trećem licu jednine i množine.

TABELA 10

TABELA 10	
Kada je u pitanju unutrašnji augment, da li Vam stečena znanja iz klasičnog grčkog pomažu u uspješnijem savladavanju ovog augmenta u savremenom grčkom jeziku?	%
a) da	29,16
b) ne	20,83
c) delimično	50,00

I Tabela 10 nam potvrđuje prethodnu tvrdnju, da savremeni grčki jezik ne pokazuje, poput klasičnog grčkog, jasnu distinkciju u upotrebi silabičkog i temporalnog augmenta, pogotovo kada je u pitanju unutrašnji augment. Kao što smo već videli iz rezultata koje smo izneli u prethodnim tabelama (6-10), studenti obično uočavaju korisnost primene ovog kontrastivnog metoda, pre svega, u boljem razumevanju augmenta (posebno unutrašnjeg) u savremenom grčkom, ali ne i u domenu formiranja samih glagolskih oblika za ovo vreme. Inače, studentima prilikom prevođenja klasičnih tekstova teže polazi za rukom da prepoznaju glagol sa unutrašnjim augmentom, pa se neretko dešava da, zbog neprepoznavanja određenog glagola, cela rečenica izgubi svoj smisao.

6. UMEŠTO ZAKLJUČKA

Na kraju, treba još jednom istaći važnost nastave klasičnog grčkog jezika za bolje shvatanje fundamentalnih jezičkih procesa koji se odvijaju u savremenom grčkom jeziku. Ovaj naš stav potkrepljen je rezultatima ankete koju smo sprovedi, gde se jasno vidi da usvajanjem dela gradiva koje se odnosi na imperfekta, studenti bolje sagledavaju i razumevaju građenje oblika ovog vremena u savremenom grčkom jeziku.

Naše istraživanje (Tabela 7) jasno pokazuje da najveću korisnost u savladavanju grčkog imperfekta predstavlja upravo augment (silabički i temporalni). U nastavi modernog grčkog kao stranog, unutrašnji augment uvodi se kao gramatički pojam posle godinu dana učenja, što se poklapa sa planom i programom nastave na klasičnom grčkom jeziku, gde se imperfekta obrađuje kao gramatička partija u prvom semestru.

Ovakav način uspostavljanja korelacije sa savremenim grčkim imperfektom, istovremeno predstavlja i proveru jezičke kompetencije naših studenata na savremenom jeziku, kao i njihovih kognitivnih sposobnosti proizašlih iz višeg stepena pomenute kompetencije.

BIBLIOGRAFIJA

- Будимир, М., Црепајац, Јб. (1979). *ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΕΛΛΗΝΙΚΑ, Основи грчке глo-
тологије*. Београд: Научна књига.
- DeKeyser R. (1998). Beyond Focus on Form: Cognitive Perspectives on Learning and Practicing Second Language Grammar”. In *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition* (C. Doughty and J. Williams eds.). Cambridge: CUP.
- Holton D., Mackridge P., Φιλипπάκη-Warburton E. (1999). *Γραμματική της Ελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα: Πατάκης.
- Holton D., Mackridge P., Φιλипπάκη-Warburton E. (2004). *Γραμματική της Ελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα: Πατάκης.
- Κλαίρης, Χ., Μπαμπινιώτης, Γ. (2005). *Γραμματική της Νέας Ελληνικής*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Jovanović, M. (2012). Klasični grčki jezik u savremenoj visokoškolskoj nastavi. U: *Approaches and Methods in Second and Foreign Language Teaching*. Sarajevo: IBU Publications, str. 379-388.
- Mackridge P. (1985). *The Modern Greek Language: A Descriptive Analysis of Standard Modern Greek*. Oxford: OUP.
- Mastronarde D. (1993). *Introduction to Attic Greek*. Berkeley-Los Angeles-London.
- Sheen R. (2002). ‘Focus on Form’ and ‘Focus on Forms’. *ELT Journal* 56/3, pp. 303-305.
- Meillet, A. (1950). *Les dialectes indo-européens*. Paris: Librairie Ancienne Edouard Champion.
- Newton, B.E. (1960). *Ancient and Modern Greek*. U: *Greece & Rome*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 124-127.
- Rix, H. (1976). *Historische Grammatik des Griechischen*. Darmstadt: Wissenschaftlichen Buchgesellschaft
- Thomson G. (1989). *Η Ελληνική Γλώσσα. Αρχαία και Νέα*. Αθήνα: Κέδρος.
- Τριανταφυλλίδης, Μ. (1995). *Νεοελληνική Γραμματική*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

- Тријандафилидис, М. (1995). *Мала новогрчка граматика* (превео и приредио Зоран Мутић). Тесалоника: Институт за новогрчке студије Аристотеловог универзитета.
- Vulfolk, A., Hjuž, M., Volkar, V. (2014). *Psihologija u obrazovanju II*. Beograd: Clio.
- Warburton I. (1973). Modern Greek Verb Conjugation: Inflectional Morphology in a Transformational Grammar. *Lingua* 32, pp. 193-226.

Ana Elaković Nenadović & Vojkan Stojičić

MOTIVATION IN TEACHING CLASSICAL GREEK LANGUAGE

The fact is that the internal augment represents a problem in the formation of the past tenses, especially when it comes to speakers of Modern Greek Language which is not their mother tongue. Given the fact that the internal augment does not appear in all the verbs, when students start to learn Modern Greek as a foreign language, they face difficulties when it comes to compound verbs in Greek.

In our paper, we tried to present a model of teaching this grammatical phenomena to the students of the second, third and fourth year of studies at the Department of Modern Greek Language and Literature at the Faculty of Philology in Belgrade.

Since augment in verbal forms was directly inherited from the Classical Greek into Modern Greek Language, special attention was paid to the fact how teaching Classical Greek contributes to a better understanding and adoption of internal augment in Modern Greek.

Key words: augment, motivation, Modern Greek, Classical Greek, past tenses.

Ana Elaković Nenadović
docent na Filološkom fakultetu BU
e-mail: aelakovic@yahoo.com

Vojkan Stojičić
viši lektor na Filološkom fakultetu BU
e-mail: vojkan@hotmail.com

Анка Рађеновић и Војкан Стојичић

МЕДИЈАЦИЈА У НАСТАВИ САВРЕМЕНОГ ГРЧКОГ ЈЕЗИКА КАО СТРАНОГ¹

Сажетак. Заједно са порастом интересовања за друштвено-културну теорију у области усвајања страног језика, студија се заснива на медијацији у процесу наставе страног језика, чије је упориште у друштвено-културној теорији усвајања страног језика. Ова теорија наглашава смислену интеракцију као највећу мотивацију за развој и учење појединца. У овом теоријском оквиру, концепт језичког значења и медијације је најважнији елемент који утиче на усвајање страног језика. Предложићемо начине за успешно усвајање страног језика на часовима превођења примењујући друштвено-културне теорије у наставној пракси. Импликације у настави превођења засноване на овим теоријама укључују билингвалну наставу, усредсређивање на прагматику, као и на улогу предавача као фацилитатора медијације у настави превођења, који посредује између студената и преводилачког окружења. У нашем раду, осврнућемо се и на део резултата анкете спроведене са студентима друге и треће године неохеленистике, који су пратили наставу из Увода у традиктологију током прве године неохеленских студија. Осврнућемо се на начине на које саветовање и медијација најбоље могу да помогну студентима у преводилачкој пракси. Показаћемо како вештина медијације може подстаћи студенте на то да превођење сматрају једним од најефикаснијих фактора за развијање и употребу лингвистичке компетенције, на који начин предавачи могу да „воде“ наставу, а да не буду „вође“ и како да се суоче са јазом између циљева и постигнућа студената.

Кључне речи: модерни грчки језик, медијација, мотивација, квантитативна анализа.

1. УМЕСТО УВОДА

Многи приступи и методе за учење страног језика имали су одређене циљеве и примену у наставном процесу. Различите методе за учење и усвајање страних језика своје упориште имају у теоријама о општем друштвеном развоју и мање су или више успешне. Као пример за то могу нам послужити бихејвиорална теорија о усвајању језика, која је створила

¹ Овај рад је израђен у оквиру пројекта *Језици и културе у времену и простору* бр. 178002, који финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја РС.

аудио-лингвални метод са нагласком на дрил вежбама и меморисању, док са друге стране постоји когнитивистичка перспектива заснована на теоријама Чомског и Крашена, која се заснива на урођеној способности појединца за усвајање језика. Нарочиту крајност представља „природни приступ“, чији је основ Крашенова теорија о усвајању страног језика.

2. МЕДИЈАЦИЈА ИЗ ДРУШТВЕНО-КУЛТУРНЕ ПЕРСПЕКТИВЕ

Поред ових опречних приступа постоји и теоријска перспектива која наглашава важност контекста у усвајању страног језика, а која се назива друштвено-културном теоријом (Lantolf & Thorne, 2006; Mitchell & Miles, 2004 у Barochny 2009:14), која истиче значај како природе појединца тако и друштвених елемената у процесу учења.

Виготски у свом делу Мишљење и говор (1987) наводи јасне аргументе за билингвалну наставу. Посебно важним сматра то што се у основи учења и усвајања страног језика налази матерњи језик. Сматра да усвајање J2 зависи од развијености семантичког система у J1, јер се ученик страног језика ослања на J1, да би се каснио осамосталио у J2, а учење два језика истовремено утиче на развојни процес у оба језика, чиме се они боље разумеју (Barochny 2009:14).

Друштвено-културна теорија не сматра ученике језика произвођачима инпута и аутпута, већ „говорницима/ слушаоцима укљученим у развојни процес који учествују у интеракцији“ (Ohta, 2000: 51). Скорашње студије (Donato, 1994, 2000; Engerstrom & Middleton, 1996; Ohta, 1995, 1999, 2000; Swain, 2000; Swain & Lapkin, 1995; Wells, 1999) указују на то да се учење и усвајање страног језика одвијају кроз процес интеракције у ком учесници присвајају језик интеракције и користе га да искажу оно што желе. Медијација заузима централно место у оваквој интеракцији и може се описати као процес који се одвија у контексту који карактеришу различитост, потешкоће и друштвена удаљеност (Baynham, 1993). Ове карактеристике присутне су и у сваком односу између ученика и наставника, јер понекад постоји велика међусобна удаљеност, уколико не деле исти језик и животно искуство.

Зона наредног развоја (ЗНР) Лава Виготског придала је велики значај медијацији, што се најбоље огледа у томе што се овим поступком може премостити јаз који постоји између ученика страног језика и компетентног говорника тог језика. Према овој теорији, учење се одвија кроз асистенцију и сарадњу, те се посматра као друштвени процес. Овај процес не подразумева само помоћ у решавању проблема, већ учи како проблем треба да се реши.

Од нарочите је користи у учионици када ученик још увек није довољно самосталан.

Када је реч о интеракцији између наставника и ученика, потребно је да у процесу медијације ученик успешно реши задатак уз помоћ наставника и да стекне виши ниво самосталности захваљујући том искуству. Наставник има за циљ да помогне ученику да усвоји нова знања и да му пружи сигурност (Gibbons 2003: 248-250).

Проучавање начина на које ученици и наставници заједнички стварају значење преиспитује досадашње приступе у настави страних језика. Традиционални приступ у ком наставник има кључну улогу преобликован је у прогресивни приступ у ком ученик преузима главну улогу и где је наглашена природа дискурса и његова медијациона улога како у настави, тако и у учењу уопште. Значења се стварају у друштвеном контексту у међусобној сарадњи и интеракцији. Као што Cummins (1996 у Gibbons 2003: 268) наглашава, резултати ученика не треба да се приписују само урођеној способности ученика, већ их треба посматрати као меру природе интеракције између наставника и ученика.

Сличне интеракције одвијају се свакодневно у многим учионицама, а да ни наставници ни ученици нису тога потпуно свесни. Квалитет наставног процеса кроз интеракцију, иако интуитиван, може бити од велике користи. Ипак, све док се не дефинише, не може бити део наставних програма. Једна од основних предности квалитативних студија јесте у томе што могу да освесте оно што је код наставника интуитивно и да ту интуицију пренесу у праксу кроз наставне планове и програме (van Lier, 1994: 338 у Gibbons 2003: 268).

Будућа истраживања требало би да се усредсреде на анализирање лингвистичких механизма помоћу којих би наставници могли да посредују између језика ученика и лингвистичких захтева наставног програма. Језик у контексту је веома важан концепт за учење језика, јер се заснива на вези између контекста, значења и језика, и пажњу усмерава на начин на који се ствара значење у друштвеном и културном контексту (Gibbons 2003: 268-269).

3. УЛОГА МЕДИЈАТОРА

Улога наставника је веома битна у самом наставном процесу. Како Дурбаба наводи, “модеран наставник има неколико дидактичких улога: (1) фацилијатор – особа која ђаку олакшава процес учења; (2) тренер (*coach*) – особа која помаже ђаку да сам створи нове сазнајне конструкте и пружа му подршку кад наступе тешкоће; (3) модератор и медијатор – особа која омогућава ђацима да створе одговарајућу комуникациону ситуацију, воде

дискусију и ефикасно организују тимски рад; (4) навигатор – особа која управља дешавањима на часу тако што их по потреби усмерава и преобликује” (Дурбаба, 2011:108).

Према Европском оквиру за живе језике (ЗЕОЈ), медијатор је „ко-рисник језика који се не труди да изрази сопствено мишљење, већ једноставно да посредује између говорника који не могу непосредно да разумеју једни друге, а који су обично (али не увек) говорници различитих језика“ (Dendrinios 2001: 87-88).

Dendrinios (2001: 10-11) преиспитује ову дефиницију, јер суштина није у труду говорника да искаже право значење, већ у томе да је циљ говорне ситуације да олакша међусобну комуникацију. Комуникацијски циљ је да се медијацијом олакша комуникација у којој постоји извесни проблем, што захтева разумевање онога што је речено или написано. На основу тога сматра да је улога медијатора:

- да посредује у интеракцији и интервенише када је потребно, како би олакшао процес комуникације и да каткад утиче и на резултат тог процеса
- да олакша ситуацију у којој се нарушава комуникацијска интеракција или ситуација у којој постоји комуникацијски јаз
- да преговара о значењу и да га на одређени начин „производи“ када интервенише у ситуацији у којој је неопходно „договорити се“ око значења.

Како би постигао све то, медијатор треба да тумачи и ствара значење било усмено, било писмено за читаоце и слушаоце различитог лингвистичког и културног порекла. Медијатор дакле у овом процесу има улогу „арбитра значења“, који одлучује о значењу онога што је изречено или написано у ситуацији када саговорници не могу да реше комуникацијски јаз. Дакле, наставник мора поседовати “модерационо-медијацијске компетенције, које обухватају способност организације наставног процеса, умеће фокусирања ученика као центра наставног процеса, вештину упућивања у стратегије учења, познавање принципа тимског рада, способност комуницирања и посредовања у интерперсонално конфликтним ситуацијама” (Дурбаба, 2011:108-109).

Међутим, треба нагласити и да “превођење представља посебну врсту компетенције, која се, као и остале вештине, може остварити само специфичним, циљним и осмишљеним облицима језичке активности, уз ослањање не само на теоријско лингвистичка знања, већ и примену сазнања из многих других области, у првом реду лингвистике текста и анализе дискурса” (Дурбаба, 2011:54).

Чини се да је медијација у настави страних језика занемарена захваљујући глобалној тенденцији искључивања матерњег језика из наставе

страних језика, као и из наставног материјала и педагошких текстова у вези са тестирањем и оцењивањем. Оваква језичка политика нативног говорника ставља у први план, истичући како је он идеалан говорник и наставник. Оваквим ставом се улога матерњег језика и ненативног говорника, а самим тим и процес медијације, потпуно занемарује.

Међутим, у последње време ситуација се мења, јер је медијација укључена и у ЗЕОЈ као важан део наставе страних језика, јер се и у рецептивним и у продуктивним вештинама медијацијом омогућује или олакшава комуникација. У вези са овим поставља се питање ша укључивање медијације у ЗЕОЈ заправо подразумева: да ли представља промену језичке идеологије када је реч о настави страних језика, о позитивном ставу према мултилингвалности или се везује за изузетно важну друштвену улогу инеркултуралног медијатора? Веома је вероватно да медијација заправо представља спој свих наведених фактора и да је последица плурилингвалности и интеркултуралне свести. (Dendrinis 2006: 13-15).

Према ЗЕОЈ-у медијација је делом синонимна са превођењем и тумачењем. С обзиром на то да су превођење и тумачење посебне језичке вештине које нису укључене у опште програме језичких студија, треба одвојити медијацију од ових вештина. Наиме, под овим вештинама подразумева се, како смо већ навели, да преводилац поред одличног владања језицима са којих и на које преводи поседује и нека друга знања и вештине. Ово су посебно специјализоване активности, за разлику од медијације, која се може дефинисати као друштвени акт који укључује „ствараоца значења“ у комуникацијским ситуацијама у којима је потребно преговарати око значења и повезати информације у истом или различитим језицима.

Дурбаба наводи да се као пета језичка вештина „истиче способност медијације и поређења. Под медијацијом се подразумева процес преношења општег садржаја исказа из једног језичког кода у други, док превођење претпоставља пренос како садржаја тако и форме с једног језика на други” (Дурбаба, 2011:174). Медијација подразумева ситуације у којима се захтева или нуди помоћ медијатора, јер се учесници у конверзацији суочавају са одређеним проблемом, или не разумеју оно што је написано или речено. Приликом превођења, преводиоци не исказују нигде свој лични став, већ остају верни оригиналу, док медијатори учествују у комуникацијском процесу и имају слободу избора како би што лакше комуницирали (Dendrinis 2006: 16-17).

4. ПРАГМАТИЧКА КОМПЕТЕНЦИЈА

Зона наредног развоја истиче прогресивност учења корак по корак, кроз које деца стичу знања кроз интеракцију са вештијом особом, или кроз медијацију, коју Donato (1994: 40 у Nemati, Arabmofrad 2014: 263) дефинише као „ситуацију у којој учесник са знањем може да створи погодне услове у којима неискусни учесник може да учествује и унапреди своје вештине“.

Медијација је нарочито значајна у наставном процесу учења страног језика, где уз помоћ наставника ученик развија своје компетенције како би могао самостално да решава задатке. Посебно се истиче улога медијације у проучавању интерлингвалне прагматике (Nemati, Arabmofrad 2014: 263).

Minick (1987) увиђа да је Виготски био свестан тога да се употребљена форма не везује увек директно за једно значење. И лексички и граматички, полисемија превлађује, и управо због природе односа између облика и значења Виготски истиче значај прагматичке компетенције за језички развој. Прагматика је лингвистичка област која се бави одређивањем значења у контексту. Поред лексике и граматике коју ученик усваја у процесу учења језика потребно је знати како и када се правилно употребљавају одређена значења у одређеним околностима (Barochny 2009:18).

Понекад је веома једноставно пренети значења и језичке обрасце из једног језика у други због њихове истоветности, али постоје и одређени обрасци који немају своје апсолутне еквиваленте у другим језицима, или се значења не пклапају у потпуности. Стога, како би се одређена лексема употребила на прави начин у страном језику, потребно је семантички реконструисати њено значење како би се семантичко знање ученика о лексеми упоредило са знањем нативног или компетентнијег говорника циљног језика (Laufer, Girsai 2008: 699).

Развијање прагматичке компетенције може представљати велики изазов за ученике страног језика, јер се ова прагматичке норме у страном језику могу знатно разликовати од оних у матерњем језику. Због тога је често неопходно природне аспекте Ј1, попут интонације или одређених идиома, експлицитно објаснити ученицима страног језика (Barochny 2009:19).

5. О НАСТАВИ ПРЕВОЂЕЊА НА КАТЕДРИ ЗА НЕОХЕЛЕНСКЕ СТУДИЈЕ

Поступак акредитације Филолошког факултета Београдског универзитета и испуњавање стандарда у поступку акредитације високошколских установа и студијских програма, објављених у Службеном гласнику Републике Србије показали су се као изванредна прилика за озбиљну реформу

студијског програма неохеленистике у складу са *Заједничким европским оквиром за живе језике* (Стојичић, 2010: 331). Настава превођења на Катедри за неохеленске студије Филолошког факултета Универзитета у Београду одвија се у оквиру неколико курсева сврстаних у категорију како теоријско-методолошких, тако и научно-стручних предмета на основним академским студијама. Већина ових предмета су акредитацијом студијског програма *Језик, књижевност, култура* постали обавезни за студијски профил неохелениста, док се настава превођења на првој години основних академских студија одвија у оквиру изборних предмета Увод у традуктологију 1 и 2. Треба истаћи да наставу на првој и другој години изводе домаћи лектори, док ону на 3. и 4. години углавном изводе страни лектори. У односу на ранији студијски програм, који је важио од оснивања Катедре за неохеленске студије 1995. године, број часова наставе превођења је повећан, а тежиште је стављено на превођење некњижевних текстова. Када је реч о садржају предмета, током наставе у прва два семестра користе се текстови погодни за самосталне вежбе трансформација на основу оног што студенти познају и користе у српском језику. У том смислу се организују преводилачке радионице са модерирањем рада у паровима према нивоима знања и умењима студената.

Након прва два семестра, студент зна да преведе једноставан текст на познату тему са српског на грчки језик и са грчког на српски језик, у складу са очекиваним постигнућима, према стандардима Заједничког европског оквира за језике. Уме да преводи прво писмено, а онда усмено веома једноставне и кратке језичке целине стандардног грчког језика, у пару или групно, према нивоима знања у преводилачкој радионици са циљем да се оспособи за писмено изражавање на А1 нивоу Заједничког европског оквира за језике (А1/CEFR).

На часовима вежби током наредних шест семестара, студенти се постепено уводе у методологију контрастивне анализе систематским уочавањем сличности и разлика између српског и грчког језичког система, утврђујујући тиме градиво обрађено на часовима теоријске наставе. У ту сврху користе се, као дидактички материјал, тематски прилагођени текстови који су погодни за вежбе трансформисања и контрастирања, уз примену оног што студенти познају и користе у српском језику.

У следеће две, завршне године ОАС, користе се тежи текстови, погодни за вежбе контрастирања и трансформисања, како би студенти били у стању да препознају различите нивое употребе речи и израза, њихове функције у зависности од контекста и порекло. На сваком од курсева како оних из групе теоријско-методолошких предмета, тако и оних из групе

научно-стручних предмета могуће је благовремено увидети која је знања студент усвојио и да ли је способан да их правилно примени. То се постиже организовањем периодичних евалуација, било у оквиру часа, било преко Моодле платформе (Филолошког факултета), која у великој мери олакшава рад, како студентима, тако и предавачима, имајући у виду то да предавачи могу у сваком тренутку поставити текстове на оба језика, али и предлог решења са „повратиним информацијама“, док су студенти такође у прилици да у било ком тренутку ураде домаћи задатак, поставе питање или коментар, независно од термина часа на факултету. “Циљ превођења као вештине која се изучава у оквиру студија филологије јесте стручно оспособљавање за будућу професионалну активност. У курикуларном смислу, за овај вид наставе, осим усавршавања језичке компетенције, предвиђа се и усвајање адекватних преводилачких принципа, техника и стратегија” (Ђуровић 2009, Knapp 2009).

6. ИСТРАЖИВАЊЕ

Као што је већ речено на почетку рада, током летњег семестра 2015. године спроведено је истраживање са студентима друге и треће године Катедре за неохеленске студије, како би се установило у којој мери студенти виде допринос наставе превођења на основним академским студијама. У истраживању је учествовало двадесет студента друге и двадесет студената треће године. Анализом анкете долазимо до закључка да је велики број студената друге године задовољан наставом превођења (преко 80%), док студенти треће године као највећи проблем истичу то што им настава превођења текстова са грчког на српски језик није раздвојена од наставе превођења текстова са грчког на срски језик.

Наиме, као што смо рекли, наставу превођења на 3. и 4. години основних академских студија држе углавном страни лектори, што у извесној мери представља проблем, по мишљењу наших студената. Студенти (више од 80 %) истичу да то што је неко студирао на српском језику, и што влада њиме готово као матерњим, дакле поседује рецептивне и продуктивне компетенције у писменом и усменом изразу на српском језику (сертификат нивоа Ц1 или Ц2 Центра за српски језик као страни) није довољно за квалитетну наставу превођења са грчког на српски језик. С друге стране, увиђају одређене предности када је реч о превођењу са српског на грчки језик.

Треба истаћи да се настава превођења у условима у којима држава не обезбеђује довољан број наставног кадра, ипак одвија на најбољи могући начин. Даљом анализом, могуће је установити да 31% студената сматра да

су текстови који се дају као испитни задаци тежи у односу на оне који се преводе токм семестра. Овде треба нагласити да су услови на полагању испита или колоквијума исти као и на часовима превођења: студентима је дозвољено коришћење једнојезичних и двојезичких речника, као и лексикона. Лектори на Катедри за неохеленске студије користе, како и Вулетић предлаже у својој студији, “интегралне текстове са мало стручне лексике на нижим годинама, те не очекују од студената идиоматски коректан превод. Он остаје на нижим годинама студија реткост, а циљ вежби превођења на нижим годинама управо и јесте достизање идиоматски, граматички и стилски коректних превода на вишим годинама” (Вулетић, 2013: 255-256).

Добар избор тематски одабраних текстова који прате наставу из Савременог грчког језика као главног предмета истиче 72% анкетираних. Преосталих 28% сматра да би требало радити више на превођењу књижевних текстова, али и текстова из митологије и историје. Дискутабилан је и број речи у текстовима које студенти треба да преведу за 135 минута, колико је законодавац преписао да писмени испит може највише трајати (60 минута за превод са грчког на српски и 75 минута за превод са српског на грчки језик), односу на стари план и програм, када су студенти имали на располагању 180 минута.

7. УМЕСТО ЗАКЉУЧКА

Сматрамо да друштвено-културна теорија може да се употреби као оквир за стварање метода у настави страних језика. Концепт медијације као саставни део ове теорије представља прелаз са друштвеног плана на индивидуални, прелаз са основних функција на комплексније.

Готово сви виши ментални процеси, па самим тим и учење страног језика, заснивају се на смислености говора. Управо због тога што се прво развија концепт, а потом се усвајају имена речи, као и због тога што ученици страног језика већ поседују развијен језички систем у матерњем језику, наставници страног језика би требало у почетку да се ослањају на J1 како би се створили концепти у страном језику.

Како не постоји директан веза између значења и лингвистичког облика, требало би експлицитно предавати прагматику страног језика, а ученици треба да буду изложени најразличитијим врстама друштвене интеракције. С обзиром на то да се учење језика одвија ван говорне средине, улога наставника као медијатора је кључна у процесу усвајања циљног језика. (Barochny 2009: 24).

Будућа истраживања требало би да се усредсреде на анализирање лингвистичких механизма помоћу којих би наставници могли да посредују између језика ученика и лингвистичких захтева наставног програма. Језик у контексту је веома важан концепт за учење језика, јер се заснива на вези између контекста, значења и језика, и пажњу усмерава на начин на који се ствара значење у друштвеном и културном контексту (Gibbons 2003: 268-269).

ЛИТЕРАТУРА

- Dendrinos, B. (2006). Mediation in Communication, Language Teaching and Testing. *Journal of Applied Linguistics*, 22, 1-35.
- Дурбаба, О. (2011). *Теорија и пракса учења и наставе страних језика*. Београд: Завод за уџбенике.
- Gibbons, P. (2003). Mediating Language Learning: Teacher interactions with ESL Students in a Content-Based Classroom. *TESOL Quarterly*, 37/2, 247-273.
- Laufer, B., Girsai, N. (2008). Form-focused Instruction in Second Language Vocabulary Learning: A Case for Contrastive Analysis and Translation. *Applied Linguistics*, 29/4: 694–716. Oxford University Press. doi:10.1093/applin/amn018
- Nemati, M., Arabmofrad, A. (2014). Development of Interlanguage Pragmatic Competence: Input- and Output-based Instruction in the Zone of Proximal Development. *Theory and Practice in Language Studies*, 4/2, 262-270.
- Стојичић, В. (2010). Нови приступ настави савременог грчког језика. *Примењена лингвистика II*, 331-342.

Anka Radenović & Vojkan Stojičić

MEDIATION IN TEACHING MODERN GREEK AS A FOREIGN LANGUAGE

The study is based on mediation in the process of teaching a foreign language, which is based on the socio-cultural theory of foreign language acquisition. This theory emphasizes meaningful interaction as a major motivation for learning and development of the individual. In this theoretical framework, the concept of linguistic meaning and mediation is the most important element affecting the acquisition of foreign languages. We propose ways for the successful adoption of a foreign language in translation classes, applying socio-cultural theory in practice. The implications in the teaching of translation based on these theories include bilingual education, focusing on the pragmatics, and the role of trainers as facilitators of the mediation in the teaching of translation, who mediate

between the student and the translation environment. In our work, we analyze the part of the results of the survey conducted with the students of second and third year of Modern Greek studies, who took course in Introduction to translatology during the first year of studies. We observed the ways in which counseling and mediation can best help students in the translation practice. We showed how mediation skills may encourage the students who consider translation one of the most effective factors for the development and use of linguistic competence, as well as how can teachers ‘conduct’ classes without being “leaders” and how to deal with the gap between the objectives and achievements of students.

Key words: Modern Greek, Mediation, Motivation, Quantitative Analysis.

Анка Рађеновић
Универзитет у Београду
Филолошком факултету
e-mail: anka_radjenovic@yahoo.com

Војкан Стојичић
Универзитет у Београду
Филолошком факултету
e-mail: vojkans@hotmail.com

ISKUSTVO PRIMENE AKTIVNOG PRISTUPA U NASTAVI FRANCUSKOG KAO STRANOG JEZIKA

Sažetak. U radu se prikazuju iskustva primene aktivnog pristupa u nastavi francuskog kao stranog jezika na Filozofskom fakultetu u Novom Sadu. Kao osnovno zapažanje uočava se uspeh na ispitu, sloboda u upotrebi francuskog jezika za izražavanje, ali i pojava da u pismenim odgovorima studenti koriste slične jezičke strukture koje nisu uvek prilagođene kontekstu zadatka. Analiza korišćenog udžbenika aktivnog pristupa (*Le Nouveau Rond-Point*) otkriva da su mnoge aktivnosti, i one usmerene na usvajanje gramatičkih sadržaja, ali i iskazi sa komunikativnom vrednošću, koncipirane na principu ponavljanja, što podseća na strukturalno-bihejvioristički princip učenja stranog jezika. Kao rezultat ovakvog načina učenja francuskog kao stranog jezika javlja se pojava da učenici usvajaju gotove strukture, često i sa greškama, budući da lingvistička korektnost nije u prvom planu.

Ključne reči: učenje stranog jezika, aktivni pristup, komunikativni pristup, francuski jezik, strani jezik, strukturalno-bihejvioristički model jezika

1. UVOD

Aktivni pristup u nastavi stranih jezika razvio se početkom ovog veka, u okviru projekta Zajednički evropski okvir za žive jezike (CECRL, 2001), kao rezultat potreba da se strani jezik uči i koristi kao sredstvo komunikacije u društvenom okviru višejezične Evrope. U tom smislu, ovaj novi pristup sličan je komunikativnom, na čijim osnovama se i razvio. Ono u čemu se ova dva pristupa bitno razlikuju je činjenica da je aktivni pristup usmeren ka formiranju govornika jednog jezika koji ga aktivno koriste u različitim delatnostima. Pri tome, potrebna znanja i umeća za realizovanje ovog cilja ne moraju nužno biti samo jezička i u tom smislu aktivni pristup se udaljava od komunikativnog, koji je ipak najviše pažnje usmeravao ka dimenziji upotrebe samog jednog jezika¹.

Iz perspektive mogućnosti primene aktivnog pristupa u okviru školskog sistema, reklo bi se da će se i ovaj novi, aktivni pristup suočiti sa teškoćama

¹ U opisivanju koncepcije aktivnog pristupa u nastavi stranog jezika, kao jedna od kompetencija, pored onih koje podrazumevaju deklarativna i proceduralna znanja, navodi se i *sposobnost bivanja (savoir-être)*, koja obuhvata psihološki profil osobe, njene vrednosti i uverenja, u odnosu na društveni kontekst upotrebe jezika (CECRL 2001: 16-17).

sa kojima se susretao i komunikativni i zbog kojih je retko prisutan u okviru institucionalizovane nastave. Dušanka Točanac je u više navrata pisala upravo o mogućnostima i problemima primene komunikativnog pristupa u školskom sistemu (Točanac 1988, 1990, 1997, 1998), a spomenimo i R. Galisona (Galisson 1980) koji je govorio o potrebama da se u fizičkom prostoru, kakav je učionica, stvore uslovi za komunikaciju: od razmeštaja stolova i rasporeda sedenja učenika koji omogućava vizuelni kontakt i komunikaciju do raznovrsnih kompetencija nastavnika stranog jezika koji će pratiti svakog pojedinca-učenika na, ne uvek lakom, putu usvajanja i razvijanja kompetencija izražavanja na stranom jeziku, poštujući individualnost svakog člana grupe, različite kognitivne stilove učenja, individualne ritmove u učenju i napredovanju. Kada se tome doda i kompleksnost samog fenomena komunikacije, koja je nepredvidljiva i dešava se u realnom vremenu, razumljivo je da je komunikativni pristup u nastavi stranog jezika retko primenjivan u okviru školskog sistema. Uz navedene zahteve komunikativnog pristupa, aktivni pristup u svom teorijskom okviru ima i zadatak razvijanja kompetencije delanja na stranom jeziku, što dodatno otežava njegovu primenu u okviru školskog nastavnog procesa. Stoga je iskustvo primene aktivnog pristupa na Filozofskom fakultetu u okviru časova francuskog jezika kao stranog jezika retko i dragoceno iskustvo.

2. ORGANIZACIJA NASTAVE, EVALUACIJA I REAKCIJE STUDENATA

Aktivni pristup u učenju francuskog kao stranog jezika na Filozofskom fakultetu primenjen je na nivou A2, što je za većinu studenata značilo drugu godinu učenja francuskog jezika, iako je bilo i onih koji su francuski učili više godina i pre upisa na fakultet. U nastavi je korišćen savremeni udžbenik *Nouveau Rond-Point I* (2011) koncipiran po metodologiji aktivnog pristupa sa ciljem razvijanja kompetencije delanja na francuskom jeziku (*apprentissage par les tâches*)². Nastava se izvodila sa 4 časa nedeljno u zimskom semestru školske 2014/2015 godine, od oktobra do januara, kada je u okviru ispita francuskog jezika kao stranog tokom januarskog i februarskog roka 2015. godine izvršena evaluacija.

Najveća teškoća u organizaciji nastave bila je, zapravo, sama evaluacija. Budući da se uspeh na ispitu na fakultetu izražava broječanom ocenom i test komunikativnih sposobnosti studenata na francuskom jeziku valjalo je tako izraziti.

² Udžbenik sadrži posebne aktivnosti definisane kao *tâche ciblée* – *zadatak, projekat* koje prate svaku celinu i imaju za cilj da mobilišu celokupna znanja obrađivana u datoj celini. Ove aktivnosti koncipirane su kao zadatak koji učenici treba reše i predstavljaju svojevrsnu simulaciju realnih situacija u kojima oni aktivno deluju, reaguju u interakcijama sa drugim članovima grupe, što zaista predstavlja način da se strani jezik aktivno koristi u određenoj situaciji, kontekstu ili interakciji.

Zbog fizičkih ograničenja u organizaciji ispita (veliki broj studenata, ne uvek adekvatna prostorija za ispit) kompetencija razumevanja usmenog iskaza proverena je u okviru kontinuirane evaluacije kroz vežbu slušanja i izražena predispitnim bodovima. Na samom ispitu kroz pismeni test proveravane su kompetencije čitanja i pisanja, uz jednu vežbu testa gramatike – morfologije (poznavanje oblika francuskog perfekta (*le passé composé*)), dok kompetencija govora, odnosno usmenog izražavanja u okviru ovog nivoa nije proveravana³. Test je sadržao jedan tekst sa pitanjima za razumevanje i tri kraće vežbe koje su zahtevale pismene odgovore. Budući da je u toku nastave najveća pažnja usmerena na razvijanje komunikativnih sposobnosti na francuskom jeziku, i u ocenjivanju pismenog testa akcenat je stavljen na upotrebu jezika za razumevanje i izražavanje, a manje na lingvističku korektnost. To znači da su pozitivno ocenjivani odgovori, naročito vežbe pismenog izražavanja, koji su u većoj ili manjoj meri predstavljali koherentne iskaze.

Opšti utisak postignutog uspeha na ispitu bio je neočekivano dobar, i za nastavnike i za studente. Od ukupno 45 studenata koji su upisani na kurs, u januarskom roku na ispit je izašlo 26 studenata, od kojih je 22 ili 84,6% položilo sa prosečnom ocenom 8,63, a samo 4 studenta nije položilo ispit. I u februarskom roku prolaznost je bila visoka: od 11 studenata koji su izašli na ispit, položilo je 7 ili 63,6% sa prosečnom ocenom 8,42, a 4 nije položilo.

U cilju što boljeg sagledavanja i razumevanja rezultata rada, nakon ispita sprovedena je anketa sa studentima. U anketi je učestvovalo 26 studenata. Na pitanje da li su zadovoljni postignutim uspehom na kraju semestra 19 studenata, odnosno 73% ukupno anketiranih, izjavili su da su zadovoljni postignutim uspehom, a samo 7 njih, ili 26,9% nisu bili zadovoljni uspehom. Ovakva ocena ne iznenađuje kada se imaju u vidu gore navedeni rezultati ispita.

Interesantna je i procena studenata o tome koji su faktori doprineli uspehu, odnosno neuspehu na ispitu: kao najvažniji faktor uspeha oni navode ličnu motivaciju i interesovanje za francuski jezik (11 studenata ili 42,3% anketiranih). Kao ostali činioci uspeha izdvajaju se nastavnik (9 studenata ili 34,6% anketiranih), način organizacije nastave (8 studenata ili 30,7%), udžbenik (7 studenata ili 26,9%), kontinuirani rad (5 studenata ili 19,2% i grupa (3 studenta ili 11,5%). Neuspehu na ispitu su, po mišljenju studenata, doprineli organizacija nastave (7 studenata ili 26,9%), nedovoljno lično angažovanje (5 studenata ili 19,2%), udžbenik (2 studenta ili 7,6%) i lična nezainteresovanost za francuski jezik (1 student ili 3,8%).

³ Testiranje kompetencije govora u okviru nastave francuskog jezika kao stranog na nivou A2 predviđena je u letnjem semestru.

Budući da je u nastavi francuskog jezika korišćen vrlo moderan udžbenik sastavljen po metodologiji aktivnog pristupa, anketa je sadržala i dva pitanja o njemu. Na prvo pitanje da li primećuju razliku između korišćenog udžbenika *Nouveau Rond-Point I* i drugih udžbenika francuskog jezika, 25 studenata ili 96,1% anketiranih je odgovorilo da uočavaju razliku, a samo 1 student je izjavio da nema razlike. Drugo pitanje odnosilo se na evaluaciju samog udžbenika, u čemu se mišljenja studenata dosta razlikuju: 8 studenata ili 30,7% anketiranih smatra da udžbenik otežava učenje francuskog, dok isto toliko njih, dakle 8 ili 30,7% kaže da je on korisniji. Za 5 studenata ili 19,2% anketiranih ovaj udžbenik je zanimljiviji, a njih četvoro ili 15,3% smatra da on olakšava učenje francuskog jezika. Dakle, skoro svi studenti primećuju novine u koncepciji udžbenika, ali za ne mali broj one predstavljaju i problem. Ipak, može se pretpostaviti da je faktor lične motivacije doprineo prevazilaženju teškoća koje donosi novi, aktivni pristup, čime se potvrđuju teorijske postavke da su lično angažovanje i zainteresovanost za strani jezik veoma važni činioci koji definišu „uspešnog učenika” (Cyr 1998: 15).

3. ANALIZA ODGOVORA NA ZADACIMA PISMENOG IZRAŽAVANJA

I pored značajnog uspeha na ispitu i relativno pozitivnog opšteg utiska studenata o rezultatu nastave francuskog jezika, o čemu je bilo reči u prethodnom delu, analiza pojedinih zadataka koji su zahtevali pismeno izražavanje otkriva, međutim, neočekivanu i zanimljivu pojavu: studenti koriste jezičke strukture za koje se ne može reći da su adekvatno upotrebljene u postavljenoj situaciji, pri čemu veliki broj koristi iste strukture. Ovakva pojava podseća na učenje po strukturalno-bihejviorističkom modelu, a ne po principima aktivnog ili komunikativnog pristupa, koji je u nastavi primenjen. Kao primer navodimo nekoliko odgovora studenata sa testova u januarskom i februarskom ispitnom roku:

- Jedan od zadataka u januarskom ispitnom roku pretpostavljao je odgovor na pitanje o sledećoj situaciji: ***Vous allez organiser une soirée jeux de société. Faites la liste des objets nécessaires pour cette soirée. Où allez-vous acheter ces objets?***

Primer 1 (odgovor studentkinje žurnalistike koja drugu godinu uči francuski jezik na Filozofskom fakultetu):

Je achete: une bouteille de champagne, du fromage, des fleurs, une gâteau, baguettes.

Je achete un bouteille de champagne au supermarché.

Je achete du fromage au supermarché.

*Je achete des fleurs chez fleuriste.
Je achete une gâteau au pâtisserie.
Je achete des baguettes au épicerie.*

Primer 2 (odgovor studentkinje hungarologije koja drugu godinu uči francuski jezik na Filozofskom fakultetu):

J'achète du pain et croissants à la boulangerie. J'achète d'alcool, fruit, légume à la supermarché. J'achète du fromage à la fromagerie. J'achète un gâteau à la pâtisserie. J'achète du boeuf à la boucherie. J'achète le fleur à la fleuriste et j'achète des bouges à la supermarché.

Primer 3 (odgovor studentkinje anglistike koja je francuski jezik učila 4 godine u Filološkoj gimnaziji u Sremskim Karlovcima):

Pour une soirée jeux de société je dois acheter beaucoup de choses. Il faut aller à la pâtisserie parce que je veux acheter du gâteau et chez le traiteur pour acheter des canapés. Je dois acheter des boissons frais et je pense que je vais acheter une bouteille de champagne et une bouteille de vin. Je dois aussi acheter des haut-parleurs pour écouter de la musique. Pour ça, je vais aller au supermarché. J'ai déjà acheté des jeux de société.

- U februarskom ispitnom roku kao zadatak postavljena je sledeća situacija: ***Vous vous préparez à passer un week-end chez votre ami à la campagne. Quels objets achetez-vous et où? Qu'est-ce que vous apportez?***
Primer 4 (odgovor studentkinje anglistike, nije poznato da li je i pre upisa na Filozofski fakultet učila francuski jezik):

*Je achete de la viande où boucherie.
Je achete de la fromage où fromagerie.
Je achete de la vin rosé où le magasin du vin.
Je achete un gateau où pâtisserie.
Je achete un baguette où boulangerie.
Je achete des légumes et des fruits où marché.*

Primer 5 (odgovor studentkinje hungarologije koja drugu godinu uči francuski jezik na Filozofskom fakultetu):

Je prépare soiré d'anniversaire. de l'eau gazeuse, une bouteille champagne, des huîtres, de saumon, de pain, un parfum, une salade, une fromage (camambert). Je vais aller au supermarché pour acheter de l'eau gazeuse et une salade. Après j'achete une fromage à la fromagerie. Je vais acheter des huîtres et de saumon à la poissonneire. Je vais acheter de pain à la boulangerie. Puis je vais acheter une bouteille champagne chez le marchand de vin. Je vais acheter un parfum à la parfumerie. Enfin je vais une carte d'anniversaire à la papeterie.

Iznenaduje sličnost odgovora studenata u dva ispitna roka i u zadacima koji pretpostavljaju, ne u velikoj meri, ali ipak različite situacije, naročito primeri 1,2,4 i 5. U evaluaciji testova, ovakvi odgovori ocenjeni su manjim brojem bodova zbog dva nedostatka : nepoštovanja situacije (primeri 2 i 5) i nekoherentnosti teksta (primeri 1 i 4). Odgovor u primeru 3 ocenjen je maksimalnim brojem bodova i predstavlja jedan od retkih odgovora koji su dati u obliku koherentnog teksta uz poštovanje situacije. Svakako bi trebalo imati u vidu činjenicu da je ovaj odgovor (primer 3) dala studentkinja koja je više godina učila francuski jezik pre odslušanog kursa na Filozofskom fakultetu, za razliku od ostalih čiji su primeri navedeni. Dalje, valja reći da se upotreba sličnih jezičkih struktura, koje nisu uvek upotrebljene na adekvatan način, uočava i kod drugih (i kod studenata koji su počeli da uče francuski na Filozofskom fakultetu, ali i kod onih što su francuski učili i pre upisa na fakultet), što navodi na razmišljanje o načinu učenja francuskog jezika, naročito gramatike u okviru primenjenog aktivnog pristupa.

U udžbeniku *Nouveau Rond-Point I* koji je korišćen u nastavi uočava se određeni način organizacije sadržaja, koji su veoma slični principima komunikativnog pristupa: zadaci su u velikoj meri organizovani sa ciljem razvijanja svih jezičkih veština – slušanja, čitanja, usmenog i pismenog izražavanja; aktivnosti koje od učenika traže da aktivno učestvuju u nastavi smeštene su u društveni kontekst, što omogućava razvijanje sociolingvističke kompetencije; od samog početka, učeniku se daju smernice za razvijanje strategija učenja – metakognitivnih, kognitivnih, socio-afektivnih, o čijoj važnosti za učenje stranog jezika govori Pol Sir (Cyr 1998), i koje pomažu da se učenik razvije kao samostalan i aktivan učesnik u interakciji; u mnogim aktivnostima od učenika se očekuje da mobilize i koristi lična iskustva iz života uopšte. Dakle, mnoge aktivnosti u udžbeniku koncipirane su tako da učenika vode ka sposobnosti da francuski jezik aktivno koristi i da razvije svoju komunikativnu sposobnost. U ovom pogledu, aktivni pristup ne razlikuje se u mnogome od komunikativnog.

Kada se, međutim, pažljivije analizira način na koji su predstavljeni jezički sadržaji, dakle deo gramatike francuskog jezika, u mnogim aktivnostima uočava

se da su učenicima predstavljene gotove jezičke strukture. U ovakvim zadacima od učenika se, kao aktivnost, traži da date strukture koristi više puta, što veoma podseća na ponavljanje, iako se naizgled radi o realnoj situaciji smeštenoj u određeni društveni kontekst. Ovakav tip zadataka zapravo predstavlja vežbu vrlo sličnu stukturalnim vežbama u okviru audio-oralne ili AVGS metode organizovanim na principu bihejviorizma.

Kao primer navešćemo aktivnost iz udžbenika *Nouveau Rond-Point I* (aktivnost br. 3, str. 63) za koju su vezana navedena ispitna pitanja i odgovori studenata u primerima 1-5. Ova vežba podrazumeva kupovinu za situaciju organizovanja rođendanskog slavlja:

*Soirée d'anniversaire – Demain, c'est l'anniversaire de Sophie, la petite amie de Philippe, et il va lui préparer une soirée en tête-à-tête. Lisez la liste ci-dessous et dites dans quels magasins il va faire ses courses*⁴. U nastavku, navedeni su sledeći artikli: *du fromage (camembert), une bouteille de champagne, une salade, une carte d'anniversaire, de l'eau gazeuse, un cadeau : un parfum? un livre?, du saumon, un gâteau d'anniversaire, des huîtres, des fleurs, des bougies, du pain*⁵; nakon artikala, sledi lista prodavnica : *à la fromagerie, au supermarché, à l'épicerie, à la boulangerie, à la librairie, à la parfumerie, chez le fleuriste, chez le traiteur, à la papeterie, à la pharmacie, à la pâtisserie, à la boutique de vêtements*⁶. (*Nouveau Rond-Point I* 2011: 63)

Valja primetiti da je u vežbi data lista artikala za kupovinu koja se može zaista sresti u svakodnevnom životu u Francuskoj, što daje autentičnost situaciji. No, iz metodološkog ugla posmatrano, imenice koje označavaju predmete uz koje stoje članovi predstavljaju gotove strukture. Možemo dodati i to da se i gramatičke kategorije članova koji aktualizuju i određuju pojmove kao nebrojive (*du fromage, du saumon, du pain*), ili kao brojive (*une salade, une bouteille de champagne, des fleurs*), kao i predloga *à (u)* ili *chez (kod)* i određenog člana *le*, odnosno sažetog člana *au* uz imenice koje označavaju prodavnice, mogu posmatrati i kao prilično složene semantičke kategorije aktualizacije imenica (član) ili

⁴ Rođendansko slavlje – Sutra je rođendan Sofije, Filipove devojke, i on će joj prirediti slavlje udvoje. Pročitajte datu listu i recite u kojim prodavnicama će obaviti kupovinu.

⁵ Sira (kamamber), boca šampanjca, salata, rođendanska čestitka, mineralne vode, poklon: parfem? knjiga?, lososa, torta, ostriga, cveće, sveće, hleba.

⁶ U prodavnicu/prodavnici sira, u supermarket/supermarketu, u bakalnicu/bakalnici, u pekaru/pekari, u knjižaru/knjižari, u parfimeriju/parfimeriji, u cvečaru/cvečari, kod prodavca gotovih jela, u papirnicu/papirnici, u apoteku/apoteci, u poslastičarnicu/poslastičarnici, u prodavnicu/prodavnici odeće.

lokalizacije u prostoru (predlozi)⁷. Ove kategorije nisu jednostavne za usvajanje i malo je verovatno da će ih učenik implicitno usvojiti i korektno upotrebljavati.

U vežbi se, dalje, traži od učenika da stvori iskaze poput *Philippe va acheter du fromage à la fromagerie*, što je kao primer dato nakon liste artikala i prodavnica. Radeći aktivnost, učenik više puta ponavlja istu konstrukciju koja sadrži različita imena artikala i prodavnica, što se u suštini svodi na model (*pattern*) u audio-oralnoj metodi ili strukturalnu vežbu supstitucije u AVGS metodi. Stoga ne iznenađuje da je veliki broj studenata na ispitu upotrebio sličnu konstrukciju zanemarujući potrebu da iskaz formuliše kao koherentan tekst koji odgovara postavljenoj situaciji.

Predstavljanje gotove strukture koju čini samo jedan od mogućih determinativa u francuskom (*du, un/une*) uz imenicu, učeniku ne ostavlja mogućnost usvajanja pravila o upotrebi člana u francuskom jeziku. Zašto i kada se upotrebljavaju neodređeni, određeni, partitivni član u francuskom jeziku? Kakva je njihova funkcija? Iznenađuje povratak na strukturalno-bihejvioristički princip u učenju stranog jezika, budući da su nedostaci ovakvog pristupa poznati, analizirani i kritikovani. Može se postaviti pitanje da li je ovakav pristup pokušaj da se izbegne susret sa složenošću semantičkih kategorija, budući da upotreba članova u francuskom podrazumeva semantičku kategoriju aktualizacije.

Jedan od mogućih odgovora nalazimo u samom projektu *Zajednički evropski okvir za žive jezike* (CECRL 2001:16 – 17) u kome se, uz analogiju sa vožnjom automobila, kaže da je razvijanje automatizma korišćenja stranog jezika jedan od bitnih ciljeva nastave. Verovatno se iz tog razloga poseglo za bihejviorističkim principom ponavljanja kao načinom učenja određenih gramatičkih sadržaja. Jedna od najčešćih kritika AVGS metode, međutim, odnosila se upravo na način učenja, odnosno zapamćivanja struktura i njihovog korišćenja. Ponovimo stav engleskog didaktičara Keith Morrow-a koji kaže: *Poznavanje elemenata jezika zapravo malo znači ukoliko korisnik nije sposoban da ih kombinuje na nove i prihvatljive načine da bi odgovorio na lingvističke zahteve situacije u kojima želi da koristi jezik*⁸. (Morrow 1979: 145). I sam komunikativni pristup razvio se upravo iz potrebe da se strani jezik koristi u komunikaciji, ali na teorijskim osnovama generativne gramatike i funkcionalizma, koje u žiži svog interesovanja imaju upotrebu jezika, načine na koje jedan govornik stvara, generiše iskaze i kako te

⁷ O kompleksnosti kategorija aktualizacije i lokalizacije u prostoru u francuskom jeziku govori P. Šarodo u svojoj gramatici (Charaudeau 1992). Za učenike čiji je maternji jezik srpski ove kategorije vrlo su složene. Aktualizacija podrazumeva upotrebu članova u francuskom jeziku koji ne postoji u srpskom, a i u načinu izražavanja odnosa u kretanju i lokalizaciji u prostoru između francuskog i srpskog postoje značajne razlike.

⁸ Naš prevod.

iskaze koristi u procesu komunikacije. Sa druge strane, po kognitivnim teorijama učenja, na koje se oslanja komunikativni pristup, učenik sam kreira svoje strukture znanja, uviđajući pravila kako se stvaraju i upotrebljavaju iskazi na stranom jeziku. Pri tome, greške predstavljaju polje u odnosu na koje se bihejvioristički i kognitivni način učenja suštinski razilaze. I upravo su greške koje učenici prave tokom procesa učenja potencijalno najveći problem u aktivnom pristupu, budući da se u cilju razvijanja komunikativne kompetencije ohrabruju da se izražavaju i usmeno i pismeno⁹. Tako se dešava da učenici usvajaju pogrešne strukture, kao što se naročito u primerima 1,2,4 i 5 vidi. Interesantno je i to kako su studenti „kreirali” svoje strukture, birajući, po nekom svom kriterijumu član, predlog ili sažeti član ispred imena prodavnice: u primeru 1 studentkinja sistematski upotrebljava sažeti član *au* (*au supérmarche*, **au patisserie*, **au épicerie*), u primeru 2 studentkinja se opredelila za oblik *à la* (*à la boulangerie*, **à la supermarché*, **à la fleuriste*), a u primeru 4 studentkinja koristi prilog *où* (**où boucherie*, **où fromagerie*, **où le magasin du vin*). U evaluaciji odgovora na pismenom ispitu ove strukturirane greške promakle su ne sasvim neopaženo, ali nisu sankcionisane značajnijim delom bodova, što može biti objašnjenje značajnog uspeha na ispitu.

Navedeni primer aktivnosti br. 3 (*Soirée d'anniversaire*) koja poziva učenika da ponavljanjem usvaja određenu strukturu, u udžbeniku *Nouveau Rond-Point I* nije jedina. U mnogim vežbama, naizgled komunikativnim aktivnostima, učenik je koncentrisan na jednu jezičku strukturu, koju kroz aktivnost koristi, ponavlja i pamti. Razlika u odnosu na strukturalne vežbe je u tome što su u ovom udžbeniku jezičke strukture smeštene u određenu situaciju, odnosno društveni kontekst. Pored toga, i što je još interesantnije, i drugi iskazi, ne samo strukture sa gramatičkim kategorijama, već i oni koji imaju komunikativnu vrednost, u ovom udžbeniku obrađuju se na sličan način. Primer nalazimo u drugoj knjizi, *Nouveau Rond-Point II*, u celini br. 3 (NRPII 2011: 30-39) u kojoj se kroz gotovo sve aktivnosti provlače izrazi kojima se neko poziva ili nešto predlaže: *Ça me/te/vous/... dit de/d'+infinitif?* i *(Et) si on + imparfait+?*. Budući da su aktivnosti u ovoj celini orjentisane na organizovanje slobodnog vremena u gradskoj sredini, što podrazumeva druženje, odlazak u bioskop, pozorište, obilazak grada, insistiranje na pomenutim jezičkim konstrukcijama i navođenje učenika da ih koristi u svojim iskazima deluje prilično neprimodno. Osim toga, malo je verovatno da će

⁹ Odnos prema greškama konceptora udžbenika *Nouveau Rond Point I* kreiranog po aktivnom pristupu uočava se u samom udžbeniku. Naime, kroz čitav udžbenik učeniku se daju saveti kako da razvija strategije učenja francuskog jezika, a jedan od njih odnosi se upravo na jezičke greške. Navodimo ovaj savet u našem prevodu: „Kada neko uči strani jezik, uči i kulturu i način života jedne zemlje. Niko neće zameriti ako napravite gramatičku grešku. Važnije je da dobro poznajete običaje zemlje.” (NRPI 2011: 99)

učenik, čak i u slučaju da ove iskaze usvoji, biti u stanju da ih adekvatno upotrebi i prilagodi komunikacionoj situaciji. Komunikacija kao vrlo složen fenomen podrazumeva korišćenje jezika u kontekstu određene situacije, no uz verbalne iskaze u kreiranju značenja važnu ulogu imaju i elementi neverbalne komunikacije. Ostvariti autentičnu komunikaciju u uslovima nastave stranog jezika u okviru školskog sistema nije jednostavan zadatak, ali nije ni nemoguć.

4. ZAKLJUČAK

Iskustvo primene principa aktivnog pristupa u učenju francuskog kao stranog jezika na Filozofskom fakultetu u Novom Sadu u toku zimskog semestra 2014/2015 na nivou A2 pokazuje relativno dobre rezultate: uočava se lakoća u korišćenju francuskog jezika za izražavanje, uspeh na ispitu. Ipak, u pismenim odgovorima studenti koriste slične jezičke strukture, što otkriva način učenja jezičkih sadržaja u korišćenom udžbeniku *Nouveau Rond-Point I*. Mnoge aktivnosti koncipirane su po strukturalno-bihejviorističkom modelu učenja stranog jezika, što podrazumeva ponavljanje ponuđenih jezičkih struktura. Kao rezultat ovakvog načina učenja gramatičkih pravila učenici usvajaju gotove strukture, ali često i pogrešne, budući da se u samom pristupu ne insistira na lingvističkoj korektnosti.

Ponuđeni model učenja jezičkih sadržaja ponavljanjem može biti i odgovor zašto je aktivni pristup relativno lako primenljiv u školskom sistemu, a što se uočava i iz ankete studenata, koji se u dosta velikom broju pozitivno izražavaju o korišćenom udžbeniku. Učenje ponavljanjem predstavlja jedan od najjednostavnijih oblika učenja, čime je izbegnuto suočavanje sa kompleksnijim kognitivnim procesima naročito u domenu semantičkih kategorija (upotreba članova ili predloga u francuskom jeziku). Osim toga, i iskazi koji imaju komunikativnu vrednost u pomenutom udžbeniku obrađuju se na sličan način, dakle kroz aktivnosti korišćenja ponuđenih gotovih struktura. Ovakav pristup razvijanju komunikativne kompetencije deluje neprirodno i ne vodi ostvarivanju autentične komunikacije.

Aktivni pristup u nastavi stranog jezika prilično je nov koncept i budućnost će pokazati u kojoj meri je uspešan. Iako uvođenje strukturalno-bihejviorističkog principa učenicima svakako olakšava u izvesnoj meri učenje stranog jezika, činjenica da usvajaju i pogrešne strukture ne može biti zanemarena. Osim toga, ipak je šteta da mnoga otkrića iz oblasti kognitivnih procesa i semantike ostanu neprimenjena, saznanja koja sigurno mogu doprineti razjašnjavanju tako složenog fenomena kao što je jezik.

LITERATURA

- Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. (2001). Conseil de l'Europe. Paris : Les Éditions Didier. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf (30.04.2015)
- Charaudeau, P. (1992). *Grammaire du Sens et de l'Expression*. Paris: Hachette.
- Cyr, P. (1998). *Les stratégies d'apprentissage*. Paris: CLE International.
- Galisson, R. (1980). *D'hier à aujourd'hui la didactique générale des langues étrangères. Du structuralisme au fonctionnalisme*. Paris: CLE International.
- Morrow, K. (1979). Communicative Language testitng: revolution or evolution? u: *The communicative approach to language teaching* (Brumfit, C. & Johnson, K.), Oxford: OUP.
- Točanac, D. (1988). Komunikativni pristup u nastavi jezika i govorni činovi. *Pedagoška stvarnost*. Novi Sad: Savez pedagoških društava SAP Vojvodine. God. 34, br. 3, str. 190-197.
- Točanac, D. (1990). Komunikativni pristup i AVGS metode. *Učenje jezika, komunikativni pristup i obrazovanje nastavnika: zbornik radova*. Novi Sad: Institut za strane jezike i književnosti Filozofskog fakulteta. Str. 95-98.
- Točanac, D. (1997). *Metode u nastavi i učenju stranog jezika*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Točanac, D. (1998). Gramatika u komunikativnom pristupu nastavi stranog jezika. *Glossa, časopis za nastavnike stranih jezika*. God. 4, br. 2, str. 51-61.
- Flumian, C., Labascoule, J., Lause Ch., Royer, C. (2011). *Nouveau Rond-Point I, Méthode de français basée sur l'apprentissage par les tâches*. Paris: Maison des langues.
- Flumian, C., Labascoule, J., Priniotakis, S., Royer, C. (2011). *Nouveau Rond-Point II, Méthode de français basée sur l'apprentissage par les tâches*. Paris Maison des langues.

Ivana Vilić

UNE EXPÉRIENCE DE L'APPROCHE ACTIONNELLE DANS LA CLASSE DE FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE

Résumé

L'approche actionnelle, conçue au sein du Cadre européen commun de référence pour l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation des langues vivantes, représente une nouvelle perspective méthodologique ayant pour but le développement d'un ensemble de compétences générales et notamment de compétence de communication langagière chez des usagers et des apprenants d'une langue étrangère. Dans le présent article nous exposons les expériences et les résultats de l'application de cette approche dans l'enseignement du français langue étrangère à la Faculté de Philosophie de Novi Sad pendant le premier semestre de l'année scolaire 2014/2015. L'impression globale de l'approche adoptée est bonne : on constate une réussite à l'examen final, les apprenants arrivent à s'exprimer en français assez librement, une enquête menée auprès des étudiants rapporte la satisfaction des apprenants. Pourtant, l'analyse du test écrit, surtout des parties de production écrite montre que les étudiants utilisent souvent les mêmes structures linguistiques qui ne constituent pas toujours des textes cohérents. Ce phénomène inattendu et surprenant révèle le traitement du contenu linguistique, la grammaire, dans le manuel utilisé *Le Nouveau Rond-Point I* basé sur l'approche actionnelle et l'apprentissage par les tâches. Dans beaucoup d'activités censées être communicatives, l'apprenant est invité à manier une même structure linguistique ou un énoncé à valeur communicative. Ce modèle d'apprentissage de la langue rappelle celui des méthodes audio-orale ou SGAV basées sur le structuralisme et le behaviorisme, critiqué pour son inefficacité. Le résultat d'une telle manière d'aborder les catégories linguistiques assez complexes comme l'article ou la préposition en français est l'acquisition des structures linguistiques souvent incorrectes, vu que l'approche actionnelle favorise le développement de la compétence de communication et non la correction linguistique.

Mots-clés: enseignement d'une langue étrangère, approche actionnelle, approche communicative, langue française, langue étrangère, modèle structuro-behavioriste de la langue

Ivana Vilić
Univerzitet u Novom Sadu
Filozofski fakultet
Odsek za romanistiku
e-mail: ivavilic@yahoo.fr

III
O UDŽBENICIMA, PROGRAMIMA,
KULTURI I JEZIČKOJ POLITICI

Милица Динић Маринковић

О НАЈФРЕКВЕНТНИЈИМ ЛЕКСИЧКИМ ЈЕДИНИЦАМА У УЧБЕНИКУ ИСТОРИЈЕ ЗА ПЕТИ РАЗРЕД

Сажетак. Предмет овога рада су лексичке јединице које се са највећом учесталошћу јављају у тексту учбеника „Историја за пети разред основне школе“. У раду се анализирају пунозначне лексеме које чине трећину текућег текста. Централни део рада заузима анализа парадигматских лексичких скупова којима припадају издвојене лексеме, као и приказ дистрибуције њихових појавница. Резултати спроведене анализе показују да најфреквентнију лексику обрађеног учбеника чине основна, општа, као и лексика специјализованог домена. Такође, будући да је знатан део високофреквентних лексема које припадају општем лексичком фонду у тексту учбеника употребљен са специјализованим, тј. терминолошким значењем, установљено је да најфреквентнију лексику учбеника „Историја за пети разред основне школе“ чине лексеме са секундарном денотацијом.

Кључне речи: вокабулар учбеника, учбеник историје, фреквенција лексичких јединица, парадигматски лексички скупови, дистрибуција лексичких слојева

1. УВОД

Супротно увреженом мишљењу да је језички развој појединца коначан процес, који је увелико завршен у тренутку отпочињања формалног образовања, почетак образовног процеса (процес описмењавања) представља један од најзначајнијих искорака у језичком развоју. Са процесом описмењавања тежиште у комуникацији помера са орално-аудитивне на писано-визуелну (Радић и сар., 2010: 43–44), те даљи језички развој постаје примарно вођен писаним језиком.

Након циклуса базичног описмењавања (нижи разреди основне школе), који карактерише употреба опште и функционално необележене лексике, у другом циклусу обавезног образовања (виши разреди основне школе) се у циљу савладавања градива захтева овладавање апстрактним теоријским концептима и специјализованим вокабуларом оделитих наставних предмета. Током процеса формалног образовања спонтани појмови замењују се *научним*, а употреба језика се *деконтекстуализује* (Виготски, 1977). У овом периоду, учбеник, као основно средство подучавања, постаје и „средством

културно-посредованог развоја“ (Плут, 2003) и „примарним извором богаћења речника на школском узрасту“ (Fielding, Wilson & Anderson, 1984).

Међутим, док се вокабулар перципира као озбиљна препрека за усвајање другог језика, обим и дубина вокабулара првог, тј. матерњег језика, превасходно се сагледавају као показатељ или предиктор нивоа академског постигнућа. Сходно томе, број студија које за предмет испитивања имају утицај квалитета вокабулара обавезне литературе на усвајање, односно развој вокабулара у матерњем језику, значајно заостаје за бројем истраживања која се тичу подршке развоју вокабулара у усвајању другог језика (в. нпр. Nation & Waring, 1997 и Richards et al., 2009).

Језик уџбеника у домаћој академској заједници заокупља пажњу развојних психолога, педагога и лингвиста. Интересантно је да у предметима својих испитивања лингвисти теже методичким и дидактичким аспектима језика уџбеника (Николић, 2010; Милановић, 2011), док су, са друге стране, психолози и педагози отворили питања адекватности вокабулара и разумевања текста, односно поставили питање улоге језика уџбеника (оваквих какве имамо) у језичком развоју и развоју мишљења¹. Међутим, иако је примереност речничког фонда уџбеника проблематизована, прецизан опис вокабулара коме су ученици изложени током процеса формалног образовања није извршен.

Предмет анализе овога рада су лексеме које се са највећом учесталошћу јављају у тексту уџбеника *Историја за пети разред основне школе* (у даљем тексту ЗУНС²). Анализом су обухваћене пунозначне лексеме које сачињавају трећину текста обрађеног уџбеника, тј. представљају скоро сваку трећу пунозначну текућу реч у тексту (в. §2. и §3.). Корпус за анализу одабран је из два разлога. Прво, зато што уџбеници историје имају највећу фреквенцију употребе међу ученицима виших разреда основне школе, и истовремено представљају уџбенике које ученици оцењују најтежим за разумевање³. И друго, зато што је уџбеник историје за пети разред први уџбеник из овог наставног предмета, те као такав представља почетну грађу за испитивање речничког фонда коме су ученици изложени посредством овог наставног предмета.

¹ Плут, 2003; Московљевић и Крстић, 2007; Лазаревић и Шефер, 2009; Матејевић и Васковић, 2011.

² Снежана Ферјанчић, Зорица Недељковић и Данијела Стефановић. (2009). „Историја“ за пети разред основне школе. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства. IV прештампано издање.

³ Подаци из пилот-истраживања Шефер, Лазаревић и Стојановић (2008).

У раду ћемо одговорити на следећа питања: (1) које лексеме су најфреквентније у уџбенику ЗУНС5 и колика је њихова учесталост појављивања; (2) којим парадигматским лексичким скуповима припадају издвојене лексеме; (3) каква је дистрибуција њихових појавница; и (4) у ком контексту и која значења поједине издвојене лексеме остварују у анализираној грађи.

2. МЕТОД ОБРАДЕ ГРАЂЕ

Обрада грађе подразумевала је конструисање фреквенцијског речника. Фреквенцијски речник уџбеника (лематизирана фреквенцијска листа речи) израђен је уз помоћ програма Unitex 2.1⁴, односно помоћу токен-листе⁵ и конкорданци⁶, које овај програм генерише приликом аутоматске обраде текста. Токен-листа садржи ниску (морфосинтаксичку реч, одн. појавницу/инстанцију) и њену фреквенцију. Из добијене токен-листе најпре су одстрањене затворене класе речи, а потом, након што је у токен-листи успостављен азбучни ред, отпочето је ручно рачунање учесталости појављивања појединачних лексема.

Приликом конструисања фреквенцијског речника водили смо се доминантним поимањем лексеме у домаћој лингвистици „под којом се подразумевају сви граматички облици и сва значења једне речи“ (Драгићевић, 2010: 35), односно оне језичке јединице које имају семантичку и синтаксичку самосталност. Међутим, сматрајући да је за даља истраживања од значаја прецизно утврдити вокабулар уџбеника, а како се испоставило готово немогућим успоставити јасну линију разграничења између лексичког (језичког) и енциклопедијског знања, у изради фреквенцијског речника уважени су и принципи на којима је конструисан електронски речник савременог српског језика (Krstev, 2008). Тако је један од критеријума за одабир лексичких јединица био и да ли се издвојена инстанција односи на јединствени појам. Као резултат овог приступа у фреквенцијском речнику ЗУНС5 се као посебне јединице налазе и вишечлане лексичке јединице – термилошке синтагме и „оними“.

Ономастици неће бити предмет анализе овога рада, иако неки од њих јесу високофреквентни. Овај слој лексике има чисто референцијално зна-

⁴ Више о програму *Unitex 2.1* види на <http://www-igm.univ-mlv.fr/~unitex>

⁵ *Токен* – термин рачунарске и математичке лингвистике којим се означава ниска карактера између две белине у тексту. *Токен* је конкретна реализација лексеме у тексту. Шипка (1998) користи термин *појавница*, а са аспекта синтаксе то је *морфосинтаксичка реч*. Такође, *токен* се може означити и термином *инстанција*.

⁶ *Конкорданца* – аутоматски пронађени примери употребе појавница у контексту.

чење⁷, односно, како наводе Марфи и Коскела (Murphy & Koskela, 2010), ове јединице лексикона представљају **ригидне десигнаторе** (енг. *rigid designators*). Десигнација (појам о предмету/ентитету) „се остварује у виду варијаната, семантичких алолекса појединих лексема“ (Дешић, 2008: 107). Будући да је значење ономастика референцијално и инваријантно, сматрали смо да њихова анализа није од значаја за предмет овога рада.

Термини (и термилошке синтагме), као десигнатори дефинисаног концепта, такође се могу убрајати у ригидне (ригидније) десигнаторе. Међутим, за разлику од ономастика, који се испуњавају значењским садржајем само онда када остваре везу са конкретним референтом, термини јесу семантички испуњени и ван контекста. Такође, важно је нагласити да ширење вокабулара на школском узрасту тече управо у смеру периферије лексичког система коју заузимају термилошки апарати различитих наука.

У сагласности са домаћом лексиколошком праксом, у оквиру које доминира поимање да *вишечлане лексичке јединице нису лексеме, али јесу део лексикона, и да се као нетипични представници лексикона морају третирати на посебан начин* (Драгићевић, 2010: 40–41), анализа представљена у овом раду превасходно се односи на типичне, једночлане лексеме⁸.

3. РЕЗУЛТАТИ

Табела 1: Најфреквентније лексеме у уџбенику *Историја за пети разред основне школе*

година	187	доба	54	почетак	38
стар	125	свет	53	крај (свршетак)	37
град	113	живот	52	култура	36
век	108	цар	47	мали	34
човек	100	прошлост	46	битка	33
велик	97	исток	44	догађај	33
време	82	нов	44	храм	33
рат	80	војска	43	важан	30
држава	75	живети	42	налазити се	30
бог	68	краљ	41	обала	30
историја	66	народ	39	почети	30
царство	65	имати	38		

⁷ Под референтом се подразумева предмет, реалија, ентитет на који се лексема односи. О терминологији у вези са елементима лексичког значења в. Драгићевић, 2005 и 2010.

⁸ О прегледу теоријских приступа у проучавању вишечланих лексичких јединица као и о термилошким решењима в. нпр.: Недељков, 2002 и Вујиновић, 2008.

Критеријум за одређивање прага најфреквентнијих лексема био је статистички, а успостављен је у односу на величину и намену грађе. Одговарајућим рачунским операцијама утврђено је да у односу на укупан број појавница пунозначних лексема у тексту уџбеника лексеме са минималном фреквенцијом 30+ чине трећину текста и просечно представљају скоро сваку трећу пунозначну текућу реч у тексту (Табела 2).

Табела 2 – Статистичка обрада грађе⁹

Укупан број јединица речника	3414
Укупан број појавница у тексту уџбеника (УБПТ)	13 026
Укупан број јединица речника са фреквенцијом 30	44
Укупан број појавница са минималном фреквенцијом 30 (УБПМФ)	4668
Пропорција - УБПТ : 100 = УБПМФ : X	
Учешће одабраних најфреквентнијих лексема у текућем тексту уџбеника изражено у процентима	35.8%
Количник УБПТ/УБПМФ	
Просечно појављивање одабраних најфреквентнијих лексема у текућем тексту уџбеника	скоро свака трећа реч (2,8)

4. АНАЛИЗА РЕЗУЛТАТА

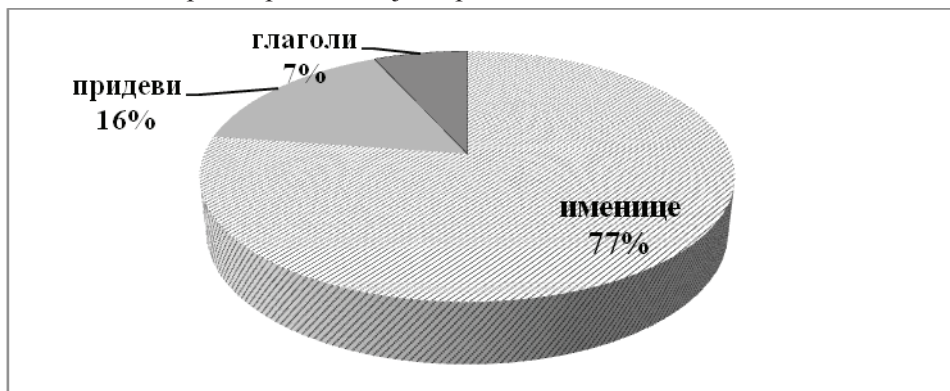
4.1. О неким парадигматским лексичким скуповима у уџбенику историје за пети разред

4.1.1. Према граматичкој макрокомпоненти лексичког значења¹⁰, најфреквентније лексеме у уџбенику ЗУНС5 чини 26 именица, 5 придева и 4 глагола. Што се њиховог броја појављивања у тексту тиче, број појавница прати квантитативни однос у броју лексема (в. График 1).

⁹У приказану статистичку обраду грађе укључени су и ономастици, као и њихове изведенице, који нису разматрани у овом раду.

¹⁰Грамматичка макрокомпонента лексичког значења или *грамема* према Алефиренку (1999: 137 према Драгићевић, 2010: 56–57) део је језгрене зоне лексичког значења и носи информације о граматичким категоријама и морфолошком типу лексеме, чиме представља први корак у одређивању лексичког значења.

График 1: Дистрибуција појавница најфреквентнијих лексема у уџбенику ЗУНС5 према граматичкој макрокомпонентни лексичког значења

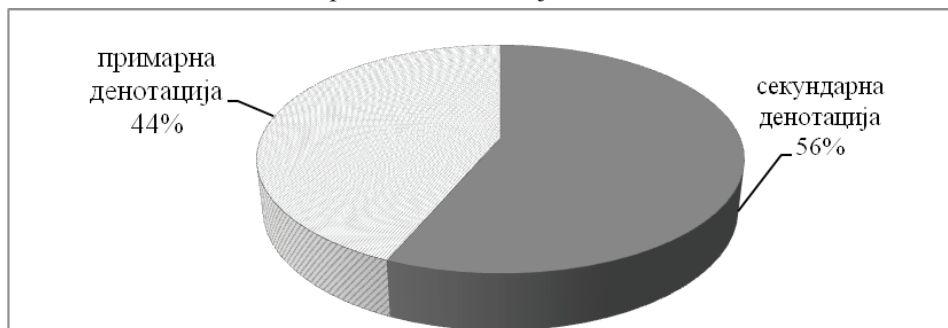


4.1.2. Према семантичкој класи којој припадају, међу најфреквентнијим лексемама у уџбенику ЗУНС5 предњаче апстрактне именице (број појављивања 872). За њима следе заједничке именице (732), од којих се две збирне именице, *народ* и *војска*, у тексту уџбеника јављају са фреквенцијом 82. После именица, међу најфреквентнијим лексемама у тексту анализираног уџбеника налазе се описни придеви (339). Међутим, важно је нагласити да придев „стар“ своју високу учесталост појављивања дугује и томе што се у више од половине својих појављивања реализује као део терминолошких синтагми и вишечланих ономастика (72/125), као што су: *стари век* (10); *стари Рим* (4); *стари Римљани* (3); *Стари исток* (29); *стара Грчка* (3); *стари Грци* (11); *стари Египат* (4); *Стари Свет* (2); *стара ера* (1) и *старије камено доба* (4)¹¹. Будући да је придев са највећом учесталošћу појављивања („стар“) део терминолошких синтагми, можемо закључити да су у тексту уџбеника најфреквентније лексичке јединице са секундарном де-нотацијом¹².

¹¹ Број у загради односи се на учесталост појављивања/фреквенцију лексичке јединице уз коју стоји.

¹² То су лексеме којима се означава оно што реално не постоји (Lyons, 1977 преко Драгићевић, 2010: 58).

График 2: Дистрибуција најфреквентнијих појавница у уџбенику ЗУНС5 према семантичкој класи¹³



4.1.3. Позиција у лексичком систему. Међу најфреквентнијим именицама у ЗУНС5 налазе се четири лексема које према подацима из *Асоцијативног речника српскога језика*¹⁴ остварују највећи број асоцијативних веза, а то су: *живот*, *човек*, *рат* и *свет* (в. Драгићевић, 2010: 124). Овај податак представља још један од показатеља централности позиције наведених лексема у лексичком систему српског језика. Другим речима, висока учесталост појављивања наведених лексема у грађи специјалне намене потврђује њихову широку употребу, захваљујући којој и остварују велик број асоцијативних веза. Поред наведених именица чланови основног лексичког фонда су и придеви, *велик* и *мали*, који, према Вјежбицкој, припадају *семантичким примитивима*¹⁵.

Најфреквентији глаголи у уџбенику ЗУНС5, *живети*, *имати* и *налазити се*, припадају „функционалном семантичком пољу егзистенције“ (Лазе Коњик, 2009) и такође припадају основном лексичком фонду.

Пошто апсолутни фреквенцијски ранг лексема у савременом српском језику није могуће установити, учесталост употребе најфреквентнијих лексема у уџбенику ЗУНС5 упоредили смо са подацима из *Фреквенцијског речника савременог српског језика* (у даљем тексту ФРССЈ)¹⁶. Корпус овог

¹³Графикон приказује дистрибуцију појавница које припадају граматичким класама именица и придева. Реализација описних придева у термилошким синтагамама сматрана је секундарном денотацијом, будући да они чине лексичке јединице дефинисаних апстрактних научних концепата.

¹⁴Пипер, Драгићевић и Стефановић, 2005.

¹⁵Универзални базични концепти *природног семантичког метајезика* којима се могу описати сва комплексна значења (в. Вјежбицка, 1999, према Драгићевић, 2010: 101–102)

¹⁶Васић и Васић, 2007.

речника чине романи добитници НИН-ове награде (1994–2000), као и *Речник четири Јеванђеља* и роман *Хазарски речник*.

Услед неусаглашености у методи обраде лексичких јединца (аутори ФРССЈ су у речник уврстили и функционалне речи), поређење лексема по фреквенцијском рангу није било могуће извршити. Ипак, утврђено је да 15 од 35 најфреквентнијих лексема у уџбенику ЗУНС5 има фреквенцију 100+ у ФРССЈ. Такође је установљено да се фреквенцијски ранг лексема у ЗУНС5 и ФРССЈ разликује (Табела 3). Међутим, без обзира на то што нисмо били у могућности да извршимо апсолутно поређење података из ових двају речника, фреквенција издвојених лексема у ФРССЈ указује на то да оне јесу део општег лексичког фонда савременог српског језика.

Табела 3: Поређење учесталости појављивања лексема у ФРССЈ и ФРЗУНС5

Фреквенцијски речник савременог српског језика		Фреквенцијски речник уџбеника „Историја за пети разред основне школе“	
имати	1428	1.	година 187
година	837	2.	стар 125
велик	863	3.	град 113
време	677	4.	век 108
човек	624	5.	човек 100
живот	600	6.	велик 97
свет	471	7.	време 82
бог	423	8.	рат 80
рат	391	9.	држава 75
стар	343	10.	бог 68
град	238	11.	историја 66
држава	178	12.	царство 65
царство	175	14.	свет 53
век	167	15.	живот 52
историја	104	23.	имати 38

У уводном делу рада наглашено је да језик уџбеника карактерише употреба лексике специјализованог домена. Специјализованост вокабулара уџбеника огледа се како у избору лексичких јединица, тако и у значењима која оне у овом дискурсу остварују. С обзиром на то да предмет наше анализе

чине најфреквентније лексеме, очекивано је да већина њих припада општем и основном лексичком фонду (што и показује претходно представљена анализа). Међутим, имајмо у виду да су из прегледа најфреквентнијих лексема у ЗУНС5 искључени ономастици, као и то да су представљене само типичне лексеме, а не и термилошке синтагме које оне граде и које у анализираној грађи имају високу учесталост појављивања. Навешћемо пар примера илустрације ради.

(1) Лексема *век* припада општем лексичком фонду, али припада и стручном вокабулару историјске науке. (2) Лексема *доба* се у уџбенику ЗУНС5 јавља искључиво у оквиру термилошких синтагми (нпр. *млађе камено доба*; *метално доба*). (3) Лексема *исток* се у више од половине својих појављивања (29/44) остварује као део термилошке синтагме *Стари исток*, под којом се подразумева јасно одређени географски и културни простор у прецизно дефинисаном временском периоду. (4) Лексеме *град*, *држава* и *царство* у историографском дискурсу остварују значења која се умногоме разликују од значења која ове лексеме имају у функционално необележеном језику; бајкама (*царство*) или географском дискурсу (*град* и *држава*).

Наведени примери, са једне стране, одсликавају комплексну природу лексичког система, док са друге, проблематизују питање компонената лексичког значења, те сходно томе и постојање прецизно омеђених лексичких слојева.

Имајући наведено у виду, дистрибуција појавница најфреквентнијих лексичких јединица у уџбенику ЗУНС5 према позицији коју заузимају у лексичком систему могла би се представити на следећи начин (в. График 3).

Приликом утврђивања дистрибуције различитих лексичких слојева у тексту обрађеног уџбеника уважени су како принципи домаће лексиколошке праксе, тако и резултати упоредне анализе двају фреквенцијских речника (ФРССЈ и ФРЗУНС5). Поред тога, у обзир је узета и употребна вредност издвојених лексичких јединица у анализираном корпусу, као и њихово учешће у грађењу термилошких синтагми. Стога у резултатима налазимо преклапање између слоја општег лексичког фонда и стручног вокабулара. Међутим, имајући у виду садржај и намену анализиране грађе, држимо да пресек скупова од 13% треба приписати стручном вокабулару. Према томе, трећину текућег текста анализираног уџбеника чини: основна лексика (25%); општа лексика (30%) и стручни вокабулар (45%).

График 3: Дистрибуција најфреквентнијих лексичких јединица према позицији у лексичком систему



* * *

Пре него што посветимо пажњу другим парадигматским лексичким скуповима, желимо нагласити да прокламоване границе између језичког и енциклопедијског знања најчешће није могуће прецизно утврдити, као и то да концепти који су базирани на овом разграничењу остављају недоумице. На пример, дистинкција између *лексичког поља* и *лексичког скупа* успостављена је на основу разграничења језичког и ванјезичког знања, и то тако да се лексичко поље заснива на језичким критеријумима, а лексички скуп на ванјезичким. Даље, лексичко поље може бити хијерархијски устројено уколико међу његовим члановима влада однос хипонимије. Као пример хијерархијског лексичког поља најчешће се наводе класификације биљног и животињског света, нпр. *животиња* – *сисар* – *мајмун* – *шимпанза*¹⁷. Међутим, поставља се питање да ли би успостављање лексичког односа хипонимије у овом и сличним случајевима уопште било могуће без неопходних знања о свету. Когнитивна лингвистика разрешава ову недоумицу тиме што наглашава енциклопедијску природу значења, те брише границу између језичког и енциклопедијског знања. „Било који аспект енциклопедијског знања може бити део семантичке вредности језичке форме“ (Murphy & Koskela, 2010: 40). У даљој анализи ћемо се држати ове тезе.

¹⁷ В. Драгићевић, 2010: 237–238 и литературу која се тамо наводи.

4.1.4. О неким тематским групама у ЗУНС5. Утврдили смо да највећи број појавница у тексту уџбеника чине апстрактне именице. Због тога су у анализи лексичког значења примењене *компоненцијална*¹⁸ и *концептуална анализа*¹⁹, те издвојене лексеме сврстане у тематске групе на основу заједничких *архисема*²⁰ и *домена*²¹. Важно је нагласити да су приликом анализе, чији је резултат представљен у Табели 4, у обзир узета само она значења у којима су издвојене лексеме употребљене у анализираној грађи.

Табела 4 – Најфреквентније именице у ЗУНС5 према тематским групама

АРХИСЕМА					
ПЕРИОД	ТОК ВРЕМЕНА	УСТРОЈСТВО	ВЛАДАР	ГРУПНИ АКТЕР	АКЦИЈА
Година Век Доба	Време Историја Прошлост Почетак Крај	Свет Царство Држава Град	Бог Цар Краљ	Војска Народ Човек*	Живот Догађај Рат Битка
ВРЕМЕ		ПРОСТОР → ДРУШТВО → УРЕЂЕЊЕ	ДРУШТВО → → МОЋ → УПРАВЉАЊЕ	ДРУШТВО → ДРЖАВА → ЧИНИОЦИ	ДОГАЂАЈ
ДОМЕН					

Лексемама *почетак* и *крај* у анализираној грађи нису ни у једном случају изражене просторне релације.

Лексема *човек* се у облику јединице у тексту уџбеника јавља 24 пута и најчешће је употребљена у значењу људске врсте, нпр. *појава човека*; *настанак човека и света*. На основу наведеног значења лексема *човек* није сврстана ни у једну тематску групу. Лексема *човек* је сврстана у припа-

¹⁸Растављање значења на компоненте – *семе* (в. Драгићевић, 2010: 65–79).

¹⁹Когнитивно-семантички приступ лексичком значењу у коме се значењска структура разуме као концептуална структура знања (Evans, 2007).

²⁰То је главна сема, која носи појмовну вредност и информацију о припадности лексеме некој широкој тематској групи (Драгићевић, 2010: 70).

²¹Концепт когнитивне лингвистике који представља кохерентну структуру знања у оквиру које се разумеју друге концептуалне јединице (лексички концепти/лексеме). Нпр.: лексеме *врх*, *топао* и *хладан* разумеју се у оквиру домена ТЕМПЕРАТУРА (Evans, 2007). „Домени су неопходни когнитивни ентитети: ментална искуства; простор за репрезентације; концепти или концептуални комплекси“ (Langacker, 1987 преко Evans&Green, 2006: 230).

дајућу тематску групу на основу значења које остварује у облицима множине (=друштвени актер).

Резултати представљени у Табели 4 показују да се најфреквентније именице у ЗУНС5 разумеју у оквиру два примарна и три апстрактна домена (мада је питање у коликој мери је домен ВРЕМЕ конкретан). Уколико се држимо тезе да је енциклопедијско знање неодвојиви део лексичког значења, архисеме и домене издвојених тематских група можемо разумети као семску структуру и апстрактни домен (доменску матрицу, сложену концептуалну структуру) лексеме „историја“.

4.2. О семантичким реализацијама лексеме „велик“ у ЗУНС5

Значење придева и глагола високо је зависно од контекста у коме се реализују. Услед просторног ограничења, нисмо у могућности да прикажемо семантичке реализације свих најучесталијих придева и глагола. У овом делу рада пажњу ћемо посветити семантичким реализацијама придева *велик* у уџбенику ЗУНС5, као и контексту (конкорданцама, семантичкој позицији) у ком се у овом уџбенику остварују.

Придев *велик* је други по фреквенцији придев у анализираној грађи, одмах после придева *стар*. Будући да овај придев припада основном лексичком фонду, анализа његових семантичких реализација у тексту уџбеника представља добру илустрацију утицаја које обавезно школско штиво има на лексички развој у домену продубљивања вокабулара.

Придев *велик* се налази у *језгру језичког сазнања* према Уфимцевој²². О посебном статусу ове лексеме у лексичком систему српског језика пише Ирена Грицкат (1967). Она закључује да су сва значења лексеме *велик* примарна. „Сва значења лексеме *велик* су у ствари само могућности различитих номинација једне исте основне представе, зависно од тога с којом речју та основна реч контактира“ (Грицкат, 1967 преко Драгићевић, 2010: 136).

На основу обраде конкорданци (контекста) у којима се лексема *велик* јавља у анализираној грађи издвојено је шест значења која ова лексема остварује у уџбенику ЗУНС5, а то су: *значајан*; *простран*; *многобројан/многољудан*; *интензиван*; *великих димензија* и *распрострањен*. Лексема *велик* се у анализираној грађи најчешће употребљава са значењем *значајан*. Друга два најфреквентнија значења ове лексеме у обрађеном корпусу јесу *простран* и *многобројан* (в. Табела 5).

²² Уфимцева, 2003 преко Драгићевић, 2010: 123–124.

Табела 5: Семантичке реализације лексеме *велик* у ЗУНС5

Реализовано значење лексеме велик	Фреквенција реализованог значења у ЗУНС5 ²³	Пример конкорданце
ЗНАЧАЈАН	39/97 (40%)	1) „Римљани су дали велики допринос развоју вајарства“. 2) „Град је тада био велико војно и привредно средиште “.
ПРОСТРАН	18/97 (18%)	1)... имало је велике земљишне поседе у равници 2)...изградио је велики двор и храм посвећен јеврејском божу ...
МНОГОБРОЈАН/ МНОГОЉУДАН	18/97 (18%)	1)...персијски цар Дарије сакупио велику војску у Месопотамији... 2)... преузео је велики поход ²⁴ на Хеладу ..
ИНТЕНЗИВАН	11/97 (12%)	... римска држава била је суочена са великом опасношћу ...
ВЕЛИКИХ ДИМЕНЗИЈА	7/97 (7%)	... наредио да водом пуне шест великих камених посуда ...
РАСПРОСТРАЊЕН	4/97 (4%)	... Римско царство захватила је велика епидемија куге .

Издвојена значења, поред тога што одсликавају полисемантичку структуру лексеме *велик*, откривају и њене синонимске везе. Наведени примери говоре у прилог тврдњама (1) да је синонимија контекстно осетљива; (2) да је синонимија ономасиолошки чинилац полисемије и (3) да синонимија и полисемија представљају два краја једне исте нити²⁵.

Иако се у РСАНУ као подзначење **12. Који је од изузетне важности, изузетног значаја** наводи **В. сталан атрибут** као саставни део назива неких историјски значајних личности, догађаја, докумената, ми ова значења нисмо уврстили у анализу зато што смо појавнице лексеме *велик* у овој употреби сврставали уз припадајуће ономастике (нпр. *Александар Велики (7); Констан-*

²³ Цифра се односи на број појављивања лексеме *велик* у наведеном значењу, а процентуално је изражен однос наведеног реализованог значења и укупног броја појављивања лексеме *велик* у анализираној грађи.

²⁴ У вези са значењем лексеме *велик* у синтагми *велики поход* консултовали смо се са историчарима.

²⁵ О критеријумима за разликовање значења и идентификацију синонимије в. у „Re-thinking Synonymy“ (Geeraets, 2010).

тин Велики (5)) и термиолошке синтагме (нпр. *Велика сеоба народа* (3)), а које нисмо уврстили у предмет овога рада (в. аргументацију у тачки §2.)

Лексема *велик* највећи број колокација у тексту уџбеника (уколико изузмемо лексичку спојивост са онимима) остварује са лексемама: *број, град, народ, царство, углед, рат и победа*, и то овим редом.

Накратко ћемо се осврнути на семантичке реализације антонимне лексеме, лексеме *мали*. За разлику од придева *велик* који се у већини случајева у уџбенику ЗУНС5 реализује са значењем „значајан“, нисмо забележили нити једну реализацију лексеме *мали* у значењу „безначајан/незнатног значаја“. Лексема *мали* се у анализираном корпусу најчешће остварује у значењу „невеликих димензија“, а установљена је само једна реализација значења „малобројан“.

5. ЗАКЉУЧЦИ

На основу резултата представљеног истраживања трећину текста уџбеника *Историја за пети разред основне школе* чине основна и општа лексика, као и лексика специјализованог домена (стручни вокабулар). Што се дистрибуције њихових појавница тиче, нешто мање од половине (45%) најфреквентнијих лексема припада стручном вокабулару, док нешто више од половине (55%) чине лексеме из општег и основног лексичког фонда.

Према граматичкој макрокомпоненти лексичког значења најфреквентније лексеме у обрађеној грађи су именице, док су у односу на класу појава на коју реферирају, најучесталије лексичке јединице са секундарном денотацијом, односно оне лексичке јединице којима се означавају апстрактни ентитети. Најфреквентније лексичке јединице са секундарном денотацијом у анализираној грађи су основни термини историјске науке, као и јединице којима се означавају јасно одређени географски простори у прецизно дефинисаном временском оквиру.

На основу компоненцијалне и концептуалне анализе најфреквентнијих именица у обрађеној грађи издвојено је шест тематских група. Резултати показују да издвојене тематске групе припадају базичним концептуалним доменима историјске науке, као и то да архисеме и домене најфреквентнијих тематских група можемо разумети као семску структуру и сложену концептуалну структуру лексеме *историја*.

Ови резултати су очекивани из најмање два разлога. Прво, свака трећа реч у уџбеничком тексту мора припадати како основној и општој, тако и лексици специјализованог домена (и то пре свега основној терминологији) научне дисциплине којој уџбеник припада. У супротном, разумевање текста

би било знатно отежано, а усвајање базичне терминологије, односно ширење вокабулара у смеру термилошког апарата наставног предмета чијем је савладавању уџбеник и намењен, упитно. Друго, високо учешће апстрактне лексике у тексту уџбеника у потпуности одговара развојним процесима који се подстичу и одигравају током процеса формалног образовања, тј. усвајању научних појмова и деконтекстуализованој употреби језика.

Поред тога што најфреквентније лексичке јединице у анализираном уџбенику пружају потпору лексичком развоју у домену ширења вокабулара, представљена анализа семантичких реализације лексеме *велик* показује да уџбеник пружа потпору и његовом продубљивању. Проширивање значења, као и успостављање синонимских веза између јединица вокабулара, такође се подстиче и специјализованом употребом коју лексеме из општег лексичког фонда имају у овој грађи.

На крају, и не најмање важно, представљена анализа показује да су вишечлане лексичке јединице равноправне јединице вокабулара уџбеника. Будући да није могуће успоставити јасну линију разграничења између језичког и ванјезичког знања, са једне стране, и да значење у раду представљених термилошких синтагми није интуитивно, односно да га није могуће претпоставити на основу познавања лексема које их чине, са друге, усвајање вишечланих лексичких јединица у циљу разумевања текста уџбеника је нужно.

ГРАЂА

ЗУНС5 – Недељковић, З., Стефановић, & Д. Ферјанчић. С. (2009). *Историја*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства. IV прерађено издање.

ЛИТЕРАТУРА

- Виготски, Л. (1977). *Мишљење и говор*. Београд: Нолит.
- Вујиновић, С. (2008). Теоријско-методолошки приступ проучавању термилошких вишечланих лексема. *Прилози проучавању језика*, (39), 189–203.
- Дешић, М. (2008). Лексичко и граматичко значење и српски акценат. *Зборник Матице српске за славистику*, (73), 107–113.
- Драгићевић, Р. (2005). Један модел за разрешавање појмовне и термилошке неусаглашености у вези са елементима лексичког значења. у: *Термилошка стандардизација лингвистичког описа савременог срп-*

- ског језика (4). МСЦ Међународни састанак слависта у Вукове дане, (35/3), 77–85.
- Драгићевић, Р. (2010). *Лексикологија српског језика*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Лазаревић, Е., & Шефер, Ј. (2009). Језик уџбеника наративних предмета – разумевање речи у седмом разреду основне школе. *Зборник Института за педагошка истраживања*, 41(2), 418–436.
- Лазих-Коњик, И. (2009). О функционално-семантичкој категорији егзистенције у српском језику. *Јужнословенски филолог*, (65), 359–374.
- Матејевић, М., & Васковић, И. (2011). Улога уџбеника у развоју мишљења ученика. *Педагошка стварност*, 57(7–8), 624–637.
- Милановић, А. (2011). Функција и значај примера у уџбеницима српског језика. *Књижевност и језик*, 58(1–2), 97–102.
- Московљевић, Ј., и Крстић, К. (2007). Језички уџбеници и приручници за прва три разреда основне школе. у: Плут Д. (ур.) *Квалитет уџбеника за млађи школски узраст*, Београд: Институт за психологију, 95–129.
- Недељков, Л. (2002). Проблем вишечланих лексема у лексикографској пракси. у: *Дескриптивна лексикографија стандардног језика и њене теоријске основе – Међународни научни скуп о лексикографији и лексикологији*, Нови Сад: САНУ, 243–249.
- Николић, М. (2010). Језик и метајезик у настави и уџбеницима српског језика – предметност и функције метајезика. *Књижевност и језик*, 57(1–2), 78–84.
- Плут, Д. (2003). *Уџбеник као културно-потпорни систем*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Radić, Ž., Kuvač Kralljević, J., i Kovačević, M. (2010). Udžbenik kao poticaj ili prepreka leksičkomu razvoju. *Lohar: časopis za hrvatski kao materinski, drugi i strani jezik*, 9(1), 43–59.
- Шипка, Д. (1998). *Основи лексикологије и сродних дисциплина*. Нови Сад: Матица српска.
- Шефер, Ј., Лазаревић, Е., и Стевановић, Ј. (2008). Језик уџбеника: подстицај или препрека. *Зборник Института за педагошка истраживања*, 40(2), 347–368.

Geeraets, (2010). *Criteria for Meaning Discrimination and The Identification of Synonymy*. Saopštenje na skupu: Re-thinking Synonymy. Helsinki. Dostupno preko: <http://www.linguistics.fi/synonymy/2010%20Helsinki.pdf>

- Evans, V. (2004). *The Structure of Time: Language, meaning and temporal cognition*. Amsterdam: John Benjamins.
- Evans, V. & Green, M. (2006). *Cognitive Linguistics. An Introduction*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Evans, V. (2007). *A Glossary of Cognitive Linguistics*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Fielding, L. G., Wilson, P. T., & Anderson, R. C. (1984). A new focus on free reading: The role of trade books in reading instruction. U: T. E. Raphael & R. E. Reynolds (ur.), *The contexts of school-based literacy* New York: Random House, 149–162.
- Krstev, C. (2008). *Processing of Serbian: Automata, Texts and Electronic Dictionaries*. Beograd: Filološki fakultet.
- Lipka, L. (1981). On the Interrelation of Syntagmatic Modification and Paradigmatic Lexical Structuring in English. U: Dietrich & Geckeler (ur.). *Logos semanticos: studia linguistica in honorem Eugenio Soceriu 1921–1981*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Murphy, L., & Koskela, A. (2010). *Key Terms in Semantics*. Continuum.
- Nation, P., & Waring, R. (1997). Vocabulary size, text coverage, and word lists. U: N. Schmitt and M. McCarthy (ur.), *Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy*, (6–19). Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, B., Daller, H. M., Malvern, D. D., Meara, P., Milton, J., & Treffers-Daller, J. (ur), (2009). *Vocabulary Studies in First and Second Language Acquisition*. Palgrave Macmillan.
- White, T. G., Graves, M. F. & Slater, W. H. (1990). Growth of reading in diverse elementary schools: Decoding and word meaning. *Journal of Educational Psychology* 82: 281–290.

- PMC – (1967–1976). *Речник српскохрватског књижевног језика*. (т. I–VI). Нови Сад: Матица српска.
- РСАНУ – (1959–). *Речник српскохрватског књижевног и народног језика*. Београд: Српска академија наука и уметности.
- ФРССЈ – Васић, С. и Васић, Д. (2007). *Фреквенцијски речник савременог српског језика*. Београд: Институт за педагошка истраживања.

Milica Dinić Marinković

THE MOST FREQUENT LEXICAL ITEMS IN HISTORY TEXTBOOK
FOR 5TH GRADE OF ELEMENTARY SCHOOL

Summary

The main aim of this paper is to establish and present the most frequent lexemes in History textbook for 5th grade of elementary school. The subject of analysis were lexemes with minimum frequency of 30+, i.e. lexemes which covers nearly 30% of running text in analyzed corpus. We took into analysis the lexical words only, while functional words and named entities were excluded.

The paper presents both qualitative and quantitative analysis. Lexemes were analyzed according to diverse paradigmatic sets they belong: (1) grammatical macro component of their lexical meaning; (2) class of entities they denote; (3) their position in lexical system; and (4) thematic group they belong. Also, a distribution of different lexical sets was computed.

According to the results of conducted analysis, most frequent lexis in analyzed textbook consists of basic (25%) and general lexis (30%), so as technical vocabulary of history subject as well (45%). The most frequent class of words are nouns (77%), and, according to class of entities they refers to, abstract lexis is the most frequent one.

Key words: textbook vocabulary, history textbook, frequency of lexical items, paradigmatic lexical sets, distribution of lexical sets

Милица Динић Маринковић
Универзитет у Београду
Филолошки факултет
e-mail: milicadinmar@gmail.com

Љиљана Ђурић

ЈЕЗИЧКА ПОЛИТИКА У СРБИЈИ И НАСТАВА СТРАНИХ ЈЕЗИКА: НАСТАНАК И СУДБИНА ЈЕДНОГ ПРОГРАМСКО-ПОЛИТИЧКОГ ДОКУМЕНТА (РЕЗОЛУЦИЈА ТРЕЋЕГ ПЛЕНУМА ЦК КПЈ О ЗАДАЦИМА У ШКОЛСТВУ)

Сажетак. Резолуција Трећег пленума ЦК КПЈ о задацима у школству, донесена 30. децембра 1949. године (објављена у *Борби* 3. јануара 1950.) у специфичним историјским околностима узрокованим сукобом КПЈ са Информбиroom, програмско-политички је документ којим је ударен темељ нашег школства и који је, поред осталог, понудио далекосежну замисао пожељне језичке образовне политике. У погледу учења страних језика, најважнија промена била је омогућавање ученицима да бирају између руског, енглеског, немачког или француског језика, што је значило укидање обавезности учења руског, али и враћање могућности учења немачког, који се од 1945. до 1948. није налазио у наставним програмима.

Значај документа огледа се у обликовању једне амбициозне, кохерентне визије друштва и улоге образовања (посебно, језичког образовања): требало је одагнати опасност од „укалупљености мисли“ и обезбедити кадрове способне да реализују широку међународну сарадњу.

Анализа генезе и утицаја тог документа указује да се он може посматрати у нас као један од историјских ослонаца језичке идеологије усмерене на неговање вишејезичности.

Кључне речи: језичка образовна политика Србије, страни језици, генеза јавне политике, вишејезичност

**ЈУГОСЛАВИЈА 1949:
НОВА ЈЕЗИЧКА ПОЛИТИКА
У ОБЛАСТИ НАСТАВЕ СТРАНИХ ЈЕЗИКА
– ИЗВОД ИЗ РЕЗОЛУЦИЈЕ:**

[...]

Што се тиче питања изучавања страних језика, погрешно је давати предност овом или оном страном језику, тим пре што су нашој земљи потребни кадрови који знају бар један од такзованих великих језика.

У гимназијама би требало од идуће школске године изучавати од првог до осмог разреда обавезно један од четири језика (руски, енглески, немачки или француски), а од петог разреда, или раније, још један од њих. Нужно је такође проширити изучавање латинског језика и испитати потребу учења овог језика не само у седмом и осмом, него и у ранијим разредима гимназије. С обзиром на потребу изучавања наше прошлости, као и ранијих култура уопште, треба да све републике имају бар по једну, а неке и више класичних гимназија. Из истих разлога треба такође проучити питање организовања гимназија, или одељења у гимназијама, у којима би се учио арапски и турски језик.

Један страни језик треба учити и у средњим стручним школама.

Сви студенти треба такође да уче један од поменутих четири страна језика, или италијански или шпански, како би се оспособили да се солидно служе једним од њих.

[...]

Из Резолуције Трећег пленума СК КПЈ

1. УВОДНЕ НАПОМЕНЕ

1.1. Теоријске координате истраживања

Проучавати језичке образовне политике као јавне политике значи ставити у средиште пажње неког од актера те политике – на пример: државне институције, стручна удружења и друге врсте група заинтересованих лица, појединце и слично – или, што ће у овом раду бити наше опредељење, неку од фаза јавне политике – на пример: фазу идентификације проблема и стављања одређеног питања на политичку агенду, фазу осмишљавања решења и одабира неке од алтернатива, фазе доношења одговарајућих норма-

тивних аката, имплементације, праћења и евалуације и, евентуално, гашења или промене јавне политике.

Иако су поменуте етапе развоја пре алати аналитичара него јасно одређени и одвојени делови процеса конституисања јавне политике у стварним животним условима – неке се од њих, наиме, преплићу, неке су у том процесу занемарене или само декларативно присутне, до неких се у одређеним срединама ретко долази (у Србији, рецимо, мало се која јавна политика у образовању прати и вреднује¹ на објективан начин) – анализа генезе одређене јавне политике, посебно када је широко контекстуализована, омогућава у знатној мери разумевање узрока тензија које су чест пратилац увођења нових јавних политика. Када се данас питамо који је историјски ослонац језичке идеологије усмерене на развој вишејезичности у формалној настави страних језика², коју промовише Савет Европе чија смо земља чланица („У сржи оваквог проактивног става према језицима и очувању језичке разноликости је идеја да будућа покољења Европљана треба да се развијају у правцу познавања и употребе већег броја различитих језика, са различитим нивоима компетенције у њима и са јасно препознатим друштвеним (укључујући и професионалне) контекстима њихове употребе“ (Филиповић 2007: 25)), а која је супротстављена језичкој идеологији економије (залагање за учење неког језика као *lingua franca*), најчешће оличеној у моделу *English-only* који даје примат учењу енглеског језика, корисно је вратити се уназад и истражити програмско-политичка акта која су значајно утицала на развој система образовања у нас – било да Србију посматрамо као део шире државне заједнице (Федеративне Народне Републике Југославије, Социјалистичке Федеративне Републике Југославије, Савезне Републике Југославије, Државне заједнице Србије и Црне Горе) или као самосталну државу.

¹ Када су у питању мере у области наставе страних језика, чак и после доношења крупних системских промена као што је било увођење обавезног страног језика у први разред основне школе (2003), судећи по нашим налазима, изостала је свака врста праћења и евалуације. О томе више у чланку „Вредновање раног школског учења страних језика у Србији: заглушујућа тишина“, Љиљана Ђурић in Филиповић, Јелена, Дурбаба, Оливера, уреднице, 2014, *Страни језици у образовном систему и језичке образовне политике*. Београд, Филолошки факултет Универзитета у Београду и Чигоја штампа. Стр. 77-106.

² Прошлост нам је, поред система и институција, оставила различите језичке идеологије које настављају да живе, иако неретко у међусобном несагласју, због чега деценијама имамо дисонантну језичку (не само образовну) политику, или, како неки чланови наше академске заједнице оправдано сматрају, одсуство језичке политике као стратешки осмишљене делатности.

1.2. Политички значај језичке политике у области наставе страних језика утврђене Резолуцијом

„Остварење идеје и права на разноврсност у култури и уметности започело је правом југословенских ђака да изаберу страни језик који ће учити у школи.“

(Докнић у Докнић и други 2009: 32)

Међу свим документима које смо анализирали у оквиру истраживања обављеног под менторством проф. др Јелене Филиповић за потребе докторске дисертације *Страни језици у образовној политици Србије током последњих шест деценија: чиниоци, модели, перспективе*³, један се издваја по снажном и дуготрајном утицају који је вршио на артикулацију језичке образовне политике Југославије (па тиме и Србије) – било када је та политика била формулисана у складу са ставовима које документ садржи или у супротности с њима. Тај документ, Резолуција Трећег пленума Централног комитета Комунистичке партије Југославије о задацима у школству⁴, настао је, с једне стране, као тежња ослобађања школства од утицаја предратног образовања, и, с друге стране, после сукоба КПЈ са Информбироом, као реакција на просветни модел Совјетског Савеза који је наметан у послератним годинама; он је, стога, одраз воље његових творца да југословенске народе поведу у будућност као самосвојне и равноправне са другима, ослобођене различитих облика зависности који би доводили у питање развијање југословенског модела социјализма. Образовање је у томе требало да одигра значајну улогу⁵, поред осталог и преко учења језикā. Напуштена је идеја о изграђивању монолитног погледа на свет по угледу на Совјетски Савез;

³ Објављено 2016. (Љиљана В. Ђурић, *Страни језици у образовној политици Србије*, Београд, Филолошки факултет Универзитета у Београду).

⁴ И пре Трећег пленума ЦК КПЈ о просветним питањима – некад и политички врло осетљивим – расправљало се на најзначајнијим партијским скуповима. Тако је, рецимо, на Конференцији о основношколској настави одржаној јануара 1948, исказано незадовољство партијских органа „идејном основом наставе, уз остало и схватањем историје.“ Посебно важно питање поставила је тада Митра Митровић „о односу општег, југословенског и посебног, националног у настави историје.“ (Кољанин 2012: 450, 447) И на Петом Конгресу КПЈ јула 1948, Ђилас је „значајну пажњу посветио просвети.“ У свом реферату констатовао је велики напредак, али и „слабости идеолошког карактера.“ (Кољанин 2012: 450)

⁵ „Усудили бисмо се да тврдимо да је поменута Резолуција за област васпитања и образовања у Југославији, по времену кад је донета и околностима у којима је донета, најважнији, пресудни и преломни, документ којим се утврђује (конституише) политика образовања и васпитања у свим њеним битним елементима и начин и путеви њене реализације. Она је то и по својој комплексности и по нивоу на коме је донета и по преокрету који је назначила и на који је упутила, а и по комплексности и високом степену ефикасне реализације“ (Симовић 1990: 37).

нова социјалистичка интелигенција, широко образована, требало је да буде способна да развија домаћу науку и културу на новом путу у социјализам.

Да ли је претерано тврдити да је Резолуција вододелница када је реч о образовној политици у области страних језика, па чак и шире, у погледу слободе избора уопште, читалац ће моћи да закључи на основу резултата нашег истраживања; оно што је сигурно, међутим, јесте да тај програмско-политички документ раздваја два периода у развоју нашег школства:

- Први послератни период (1945-1949, период административног социјализма⁶, полетне обнове и изградње ратом опустошене земље, консолидације њеног међународно-правног положаја): „све до 1950. образовање и васпитање развијало се у суштини на наслеђеном, традиционалном систему из предратне Југославије, уз, дабоме, огроман квантитативни помак, јер су улагани огромни напори да се прошири мрежа школа и изграде нове, као и да се изврше социјализму саобразне промене у наставним плановима и програмима, у уџбеницима, у образовању и деловању наставника и сл.“⁷
- Други период (1950-1958) у знаку је великих промена: започиње се децентрализација и дебијрократизација школства; поставља се идеја

⁶ Генеа језичке образовне политике (најпре као дела шире образовне политике, потом и културне политике) у овом бурном историјском периоду одвија се по бирократско-просветитељском моделу агитпроповске културне политике који подразумева три етапе: „а) дефинисање циљева [...]; б) теоријско утемељење и осмишљавање задатих циљева; в) стварање услова, инструмената и метода за остваривање тих циљева.“ Док су прве две етапе „реализоване у партијским организацијама“ на националном, регионалном и локалном нивоу, трећа се „вршила кроз делатност министарства [...] и институција [...] које су биле подређене том министарству“ (Докнић in Докнић и други 2009: 17). Језичка образовна политика осмишљава се и остварује у две подобласти: језици образовања који су пре свега стандардни језици „народа“ (Срба, Хрвата, Словенаца, Македонаца...), са широким правима националних мањина („народности“) на школовање на матерњем језику уз обавезу учења и језика „народа“, и, као друга подобласт, страни језици.

⁷ Први издати уџбеници (*Историја НОБ-а* и *Читанка* за руски језик) веома много говоре не само о идеолошком заокрету тог времена, већ и о значају који се придаје страном језику у успостављању нове идеолошке оријентације друштва. Од школске 1945/46. године, Министарство просвете НР Србије мења образовну политику у области страних језика: поред тога што укида наставу немачког језика, уводи руски језик као први страни језик у гимназијама, „а предвиђају се још и француски и енглески језик.“ (Игњачевић 2006: 157) У новом наставном плану за гимназије (и учитељске школе) за школску 1947/48. годину, предвиђено је да се „руски језик изучава обавезно од I до VIII разреда (4, 3, 3, 3, 4, 3, 3, 3 часа недељно), а ученици гимназије могу да бирају између енглеског и француског као 2. језика који се изучава од V до VIII разреда са по три часа недељно. Латински је обавезан са два часа недељно у VII и VIII разреду“ (Игњачевић 2006: 158)

јединствености, гипкости, вертикалне, па и хоризонталне проходности школског система (Симовић 1990: 90-101).

Но какав је пут прешао тај документ са становишта анализе јавних политика, то јест на који начин је донесен, ко су његови аутори, о чему је расправљано током његове израде, какве су алтернативе биле понуђене, ко је шта тим новим мерама добио (а шта изгубио) и, најзад, како је одјекнуо у јавности – то су питања на која ће овај рад тежити да одговори.

1.3. Идеолошка и прагматична условљеност документа

После сукоба КПЈ са Информбироом, на област наставе страних језика у то време као најбитнији чинилац, барем декларативно, делује идеолошки императив интернационализма и међународне активне коегзистенције; задатак просветних радника је да васпитавају ученике „у духу интернационализма, који полази од уверења да су Југословенима страни шовинизам, национална и расна нетрпељивост и дискриминација, што је подразумевало развијање солидарности са потлаченим народима широм света и сарадњу са напредним покретима, а против империјализма и фашизма“ (Хофман in Докнић и други 2009: 69). Веома значајан фактор била је, међутим, и прагматична потреба за отварањем ка западном свету, за сарадњом (економском, културном...) са што већим бројем земаља⁸: после раскида са Стаљином, дакле, снажно делује потреба јачања сарадње за земљама Запада, па тежња за темељном променом политике у настави страних језика не треба да чуди.

⁸ После сукоба са Информбироом „Уследило је повлачење совјетских стручњака и саветника који су радили у Југославији, поништени су економски уговори, као и уговори о пружању војне и техничке помоћи. На Петом конгресу КПЈ (21 – 28. јул 1948) одбачене су оптужбе и напади комунистичких и радничких партија, чланица Информационог бироа (ИБ). После трећег заседања у Мађарској (1949) дошло је до прекида партијских и међудржавних односа чланица ИБ са Југославијом, а ускоро је предузета политичка и посебно економска блокада земље. На Југославију су вршени отворени војни притисци, као и провокације на границама.

Излаз из економске и политичке блокаде југословенско руководство нашло је у сарадњи са западним земљама, посебно САД. Тешка економска ситуација у земљи (блокада, сушне године 1950. и 1952) превазиђена је војном и економском помоћи САД и других западних земаља. На војне притиске са Истока Југославија је одговорила набавком војне опреме, модернизацијом армије склапањем војних споразума са САД и коначно споразума о војној сарадњи са Грчком и Турском, које су биле чланице НАТО савеза (1954).“ (Павловић 2012: 159)

2. ИСТРАЖИВАЊЕ

Истраживање које смо у вези са тим документом спровели јула 2014. године у Архиву Југославије омогућило нам је да стекнемо увид у материјале⁹ – стенографске белешке са Пленума и материјал за коректуру – на основу којих је настала коначна верзија документа који је потом објављен, како смо већ напоменули, у листу *Борба*¹⁰ 3. јануара 1950. Анализа омогућује да се прати део његове генезе¹¹, од држања реферата на Пленуму до обликовања Резолуције чији смо део значајан за језичку образовану политику у области страних језика цитирали на почетку овог рада. У намери да покажемо како су текле етапе израде документа и у чему је било колебања¹², уз ток седнице Пленума и наводе неких од дискутаната, приказаћемо и варијанте тог дела текста које су претходиле редакцији наведене дефинитивне верзије.

2.1. Ток седнице и дискусија (изводи)

На почетку седнице Трећег пленума ЦК КПЈ, која је одржана 29. и 30. децембра 1949. године, Тито је предложио дневни ред који је прихваћен и у оквиру којег су одржана три реферата:

„1. Проблем школства у борби за социјализам. Реферише друг Ђилас.

2. Текући задаци у борби за извршење Петогодишњег плана. Реферат друга Кидрича.

⁹ Сигнатура: фонд 507, А. ЦК СКЈ, II/7, са прилозима.

¹⁰ Дневни лист *Борба* био је орган Комунистичке партије Југославије све до 1954, када постаје орган Социјалистичког савеза радног народа Југославије.

¹¹ У својој књизи *Power and Persuasion: Ideology and Rhetoric in Communist Yugoslavia 1944-1953*, историчарка Керол Лили наводи следеће: „По Ђиласовим речима, инспирацију за свој говор добио је у јесен те године када је био на броду идући на заседање Уједињених нација у Њујорку којем је требало да присуствује. Како је то Ђилас објаснио, већину времена на броду провео је разврставајући извештаје и анализе југословенског система образовања који су се налазили у две огромне вреће. ‘Схватио сам да је наш правац, да је цела наша образовна методологија морала да доживи преокрет – да се изврну те вреће предлога и закључака. Уместо школства које је служило за индоктринацију по совјетском моделу, било нам је потребно да поново оснујемо школство пратећи традиционалне, слободније смернице’.“ (Лили 2001: 200, 201)

¹² У раду у први план стављамо питања у вези са језицима, класичним, али пре свега страним. Треба напоменути, међутим, да је то само део разматраних питања: „На пленуму је најављен постепен прелаз на осмогодишње обавезно основно школовање. Подносилац главног реферата Милован Ђилас је изнео бројне слабости у организовању наставе које су чланови партије били дужни да исправе. Наставне планове и програме је требало довести ‘у склад са нашом генералном линијом у настави, с нашим општим циљевима, а такође и с нашим читавим системом школства и нашим конкретним потребама’.“ (Кољанин 2012, Димић in Кољанин 2012: 452)

3. Спољно-политичка питања, – о којима подноси извештај друг Кардељ.

4. Разно.“

Будући да после читања првог реферата није било питања, Тито је отворио дискусију. Преносимо неке прилоге који се односе на класичне и на стране језике:

- Стр. 21, 22, говори Крсте Црвенковски:
„[...] Што се тиче изучавања језика (у Македонији, напомена Љ. Ђ.), оно код нас представља велики проблем и зато ја мислим да је сасвим правилно постављена потреба учења турског и арапског језика, јер без познавања ових језика ми не бисмо могли ићи даље у проучавање историје Македоније. Ми смо, на пример, у једној џамији у Битољу пронашли драгоцен материјал у коме су обрађене све оне имовинске промене кроз 30 – 40 година тако детаљно да се могу проучити. Друго је питање изучавање латинског и грчког језика. Кад бисмо имали доста ових људи, могли бисмо их послати у Цариград у коме се налазе разне архиве са подацима о Македонији. [...]
- Стр. 28, 29, говори Павле Грегорић:
„[...] На крају ја бих хтео да кажем само неколико речи о учењу језика. Ја сматрам да наша пракса, односно пракса уопште која тражи учење језика у току 7 година на овај стари начин, не може донети оне резултате које бисмо ми хтели да постигнемо. Данас Американци, на пример, имају савршену методу учења помоћу грамофонских плоча, радиоапарата и слично, док ми трошимо огроман број сатова на предавање језика читав низ година, да на крају они који су тако учили не могу прочитати ни најобичнију књигу баш због тих метода. Ми бисмо и у том погледу морали нешто учинити. [...]
- Стр. 42, говори Борис Кидрич:
„[...] Једна напомена ка реферату друга Ђиласа. Ја се лично не бих сложио да се латински језик предаје само у VII и VIII разреду гимназије, већ мислим да њега треба учити од петог разреда даље. Ми не можемо замислити стварно квалификованог стручњака који није добио ону основну језичку наобразбу бар из једног језика. Треба бити начисто с тим да је читава техничка терминологија, као и читава медицинска и биолошка терминологија изграђена на латинском језику. То је чињеница и ми не можемо преко тога прећи и створити једну југословенску терминологију у супротности с међународном. Класична гимназија није довољна. Зато ја мислим да учење латинског језика треба задржати овако као што сам рекао. [...]

- Стр. 50, Тито:
„Ја бих сада прекинуо седницу и предлажем да се изабере комисија која ће израдити резолуцију по реферату друга Ђиласа. Предлажем да у комисију уђу: другови Ђилас, Влаховић, Чолаковић, Неоричић, Вида Томшич, Црвенковски, Бакарић, Стамболић, Потрч, Нимани, Кидрич и Авдо Хумо.“
Предлог је прихваћен.
- Стр. 66, говори Масларић:
„[...] Друго питање је изучавање језика. Ми смо некада учили латински 8 година, а после свршене школе нисмо знали да кажемо на том језику ни ‘дајте ми чашу воде’, иако смо знали да кажемо да ли је један глагол слаб или јак и да ли иде по овој или оној деклинацији (sic!). Али, док ми нисмо могли да кажемо ни једну реченицу, пракса нам показује да су они људи који су тражили посао и емигрирали из старе Југославије у Француску, Немачку или Америку, научили језике тих земаља тако да се њима могу служити, иако нису имали ни основну школу. [...]“
- Стр. 75 – 80, говори Ђилас, завршна реч:
Каже да ће унети „неке поправке“ у реферат (после разговора које „сам за време паузе имао са разним друговима, а посебно са другом Титом и Кардељем“) „пошто ће се он објавити. (Кад га не бисмо објављивали, онда то не би имало никаквог значаја.)“ Пошто је говорио о учењу националне историје, прешао је на тему језика¹³. [...] У погледу латинског језика, овде су се другови углавном ‘организовали’ против мене. Пошто су се за то изјаснили другови Кидрич, Нешкових, Кардељ и други, добијам утисак да у Политбироу преовлађује мишљење да од V разреда гимназије треба увести учење латинског језика. [...]“ / Друг Кидрич: „Ако не научи бар на једном страном језику граматику, човек доцније није способан да учи друге језике.“ / Друг Кардељ: „Ја сам 13 година учио немачки у школи, али сам га тек на робији научио.“ / Ђилас даље говори о проблему

¹³ У расправи је било речи и о учењу језика народа Југославије, што није предмет овог рада. Ипак, цитирамо овде Ђиласов закључак: у вези са изучавањем српско-хрватског у Македонији и Словенији сматра да га треба предвидети „у мери која је довољна да се деца могу њиме служити, а да се на другој страни у Србији, Хрватској, Босни и Херцеговини, као и у Словенији односно Македонији учи словенски односно македонски најопштије, да деца знају да су то други језици. [...] У основним школама (мисли се на четворогодишње – напомена Љ. Ђ.) страни језик се уопште не може изучавати, али кад се ради о ова два језика наших народа, деца треба да знају да су то народи са другим језиком, а такво упознавање треба да доведе до тога да ми не преводимо са македонског на српски.“

школских зграда, о социјалном саставу ученика, о евентуалној „ликвидацији женских гимназија“.

После читања остала два реферата и дискусије, резолуцију по првом реферату прочитала је Вида Томшич. Предложене су мање исправке, затим је резолуција једногласно прихваћена.

2.2. Варијанте текста реферата и резолуције, закључци комисије

Прилог I, „сравњени текст“, реферат Милована Ђиласа (текст куцан латиницом):

- Стр. 21, 22:

Читав пасус о страним језицима прецртан¹⁴, уместо њега руком написано: „У погледу изучавања страних језика, наша¹⁵ би морала да полази од тога да су нашој земљи потребни кадрови који знају бар један од тзв. великих језика. Било би погрешно и смијешно давати предност овом или оном свјетском језику / руском, енглеском, њемачком или француском. Свако сужавање би, у том погледу, могло само да нам штети, да успорава наш темпо [руком писано: у сваком погледу, а такође и да] затвори многа блага која чини доступним само знање појединог, односно – свих скупа, од ових језика.

Зато ми мислимо да је најправилније изједначити ‘права’ ових језика у школама. У гимназијама, према томе, треба изучавати од првог до осмог разреда обавезно један од та четири језика / руски, енглески, њемачки или француски /, а од петог разреда још један од њих. Што се пак тиче латинског језика, пракса је показала да је потребно само основно знање из њега и биће довољно ако се он учи само у седмом и осмом разреду гимназије. Међутим, обзиром на велике потребе наше земље за знањем латинског и старогрчког језика, нарочито за изучавање наше прошлости, потребно је да све републике имају бар

¹⁴ Прецртани текст о страним језицима (стр. 21): „Наша настава би морала, даље, да се досљедно заснива на потребама наше земље за упознавањем највећих култура – с једне, и на потребама да јој буде доступан савремени технички и други развитак – с друге стране. Веома важну улогу у том погледу игра изучавање страних језика. Из основа је [затим следи наведни текст почев од „погрешно...“]. То би значило да ми свјесно снижавамо потребе наше земље, јер знање којег било од ових језика пружа неке могућности које други језици не дају. [Изнад ове реченице – прецртане, додато руком: „а идеолошки је смијешно давати предност којем било од њих“, а онда и то прецртано]. Смијешно је мислити да само један од њих даје најшире могућности за изучавање марксизма-лењинизма, јер су и Маркова и Енгелсова и Лењина дјела писана на два језика, а упознавање свих највећих домета и развитка науке, филозофије, умјетности, технике итд. није чак могућно ни на једном од ова четири језика.“

¹⁵ Вероватно изостављена реч *школа*, напомена Љ.Ђ.

по једну, а неке и по више класичних гимназија. [Руком дописано: Било би веома корисно ако би у Македонији и Босни, а у републикама гдје за то има потребе, биле организоване гимназије у којима би се учио и арапски и турски језик.]

У средњим стручним школама би такође требало учити један страни језик и најбоље би било ако би то био онај који је ученик почео да учи још у првом разреду гимназије.

Исто тако је потребно да сви студенти уче један од поменута четири језика, тако да не би било универзитетски образованог човјека који се не би добро служио једним свјетским језиком. На универзитетима би требало студентима допустити да бирају и италијански умјесто једног од поменута четири језика.“

- У односу на овај текст, верзије II и III реферата садрже минималне корекције. Будући да су унете у IV верзију, овде их нећемо посебно наводити.
- После верзије III, у материјалу се налази текст Стане Томашевић на две стране у којем су изнети предлози допуне реферата у вези са неким питањима. Поред истицања напретка у образовању националних мањина („Сматрам да у уводном дијелу, гдје се говори о линији наше Партије у школству – треба истаћи и став према националним мањинама – постигнуте успјехе у отварању школа [...]“ и залагања за обавезно осмогодишње школовање, даје предлог и у вези са учењем латинског језика: „Сматрам да је с обзиром на потребе низа факултета (медицински, правни, на филологији, филозофија, на историји, фармација итд.) мало да се латински језик изучава само двије године (апстрактан језик).“
- Из верзије IV (куцане ћирилицом), која носи напомену Оригинал реферата са III Пленума ЦК КПЈ, стр. 21 и 22:
„У погледу изучавања страних језика, наша настава би морала да полази од тога да су нашој земљи [руком додато: у великом броју] потребни кадрови који знају бар један од тзв. великих језика. Било би погрешно и смијешно давати предност овом или оном свјетском језику (руском, енглеском, њемачком или француском) и то доказивати овим или оним идеолошким разлозима. Свако давање предности којем било од тих језика могло би само да нам штети, да успорава наш темпо у сваком погледу, а такође и да затвори многа културна и научна блага која чини доступним само знање појединог, односно – свих скупа, од ових језика.

Зато ми мислимо да је најправилније изједначити ‘права’ ових језика у школама. У гимназијама, према томе, треба од идуће године изучавати од првог до осмог разреда обавезно један од та четири језика (руски, енглески, њемачки или француски), а од петог разреда [руком додато: или још раније] још један од њих.

На универзитетима би требало студентима допустити да бирају и италијански [руком додато: или шпански] умјесто једног од помену-та четири језика.“

Прилог II чине Закључци Комисије по питању школства (наслов: Систем школства у ФНРЈ), дати у неколико верзија. Забележићемо општи циљ образовања и још неколико појединости које се односе на стране језике.

- „За разлику од једностраног образовања у школама старе Југославије, ми смо у ФНРЈ поставили као општи циљ наших школа: изградња свестрано развијеног човјека – градитеља и браниоца социјализма. Свестрано развијати човјека значи васпитавати га и образовати умно, политехнички, морално, физички и естетски. [...] У борби за изградњу свестрано образованог човјека социјализма кроз нашу школу, данас морамо поставити тежиште на то да нам школе дају људе солидног знања, и борити се против стварања полуобразоване, недоучене интелигенције.“
- У вези са страним језицима на универзитетима: „Задржати обавезну наставу иностраних језика, с тим што студент може добровољно да изабере језик који жели да изучава. На оним факултетима гдје се уче два језика, један треба да буде обавезан, а други према избору.“
- У вези са научним и научно-истраживачким радом: „Потребно је [...] слати више младих људи који имају услова за развитац у иностранство на специјализацију, јер постоји опасност од заостајања наше науке за развистком науке на страни.“

Прилог III чине четири верзије текста Резолуције, тачније, концепт писан руком, две куцане верзије означене бројевима I и II, и једна неозначена верзија. Када је наша материја у питању, разлике између верзија, као и разлике у односу на текст реферата и закључака незнатне су. Најчешће су стилске природе, а лутало се и са ставом у вези са класичним језицима, као и у вези са републикама у којима би требало заступити учење турског и арапског (првобитно су се спомињале Македонија и Босна и Херцеговина, затим се одустало од прецизирања). „С обзиром на потребу изучавања наше прошлости, као и ранијих култура уопште, треба да све републике имају бар

по једну, а неке и више, класичних гимназија. [Руком додато: Из истих разлога] треба такође проучити питање организовања гимназија, или оделења (sic!) у гимназијама у којима би се учио арапски и турски језик.“

2.3. Прве констатације и закључци

Први закључци у вези са настанком коначног текста Резолуције (који је, напоменим то узгред, оптерећенији идеолошким дискурсом него сам Реферат) могли би бити следећи:

- Језицима је дато веома значајно место у свим фазама рада (Реферат, дискусија, Резолуција), осим у Закључцима Комисије;
- Ни у алузијама нема назнака о било каквој врсти хијерархизације страних језика (осим што се не наводе доследно ни азбучним ни абecedним редом, већ је на првом месту руски, затим следе енглески, немачки па француски), као ни о забрани или смањивању учења руског и немачког језика упркос тада свежим негативним искуствима са земљама у којима се ти језици говоре;
- У вези са страним језицима није било никаквих противљења у односу на предлог изнесен у Реферату; неколико дискутаната указивало је на неадекватност тадашњих метода учења;
- Шпански језик умало да буде заборављен: у више наврата дописиван је руком;
- Језичка образовна политика у области страних и класичних језика стављена је у функцију квалитетног и свестраног образовања и уклопљена је у визију државе која жели сарадњу са целим светом и коју одликују амбициозност, самосвест, тежња да се изједначимо са богатим земљама, да будемо самосвојни, никако зависни од било кога;
- Текстуралне измене од верзије до верзије (не рачунајући стилске) сведоче о трагању за мером у аргументацији (пре него за другачијим решењима) – из које треба да се види да смо отворени, али да држимо до себе, да наступамо са равноправних позиција; оне, дакле, носе пре свега „идентитетске поруке“ (Петковић 2013: 24¹⁶).

У истом броју *Борбе*, на другој страни, објављен је први део Реферата Милована Ћиласа под насловом „Проблем школства у борби за социјализам у нашој земљи“, а још два дела објављена су у бројевима од 4. и од 5. јануара 1950. Реферат нема, разуме се, исту политичку снагу као Резолуција,

¹⁶ Пагинација је дата према електронској форми текста.

али представља такође битан текст у којем су садржане смернице које је без сумње било пожељно пратити; захваљујући својој опширности, тај текст обухвата већи део питања него што то чини Резолуција, укључујући и питање учења језика народа¹⁷.

2.4. Реакције на резолуцију током јануара 1950. у дневном листу Борба

Анализирали смо даље одјеке Резолуције и Реферата у свим бројевима *Борбе* објављеним у јануару 1950. године и нашли три осврта.

Први је објављен 7. јануара на страни 2 под насловом „Трећи пленум ЦК КПЈ и задаци Народне омладине у средњим, нижим и средњим стручним школама“, али у њему нема помена о језицима.

Следећи је објављен 14. јануара на страни 2, под насловом „Закључци Четрнаестог пленума Централног комитета Народне омладине Југославије“. У одељку II каже се: „На основу задатака које је у области школства поставио Трећи пленум ЦК КПЈ и на основу анализе досадашњих искустава у раду Народне омладине у школама, Пленум поставља следеће задатке:

1. Дужност је чланова Народне омладине у средњим школама да темељно савлађују наставно градиво. Треба непрекидно радити на томе да ученици буду упорни у редовном савлађивању наставног градива и настојати да сваки ученик изграђује свој систем индивидуалног рада на усвајању знања. [...]”
Зато треба посветити већу бригу предметима из којих ученици постижу слаб успех, као што су то математика у свим врстама школа, предмети природних наука у учитељским школама, предмети општег образовања у средњим нижим стручним школама и школама ученика у привреди. У гимназијама, међу ученицима развити већи интерес за изучавање страних језика тако да сваки ученик по завршетку школовања влада најмање једним страним језиком.
[...]“

¹⁷ Ево шта је у одељку IV поменутог текста Реферата објављеног у *Борби* под насловом „Проблем школства у борби за социјализам у нашој земљи“ (4. јануар 1950.) речено у вези са тим: „[...] Питање српског или хрватског језика у Словенији и Македонији треба препустити самим републикама да ријеше како хоће. Ми мислимо да би, према могућности, макар у најмањој мјери и у најпопуларнијем облику, требало српски, односно хрватски језик увести у основне школе тих република. Било би правилно то исто учинити и с македонским и словеначким језиком у Србији, Хрватској, Црној Гори и Босни и Херцеговини (у Словенији с македонским, а у Македонији словеначким). Везе између република постају све живље и од учења језика братских народа може само да буде користи.“

Сасвим другачије природе је последњи текст у којем се јануара 1950. у листу *Борба* говори о Резолуцији и о језицима: реч је о тексту који је објављен 31. јануара на страни 3, у сталној рубрици ПРОТИВ КЛЕВЕТА И ДЕЗИНФОРМАЦИЈА. Ево тог дела текста:

„Двадесетог јануара Радио-Праг се у једном свом коментару осврнуо на резолуцију Трећег пленума ЦК КПЈ о задацима у школству. На почетку коментара Радио-Праг истиче да је Црвена армија ослободила Југославију (обавезна сателитска клаузула – чак и у напису о школству у Југославији) и, затим, прелази на конкретно. ‘Данас се – вели коментатор Радио-Прага – забрањује да се у југословенским школама учи језик Лењина, Стаљина, језик Горког, Мичурина, Гогоља, Пушкина, Толстоја и читаवे плејаде највећих генија људског рода...’.

Неће бити згорег да погледамо шта каже Резолуција Трећег пленума ЦК КПЈ о задацима у школству о учењу страних језика у нашим школама:

‘Што се тиче питања изучавања страних језика погрешно је давати предност овом или оном страном језику, тим пре што су нашој земљи потребни кадрови који знају бар једна од такозваних великих језика.

У гимназији би требало од идуће школске године изучавати од првог до осмог разреда обавезно један од четири језика (руски, енглески, немачки или француски), а од петог разреда, или раније, још један од њих...

Сви студенти треба такође да уче један од поменута четири страна језика, или италијански или шпански, како би се оспособили да се солидно служе једним од њих.’

Довољно је само упоредити аутентичан текст резолуције са верзијом Радио-Прага да би дошли до уверења да је ова потоња – најобичнији фалсификат.

Али – то је само једна страна питања.

Резолуција Трећег пленума ЦК КПЈ о задацима у школству је констатовала да је ‘погрешно давати предност овом или оном језику’.

Међутим, тако не мисле совјетски ревизионисти којима је пуна глава планова о хегемонији и експанзији ‘водеће руске нације’. Они су (Д. Заславски у ‘Литературној газети’) и руски језик прогласили за језик социјализма, ‘водећи језик’, а језике осталих народа (једно од битних обележја њихове националности!) – за назадне, експлоататорске итд.

Није ни чудо да и Радио-Праг заступа ову великоруску шовинистичку ‘теорију’ чије је основно обележје потцењивање језика других народа, што је само саставни део игнорисања свих културних тековина које је човечанство створило у свом историском развоју – изван граница Русије. Познато је да је чехословачки министар Копецки једном приликом изјавио: ‘Руски

језик – то је језик наше лепше будућности’. А шта је са чешким језиком и каква је његова будућност о томе Копецки није ништа рекао, јер се сигурно бојао да не би било у складу са совјетским ‘интернационализмом’.

Прогласити језике којима су писали Маркс и Енгелс за – назадан, језик Шекспира и Бајрона за експлоататорски, игнорисати Балзака и Стендала, Ромена Ролана и Жан Ришара Блока, језик Сервантеса или Дантеа – значи на делу бити протагониста ускогрудог шовинизма који негира културу и тековине других народа. То значи бити на линији расистичких теоретичара који су – као што је познато – немачки језик прогласили за језик ‘више’ нације, за ‘виши’, а све остале за ниже, варварске.

Лењин је 1914 године овако одговарао либералним буржујима поводом њиховог става у питању државног језика:

‘Ми боље него ви знамо да је језик Тургенева, Толстоја, Доброљубова, Чернишевског велик и моћан... Али ми мислимо да великом и моћном руском језику није потребно да га ма ко мора учити под батинама.’“

Шта нам данас говори овај последњи текст? С једне стране показује високу будност тадашње (партијске) власти и спремност да доказује нетачност „клевета и дезинформација“¹⁸. Показује и значај који је придаван настави језика – из чега закључујемо да мали број осврта на то питање не значи да је оно заиста и занемаривано у политичком (партијском) раду. И на крају, видимо суштину идеолошке основе језичке политике која се заступа, у којој до највећег изражаја долази виђење свих језика и народа који их користе као равноправних.

3. ДАЉИ УТИЦАЈ РЕЗОЛУЦИЈЕ И СУДБИНА ГЛАВНОГ АУТОРА – ЗАКЉУЧНЕ НАПОМЕНЕ

„Резолуција III пленума крајем 1949. године већ види систем са осмогодишњим основним образовањем, а као делове система (његову важну допуну) предшколско образовање и васпитање и ваншколско образовање; са средњим образовањем, шире општеобразовне основе, а усмеравањем и специјализацијом у каснијој фази или у процесу рада, после запошљавања;

¹⁸ У вези са тим, не можемо а да се не сетимо клевета које су кружиле по медијима у време реформе из 2001-2004, када је из неких политичких кругова лансирана лаж да по новом наставном програму неће више бити наставе српског језика, већ само „комуникација“. Лако је било доказати неистинитост тих тврдњи (*Опште основе и Посебне основе за први разред* биле су тада већ објављене и у њима је постајао наставни предмет Српски језик), али то ипак није учињено. Не сумњамо да је то један од пропуста због којих поменута реформа није заживела.

и са вишим и високим школама и факултетима.“ (Симовић 1990: 122) Осим што је дала визију система који је годинама изграђиван (према њој је заснована осмогодишња основна школа какву и сада познајемо у Србији, а није тешко у тексту уочити и елементе концепта који данас називамо *квалитетно образовање за све*), Резолуција је, дакле, ударила и темељ језичке образовне политике у области (нарочито страних) језика коју до данас, уз извесна прилагођавања глобалним променама (мислимо пре свега на значај који већ дужи низ година енглески језик има у међународној комуникацији, мада је у последњој деценији у нас дошло до непотребног и штетног скретања ка политици English-only), велики број стручњака за стране језике, у првом реду они окупљени у Друштву за стране језике и књижевности Србије, али и у Друштву за примењену лингвистику Србије, сматра најпримеренијом и најпогоднијом за наше ученике и ширу друштвену заједницу: у новије време, уз уважавање епистемолошког напретка и идеолошких промена, артикулисана је као језичка политика која се залаже за неговање вишејезичности, о чему је у овом раду већ било помена. Баш као што је Резолуција предвиђала, захваљујући залагању тих стручњака да се не одрже упрошћена решења која су се повремено наметала као „најлогичнија“, „најрационалнија“, у нашем систему образовања у основној школи уче се обавезно два страна језика, од тога један на раном узрасту; поред традиционална четири школска језика, понуда подразумева и италијански и шпански, који се такође могу учити и на неким нефилолошким високошколским установама, међу којима Филозофски факултет Универзитета у Београду има најдужу и најбогатију традицију; и у средњим стручним школама и на универзитетима уче се страни језици, обавезно два у гимназијама; формиране су филолошке гимназије и одељења у којима се изучавају како живи тако и класични језици. Једино турски и арапски нису нашли своје место у нашем основном и средњем образовању, али се и ту може очекивати промена, поготово када је реч о турском језику, имајући у виду захтев да се уведе настава турског језика као изборног од петог разреда основне школе који је Удружење Турака у Србији поднело 2014. године, али и популарност турских телевизијских серија међу младима. Турски и арапски језик могу се студирати на Филолошком факултету Универзитета у Београду.

Рекли бисмо, дакле, да је утицај документа на развој језичке образовне политике у Србији неспоран. Мали број савремених стручњака, међутим, познаје његов значај. Последњи чланак у ширем корпусу обухваћеном

нашим истраживањем у којем се спомиње датира из 1990.¹⁹ Аутор Дојчило Рудан каже: „Начелно прокламовање равноправности сва четири страна језика, први пут Резолуцијом ЦК КПЈ 1949. године, други пут Препоруком Културно-просветног већа Скупштине Србије 1968. године, није давало жељене резултате, јер је изостајао истрајан, континуиран и синхронизован рад релевантних чинилаца.“

Бавећи се генезом овог програмско-политичког документа који је имао огроман утицај на развој нашег образовања уопште и на језичке образовне политике посебно уочили смо далекосежност одлука Комунистичке партије Југославије које су исказане у том документу и која се огледа пре у обликовању једне амбициозне, али кохерентне, визије друштва (глобални референцијални оквир²⁰, да употребимо један од кључних појмова когнитивне анализе јавних политика) и улоге образовања и, посебно, језичког образовања у том друштву (секторски и субсекторски референцијални оквир), док је у пракси прошло много времена док неки његови елементи (свакако не сви) нису имплементирани, надајмо се трајно.

Интелектуална ширина²¹ којом одишу многи делови тог документа, међутим, у пракси је неретко замењивана неуким али упорним догматизмом. Главни аутор документа, Милован Ђилас, који је, подсећамо, нови систем образовања доживео као визију која му се преко ноћи указала на броду за Њујорк, већ 1953. године у *Борби и Новој мисли* објављује чланке који нису на политичкој линији VI Конгреса КПЈ (одржаног 1953. у Загребу). Његово поступање – које му је донело квалификацију дисидента – разликује се од поступања других водећих политичара, иако неки историчари цео процес одвајања КПЈ од политике Совјетског Савеза сматрају дисидентством „у којем је ријеч о отпадништву од *вјерске комунистичке монолитности*“: „Све у свему, водство је у Југославији још 1949. објективно постало дисидентско, иако појединачно, дакле субјективно, људи у том водству нису били дисиденти нити су се осјећали или икад постали дисидентима. Тек Ђилас, међутим, 1954. свјесном одлуком, када су се други зауставили, на-

¹⁹ „Страни језици – некад и сад“. *Београдско школство*, 26. новембар 1990.

²⁰ *Референцијални оквир* је превод који предлажемо за термин „référentiel“ који користи Милер 2006. и којим означава скуп вредности, норми и алгоритама у склопу којих се дефинише јавна политика. Италик Љ.Ђ.

²¹ „III пленум ЦК КПЈ 1949. године у борби мишљења, критици, слободној иницијативи, неукалупљености мисли види пут за правилно школовање, формирање и деловање просветних радника, осуђујући политички каријеризам нестручних и секташтво према добрим наставницима који нису чланови партије.“ (Симовић 1990: 108, 109)

ставља даље истим путем те и субјективно постаје дисидент. Повјесно је, стога, *први дисидент*.“ (Ивин 2005: 378)

И тако, можемо рећи да је систем образовања и језичку образовну политику Југославије у великој мери обликовао човек који је убрзо почео непошtedно да критикује партију и њене челнике – и због тога провео многе године у затвору²² – заговарајући следећу „јерес“: „Данас никаква партија или група, а чак ни сама класа, не може да буде искључиви израз објективних потреба читавог друштва, не може да присвоји искључиво право да ‘управља’ кретањем производних снага а да ове и оно што је најважније у њима – људе, не укочи и пороби.“ (Ћилас 1953²³).

ЛИТЕРАТУРА

- Докнић Б., Петровић М. и Хофман И. (приредили) (2009). *Културна политика Југославије: 1945-1952. Зборник докумената*. Књига 1 и Књига 2. Београд: Архив Југославије.
- Ivin D. (2005). Pojava disidenata u socijalističkoj Jugoslaviji. Rad sa skupa *Dijalog povjesničara – istoričara 10*, Osijek. Стр. 361-380. Рад доступан на сајту www.cpi.hr.
- Ignjačević, A. (2006). *Engleski jezik u Srbiji*. Београд: Filološki fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Кољанин Д. (2012). Обликовање новог концепта наставе историје у основним школама Србије (1948-1952). *Истраживања, XXIII*. Нови Сад: Филозофски факултет. стр. 443-457.

²² Почетак краја комунистичке каријере Милована Ћиласа збио се 16. и 17. јануара 1954. на Трећем (ванредном) пленуму ЦК КПЈ. Седница је имала само једну тачку дневног реда: Случај друга Милована Ћиласа и питање спровођења одлука VI Конгрес Савеза комуниста Југославије. Отварајући седницу, Тито је критиковао текстове Милована Ћиласа и његове ставове о демократији. Као један од аргумената у прилог тези да Ћилас „[...] није проповиједао нови тип демократије, социјалистичку демократију, него апстрактну демократију, демократију која је сама себи довољна, демократију која претставља заправо анархију“, Тито наводи реакције у западноевропским земљама: „Мени је, да вам право кажем, било довољно кад сам прочитао шта пишу стране агенције, на страницама билтена Танјуга, у децембру, кад сам видео како су се брзо ухватили за ту Ћиласову теорију и како су се повеселили сви противници наше социјалистичке стварности. Они кажу да се ипак види да је демократија отишла много даље него што су мислили, јер данас већ може један теоретичар да заузме такав став да говори о апсолутној потреби ликвидације тога и тога, да се Југославија на тај начин приближила западној демократији. Тачно је да постоји приближавање Југославије западној демократији, али не у питању унутрашњег система, већ на питању сарадње на вањско-политичком плану.“ (Марковић ур. 1954: 5, 6)

²³ Чланак „Опште и посебно“, Борба, 20. децембар 1953.

- Lilly C. S. (2001). *Power and Persuasion: Ideology and Rhetoric in Communist Yugoslavia 1944-1953*. Westview press.
- Muller P. (2006). *Les politiques publiques*. Paris : Presses universitaires de France. (6^{ème} édition mise à jour, 1^{ère} édition 1990)
- Павловић, М. (2012). *Савремена историја Србије*. Београд: Универзитет у Београду, Факултет безбедности.
- Petković K. (2013). Pojmovnik interpretacijske analize javnih politika. *Hrvatska i komparativna javna uprava* 13/1 (329-342), 13/2 (715-727).
- Simović R. (1990). *Politika obrazovanja i njena realizacija u SR Srbiji*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Филиповић Ј. (2007). Идеологија језика и стандардизација: историја и будућност српског стандардног варијетета. *Примењена лингвистика*, број 8, 22-32.

Ljiljana Đurić

LA POLITIQUE LINGUISTIQUE EN SERBIE ET L'ENSEIGNEMENT DES
LANGUES ETRANGERES :
GENESE ET DESTIN D'UN DOCUMENT POLITICO-PROGRAMMATIQUE
(RESOLUTION DE LA TROISIEME SESSION PLENIERE DU COMITE CENTRAL
DU PARTI COMMUNISTE YUGOSLAVE SUR LES MISSIONS DU SYSTEME
EDUCATIF)

Résumé

La Résolution de la Troisième session plénière du Comité central du Parti communiste yougoslave sur les missions du système éducatif a été adoptée le 30 décembre 1949 et publiée dans le quotidien *Borba* (Lutte), organe du Parti communiste yougoslave, dans des circonstances historiques particulièrement pénibles résultant du conflit, survenu en 1948, entre le Parti et l'Informbureau.

Ce document politico-programmatique a jeté les bases du système éducatif de l'ex-Yougoslavie, et donc de la Serbie, ainsi que celles d'une nouvelle politique linguistique éducative dans le domaine des langues étrangères (et des langues classiques), mettant ainsi explicitement l'enseignement des langues sur l'agenda politique : le changement prévoyait la possibilité, pour les élèves, de choisir entre l'apprentissage du russe, de l'anglais, de l'allemand ou du français, ce qui signifiait qu'on supprimait le russe en tant que première langue obligatoire pour tous les élèves à partir de la cinquième année de leur scolarité (en vigueur depuis 1945), et qu'on réintroduisait l'allemand qui avait été absent des programmes scolaires de 1945 à 1948. Certains historiens considèrent aujourd'hui

que ce droit au choix de la langue étrangère représente le début de la réalisation de l'idée et du droit à la variété culturelle et artistique.

La recherche sur la genèse de ce document promouvant le plurilinguisme, menée dans le cadre théorique de l'analyse cognitive des politiques publiques, et dont nous présentons ici les résultats, a été réalisée dans les Archives de Yougoslavie où nous avons pu étudier le déroulement de la session plénière, la discussion qui a suivi la lecture du rapport de Milovan Djilas, ainsi que les variantes du document précédant sa version finale. Elle a montré que le document représente une vision ambitieuse et cohérente de la société en devenir et du rôle, dans ce processus, du système éducatif, y compris de l'enseignement des langues.

Cependant, son principal auteur, Milovan Djilas, peu de temps après, est devenu le premier dissident de l'ex-Yougoslavie...

Mots-clés : politique linguistique éducative de Serbie, langues étrangères, genèse des politiques publiques, plurilinguisme

Ljiljana Đurić
Université de Belgrade
Faculté de Philologie
e-mail: djuricz@sbb.rs

ГЕРАСИМ ЗЕЛИЋ И СТРАНИ ЈЕЗИЦИ

Уредништво Српске књижевне задруге имало је веома добру замисао када је посредством нашег великог географа Јована Цвијића, а трудом картографа Р. Д. Дединца, прибавило карту Зелићевих путовања и укључило је, као додатак, у трећу књигу *Жутија*. Упада одмах у очи, на тој карти, готово интерконтинентална димензија његових путовања: Европа, медитеранска, средња, западна и источна, европски и азијски делови Русије, мала Азија. Израчунали смо, грубо, на основу мерења и приложене размере на карти, да је Герасим Зелић пропутовао, копном и морем, између осамнаест и двадесет хиљада километара.

Феномен познат као *le grand tour*, развио се као жудња и потреба за путовањима, и, нарочито, као пракса путовања током 17. и 18. века и служио је испрва као начин стицања образовања европског махом младог племства. Осим едукативне, *le grand tour* је имао престижну, односно сталешку димензију. Тек крајем 18. века и касније велика путовања одликују се широм и разноврснијом социјалном представљеношћу.

Наш Герасим Зелић није, додуше, био племићког рода, него најпре обичан далматински православни монах, затим свештеник, архимандрит и, коначно, нека врста црквеног великодостојника, односно генерални викар источног обреда у Далмацији. Његово велико путовање, током последње две деценије 18. века и током прве 19. века, суштински се, ипак, уклапа у концепт који је развио европски *le grand tour*. Ту мислимо, пре свега, на едукативни карактер Зелићевог путовања: прикупљање и записивање знања о разним крајевима кроз које је пролазио, о градовима, људима, историји, географији, култури и обичајима; све је то у случају Герасима Зелића и његовог животописа веома заступљено. Он је на путовањима, стекао, за она времена, големо знање које се види на свакој страници његовог *Жутија*. А стекао га је, рекли бисмо, мање читајући књиге и новине, а много више разговарајући с људима, слушајући их и посматрајући стварност у којој се задесио. Страни језици су, притом, неизбежно били у саамој жижи његових путовања и боравака широм света. У овој прилици, показатељемо неке од његових богатих сусрета са страним језицима.

Један од важних квалитета мемоарске прозе Герасима Зелића произилази из способности аутора да у свом запису споји живи опис тренутка и релевантне насlage времена које је прошло од тренутка доживљавања описаног до тренутка писаног бележења.

Према ономе што пише у *Житију*, Герасим Зелић се са неким страним језиком први пут сусрео, у драматичним околностима, док се на Фрушкој гори кроз снежну мећаву пробијао покушавајући да пронађе манастир Кувеждин. На његове очајничке позиве у помоћ огласио се неко из оближње куће:

Чуемь одговорь некакавь, но неразумемь га; вальда є было нѣмачко *херайнъ* (унутра)¹

Паде ми на умь: биће швабе, а не Срби: Я незнаюћи рѣчи нѣмачки, почнемь и руками и ногама маати, говорећи: *Клостерь, Клостерь Кувеждинъ?* а они ми на то одговоре: *Никсь Рацциш*, т. е. Ништа (неразуміємь) Рацки (Раски или Расіански, на мѣсто Србски).²

Присутна је, у овом одломку, и сликовитост Зелићевог грозничавог настојања да га разумеју и да он разуме њих („почнемь и руками и ногама маати“) као и извесна филолошка сензибилност - потреба да се страна реч преведе, а да се језички контекст објасни (називи „рацки“, „раски“ или „расијански“, за српски).

¹ Герасим Зелић, *Житіє сирѣчь рожденіє, воспитаніє, странствованія, и различна по свѣту и у отечеству приключенія и страданія. Герасима Зелића архімандріта свето-успенске обители Крупе у Далмаціи; бывшега кое у истой державы, кое у Бокки Которској, одъ л. 1796 до конца л. 1811. надъ православными восточнога исповѣданія церквами Генерал'- и Великога – Викаріа Нимь самимь Себи и своима за спомень списано; и другима за любопытство, гдѣшито а зарь и за поученіє, на свѣтъ издано*, Штампарија Угарског Краљевског Универзитета, Будим 1823, стр.23.

Одлучили смо се да читамо прво издање Зелићевог *Житија*, објављено 1823. године у Будиму верујући да не представља велики проблем цитирање текста на предвуковском писму. Та нам се књига чини као најаутентичнији израз Зелићевих књижевних намера и његовог раскошног књижевног дара. Мислимо да су потоња издања (панчевачко из 1886, београдско Српске Књижевне Задруге из 1897-1900. и, нарочито, београдско Нолитово издање из 1988), избацивањем неких документарних делова из оригиналног издања и спајањем са *Додатком Житију* који је у књижевном погледу битно другачији, односно нижег квалитета, нарушили, у извесној мери, естетички доживљај који се има при читању оригинала и целовитост великог књижевног, културног и документарног потенцијала који Зелићева књига садржи. Цитирали смо дословце издање из 1823. године поштујући и све штампарске неуједначености и грешке. О страним језицима у време просветитељства погледати и рад: Пера Половина, *Рационално и од трајне вредности у Доситејевом учењу и настави страних језика*, „Живи језици“, Београд, 1989, XXX, 1-4, стр.5-10

² Исто, стр. 33.

За некога ко је толико желео да путује и ко је толико путовао било је неминовно да о страним језицима стално размишља и да непрекидно решава проблеме комуникације са људима који говоре друге језике. Тако је и путник Герасим Зелић веома рано схватио и осетио судбинску снагу језика. Он је, као примерни путник 18. века, учио путујући и путовао учећи. Не само језике него и све друго. Године 1782. Зелић је био наумио да путује на Крф; док је у Венецији чекао брод, ступио је у контакт са својом рођаком која је тамо живела и од њеног оца покушао да у том погледу добије помоћ. Све је то описано на почетку поглавља које се зове *Путь одлучень за Керфь окренуосе на другу страну*:

препоручуюћисе, да бы ми нѣзинь отаць нашао какву пригоду за Керфь, съ коимъ се я не мога разговарати, незнаюћи ни грчки ни талијански, како ни онъ србски. Претолкуе она своме отцу талијански мое говоренѣ, а онъ такође преко толмача упита ме, колико мислимъ бити у Леванту... „Кажи ти томе свештенику, нека онъ иде у Русію, ће но є царство благочестиво и богато; а езикъ му є рускій готовъ, кадъ є Србинъ, и уме црквенне књиге, кое су и у Руса исте.“³

Зелић, који говори само српски, његова рођака, по мајчиној линији, која говори српски, италијански и, можда, грчки, њен отац који говори грчки и италијански учествују у краткој конверзацији после које је Герасим Зелић променио одредиште свог путовања. Непознавање грчког језика, као и предвиђени високи трошкови боравка на Крфу, с једне стране, и указивање рођакиног оца да „му је руски језик готов“ „кад је Србин“, а и да су Русима и Србима заједничке црквене књиге, произвели су речени обрт: Зелић, уместо на Крф, путује у Русију.

Касније, пошто је прешао хиљаде километара, Герасим Зелић је стекао и развио снажну сензибилност за звучања и значења страних језика са којима се сусретао; и умео би, понекад, да језгровито опише занимљиве „вавилонске“ ситуације:

Пешта є на равницы, велика и пуна знатнїе зданїя. Овђе є свеучилиште кралѣвства, и кое овђе, а кое у Будиму, сва найвише сѣдалища парвителиствамъ и судища државна... Осимъ Маћара има ту Срба, Словака илити Тота (Паннона), Ніемаца, Грка, Влаа, Жидова, и тко ту задуго стои, толико поготову езика научи, и говори. Яко ме му-

³ Исто, стр. 63.

чаше, и люто тужахъ на судбину мою, што ми се нїе дала родити у оной земљи, и вароши, Ће науке цвѣтаю, и толики се говоре езыци; и кои бы годъ езыкъ чуо, повелабы ме желя учитиму се; али све залуду, средстава нїе, и и врїеме прошло прве младости.⁴

Осимъ Маћара има ту Срба, Словака илити Тота (Паннона), Нїемаца, Грка, Влаа, Жидова, и тко ту задуго стои, толико поготову езыка научи, и говори. Яко ме мучаше, и люто тужахъ на судбину мою, што ми се нїе дало родити у оной земљи, и вароши, ће науке цвѣтаю, и толики се говоре езыци; и кои бы годъ езыкъ чуо, повелабы ме желя учитиму се; али све залуду, средстава нїе, и врїеме прошло прве младости.⁵

Одатле идесе до Лемберга све крозь Тотску планинску земљу. Словаци (маћаромъ тоти) правый Славяни прилично се разумѣваю са Срби; али нѣки међу нїима, зовомый Русняцы, кои су униати, као што су они други Римокатолици, имаю езыкъ покварень, и различанъ одъ Србскога; као што є различанъ бугарскїй, крайнскїй, или нѣкїе школяра (островляна) адрїятическїе, одъ нашега у Далмаціи езыка.⁶

Градъ (Солун, Ж. Ђ) є стародреванъ, и зданїя млога близу паденїя. У нѣму є понайвеће число турака; ни има и Еврея, Грка и Бугара, Грцы су се съ бугарскомъ націомъ тако помѣшали да се незна, кое Гркъ, кое ли Бугаръ. Ту се говори и грчки и бугарски, а понайвише турски.⁷

Овде може кои помислити, да Краль польскїй нїе знао рускїй езыкъ, но валя знати, да рускїй и польскїй езыкъ има малу разлику, будући, да су Руси, Поляцы, Срби, Бугари, Чехи, Карнїоли, Крайнцы, и Моравци, све єданъ єдиный народъ, говорећи славенскимъ езикомъ, но да само у езику имаду нѣку разлику.⁸

⁴ Исто, 71-72.

⁵ Исто, стр. 71-72.

⁶ Исто, стр. 73.

⁷ Исто, стр. 110.

⁸ Исто, стр. 177.

Ови доћу у еданъ Цыпрскій градъ, у коме сви Турци говоре грчки, а турски или мало, или нимало.⁹

За наког ко путује светом, али и за некога који живи на територији на којој се често смењују владари из различитих земаља, знање језика, проблеми у комуницирању и разумевању саговорника имали су судбинску важност. Герасим Зелић је то веома рано увидео и у свом *Житију* веома често бележи ситуације у којима фигуре тумача и преводилаца имају важну улогу.

Једног непознатог човека је, тако, прихватио за сапутника, из практичних али и из језичких разлога:

Тако ћу се баремъ у случаю смрти нѣму исповѣдити, ако и нѣ свештеникъ, и може ме погребсти. Осимъ тога знаѣаше каравлашкѣй, и мало и талѣянски езикъ, а я незнаѣа, ванъ матернѣй.¹⁰

Када је хтео пред патријарха Цариградског, незнање језика био му је непремостив проблем:

желѣо самъ премлого виѣти патрѣарха Цариградскогъ *Гаврѣйла*, и цѣливати свѣту десницу, али незнамъ грчки ни турски. Тако ми мой Црногораць едногъ Арбанаса за толмача наѣ, съ коимъ и поѣмъ.¹¹

Запрепастио се када је од Бугара, са којима се срео на Светој гори, чуо да они немају својих свештеника него да им религијске обреде обављају грчки свештеници уз помоћ тумача:

Шта грчки Епѣскопи чине у турској одъ христяна а сувише одъ Срба и Бугара коисе у попова герчкѣ преко толмача исповѣдаю, то нѣ могуѣ описати; а жалостно бы было и слушати, зашто, заиста тамошнѣи народи, кои у Хрѣста вѣрую, горе међу двѣ ватре и то веѣ одъ четиры стотине година.¹²

Био је импресиониран када је на бечком двору присуствовао посети високе турске делегације императору Леополду и видео једног „тројезичног“ тумача:

⁹ Исто, стр. 508.

¹⁰ Исто, стр. 97.

¹¹ Исто, стр. 106.

¹² Исто, стр. 109.

Стоти дође посланик турскій са другіе 12 турака; Како су дошли, стадоше сви кодъ врата, а посланик съ єднимъ Гркомъ драгоманомъ, кои знаћаше турски и Нѣмачки, приђе самому Цару, но идући одъ врата до Цесара учини три поклона понизна по обичаю турскомъ.¹³

Тројезичност је „задесила“ и Герасима Зелића, нарочито у области јавних послова којима се бавио: ако му је у периоду венецијанске власти у Далмацији био довољан италијански језик, у периоду аустријске власти придодат је био и немачки, а у периоду француске власти уз италијански је, наравно био потребан и француски језик.

У приличном броју писама Герасим Зелић се обраћао властима да му изађу у сусрет и доделе језичке помоћнике који су му нарочито за писмену комуникацију били потребни; у противном, молио је да га се ослободи дужности Генералног викара. Тако, на пример, пише Винченцу Дандолу о себи, у трећем лицу:

Но будући да є одъ старости ослаблѣнь, да добро невиди, да не може на коню яшити и по предѣлима путовати, за моћи поглаварству на услуги быти, будући да добро таліянскій и францускій єзыкъ не зна, за чиновне корешпонденціє водити моћи.¹⁴

Или, у другој прилици: „за то сам принућень, Вас опетъ за мой отпускъ молити, или да ми спомоћника дате, кои таліянскій и францускій єзыкъ зна“.¹⁵

Како научити грчки? Герасим Зелић се, судећи по тексту *Житија*, служио неколиким језицима: грчким, италијанским, руским и, можда, у старости, немачким. О томе како је ове језике учио не пише детаљно. Можемо претпоставити да је руски добро научио док је у Кијеву, око пет месеци, учио за иконописца; за италијански не каже ништа, где га је учио; немачки је можда учио у последњим годинама живота, у Бечу. Једино о томе како је грчки језик научио пише детаљно, као о победи знања над незнањем, као о примеру сопственог духовног херојства. Десило се то на Светој гори, године 1784, пошто је Герасим Зелић, у монашком градићу Кареју, био изложен отвореној порузи грчких монаха:

¹³ Исто, стр. 331.

¹⁴ Исто, стр. 475-476.

¹⁵ Исто, стр. 483.

Едну суботу изиђемъ я на овај калуђерскій саборъ, и видимъ ће се замномъ и около мене велика чета калуђера скупляше, и нѣшто ми говораше по грчки, али што нїесамъ разумѣо ништа, зашто нїесамъ знао тај езикъ. Етоти у нѣко доба дође къ мени еданъ стараць бѣле браде до пояса, и поче самномъ говорити по бугарски. Нїесамъ му могао истина сваку рїечъ разумѣти, али самъ се опетъ радовао, само да га питами зашто су се онолики калуђери были около мене скупили, и шта су о мени говорили по грчки. На пытанї мое, каже ми овај стараць, да су ме калуђери они пытали, одакле самъ, и есамъ ли дошао у свету гору, да се у кои манастирь прїобщимъ. Овај се стараць звао *Пайсе*, и быо є изъ манастира Зографа. У далѣмъ разговору каже ми и то, да су едни одъ онїе калуђера говорили, да самъ нїемъ; други, да незнамъ никаква єзика; а трећїй да є карао све ове по гречески, говорећи: „*Афисете тонъ кайменонъ анθροπονъ день влепете, пось ине автось Волгарось Хондро Тефалось*“ то єсть: Оставьте сирому човека, не видите ли; да є то Бугаринъ дебеле главе.

Кадъ самъ ово одъ старца разумѣо, мало нїесамъ одъ стида упао у землю, и смислимъ, да поћемъ у каква пустиняка, и да будемъ у нѣга кои мѣсець, да покушамъ: есамъ ли растове дебеле главе, као што гордельиви Грци сь овїемъ рїечима укораваю свакога Србина и Бугарина, размишляваюћи, када нїесамъ могао постигнути пїтуре, за узрокъ моїе прошлїе лѣта, баремъ мало да научимъ по гречески, кои є езикъ лїепъ и сладакъ, али и труданъ за научити, а особито човеку одъ 30 лѣта, їошть кои ни доста трошка нема у кеси да чисто и совершенно научи.¹⁶

Снажно мотивисан овим презривим и подругљивим понашањем грчких монаха, Герасим Зелић се зарекао да ће тај славни језик научити и то свима показати. Предузео је одговарајуће мере, пронашао учитеља и стрпљиво учио; то учење је имало своје методичке етапе и целине. Најпре је ваљало научити слова и читање, потом црквену материју, оно, дакле, што је Зелићу било блиско, а онда и елементарну конверзацију:

Тако наћемъ одъ Катломушина манастира єднога старца, по имену *Пайсея*, и сь нїиме нѣгова два млаћа, єдногъ Іеромонаха *Вартоломея*, а другогъ монаха *Неофита*; и погодимсе са старцемъ, да ми даде собу, кость, и да ме учи грчки, а да му я плаћамъ свакогъ мѣсеца по петъ

¹⁶ Исто, стр. 115-116.

гроша турскіе. Кажемь такође момь толмачу, да каже овіємь трема, да ми у сваку стварь заповѣдаю, што имь и одь потребе, како свое-
ме наймлаћему, обећаваюћисе, да ћу їй слушати драгавольно, само да
пріе научимь гречески говорити. Како самь дошао кь нѣма, на ма ми
є дао мой учитель *Вартоломей* букварь, да учимь Алфа, Вита, и пр.
Ово самь я брзо научіо, и већ и безь срицаня рјечи читати почео; кое
кадь виће мой даскало Вартоломей, даде ми осмогласникъ: а кадь самь
и ово већ изучіо быо, даде ми да научимь литургію грчки, и да онће
служимь, зашто сви пустиняцы и ћеліати имаю свакій свою малу црк-
вицу, по све украшену; почемь є Грцима дала природа, да свое цркве
украшую. За два мѣсеца пречитамя октоихъ, и научимь литургію, но
говорити нїе ми се їоште дало; а разумѣти самь могао понѣшто, кадь
бы ми казали по грчки: *хаме тинь фотїа, анапсе то ћери, фере та
ксила, неро*; то єсть: наложи ватру, ужежи свїећу, донеси дрва, воде.¹⁷

Са конверзацијом није лако ишло, бивало је каткад, као на Фрушкој
гори под снегом, када је „Швабама“ махао и рукама и ногама не би ли га раз-
умели и показали му пут до Кувеждина. Користио је, затим, сваку прилику
да му калуђери намерници, који би, уз грчки, знали и српски или бугарски
језик, растумаче оно што је био забележио на грчком, након чега би, онда, на
српском записивао та њихова објашњења и преводе. Користио је и технику,
веома тешку, упоређивања знаних реченица и речи у црквеним књигама на
црквенословенском са непознатим речима у истим таквим књигама на грч-
ком језику:

Я му небы изь прва ништа разумѣо; а онъ бы ми почео чинити рука-
ма коекакве моте или знаменїя, као єдномь Нѣмцу, и онда бы истомь
разумѣо, и обслужїо, пакъ бы послїе таки записао, како се то каже.
Едва бы кои путь дошао кь нама какавъ калуђерь, кои зна грчкїи и
србски, или бугарски, или руски, и я бы га молїо, да ми истолкуе
оно, што самь грчки написао, и да ми каже на србски; а кадь бы ми
казао, записао бы таки поредь грчкїе онїе рјечи, и србске, и научїо
бы на изусть. Пуно самь се ползовао и изь книга, гледаюћи у наше
и у грчке, како се тукавала¹⁸ рјечь у рјечь, а особито у Псалтирь,
апостоль и еванђелїе.¹⁹

¹⁷ Исто, стр. 117.

¹⁸ Вероватно од италијанског *toccare*, додиривати.

¹⁹ Исто.

Резултати нису изостали; после пет месеци марљивог учења, Герасим Зелић је био у стању да говори грчки и да то знање примењује служећи на грчком по црквама, зарађујући притом, чак, и по коју турску пару:

Тако самъ у петъ мѣсецѣй већъ све разумѣвао, и съ нѣма се по грчки разговарао, ако и не чисто, као они, а оно тако, да су ме разумѣли, шта хоћу. Я самъ съ моѣмъ даскаломъ *Вартоломеомъ* у цркви страну држао, читао каноне, у Октоиху, и Минею. Я бы му служѣю сваке неделѣ и праздника по гречески литургѣю, и поближнѣи пустиняцы, кои неби имали свештеника, да имъ служи, када бы имъ дошао светаць, и храмъ нѣове цркvice, долазили бы къ моему учителю, и молили бы га, да ме пусти, да доѣмъ у очи оногъ храма, и да попуемъ на вечерню, ютреню, и летругѣю, а после бы ми дали ести и пити, и до петнаестъ турскіе пара.....²⁰

Међутим, тек када се тријумфално појавио у Кареју, међу стотинама грчких монаха, у црно одевених, „као чавке“, како пише у *Житију*, који су га били постидели, и када их је на грчком ословио и течно са њима разговарао, Герасим Зелић је био у прилици да ликује и да ужива у својој победи:

У ово петъ мѣсецы нѣсамъ ђео нигда отићи съ моимъ учителѣмъ *Вартоломеомъ* на карей, докле гођъ нѣсамъ грчки научѣо, да се могу съ онѣмъ Грцы калуђери разговарати, кои су ми говорили, да самъ Бугаринъ растове дебеле главе. Едну суботу одемъ съ моимъ даскаломъ тамо, ђе се скупило было много стотина монаха. Зачудесе речени монаси, кадъ ме угледаше, незнајући, одакле изнико послѣе близу шесть мѣсецы; а я свакомъ коми на путь дође, називлѣмъ: *кали мера патерь агіе, тикамете, пось пернате, исъ тинь и гиансасъ*, то јестъ: добро јутро оче свети! што чините, како се налазите у здрављу? Сви се зачуде, кадъ чую, ђе я по гречески говоримъ, и говоре ми да самъ и прѣ знао но нѣсамъ само ђео говорити. Кажемъ имъ я, да я прѣ нѣсамъ знао ни єдне рѣчице, него да самъ за овѣ шесть мѣсецы научѣо у мога даскала оца *Вартоломеа*, придодавајући имъ, да су они узрокъ, што самъ научѣо, да имъ покажемъ, да нѣсамъ дебеле главе, као што су мислили. Они то нѣсу мени ђели, да вѣрую, него су питали моего учителя, ели то тако; а онъ имъ є одговорѣо, да нѣе другоячѣ. Онда се они стану међу собомъ разговарати; говорећи:

²⁰ Исто, стр. 118.

„Мы смо растове дебеле главе, кои одамо по десетъ година по сръбскомъ и бугарскомъ народу, и неморемо нѣова езика да научимо, а онъ по герчки научи за 6. мѣсеци“.²¹

На Светој гори Герасим Зелић је боравио око девет месеци (године 1784. па до јануара 1785) и за то време научио је био „гречески“ који „езикъ“, како пише, „јошт’ и данасъ, послѣе 30. година, заборавѣо ниесамъ“. Када је, потом, дошао у Цариград, знање грчког омогућило му је да се „слободније креће“ и да разговара и са Грцима и са Турцима који су, већином, знали грчки. Међу његовим саговорницима било је и знаменитих људи:

Често самъ ишао Патрїарху васеленскоме *Гаврилу*, и Патрїарху Јерусалимскоме *Аврламу*. Овај є последнѣй быо мужъ светогъ живота, и разговарао самъ се съ нѣимъ франко езикомъ греческимъ, како и съ Архїепископомъ Синайскимъ Кириломъ...²²

На грчком језику је утначено и реализовано његово произвођење у архимандрита:

Када ту пописмо кафу, дозове онъ свога Архидїакона, и рече му по гречески, кои самъ езикъ я већъ добро разумѣвао: *На тонь парись автонъ тонь Іеромонахонъ, ће на писнисъ просъ тонь макарїотатонъ Патрїархїнь Аврамїонъ и на тонь херетасъ апо то меронъ му, на тонь ками тутонъ тонь Іеромонахонъ Архїмандрита*, то єсть: Узми тога Іеромонаха и поћите блаженѣйшему Патрїарху Авраму; пакъ га поздрави одъ мое стране, да рукоположи овогъ Іеромонаха на Архимандритство.²³

Зелић је имао обичај, не увек, да разговоре на страним језицима записује ћирилицом; када је, међутим, наводио документе, бележио их је оригиналним писмом уз превод на званичнији српски језик, при чему је званичност евоцирана употребом појединих славеносрпских речи и израза. Чин рукоположења у архимандритство праћен је, тексту, објављивањем два документа на грчком језику, уз превод: једно је „патента“²⁴ о архимандритству,

²¹ Исто, стр. 119.

²² Исто, стр. 128.

²³ Исто, стр. 142.

²⁴ Исто, стр. 143-144.

а друго „патента“²⁵ о даривању сребрног крста у којем се налази део светог дрвета (крста на који је био разапет Христ): Ево како је изгледало даривање сребрног крста:

зовне ме патријархъ Аврамій, кои сѣѣаше са прекрштенимъ ногама на своме креветићу, а мы сви на споду простртомъ тапеами мисирскимъ, говорећи: *Ела едо айгіе Архімандрита!* то естъ оди овѣ светый Архімандрите. Устанемъ я и одемъ къ ньему, а онъ скине са себе еданъ светогорскій крсть укованъ у сребро, и позлаћенъ, како годъ и ланаць, и рече ми: приклони главу. Я то учинимъ, а онъ ми метне самъ истый крсть на вратъ, говорећи ми овѣ рѣчи: *Дореанъ лавете, дореанъ едокате,* додавајући ми разговоръ, *исъ тутонъ тонъ ставронъ ехи мерида калинь апо то Агіонъ тиміонъ ксилонъ се харисо, охи мононь исъ тонъ логонсасъ, ала олонъ тонъ хрїстянонь, ѣе малиста ту агію манастирію, тисъ ѣимисеосъ тисъ агіасъ ѣеотоку тисъ Крупасасъ, то естъ* туне прїмите, туне дадите, додавајући ми ово: У томе кресту има часть добра отъ святаго и животворящегъ древа, даривамъ га, не само вамъ, него свїемъ хрїстяномъ, а сувише святой обители, успенію пресвете Богородице манастиру крупы вашей.²⁶

Знање грчког језика добро је дошло Герасиму Зелићу у различитим ситуацијама. Када је у Задру, у италијанском језичком окружењу, морао да одговара на непријатна питања о свом боравку у Русији:

Я онда нїесамъ знао єзика Талїянскогъ нимало, а грчки самъ могао добро говорити знао, зато ми є еданъ капетанъ одъ мора, кои біяше Грекъ, и тусе трефио толмачіо ми є говорећи му я: да самъ я быю прїе у Русїи...²⁷

Затим, када је у Варшави, на путу за Русију, тражио начина да добије пасош за слободан пролаз кроз Пољску. Случај и знање грчког језика помогли су му да у томе успе:

Єданъ данъ око подне случисе, да сретнемъ на путу єдногъ господина, кои быяше грчки обученъ. Я му назовемъ, *кали мера аѣденъ*

²⁵ Исто, стр. 147-148.

²⁶ Исто, стр. 146-147.

²⁷ Исто, стр. 170.

ди! Добро јутро господине! Када овај чу грчкѣй ѣзикъ, зачудисе, и приступи къ мени, пытаюћи ме, откуда самъ. Кажемъ да самъ изъ Далмаціе. За тимъ упытамъ я нѣга, откуда є онъ? Онъ ми одговори да є из Цариграда, да стои овѣ већъ 12. година, и да є кодъ Краля Секретарь.²⁸

Захваљујући том секретару, Грку, успео је да разговара са польским краљем Станиславом Поњатовским, на руском језику²⁹, да на његову личну интервенцију од Сената добије пасош и да неометано стигне у Русију; када се, међутим, из Русије враћао са товаром књига и других предмета које је носио у Далмацију, поново се сетио свог Грка и обратио му се како би издејствовао да буде ослобођен плаћања царинских трошкова:

Намислимъ писати у Варшаву єдну прошню Кралю Польскоме *Станиславу*, тако и нѣговомъ секретару, Грку съ коимъ самъ се пріе познао, кадъ самъ крозь Варшаву други путь у Русію ишао, и кадъ ми є Краль пасошъ за Петрбургъ дао. Тако отидемъ реченомъ Польскомъ конзулу, и замолимъ га, да ми сачини прошню кралю, кое є онъ и учинио, а я самъ се само подписао. Другу самъ прошню писао по гречески упоменутомъ секретару, молећи га, да ону мою прошню вручи истоме своме Кралю, и да ми исходатайствуе одъ Краля декретъ, да ми є слободно проћи крозь нѣгово кралѣвство безъ даціе...³⁰

И у тој прилици Герасим Зелић је успео да оствари жељено, добио је написано тражено ослобођење; описује нам тај документ и преноси га, потом, и у оригиналу и у преводу:

На овой цѣдулѣ быяше печатанъ орао съ єдномъ главомъ, грбъ польскогъ кралѣвства, и ѣошть къ тому написано словима латинскимъ, но ѣзикомъ польскимъ, да могу провести мое вещи слободне крозь кралѣвство польско и све нѣгове принципате безъ сваке Даціе и приупятствія, како слѣдуюћа польскогъ кралѣ цѣдулица гласить:

Radriviton
Cell Coronnych

²⁸ Исто, стр. 175-176.

²⁹ Исто, стр. 176.

³⁰ Исто, стр. 259.

Quarlis Octobris

1788. A Nro 246 u 25. Septembris

YX Zelic Archimandrita Venecki, sig EXtra Regnum na Brycc 1. vkoni 6. Za kvitem komory Listopadova Quarlis Octobris. Anni cur. sub Nro 8. u 10 Septembris vidanego v Pakach 6. pod Pieciam LK. Tovar vkvieci komory Listopadova vydaney bey Zadny oplaty volno komora Radyivillov Pustena.

A. Olzaoski m. p.³¹

На граници се све добро завршило:

Када є овај прочитао речену цѣдульицу, остао є зачућень, и полюби-
вши у онај орлић, говорио ми є: „*Мось панѣ dobroцей, те разъ мо-
рете хоћить када х'цете, и небиндете заплацить ницѣ за пошлѣнь*“.³²

„*А єзыкъ му є рускій готовъ, кадѣ є Србинъ*“ Прилику да употреби
своје знање грчког језика добио је Герасим Зелић и у Петербургу, 1787. го-
дине, на Ускрс. „У тај данъ“, пише Зелић, „читано є, као што є свим позна-
то, евангеліе: *Въ началѣ бѣ слово* и пр. но на 24 єзика од разни служаци ли-
ца“³³. Због тога су и његово знање грчког хтели да за ту прилику искористе:

запыта ме (Митрополитъ *Гавриль*, Ж. Ћ) после знамъ ли гречески, и
были могао на воскресеніе читати евангеліе греческій; коме одгово-
римъ, да знамъ и читати, и писати, и говорити грчки, слѣдователно,
да могу и евангеліе читати.³⁴

Руски језик је, међутим, Герасим Зелић савладао по свој прилици док
је у Кијеву, око пет месеци током 1782, учио за иконописца. О томе како је
учио и о квалитету свога знања не говори ништа.

Први записи у његовом *Житију* о употреби руског језика везују се за
покушај продужења боравка у Русији након неуспелог покушаја да савлада
иконописачки занат; хтео је да остане како би просио и вратио се, затим, у
Далмацију са нечим опипљивим: црквеним књигама, опремом и украсима
за манастир и цркву. Врло је рано на својим путовањима показао способност

³¹ Исто, стр. 258-259.

³² Исто, стр. 260.

³³ Исто, стр. 198-199.

³⁴ Исто, стр. 198.

да се за решавање својих „логистичких“ проблема обраћа правим особама. Отуда, између осталог, у његовом животопису налазимо обиље помињања утицајних и знаменитих историјских личности. У овом случају упутио се био ни мање ни више него кнезу Григорију Потемкину да од њега затражи пасош за даља путовања. Од неких пролазника добио је важна обавештења:

а када самъ едно 10 коракляи мимо истіе (господе Ж. Ђ) прошао быо, рече ми еданъ нѣи по руски: постой Отець! Станемъ я и дочекамъ ѣй, а после упутимъ се съ нѣима у градъ..... Истомъ уѣемо у градъ, а еданъ одъ нѣи пружи руку, говорећи: У ономъ дому Баѣушка! стои Князь, а у ономъ нѣговъ адютантъ, генераль *Солтиковъ*;³⁵

Следећи Зелићев корак била је посета реченом Потемкиновом аађу-танту после чега је стигао и до самог кнеза:

Замолимъ га такође, да ме представи князу. На то ми онъ рекне: хорошо Баѣушка садись. Я сѣднемъ, и почекамъ докъ се онъ нѣе спремїо и обукао, кое кадъ учини, одведеме князу и представиме. Кадъ Князь саслуша мою молбу, заповѣди на ма, да ми се даде пасошъ, и то безъ срока у Петрбургъ.³⁶

У другом путовању у Русију Герасим Зелић је стигао до Азовског мора; у повратку је науmio био да поново потражи кнеза Потемкина како би од њега добио пасош за пролазак у Пољску и даље, према Далмацији. Дознао је да се кнез налази у Јелисавет граду (данас Кировоград у Украјини) па се тамо и упутио.

Веома су упечатљиви и речити ови поновни сусрети са људима које је упознавао приликом пређашњих путовања. Видели смо пример са Грком, секретаром пољског краља, тако је било и са губернатором Семјоном Јермолајевичем Ширковым, важном фигуром у администрацији ондашње Русије, тако је било и са кнезом Потемкином и са многим другим.

Зелићеве успомене на такве „поновљене сусрете“ између којих се пружају големи временски и просторни интервали (мерени годинама и хиљадама километара) доприносе стварању утиска о његовом импресивном владању координатама времена и простора: као да је тај непрегледни и развучени евроазијски простор с краја осамнаестог века постао, у његовом

³⁵ Исто, стр. 90.

³⁶ Исто, стр. 91.

искуству и у његовој свести, припитомљени и јасно омеђени простор по којем се он слободно и зналачки креће.

Кнеза Потемкина, дакле, среће, по други пут, у Јелисавет граду, а њихова конверзација, на руском језику, садржајнија је и детаљније забележена. Зелић је тражио пасош, а Потемкин је тражио неког ко би заменио његовог лењог војног капелана Мојсеја. Стога је Зелићу предложио да прихвати Мојсејево место:

Еданъ данъ по обѣду, када смо кодъ реченога принцыпа већъ были ручали, и само ѿошть кафу пили, приступи къ мени принцыпъ Потемкинъ, и поче ми говорити ове рѣчи: „Куди ти баѣушка теперъ пойдешъ изъ Русіе, теперичъ (садъ) естъ война съ Туркомъ, останися со мною за обрѣ-Іеромонаха у походы; для чего мой оберъ-Іеромонахъ Моусей научился лежать у Москвѣ, какъ свиня у грязу; и я васъ увѣраю, когда сдѣлается съ Туркомъ миръ, и возвратимся въ Русію, и первая епархія останется вдовствующая, вы будете Архіерей“.³⁷

Ову ласкаву понуду Герасим Зелић је љубазно одбио после чега је Потемкин, помало љут, довео Зелића пред географску карту како би га, под изговором рата са Турцима који је управо избио, одвратио од повратка у Далмацију:

У оной сали быяху ландкарте, тако ме приведе къ едной и упита ме „Гдѣ вашъ манастирь, и куди пойдешъ, когда теперъ война естъ съ Туркомъ.“ Я наѣмъ у Ландкарти море адріатическо, по надѣ коіемъ пружасе Далмація ... и покажемъ му, говорећи, да ћу я ићи крозь Полонию, Лембергъ, Кракову, Віену, и Триестъ натрагъ, а не крозь Турску землю, кадъ се неможе за узрокъ рата кроз црно море, куда бы ми много лакше было, и манѣ трошка стало, и на ово ми ништа не одговори.³⁸

Губернатор Семјон Јермолајевич Ширков био му је од помоћи када је, на другом путовању у Русију, тражио дозволу да уђе у ту земљу и да борави у њој; та његова намера била је, нешто касније, повезана са жељом да искористи најављени боравак царице Катарине II у Кијеву како би је видео и целивао руку. Дозволу Ширкова чекао је више од две недеље:

³⁷ Исто, стр. 254.

³⁸ Исто, стр. 252-253.

По указу Єя Імператорскаго Величества Императрицы Екатерины Алексиевны второй, и прочая, повелѣвается пропустить въ Россію, и слѣдовать въ Санктъ Петербургъ венеціанской республики, Далматинскаго Свято Успенскаго монастыря Крупи Архимандриту Герасиму Зеличу; кромѣ задржанія и пр:

*Гувернаторъ Ширковъ*³⁹

Мајору, „команданту одъ границе“ који му је радосну вест саопштио, Зелић одговара на руском:

„Господињ Мајоръ! Вы шутите со мною“, то естъ: Вы се шалите са мною. Но онъ оде у другу камару и донесе онай царскій гореупоменутый указъ, одъ кога самъ узео копію.

Руски језик Герасима Зелића у неким приликама је руски језик; а у неким другим, поведен потребом да му језик буде живописан и уверљив, аутор нама даје једну ефектну и тешко разлучиву мешавину руског језика, „русизираног“ српског, славеносрпског и српског народног језика:

Јасамъ быо у трактиру; то естъ локанди на прошекту међу тврдињомъ Кіевомъ, и подоліемъ (Варошомъ) у єднога Грка, ђе су толики Архимандрити и Ігумани были на квартиру, кои су пріе мене дошли изъ разніе монастыря, изъ мале Русіе, поклонитисе Императрици. Сви мы ыясмо сабралисє у єдној соби, и разговаралисє; етоти видимо по вечерњи крозь прозоръ од кристала, ђе дође и стаде єдна коляска (каруца) са шесть коня. Куцну нѣко у врата наше собе, и уѣ лакей (каманеръ) упоменутога царскаго духовника, и упита: Єсть ли здѣсь далматскій Архимандритъ *Зелић*? Тргнемъ се я, и речемъ шта изволите? „Духовникъ Єя Величества васъ здѣ ожидаетъ“ быяше му одговоръ. Тай часъ изаѣмъ предъ нѣга и поклонимъ му се; а онъ ми говори: „Јасамъ Бађушка! доложіо Императрицы за васъ, и она естъ дозволила вамъ до руки, заутра. Она придеть у печерску Лавру на службу, и вы придите, и станите у нутри во олтарь, и по совершеніи служби изидите со служащимъ Митрополитомъ Архіереи и Іереи, и цѣлуйте Єя величества руку; но недерзните никакого доношенія (молебна писма) єй дати, для чего є запрещено одъ министерства на пути неутруждать Єя Імператорское величество“.⁴⁰

³⁹ Исто, стр.186.

⁴⁰ Исто, стр.192-193.

Последње године живота Герасим Зелић је провео, као што је познато, у присилном боравку најпре у Бечу, а потом у Будиму где је дочекао и смрт. И у тим тешким годинама самоће налазимо, у једном његовом запису, рефлексе судбоносних сплетова и судбоносне важности језика; ако су раније, као што смо настојали да покажемо, страни језици били путокази и подстицаји у Зелићевом аутентичном и непоновљивом животном искуству, сада се, у старости његовој, јављају као каква глува и црна материја која га обавија самоћом и наговештава му смрт.

Вами је позната моја судбина, а сувише колико сам ја имао жељу послје четири лjeta изићи између Нијемаца и Грка, за доћи међу моју милу нацију и браћу Србље, да међу истијем оставим моје кости, али сам се у овоме много преварио, јербо у Бечу сам оставио Нијемце и Грке, а у Будиму сам нашао Маџаре и Латине, и тако за се не находим ни најмањег у мојеј всегдашњој скроби утјешенија. Ђегод коме дођем на посјешченије, или два или три пута сретем да се разговарају, нечујем другог језика него маџарски и латински. И, како су се у Бечу неколика Србина понијемчили и погрчили у језику, тако и у Будиму Срби су се помаџарили и полатинили, и ваљда се стиде преда мном својим матерним језиком говорити.... У Бечу дошао би ми о вашарије који Србин да ме посјети, а овђе, хвала Богу, у толико мјесеци не виђо код себе ниједнога како Будимљана, тако ни страног.⁴¹

Жељко Ђурић
Универзитет у Београду
Филолошки факултет
e-mail: zeljcodjuric@hotmail.com

⁴¹ *Житије Герасима Зелића III*, Српска Књижевна Задруга, Београд 1900, стр. 251-252.

IZRADA UDŽBENIKA ZA STRANE JEZIKE U SKLADU SA NASTAVNIM PROGRAMIMA

Sažetak. Predmet ovog rada je izrada udžbenika za strane jezike koji se prema nastavnom programu izučavaju u osnovnim školama u Srbiji. Na osnovu upitnika namenjenog autorima, dobijeni su podaci o načelnom poštovanju programskih zahteva, o obavljanju pojedinačnih operacija u izradi udžbenika, o probnom ispitivanju i o korišćenju objavljenog materijala. Analiza prikupljenih podataka omogućila je da se uoče posebne odlike pisanja udžbenika za strane jezike i da se izvede nekoliko implikacija značajnih za podizanje kvaliteta udžbenika i za unapređivanje nastavne stranih jezika.

Ključne reči: nastava stranih jezika, udžbenik, nastavni program, izrada udžbenika.

1. UVOD

Mada se u samoj definiciji školskog udžbenika ističe njegova veza sa programom, među udžbenicima se ispostavljaju manje ili veće razlike kao posledica različitog tumačenja programskih zahteva i njihovog sprovođenja u delo. Programi za strane jezike specifični su u odnosu na ostale nastavne predmete sa dva stanovišta: 1. osim zajedničkih komponenti oni sadrže i delove koji se odnose na pojedinačne jezike; 2. u programu se ne određuju nastavne teme, celine i jedinice, već se navode izdvojene vrste sadržaja. Priroda stranih jezika kao nastavnog predmeta uslovljava, dakle, poseban vid odnosa između programa i udžbenika. U osmišljavanju nastavnog postupka, autori udžbenika imaju posebnu slobodu, ali i obaveze, što može da bude razlog još izraženijih razlika između pojedinačnih udžbenika.

Predmet ovog rada je izrada udžbenika za šest stranih jezika koji se prema nastavnom programu izučavaju u osnovnim školama u Srbiji. Nadovezujući se na analizu objavljenog udžbeničkog materijala (Mikić 2014), ovim istraživanjem želimo da razmotrimo iskustvo samih autora u pisanju udžbenika na osnovu programa. Cilj istraživanja je da se ispituju stavovi autora o opštem uticaju programa i o posebnim aktivnostima u izradi udžbenika, kao i saznanja o korišćenju njihovih udžbenika u nastavnoj praksi.

Rezultati istraživanja trebalo bi pre svega da pruže uvid u zadatke sa kojima se suočavaju autori udžbenika za strane jezike, a zatim i da doprinesu primerenom tumačenju sličnosti i razlika između pojedinačnih udžbenika. Najзад, neposredno iskustvo autora treba razmotriti i u širem obrazovnom kontekstu, kako bi se dale smernice za poboljšanje kvaliteta udžbenika, a time i za unapređenje nastave i učenja stranih jezika.

2. POSTUPCI U IZRADI UDŽBENIKA

Ukoliko se kao polazište odrede delatnosti na sadržajima, izrada udžbenika za strane jezike sastoji se od selekcije, gradacije, egzemplifikacije i didaktizacije (Mikić 2014: 71). *Selekcija* se vrši zato što udžbenička građa mora da dobije odgovarajuće *ustrojstvo* (uključene kategorije) i *obim* (količina elemenata u svakoj kategoriji). *Gradacijom* se određuje redosled uvođenja sadržaja kako bi se obezbedila postupnost u učenju. U sklopu gradacije, grupisati sadržaje znači odrediti koji će se elementi uvrstiti u istu nastavnu celinu, a sekvencirati ih znači odlučiti šta će se uneti u svaku celinu u nizu (Bes [Besse] 1995: 101–102). Izvršiti *egzemplifikaciju* znači odrediti u kom obliku će se predstaviti građa, da bi učenici došli u dodir sa ciljnim jezikom i da bi se obezbedili predlošci za vežbanja (Beako [Beacco] 2007: 23). *Didaktizacija* označava razradu nastavnih aktivnosti, a njena svrha je da učenici shvate iskaze, ovladaju jezičko-komunikativnim pravilnostima i osposobe se za usmeno i pisano izražavanje. Didaktizacija obuhvata i određivanje etapa rada kako bi se obezbedilo skladno nizanje aktivnosti u nastavnoj sekvenci i u udžbeniku kao celini. Osim pomenutih delatnosti, koje se smatraju suštinski važnim svojstvima ovog žanra knjige (Maki 1972: 218), izrada udžbenika podrazumeva i određivanje izdavačkih parametara (Hopkins 2002: 268), među kojima, za potrebe istraživanja, izdvajamo vrstu predložaka i delove udžbeničkog kompleta.

Projekat pisanja udžbenika obuhvata i izbor autorskog tima, planiranje etapa rada i probno ispitivanje materijala (Ričards [Richards] 2001: 267–270). Timska izrada udžbenika podrazumeva da se odredi broj koautora i da se svakom od njih dodele pojedinačna zaduženja. Sama izrada uobičajeno se odvija kroz nekoliko faza, čiji sled nije nužno linearan: izrada i doterivanje prve verzije, izrada i doterivanje druge verzije, isprobavanje udžbenika i konačno uobličavanje teksta. Probno ispitivanje materijala treba obaviti na reprezentativnom uzorku učenika i nastavnika kako bi se ustanovilo u kojoj meri sadržaji i vežbanja odgovaraju ciljnoj grupi i kako bi se materijal konačno uobličio (Isto).

U ovom istraživanju osvrnućemo se i na korišćenje objavljenog materijala u nastavnom radu, što je prirodni nastavak i svrha izrade udžbenika za strane je-

zike. Čitav niz okolnosti, naročito činjenica da je pisanje udžbenika veoma složen proces, nameće potrebu da se njegova upotreba procenjuje temeljno i argumentovano i da se na osnovu procene unose izmene već posle prve ili druge godine rada (Dimitrijević 2003: 31–32).

Pošto u radu imamo na umu nastavu stranih jezika u okviru obrazovnog sistema, izradu udžbenika neophodno je dovesti u vezu sa odgovarajućim nastavnim programima: udžbenik predstavlja osnovnu i obaveznu školsku knjigu koja preuzima i didaktički transponuje teme i ciljeve iz odgovarajućeg programa (Jakšić 1996: 522; Šopen [Chopin] 1992: 16; Trebješanin i Lazarević 2001: 16). Međutim, načelna usaglašenost udžbenika sa programom podrazumeva splet raznovrsnih odnosa, od kojih neke nameće sama svrha školskog udžbenika, neki su uslovljeni prirodom nastavnog predmeta, na pojedine utiče opredeljenje izdavača, dok neki odnosi neposredno zavise od pisaca udžbenika.

Osim analize objavljenog materijala, korisno je ispitivati i stavove i iskustva autora o ovim pitanjima, kako bi se dobio celovitiji uvid u postupak izrade udžbenika u skladu sa odgovarajućim programima.

3. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

Istraživanje čije rezultate predstavljamo izvedeno je s namerom da se dobi-ju odgovori na sledeća pitanja: Kakav je opšti odnos između programa i udžbenika i da li na uobličavanje udžbenika utiču dodatni izvori? Na koji način program usmerava selekciju, gradaciju, egzemplifikaciju i didaktizaciju udžbeničkih sadržaja? Koja je funkcija komponenti udžbeničkog kompleta u realizaciji postavki iz odgovarajućeg programa? Da li se udžbenici isprobavaju na određenom uzorku tokom izrade i da li se prati njihovo efektivno korišćenje u nastavi?

Odgovore na navedena pitanja pokušali smo da dobijemo od autorki udžbenika za šest stranih jezika: engleski, francuski, italijanski, nemački, ruski i španski. Zajedničko za sve autorke jeste to što su izradile udžbenike prema trenutno važećim programima za strani jezik u višim razredima osnovne škole (vidi Prilog), kao i činjenica da imaju iskustvo u timskoj izradi udžbeničkih kompleta.

Za prikupljanje podataka korišćen je polustrukturisani upitnik, kojim su obuhvaćeni osnovni aspekti u izradi udžbenika prema odgovarajućem programu: načelno konsultovanje programa, uobličavanje udžbenika na osnovu različitih programa i poseban uticaj pojedinih delova programa (pitanja br. 1-3); moguće korišćenje dodatnih izvora u izradi udžbenika (pitanja br. 4-5); način na koji se biraju udžbenički tekstovi, strukturisu nastavne celine i izrađuju vežbanja (pitanja br. 6-8); kriterijumi za raspoređivanje građe u udžbeniku, radnoj svesci, zvučnom materijalu i priručniku za nastavnike (pitanje br. 9); probno testiranje

udžbenika ili njegovih delova i informacije o upotrebi udžbenika u nastavnoj praksi (pitanja br. 10-11); posebne uloge koautora u izradi udžbeničkog kompleta (pitanje br. 12).

U analizi dobijenih podataka primenjen je kvalitativni postupak. Sadržaj odgovora analiziran je, u zavisnosti od vrste pitanja, na dva načina: kod oprečnih pitanja (*da li...?*) razdvojeni su potvrdni i odrični odgovori i razmotrene su dodatne informacije; kod otvorenih pitanja (*koji, kako...?*) odgovori su razvrstani na osnovu ključnih pojmova. U vezi sa svim pitanjima ispitane su sličnosti i razlike između autorki, kako bi se ustanovili tipični ili učestali odgovori.

Analiza rezultata omogućila je da se uoče pravilnosti u pisanju udžbenika na osnovu važećeg programa i da se iznese nekoliko značajnih implikacija u vezi sa izradom, analizom i korišćenjem udžbenika za strane jezike.

4. REZULTATI ISTRAŽIVANJA

U prikazu rezultata, odgovori svih autorki predstavljeni su uporedno i razvrstani su prema pomenutim kriterijumima. Posebno je naznačeno ukoliko neki odgovor ne sadrži podatke bitne za zadato pitanje ili je tešnje povezan sa drugim pitanjem. Navedeni su i odgovori koji nisu neposredno povezani sa pitanjima, ali dodatno ravetljavaju odnose programa i udžbenika.

1. Da li pre pisanja udžbenika konsultujete važeći program?

Sve autorke dale su potvrđan odgovor, a pojedine ističu da se proučavanje programa podrazumeva i da je obavezno. U nekoliko slučajeva data su dodatna objašnjenja: koncepcija udžbenika napravljena je tek pošto su koautorke detaljno proučile program (italijanski); program se čita više puta da se ne bi nešto ispustilo (engleski); tokom iščitavanja programa razmišlja se o njegovoj realizaciji i traže se rešenja za nedoslednosti u programu (francuski).

2. Da li se promene u programu odražavaju na koncepciju vaših udžbenika?

Na ovo pitanje dati su različiti odgovori, a najverovatniji razlog je neujednačeno iskustvo u pisanju udžbenika¹. Dve autoke nisu upoznate sa izmenama u programu, što navodi na zaključak da su prvi put pisale školski udžbenik (italijanski i španski). Promene u programu ponekad utiču na koncepciju udžbenika (nemački), ali nekad ne izazivaju nikakve promene (ruski). U dva slučaja dato je dodatno obrazloženje: promene u programu ne menjaju koncepciju, ali izazivaju promene u sadržaju udžbenika (francuski); korenite promene u programima povlače promene u čitavoj udžbeničkoj seriji, a manje izmene izazivaju do 50% promena u udžbenicima (engleski).

¹ Zaključci o iskustvu autorki u pisanju udžbenika izvedeni su na osnovu uvida u bibliografiju Zavoda za udžbenike u Beogradu (Marković 2007: 76–104).

U odgovoru na 3. pitanje jedna autorka iznosi stav da se ciljevi i ishodi u programu već dugo nisu promenili i da ne vidi mogućnost da se oni menjaju (francuski).

3. *Koji delovi programa najviše utiču na koncepciju vaših udžbenika: ciljevi, ishodi, operativni zadaci po jezičkim aktivnostima; teme i situacije; komunikativne funkcije; gramatički, leksički, fonetski, civilizacijski sadržaji; metodološka uputstva...?*

Odgovori se razlikuju prema navedenim delovima, ali većina autorki pominje ciljeve ili ishode: oni su najvažniji jer određuju ostale komponente (nemački) ili im se pridodaju metodička uputstva (italijanski). Ponekad se na osnovu odgovora ne može zaključiti koji je deo najbitniji: koautorke su u svakoj nastavnoj celini imale na umu ishod, gramatičke, leksičke i civilizacijske elemente (španski); uključuju se teme, situacije, civilizacijski sadržaji, komunikativne funkcije, gramatika i leksika – jer sve to čini jedan udžbenik (engleski).

U dva slučaja iskazi autorki ne predstavljaju izravan odgovor na postavljeno pitanje: uticaj delova programa zavisi od nivoa korisnika (ruski); program je postavljen prema gramatičkoj građi, a autorka sama određuje civilizacijske sadržaje jer se oni ne pominju u programu (francuski).

4. *Da li se u izradi udžbenika rukovodite dokumentima kao što su Pragovi znanja ili Zajednički evropski okvir za žive jezike?*

Sve autorke upoznate su sa referentnim delima, ali se odgovori i objašnjenja razlikuju: autorke se nisu rukovodile tim delima, ali smatraju da su ona ugrađena u programe ili druge zvanične dokumente (engleski i ruski); programi su zasnovani na *Zajedničkom evropskom okviru za žive jezike*, kojim se delimično rukovodio i autorski tim (španski); u tim dokumentima pronalaze se korisne informacije na teorijskom i praktičnom planu (italijanski); referentni dokumenti pomenuti su u priručniku za nastavnika (nemački). Autorka sa najdužim iskustvom u pisanju udžbenika rukovodila se, u zavisnosti od perioda, trima dokumentima: *Le Français fondamental*, *Un niveau seuil* i *Cadre européen* (francuski).

5. *Da li nalazite ideje u ranije izdatim udžbenicima?*

Sve autorke dale su potvrđan odgovor, ali uz različita objašnjenja: ideje se nalaze samo delimično u drugim udžbenicima (španski); pregledaju se mahom strani udžbenici (italijanski i nemački); preuzete ideje prilagođavaju se kontekstu u kojem će se koristiti novi udžbenici (francuski i ruski); pregledaju se i novi i stari udžbenici, ali se u pisanju primenjuju sopstvene ideje (engleski).

6. *Kako birate i izrađujete tekstove koji egzemplifikuju sadržaje iz programa?*

Skoro sve autorke su preuzimale i adaptirale materijale iz časopisa i književnih dela ili sa interneta. U jednoj udžbeničkoj seriji, u udžbenicima za 5. i

6. razred autentični tekstovi su izuzetak, dok su u udžbenicima za 7. i 8. razred zastupljeniji i raznovrsniji (ruski). Osim toga, postoje i samostalno izrađeni tekstovi (italijanski, ruski i španski). Tekstovi se biraju ili izrađuju u skladu sa postavljenim temama (francuski, italijanski i španski), s tim što ista tema može da se obrađuje u više lekcija (francuski). Jedna autorka se oslanja na vlastito iskustvo i pokušava da u tekstovima predstavi ličnosti i događaje koji imaju dugotrajnu vrednost (engleski).

7. Kako strukturirate faze rada u jednoj nastavnoj celini?

Zbog značajnih razlika, odgovori će biti predstavljeni za svaku autorku ponaosob. *Engleski*: školski čas čini funkcionalnu celinu, a predviđa se čitanje radi razumevanja i uvežbavanje leksike i gramatike. *Francuski*: Strukturu nastavne celine određuje program, a posebno tematika. Naslov svakog odeljka obuhvata temu, jezičke funkcije, gramatiku i leksiku, a nastavna celina artikulise se tako što se povezuje više tekstova i svakom delu se pripisuje odgovarajuća funkcija. *Italijanski*: Nastavna celina strukturisana je u skladu sa komunikativnom metodom i odvija se kroz sedam etapa: 1. motivacija, 2. globalna, 3. analiza, 4. promišljanje, 5. sinteza, 6. provera, 7. utvrđivanje/dopuna. *Nemački*: Faze rada u nastavnoj celini određuju se prema jezičkim veštinama: slušanje sa razumevanjem, čitanje, govor, pisanje. *Ruski*: Nastavna celina je u osnovi podeljena na pet delova: 1. početni tekst kojim se uvode ili obnavljaju komunikativne funkcije; 2. uvođenje ili obnavljanje pravila izgovora i pravopisa; 3. glavni tekst izabrane teme; 4. obrada, obnavljanje i sistematizacija gramatičkih pravila; 5. informacije o civilizacijskim elementima ili o neverbalnoj komunikaciji. Prva četiri dela prućena su zadacima u udžbeniku ili upućivanjem na vežbe u radnoj svesci. *Španski*: Nastavne celine su postavljene tematski, ali obuhvataju i komunikativne situacije, gramatičke sadržaje, leksiku i civilizacijske elemente. Vežbe su uvek date uz tekstove i komunikativne situacije, a ponekad i ostale sadržaje.

8. Kako se opredeljujete za nastavne aktivnosti? Ima li pravilnosti u tipovima vežbanja u zavisnosti od predloška/teksta, etape u nastavnoj celini...?

Odgovori na ovo pitanje razlikuju se po dužini i po sadržaju: pravilnosti u tipovima vežbanja svakako postoje (ruski); izbor nastavnih aktivnosti zavisi od funkcionalnih delova nastavne celine (francuski, italijanski i nemački); vežbe su raspoređene od lakših ka težim i od reproduktivnih ka produktivnim (nemački); polazna tačka su tekstovi (engleski i španski); tipovi vežbanja zavise od toga da li se uvodi novo ili se obnavlja poznato gradivo (engleski); vežbanja su stepenovana prema nivou znanja učenika (francuski). Smatra se da ustaljeni tipovi aktivnosti olakšavaju rad nastavniku i učenicima (engleski), ili pak da je pravilnost u nizanju nastavnih aktivnosti prenaplašena (francuski).

9. *Po kom kriterijumu raspoređujete sadržaje i didaktičke aktivnosti na udžbenik, radnu svesku, zvučni materijal, priručnik za nastavnika?*

Funkcija *udžbenika* objašnjava se na sledeće načine: on je stožer, a sve ostalo ga dopunjuje (engleski); on je osnova za sve što je navedeno u programu i što je autorka zamislila (francuski); u njemu se uvode novine (nemački); on sadrži aktivnosti koje se izrađuju u parovima ili manjim grupama (španski). Funkcija *radne sveske* obrazlaže se na dva načina: u njoj se uvežbavaju sadržaji uvedeni u udžbeniku (francuski i nemački); ona sadrži vežbe koje učenici izrađuju samostalno (ruski i španski). *Zvučni materijal* služi da se uvežbavaju razumevanje tekstova i izgovor; on obavezno sadrži snimke tekstova iz udžbenika, ali ponekad i dodatne snimke (engleski i francuski). Smatra se da je obim snimljenog materijala premali (francuski i ruski), ali i da sadrži više materijala nego što se može obraditi (španski). Uz opštu napomenu da *priručnik za nastavnika* sadrži metodička uputstva, prilaže se nekoliko objašnjenja: on prati gradivo iz časa u čas, ali nije izvesno koliko ga nastavnici koriste (engleski); to je najvažniji deo kompleta i u njegovoj izradi autorka postaje „virtuelni nastavnik“ (francuski); priručnik treba da podstakne i usmeri nastavnika, a ne da ga ograniči u radu sa učenicima (španski).

U odgovoru na ovo pitanje, jedna autorka objašnjava raspoređivanje građe u udžbeniku: početni odeljak služi za obnavljanje ili uvođenje lakših gramatičkih partija, u središnjim celinama dati su zahtevniji gramatički i leksički elementi, dok je završni deo namenjen obnavljanju i utvrđivanju (italijanski). U vezi sa obimom građe, jedna autorka navodi da u četiri kompleta iz udžbeničke serije postoji više materijala, tako da nastavnik može da bira ono što je najprikladnije za ostvarenje programskih ciljeva, ne gubeći vreme u potrazi za dodatnim materijalom (ruski).

10. *Imate li mogućnosti da u praksi isprobate udžbenik ili neki njegov deo pre objavljivanja konačne verzije?*

Većina autorki dala je potvrđan odgovor, a dodatna objašnjenja su sledeća: učenici su isprobavali pojedine delove (italijanski i ruski); raniji udžbenici su u celosti bili isprobavani u jednoj školi, dok najnoviji udžbenik testira jedna saradnica (francuski); ranije su se dobijale povratne informacije, a sada se one svode na konsultacije sa nastavnicima (engleski). Jedna autorka odgovorila je odrično, ali je u drugom odgovoru navela da su pri izboru tekstova konsultovana deca odgovarajućeg uzrasta (španski).

11. *Imate li informacije od nastavnika o upotrebi vaših udžbenika?*

Na ovo pitanje potvrdno su odgovorile četiri autorke, i to na sledeće načine: bez naknadnog objašnjenja (nemački i ruski); uz napomenu da informacije dostavljaju bivši studenti koji su postali nastavnici (francuski); precizirajući da su

se ranije informacije dobijale od nastavnika, a sada češće od izdavača (engleski). Autorke sa manje iskustva u izradi udžbenika žale što nemaju povratnih informacija, iako su ih izričito zatražile u udžbeniku ili u priručniku (italijanski i španski).

12. Kada pišete udžbenik sa saradnicama, kako su raspoređene uloge u autorskom timu?

Na ovo pitanje dati su raznovrsni odgovori: uloge u autorskom timu određivale su se po komponentama udžbeničkog kompleta (francuski i ruski); saradnice su bile zadužene za pojedinačne faze nastavne celine i jezičke veštine (italijanski); težište je na timskom radu, pri čemu se tekstovi pretražuju samostalno (španski), dobijaju se zadaci prema ličnim sklonostima (nemački) ili se smenjuju periodi samostalne i zajedničke izrade (engleski).

5. TUMAČENJE REZULTATA

Kada se razmatra **načelni uticaj programa na udžbenike**, rezultati analize potvrđuju da sve autorke proučavaju odgovarajuće programe pre izrade udžbenika. Ipak, tokom pisanja se mogu ispravljati pojedine nedoslednosti u programu ili dodavati tipovi sadržaja koji se u njemu ne pominju. Rezultati pokazuju da programi nemaju jednoznačan i isključiv uticaj na udžbenike. Na koncepciju udžbenika mogu da utiču i referentni dokumenti, time što su usmeravali izradu programa, ali i neposredno. Ideje se mogu pronalaziti i u prethodno objavljenim udžbenicima, računajući i strane udžbenike koji nisu pisani prema domaćim programima. Iznet je i stav da se promene u programima ne odražavaju na koncepciju udžbenika ili da one utiču samo na izmenu pojedinih sadržaja; to znači da se novi udžbenici izrađuju i prema udžbenicima koje su isti autori prethodno napisali. Za uobličavanje udžbenika značajan je i uzrast učenika: kompleti za 5. i 6. razred mogu se razlikovati od kompleta za 7. i 8. razred iako, prema našem uvidu, programi za 6., 7. i 8. razred imaju iste delove i ujednačenu strukturu unutar delova. Mada se nijedno pitanje nije ticalo količine sadržaja, primećuju se suprotni stavovi o obimu građe u udžbeničkom kompletu ili u nekom njegovom delu.

Što se tiče **selekcije i gradiranja** sadržaja, sve komponente programa načelno se uzimaju u obzir pri izradi udžbenika. Međutim, različiti delovi predstavljaju polazište (npr. ciljevi, teme, metodička uputstva), što može da uslovi razlike između udžbenika izrađenih prema istom programu. Svaki odeljak u udžbeniku može biti posvećen zasebnoj temi, ali ista tema može se obrađivati i u nekoliko nastavnih celina. U odgovorima se navodi i to da svaka celina u udžbeniku obuhvata različite tipove programskih sadržaja, kao što su ciljevi, teme, komunikativne funkcije, gramatički, leksički ili civilizacijski elementi.

Udžbenički tekstovi, koji služe za **egzemplifikaciju** sadržaja, najčešće oslikavaju teme navedene u programu, što pokazuje da udžbenici prate razvoj glotodidaktike: za razliku od ranijih perioda, tekstovi ne služe za uvođenje gramatičkih ili leksičkih elemenata, već prvenstveno ilustruju teme ili komunikativne situacije. U okviru takvog metodičkog opredeljenja, poreklo tekstova može da utiče na koncepciju udžbenika, a time i na odnos prema programu: u nekim udžbenicima javljaju se pretežno autentični dokumenti, dok u nekima preovlađuju samostalno izrađeni tekstovi; razmera autentičnih i originalnih tekstova promenjiva je i u okviru iste udžbeničke serije.

Kada je reč o **didaktizaciji** sadržaja, primetno je da se nastavne celine uobličavaju na osnovu različitih i ukrštenih kriterijuma. Faze rada se određuju prema didaktičkoj funkciji, tipu jezičko-komunikativne građe ili jezičkim veštinama, a polazište mogu biti i tekstovi kojima se naknadno pripisuju odgovarajuće funkcije. Sa navedenim razlikama povezana je i izrada vežbanja: osnova za njihovo osmišljavanje i ulančavanje mogu biti faze rada, koje se inače razlikuju od udžbenika do udžbenika, ili pojedinačni tekstovi. Osim toga, izrađuju se i diferencirane nastavne aktivnosti u zavisnosti od nivoa učeničkih kompetencija. Različita didaktizacija udžbeničkih sadržaja može, dakle, da izazove veoma neujednačeno ostvarivanje ciljeva i ishoda postavljenih u istom programu.

U raspoređivanju građe na **komponente udžbeničkog kompleta**, primećuju se dva tipa odnosa između *udžbenika* i *radne sveske*: udžbenik služi za predstavljanje sadržaja, a radna sveska za njihovo uvežbavanje; u udžbeniku su date aktivnosti koje treba realizovati grupno ili u parovima, a u radnoj svesci vežbe koje se izrađuju samostalno. Prirodna funkcija *zvučnog materijala* jeste razumevanje tekstova i uvežbavanje izgovora, ali on ponekad sadrži samo tekstove iz udžbeniku, a ponekad i dodatne snimke. Uputstva u *priručniku za nastavnika* su manje ili više obavezujuća, na šta utiče pre svega metodičko opredeljenje autora. Prema našem tumačenju, važan činilac je i stepen didaktizacije udžbenika: ukoliko su vežbanja u udžbeniku detaljno razrađena, priručnik može da sadrži samo dodatna objašnjenja; ukoliko je udžbenik nedovoljno didaktizovan, priručnik mora da ponudi suštinski važna uputstva. Na odnos između delova kompleta najverovatnije utiče i raspodela uloga u okviru autorskog tima. U celini posmatrano, od autora zavisi kakav će biti odnos između programa i delova udžbeničkog kompleta.

Podaci o **isprobavanju i korišćenju** govore da autorke nastoje da testiraju delove udžbenika pre objavljivanja, a neke autorke dobijaju informacije od nastavnika koji rade sa njihovim udžbenicima. Ipak, u odgovorima autorki naslućuje se želja da isprobavaju udžbenike na većem uzorku i da po objavljivanju materijala dobijaju više povratnih informacija od neposrednih korisnika. S obzirom

na prirodu pitanja, na osnovu prikupljenih podataka ne može se naslutiti kako udžbenički materijali doprinose realizaciji programa.

6. ZAKLJUČAK I PEDAGOŠKE IMPLIKACIJE

Sažeti zaključak istraživanja jeste da autori udžbenika za strane jezike načelno poštuju smernice iz programa, ali da imaju veliku slobodu u obavljanju pojedinačnih operacija, iz čega proističu znatne razlike među udžbenicima. Osnovni razlog je činjenica da autori udžbenika, i to za bilo koji nastavni predmet, sprovode na različite načine naznake iz programa. Osim toga, potvrđeno je da na odnos sa programom utiče i priroda stranih jezika kao nastavnog predmeta. U opštedidaktičkoj literaturi ističe se da program određuje nastavne teme i celine, kao i nastavne jedinice koje odgovaraju udžbeničkim lekcijama (Kocić 2001: 137–141). Nastavni program za strane jezike obuhvata različite vrste sadržaja među kojima ne postoji odnos nadređeneosti, a nastavnu celinu uobličavaju autori udžbenika transverzalnim izborom programskih sadržaja (up. Mikić 2014: 264, 265). Najzad, nastavna teorija i praksa svakog stranog jezika može da uslovi različita opredeljenja autora prilikom izbora sadržaja, izrade tekstova i razrađivanja nastavnog postupka. Taj stav posredno je potvrđen činjenicom da autori konsultuju referentne dokumente i strane udžbenike.

Na kraju ćemo navesti i nekoliko pedagoških implikacija sprovedenog istraživanja, koje se odnose na izradu, analizu i korišćenje udžbenika za strane jezike. Pisanja udžbenika podrazumeva slobodu u tumačenju programa, ali istovremeno zahteva i poštovanje odgovarajućih kriterijuma. Opšta uputstva mogu se naći u *Pravilniku o standardima kvaliteta udžbenika* (2010) i u *Vodiču za dobar udžbenik* (Ivić i dr. 2008), ali je pri tome neophodno uvažiti specifičnosti nastavnog predmeta. Uputno je razmotriti i *Posebnu koncepciju udžbenika stranih jezika*, objavljenu 1986. godine, u kojoj se daju smernice za sve operacije u izradi udžbenika. Osavremenjena verzija tog dokumenta omogućila bi da se postave okvirni standardi za pisanje udžbenika, a ujedno bi doprinela da se, bez obzira na razlike između udžbenika, stvore uslovi za uravnoteženo postizanje ciljeva u nastavi svih stranih jezika.

Autori udžbenika uobičajeno izlažu svoje metodičke postavke u priručniku za nastavnika, a u ovom istraživanju posebno su ispitani njihovi stavovi o korelaciji između udžbenika i programa. Međutim, pristup na koji se pozivaju autori treba upotpuniti analizom realno primenjenog pristupa. Odstupanja između ta dva pristupa postoje zato što se u izradi udžbenika ne primenjuje uvek metoda koju autori teoretski zastupaju ili deklarativno obrazlažu, kao i zbog činjenice da na pristup mogu da utiču opredeljenja izdavača (Piren [Puren] 2001: 9–10). Od-

govarajući instrument za analizu udžbenika omogućio bi objektivan uvid u odlike objavljenog materijala, ali bi pomogao i autorima da tokom izrade udžbenika uoče i otklone razlike između postavljenog cilja i onoga što su realno postigli (Litldžon 1998: 202).

U istu svrhu trebalo bi obavljati i probna ispitivanja udžbenika na reprezentativnom uzorku budućih korisnika. Itraživanje pokazuje da su autori toga svesni, ali se postavlja pitanje da li su oni u mogućnosti da udovolje svim zahtevima bez odgovarajućih uslova i institucionalne podrške. Naime, autori ponekad dobijaju suviše kratke rokove za izradu udžbenika (svega nekoliko meseci od objavljivanja programa), a izdavači nemaju obavezu da im obezbede pomoć stručnjaka i testiranje materijala *tokom* izrade.

Mada je razumljiva potreba da se prati upotreba udžbenika, postoji malo empirijskih podataka o tome kako ih nastavnici i učenici odista koriste i kakva je njihova stvarna efikasnost (Bajram [Byram] 2004: 628; Dimitrijević 2003: 31). Bez obzira na iskustvo pojedinih autora, i u ovom slučaju mora se ukazati na potrebu da izdavači, a pre svega organi ministarstva prosvete, organizuju sistematsko praćenje rada sa udžbenicima. Ovaj problem dodatno je aktualizovan zbog činjenice da se već desetak godina u našim školama koriste i udžbenici stranih izdavača, i to najčešće bez ikakvog prilagođavanja. Samo dosledno praćenje rada sa udžbenicima omogućio bi da se dobije uvid u opštu vrednost udžbenika i njihov realan doprinos ostvarivanju programskih zahteva, a time i u kvalitet nastave i učenja stranih jezika u našoj sredini.

LITERATURA

- Beacco, J.-C. (2007). *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues. Enseigner à partir du Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris: Didier.
- Besse, H. (1995, janvier). Méthodes, méthodologie, pédagogie. Petit dictionnaire des méthodes. *Le français dans le monde. Recherches et application*. 96–108.
- Byram, M. (Ed.). (2004). *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. London: Routledge.
- Chopin, A. (1992). *Les manuels scolaires: Histoire et actualité*. Paris: Hachette.
- Dimitrijević, N. (2003). Kritički pregled nekoliko glavnih vidova udžbenika stranih jezika. In J. Vučo (Prir.), *Udžbenik u nastavi stranih jezika. Zbornik radova* (pp 21–36). Nikšić: Filozofski fakultet Univerziteta Crne Gore.

- Hopkins, A. (2002). Guide à l'usage des auteurs de matériel pédagogique et des manuels. In J. L. Trim (Dir.), *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer. Guide pour les utilisateurs* (pp 233–271). Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Ivić, I., Pešikan, A. & Antić, S. (2008). *Vodič za dobar udžbenik. Opšti standardi kvaliteta udžbenika*. Novi Sad: Platoneum.
- Jakšić, A. (Ur.). (1996). *Pedagoški leksikon*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Koncepcija udžbenika stranih jezika za osnovnu školu, *Službeni glasnik Republike Srbije – Prosvetni glasnik*, br. 8/1986.
- Kocić, Lj. (2001). Didaktičko-metodički zahtevi u oblikovanju strukture udžbenika. In B. Trebješanin & D. Lazarević (Prir.), *Savremeni osnovnoškolski udžbenik. Teorijsko-metodološke osnove* (pp 131–156). Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Littlejohn, A. (1998). The analysis of language teaching materials: inside the Trojan Horse. In B. Tomlinson (Ed.), *Materials development in language teaching* (pp 190–216). Cambridge: Cambridge University Press.
- Mackey, W. F. (1972). *Principes de didactique analytique. Analyse scientifique de l'enseignement des langues*. (L. Laforge, prev. sa engleskog). Paris: Didier.
- Marković, B. (2007). *Bilbiografija Zavoda za udžbenike 1957–2007*. Beograd: Zavod za udžbenike.
- Mikić, J. (2014). *Korelacija udžbenika i programa u nastavi stranih jezika u osnovnim školama Srbije* (doktorska disertacija). Beograd: Filološki fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Pravilnik o standardima kvaliteta udžbenika i uputstvo o njihovoj upotrebi, *Službeni glasnik Republike Srbije – Prosvetni glasnik*, br. 1/2010.
- Puren, C. (2001). Outils et méthodologie d'analyse des manuels de langue. L'exemple des procédures d'enseignement/apprentissage de la grammaire. Internet adresa: <http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2001h/>. Konsultovano 3.5.2015.
- Richards, J. (2001). *Curriculum Development in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Trebješanin, B & Lazarević, D. (Prir.) (2001). *Savremeni osnovnoškolski udžbenik. Teorijsko-metodološke osnove*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

PRILOG: Autorke udžbeničkih serija izrađenih prema važećim programima

Engleski jezik: Katarina Kovačević, *Enjoing English*

Francuski jezik: Dušanka Točanac-Milivojev, *Le français pour nous*

Italijanski jezik: Katarina Zavišin, *Amici*

Nemački jezik: Ildiko Vračarić, *Hurra, wir lernen Deutsch!*

Ruski jezik: Svetlana Mirković, *Opbuma*

Španski jezik: Anđelka Pejović, *¿Hablamos?*

Jovica Mikić

ÉLABORATION DES MANUELS DE LANGUES ÉTRANGÈRES EN CONFORMITÉ AVEC LES PROGRAMMES OFFICIELS

Résumé

Dans cette contribution on traite de l'élaboration des manuels des langues étrangères dont l'enseignement est prévu, selon les documents du Ministère de l'éducation, à l'école élémentaire en Serbie (anglais, français, italien, allemand, russe et espagnol). Sur la base du questionnaire à l'intention des auteurs, on a obtenu des données concernant les aspects suivants : la manière dont les recommandations des programmes sont prises en compte et interprétées ; la réalisation des opérations particulières dans l'élaboration du manuel (sélection, gradation, exemplification, didactisation) ; la mise en pratique expérimentale du manuel ou d'une de ces parties avant la rédaction de la version finale ; l'utilisation en classe du matériel publié. L'analyse des données recueillies a permis d'identifier des spécificités du processus d'élaboration des manuels pour les langues étrangères et d'en déduire certaines implications pédagogiques ayant l'incidence potentielle sur l'amélioration de la qualité des manuels et sur la promotion de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères.

Mots clés: enseignement des langues étrangères, manuel, programme, élaboration du manuel.

Jovica Mikić

OOŠ „Vladislav Ribnikar“, Beograd

e-mail: jovicamikic92@gmail.com

ELEMENTI KULTURE U UDŽBENICIMA FRANCUSKOG JEZIKA ZA OSNOVNU ŠKOLU

Sažetak. Udžbenici su, uz nastavnika, primarno sredstvo pomoću kojeg se učenici bliže upoznaju sa stranim jezikom i kulturom koje uče. Elementi kulture zastupljeni u udžbenicima imaju, ako ne odlučujući, onda veoma važan uticaj na stvaranje predstava i uverenja učenika o ciljnoj kulturi. Cilj našeg rada je da ispitamo kako je predstavljena francuska kultura u udžbenicima francuskog jezika za osnovnu školu i da na osnovu postojećeg materijala u udžbenicima predložimo aktivnosti koje bi mogle uticati na razvoj svesti učenika o interkulturalnosti. Korpus čine udžbenici srpskih i francuskih autora koji su u upotrebi u osnovnim školama u Srbiji.

Cljučne reči: nastava/učenje francuskog jezika, francuska kultura, interkulturalna kompetencija, udžbenici, osnovna škola.

1. UVOD

Poznavanje kulture jezika koji se uči važno je iz više razloga. Poznavanje kulturnih činilaca kao i sistema vrednosti, verovanja, pogleda na svet koje jedan strani jezik prenosi, neophodni su učeniku ne samo da bi razumeo tu kulturu već i da bi mogao uspešno da komunicira na datom jeziku. Činjenica je da lingvistička kompetencija obezbeđuje učeniku „sredstva“ neophodna za komunikaciju na stranom jeziku, ali je svakako pogrešno uverenje da vladanje ovom kompetencijom znači i vladanje stranim jezikom. Za uspešnu komunikaciju na stranom jeziku, poznavanje elemenata kulture je podjednako važno kao i poznavanje jezičkih elemenata. Do nesporazuma, pa čak i do prekida u komunikaciji, pre može doći usled nepoznavanja elemenata kulture zemlje čiji jezik učimo nego usled pogrešno upotrebljenog oblika determinativa ili glagolskog načina. Na primer, u Francuskoj je običaj da se prilikom upoznavanja, u neformalnim situacijama, Francuzi ljube dva puta u obraz, dok u Srbiji običaj nalaže rukovanje. Pretpostavimo da u datoj situaciji Srbin zna da upotrebi odgovarajući komunikativni čin *Salut, ça va ?*, naučen na času francuskog jezika. Međutim, sam kulturološki čin ljubljenja uobičajen za Francuze, njemu može predstavljati kulturološki šok.

Uostalom, vladanje stranim jezikom nije nikada cilj po sebi. Ono je uvek način da se pristupi stranoj kulturi. Svaki nastavnik može da posvedoči da su uče-

nici, bez obzira na uzrast ili nivo znanja, uvek željni da čuju detalje o društvu čiji jezik uče, bilo da je reč o običajima koji su u osnovi svakodnevne komunikacije ili o navikama i načinu života njihovih vršnjaka iz strane zemlje.

Osim što omogućava uspešnu komunikaciju na stranom jeziku, poznavanje ciljne kulture neophodno je za razvoj interkulturalne kompetencije učenika. Ova kompetencija podrazumeva svest učenika o razlikama koje postoje između sopstvene i strane kulture, realno sagledavanje osobenosti obe kulture bez davanja prednosti nekoj od njih, uspostavljanje odnosa sa Drugim bez predubedenja i predrasuda i prihvatanje Drugoga u svojoj različitosti. Ž. Zarat (G. Zarate) smatra da, ako se prilikom učenja jezika posebna pažnja posvećuje povezivanju ciljne i izvorne kulture, može se razvijati svest o identitetu (Zarate, 1986 : 40).

1.1. Zajednički evropski okvir za žive jezike o interkulturalnosti

Poređenje sličnosti i razlika između izvorne i strane kulture u okviru nastave stranog jezika nije, međutim, samo sebi cilj. Ono treba da omogući stvaranje prostora u kome prepoznamo postupke i uverenja drugih u svojim postupcima i načinu razmišljanja, učimo se toleranciji i izbegavanju sukoba. Razlike u jezicima i kulturama trebalo bi da budu mesto susreta i obogaćivanja učenika. Zato je nastava stranog jezika u kojoj se sreću i prepliću kultura učenika i strana kultura idealno mesto. *Zajednički evropski okvir* koji promoviše višejezičnost upravo u svetlu interkulturalnog pristupa, vidi kao glavni cilj učenja stranih jezika podsticanje harmoničnog razvoja ličnosti učenika i njegovog identiteta kao odgovor na obogaćujuće iskustvo alteriteta u jeziku i kulturi (op.cit.,2003:9). Višejezičnost i interkulturalnost, kao neizostavni elementi ovog dokumenta, podrazumevaju upravo poštovanje i pozitivan odnos prema jezičkim i kulturnim razlikama koje se vide kao faktor obogaćenja, a ne kao prepreka za komunikaciju: „Plurilingvizam treba razumjeti u kontekstu plurikulturalizma. Jezik nije samo suštinska datost kulture, već i sredstvo pristupa manifestacijama kulture. Ova konstatacija se može primjeniti i na širem planu. Različite kulture (nacionalne, regionalne, društvene) ne koegzistiraju izolovano jedna pored druge, svaka sa svojom kulturnom kompetencijom. One se upoređuju, suprotstavljaju, aktivno miješaju i stvaraju jednu plurikulturalnu obogaćenu i integrisanu kompetenciju kojoj pripada i plurilingvistička kompetencija, i sama u interakciji sa drugim dijelovima.“ (op. cit., 2003:13-14).

Interkulturalna kompetencija omogućava komunikaciju i međusobno razumevanje koje nije ograničeno samo na poznavanje jezika. Ona vodi razvijanju znanja, komunikativnih funkcija i strategija učenja, koje bi pomogle da se prepoznaju, razumeju ili tolerišu različitosti. Razvijanje kritičke svesti i stavova bez

predrasuda o onima koji su različiti od nas doprinelo bi prevazilaženju stereotipa kao i razvoju i unapređenju ličnih i kolektivnih identiteta (Filipović 2008).

1.2. Pojam interkulturalnosti u Nastavnom planu i programu za osnovnu školu

Upravo na ovim principima počiva i nastava stranih jezika kod nas, definirana *Nastavnim planom i programom* za osnovnu školu. Naime, po ovom dokumentu, cilj nastave stranog jezika, pored usvajanja osnovnih znanja stranog jezika koja će učeniku omogućiti sporazumevanje sa ljudima iz drugih zemalja kroz jednostavnu pismenu i usmenu komunikaciju, jeste „sticanje pozitivnog odnosa prema drugim jezicima i kulturama, kao i prema sopstvenom jeziku i kulturnom nasleđu, uz uvažavanje različitosti i navikavanje na otvorenost u komunikaciji“. Kao opšti standard, navodi se da „kroz učenje stranih jezika učenik bogati sebe upoznavajući druge, stiče svest o značaju sopstvenog jezika i kulture u kontaktu sa drugim jezicima i kulturama. Učenik razvija radoznalost, istraživački duh i otvorenost prema komunikaciji sa govornicima drugih jezika.“¹

2. ELEMENTI KULTURE U UDŽBENICIMA FRANCUSKOG JEZIKA ZA OSNOVNU ŠKOLU

Prema *Nastavnom planu*, u prvim godinama učenja francuskog jezika (V i VI razred),² nastava treba da omogućiti učenicima da upoznaju načine ponašanja u zemlji čiji jezik uče, svakodnevni život kao i da steknu osnovna znanja iz oblasti geografije, istorije, umetnosti Francuske. Predviđeno je da učenici savladaju komunikativne funkcije prožete sociokulturnim i sociolingvističkim elementima kao što su pozdravljanje, zahvaljivanje i sl., da se upoznaju sa načinom života svojih vršnjaka, specifičnostima ishrane, praznicima i dr. Što se tiče znanja iz geografije, istorije i umetnosti, učenici treba da saznaju kako izgleda Francuska, njen glavni grad, koji su simboli ove zemlje, njeni tipični proizvodi kao i da upoznaju poznate francuske ličnosti iz sveta filma, muzike i nauke.³ U višim razredima (VII i VIII razred), pored osnovnih znanja iz navedenih oblasti, učenici bi trebalo da uvide sličnosti i razlike između svoje zemlje i Francuske i to u domenu navika, običaja i mentaliteta.⁴

¹ *Službeni glasnik RS – Prosvetni glasnik*, 23. jun 2006, br. 6, 49.

² Peti razred je naveden kao početak učenja francuskog jezika, s obzirom na dugogodišnju rasprostranjenu praksu u našim osnovnim školama da se od prvog razreda, kao prvi strani jezik, uči engleski. Na žalost, retki su primeri škola u kojima se francuski jezik uči od prvog razreda, kao prvi strani jezik.

³ *Službeni glasnik RS – Prosvetni glasnik*, 23. jun 2006, br. 6, 49.

⁴ *Službeni glasnik RS – Prosvetni glasnik*, 21. jul 2006, br. 9, 31.

U radu smo analizirali udžbeničke komplete francuskog jezika za osnovnu školu domaćih i francuskih autora koji su u upotrebi u našim školama. Reč je o kompletima *Le français pour nous 1-4*, *Images de France 5-8*, *Junior Plus 1-4* i *Oh là là collège! 1-3*. Pregledani udžbenici su bogati sadržajima koji pomažu učenicima da usvoje neophodna znanja o ciljnoj kulturi. Na početku udžbenikâ, data je geografska karta i fotografije u boji koje učenicima pokazuju Francusku, njen položaj u Evropi, reljef, različite regione i prirodne lepote (Alpi, Azurna obala). U skladu sa *Nastavnim planom i programom* za V razred, najviše je dokumentata koji prikazuju glavni grad Francuske, njegove znamenitosti i kvartove. U udžbeniku *Le français pour nous 1*, na velikim fotografijama u boji, najčešće na početku svake nastavne celine, prikazane su znamenitosti Pariza: Ajfelova kula, katedrala Nôtre-Dame, Trijumfalna kapija, Jelisejska polja, crkva Sacré-Cœur.⁵ Glavni grad Francuske predstavljen je i u drugim udžbenicima francuskog jezika: na koricama udžbeničkog kompleta *Images de France*, u udžbeniku *Junior Plus 3*. U narednim razredima, osim Pariza, učenici upoznaju i druge velike gradove Francuske: Lion (Lyon), Ansi (Annecy), Eks-an-Provans (Aix-en-Provence), Marsej (Marseille), a zatim i gradove frankofonih zemalja: Švajcarske, Senegala, Maroka, Alžira i Egipta. Svakodnevni život Francuza zastupljen je kroz različite aspekte: porodica i odnosi u porodici između dece, roditelja, baka i deka; škola i školske aktivnosti (raspored časova, školski predmeti); uslovi života i rada (tipične građevine, stanovi, zanimanja); slobodno vreme i aktivnosti koje ga ispunjavaju (sportovi, mediji, knjige, muzika, putovanja, izleti); ishrana (tipični proizvodi, specijaliteti, nabavka, pijaca); praznici, proslave i običaji (rođendan, Božić i Nova godina).

Posebna pažnja poklonjena je oblasti francuske umetnosti koja je prikazana kroz izabrana književna dela, primerena uzrastu i interesovanjima učenika (*Mali princ*, *Mali Nikola*, Preverova poezija, Lafontenove basne), kroz reprodukcije umetničkih dela najpoznatijih francuskih slikara i slikara inspirisanih francuskim pejzažima (Mane (Manet), Sezan (Cézanne), Van Gog (Van Gogh), Tuluz-Lotrek (Toulouse-Lautrec), Pisaro (Pissarro), Renoar (Renoir)). Osim pomenutih umetničkih i književnih dela, učenici upoznaju i njihove autore, pisce i slikare, kroz fotografije i podatke o njima date u udžbenicima. Treba, ipak, reći da su elementi koji se odnose na učenu kulturu (književnost, slikarstvo, muzika i sl.) zastupljeni prvenstveno u udžbenicima naših autora. U udžbenicima francuskih autora dominira prikaz svakodnevnog života Francuza, njihovih navika i običaja. U kompletu *Junior Plus* npr., koji se sastoji od četiri udžbenika, samo u jednoj nastavnoj celini nailazimo na stranu na kojoj je data poezija Žaka Prevera (Jacques Prévert) i

⁵ *op.cit.*, 16-18, 33-34, 47-48, 59, 63, 77-78, 91-92, 105.

Mišela Boa (Michel Beau) kao i odlomak iz *Malog princa* A. de Sent-Egziperija (A. de Saint-Exupéry). Možemo, međutim, konstatovati da, iako ima značajne razlike u broju priloga iz francuske književnosti, izbor predstavljenih pisaca u našim i francuskim udžbenicima se ne razlikuje mnogo. I naši i francuski autori izabrali su Prevera, Sent-Egziperija, Lafontena kao pisce u čijim delima i deca, kao i odrasli, prepoznaju univerzalne vrednosti.

Često se u udžbenicima pojavljuju i pesme poznatih savremenih francuskih izvođača (Zazi (Zazie), Patrik Briel (Patrick Bruel)). Učenici tako, ne samo da upoznaju francusku muzičku scenu, već na prirodan, autentičan način, kroz slušanje muzike, prepoznaju glasove francuskog jezika, uče izgovor i osposobljavaju se za razumevanje. Dosta mesta u udžbenicima francuskog jezika za osnovnu školu dato je i francuskom stripu. Ova specifična forma koja spaja likovni i tekstualni izraz posebno je bliska učenicima u ovom uzrastu. Oni se upoznaju sa najpoznatijim likovima ovog žanra koji su postali prepoznatljivi i kao simboli Francuske i frankofonije: Asteriks (Astérix), Titef (Titeuf), Tenten (Tintin). Istorijske ličnosti (francuski kraljevi) i poznati sportisti (Conga (Tsonga), Tjeri Anri (Thierry Henry)), zaokružuju sliku Francuske nekad i sad, sa kojom se učenici upoznaju kroz svoje udžbenike.

Kao što se može zaključiti iz prethodno rečenog, elementi kulture zastupljeni su kroz različite autentične dokumente upotrebljene u udžbenicima francuskog jezika za osnovnu školu: fotografije, reprodukcije umetničkih dela, geografske karte, pesme, književne tekstove, stripove. Na osnovu aktivnosti koje ih prate, možemo zaključiti da je ovaj nastavni materijal dat prvenstveno sa ciljem da kod učenika razvija veštinu razumevanja (razumevanje pročitnog teksta i razumevanje na sluh), a u starijim razredima i kao podsticaj za razgovor. Neki od zadataka koji prate dokumente sa kulturološkim sadržajima usmereni su, međutim, na razvijanje interkulturalne kompetencije kod učenika. U udžbeniku *Junior Plus 2*, npr., navedeni su odgovori nekoliko učenika na pitanje koji narod voli popodnevni odmor i u kojoj zemlji se to praktikuje. Svaki od učenika naveo je u odgovoru drugu zemlju (Grčku, Španiju, Meksiko, Maroko), zavisno od ličnog iskustva ili postojećih predrasuda. Jedno od pitanja datih uz ovaj tekst traži od učenika da razmisli o tome da li je i koliko neki običaj karakterističan isključivo za jednu zemlju, da li on postoji i u zemlji učenika, da li učenik poznaje nekoga ko se ponaša na opisani način i sl. Osim toga, dato je i nekoliko tvrdnji koje oslikavaju raširene stereotipe o određenim narodima (*Oni ne podnose da kasne, Oni piju kafu u svako doba dana,...*), a od učenika se traži da razmisle o navedenim izjavama i da kažu na koji narod se one odnose. Posebno važan deo zadatka je, po našem mišljenju, onaj koji poziva učenike da obrazlože svoje mišljenje, tj. da kažu zašto veruju da se navedene tvrdnje mogu povezati sa običajima odre-

đenog naroda i da međusobno porazgovaraju o tome (op.cit., 36). Ova aktivnost je značajna jer pruža priliku učenicima da iznesu svoje mišljenje koje može biti posledica pojednostavljenih predstava i predrasuda. Suočeni sa mišljenjima i obrazloženjima ostalih, uz pomoć nastavnika, učenici mogu da koriguju početne pretpostavke i uvide da su mnoge pojave zajedničke većem broju kultura, a nisu karakteristika isključivo jedne od njih.

U istom udžbeniku data je i gastronomska karta Francuske podeljene na regione. Za svaki region naveden je glavni grad kao i tipični proizvod ili specijalitet. Kartu prate tri kratka teksta sa interesantnim podacima o poreklu, specifičnostima i načinu konzumiranja pojedinih francuskih specijaliteta. Pored uobičajenih pitanja koja prate dokumente u udžbeniku i kojima se proverava razumevanje, dato je i nekoliko pitanja koja pozivaju učenike na razmišljanje o povezanosti između njihove i ciljne kulture, o sličnostima i razlikama u navikama i običajima (*Kad Francuzi jedu sir? A ti? Koje francuske sireve možeš da kupiš u svojoj zemlji? Da li se i u tvojoj zemlji jedu puževi? Koja su karakteristična jela u tvom kraju?*, op.cit., 46-47). Nesumnjivo da će pojedine informacije iz ovog dokumenta izazvati čuđenje, nedobravanje ili smeh kod naših učenika. Bitno je, međutim, da učenici svoje mišljenje iskažu, čak i kada sadrži negativne konotacije u vezi sa ciljnom kulturom. Uz nastavnikovu pomoć, tj. njegova pitanja (*Kako bi se osećao da ti tvoj francuski drug posluži puževe za ručak? Da li se samo u Francuskoj jede neobična hrana? Šta misliš, da li bi Francuzu bilo neobično da vidi pečeno prase na stolu? Kako bi se on tada osećao? Da li bi se ti uvredio da se tvoj francuski drug podsmeva takvom specijalitetu? Da li se kod nas jede nešto što je drugim ljudima neobično (pileće noge, šija,...)? A u drugim zemljama?*), učenici uviđaju da drugačije, čak i kada je neobično, znači pre svega različito, a ne nužno bolje ili gore u odnosu na ono što je učenicima poznato. Učeći da budu otvoreni i da prihvataju različitosti, učenici se udaljavaju od etnocentrizma, uspešnije komuniciraju u ciljnoj kulturi i izbegavaju konfliktne situacije.

U udžbeniku istog kompleta, *Junior Plus 3*, dve strane posvećene su državnim i verskim praznicima koji se najčešće slave u Francuskoj. Pored lingvističkih ciljeva (razumevanje teksta koji vrlo sažeto opisuje običaje karakteristične za svaki od praznika), ovaj dokument je izuzetno pogodan za rad na razvijanju interkulturalne kompetencije. Upoređujući pomenute praznike sa onima koji se slave u našoj zemlji, učenici mogu da dovedu u vezu sopstvenu sa ciljnom kulturom i da uvide da su one bliže nego što su to možda mislili: kolač koji se tradicionalno pravi povodom francuskog praznika *Épiphanie* i način na koji se jede odgovara običaju karakterističnom za naš Božić i božićni kolač - česnicu, čak su i datumi ova dva praznika slični (6. i 7. januar); Nova godina ili 1.april proslavljaju se na isti način i u Francuskoj i u Srbiji. Ono što je specifičnost pomenutog dokumenta,

na šta nismo naišli u drugim udžbenicima francuskog jezika, jeste prateći zadatak koji podstiče učenike da iskažu svoje čuđenje u vezi sa opisanim običajima (*Kojim francuskim običajima si najviše iznenađen?*, op.cit., 47). Smatramo da su ovakve aktivnosti posebno važne za razvijanje interkulturalne kompetencije. Generalno, suočavanje učenika sa karakteristikama ciljne kulture budi njihovo interesovanje i podstiče ih da formulišu najrazličitije pretpostavke o njoj. Oni time pokazuju nivo svog razumevanja i, eventualno, prihvatanja ili neprihvatanja. Stav prema stranoj kulturi može, međutim, često da bude uslovljen predrasudama. Kroz izražavanje onoga što ih čudi, što im je neobično u stranoj kulturi, a uz pomoć nastavnika, učenici ispravljaju i preciziraju polazne pretpostavke. Na taj način, oni relativizuju sopstveni referentni sistem i uče da razmišljaju o razlozima koji su uslovlili ponašanja ili navike u stranoj kulturi. Istovremeno, otkrivaju da njihovo kulturološki uslovljeno ponašanje i običaji mogu da budu i slični i različiti od onih koje imaju izvorni govornici, ali da nijedni nisu „ispravni“ ili „jedino mogući“. (Fredet 2005; Emaish 2009; de Carlo 1998: 58).

Materijal u analiziranim udžbenicima francuskog jezika za osnovnu školu omogućava razvijanje jezičke komunikativne kompetencija, ali isto tako pruža dosta mogućnosti za razvijanje i interkulturalne kompetencije kod učenika. U prvo vreme, kroz poređenje informacija o francuskoj kulturi datih u udžbeniku sa odgovarajućim pojavama u našoj kulturi, moglo bi se raditi na osveščivanju sličnosti i razlika između izvorne i ciljne kulture. Ukazivanje na karakteristične pojave ciljne kulture, posebno na uzroke određenih ponašanja ili verovanja izvornih govornika, podstaklo bi učenike na razmišljanje i preispitivanje svojih stavova ili predstava o njima. Ovo je naročito važno jer same informacije o ciljnoj kulturi, tj. znanja koja učenik stiče, ne garantuju i prihvatanje i uvažavanje Drugog. Da bi se podstakla znatiželja učenika, a vremenom i njihova otvorenost prema Drugom, tolerantnost prema drugačijem i prevazilaženje stereotipnih pogleda na ciljnu kulturu, neophodno je da učenik ovlada i određenim veštinama i stavovima. Oni će mu pomoći da uspešno funkcioniše u ciljnoj kulturi, da ne pravi pojednostavljene, stereotipne predstave o Drugom i njegovoj kulturi, da izbegava konflikte i interkulturalne nesporazume.

2.1. Predlozi aktivnosti za rad na interkulturalnoj kompetenciji

U razmatranim udžbenicima zastupljeni su brojni dokumenti na osnovu kojih se mogu kreirati aktivnosti prilagođene uzrastu, interesovanjima i nivou znanja učenika, a u cilju razvijanja interkulturalne kompetencije. Jedan od njih može biti raspored časova, dokument koji postoji u svim udžbenicima francuskog jezika za osnovnu školu. Nastavnik bi počeo senzibilizacijom u cilju podsticanja učenika na razmišljanje o školskim predmetima, omiljenom predmetu, dnevnom

i nedeljnom broju časova. U vođenom razgovoru nastavnik bi mogao da postavi sledeća pitanja : *Koji je vaš omiljeni predmet? Matematika, geografija, francuski? Koliko časova imate danas? Koliko časova imate ponedeljkom/ utorkom... ? Koje časove imate ponedeljkom/ utorkom... ?* Zatim bi nastavnik dao zadatak učenicima da uporede nazive predmeta i sam raspored časova kod nas i u Francuskoj. Učenici bi radili u grupi i nužno koristili strategiju saradnje, jednu od socio-afektivnih strategija (Cyr, 1998: 55-56) a sam cilj vežbe i njegova realizacija aktivirao bi strategije posmatranja i iznošenja pretpostavki. Svaka grupa bi predstavila svoja zapažanja, nakon čega bi se određena saznanja sistematizovala uz pomoć nastavnika. Npr. : kod nas su geografija i istorija odvojeni predmeti dok je u francuskom školskom sistemu to jedan predmet *histoire-géo*. U sledećoj etapi, učenici bi posmatrali satnicu u rasporedu časova na osnovu koje bi uvideli da su francuski đaci u školi od 9 do 17 sati i da imaju pauzu za ručak i odmor od 12 do 14 sati. Moguća pitanja nastavnika bi bila: *U koliko sati počinju časovi? U koliko sati ručaju? Kada se odmaraju? U koliko sati se vraćaju iz škole? Kako bi ukazali na činjenicu da u Francuskoj tokom celog školovanja deca ručaju u kantini koja je u sklopu škole, nastavnik može da postavi pitanje : Gde ručaju francuski učenici? A vi?* Na osnovu iskustva u neposrednom radu sa decom ovog uzrasta, primetili smo da su ona sklona ili da kritikuju ili da veličaju ono što je drugačije od stvari koje su im poznate i bliske. Kako bismo pomirili te dve krajnosti u načinu razmišljanja, moramo da im objasnimo da su pomenute razlike uslovljenje radnim vremenom roditelja u Francuskoj i kod nas i dnevnim ritmom života. Cilj ovog tipa aktivnosti nije kritikovanje jednog i precenjivanje drugog sistema već nastojanje da, dovodenjem u vezu uzroka određenih pojava sa njihovim manifestacijama, kod učenika razvijamo svest o drugačijem i o njegovom objektivnijem sagledavanju.

Gastronomija kao nezaobilazni segment francuske kulture u udžbenicima francuskog jezika za osnovnu školu, može takođe poslužiti za kreiranje aktivnosti u cilju razvijanja intrekulturalne kompetencije. U svim pregledanim udžbenicima ima različitog materijala koji svedoči o ovom aspektu francuske kulture : recepti za francuske slane i slatke specijalitete kao, na primer, recept za voćni tart (*une tarte aux fruits*), fotografije francuskih pekara, tradicionalnog doručka (baget, džem, maslac). Jedna od mogućih aktivnosti u vezi sa ovim nastavnim materijalom mogla bi da bude da učenik kaže šta jede za doručak, ručak, večeru. Osim gramatičkog cilja (partitivni član), komunikativnog (izraziti ukus) i leksičkog (vokabular koji se tiče hrane), možemo iskoristiti ove dokumente za postizanje upravo interkulturalnog cilja. Naime, nastavnik može početi uvođenje teme senzibilizacijom odnosno pitanjima: *Da li više volite slano ili slatko? Šta jedete za doručak?* Zatim se može pristupiti identifikaciji i opisivanju slika, kako bi učeni-

ci uporedili doručak kod nas i u Francuskoj kao i proizvode koji se mogu kupiti u pekari kod nas i u Francuskoj. Rad u paru bi učenicima omogućio da sagledavanjem dokumenata sastave listu namirnica koje obično doručkuju kao i one koje jedu Francuzi za doručak. S obzirom da se radi o učenicima šestog razreda, nivoa A1+ po *ZEROJ*-u, nastavnik treba delimično da modifikuje komunikacijski model koji su autori već predvideli pored ovih slika a koji će oni upotrebljavati pri formiranju odgovora : *Za doručak Francuzi jedu.../ Za doručak Srbi jedu.../ U francuskoj pekari kupujemo.../ U srpskoj pekari kupujemo...* Cilj nam nije naravno samo upoređivanje koje bi ostalo na nivou stereotipa (Srbi jedu burek za doručak, a Francuzi baget i džem ili kroasane) već se zbog jezičkog nivoa učenika ograničavamo na jednostavne konstrukcije u ovoj etapi učenja. Napomenućemo da je reč o uobičajenom doručku ali bez generalizovanja, odnosno da to ne znači da svi Srbi jedu samo burek, a svi Francuzi samo kroasane. Treba objasniti deci da su ove navedene razlike kulturološki uslovljene.

Kada je reč o praznicima i običajima, važnim elementima kulture, u analiziranim udžbenicima se pominje Nova godina. Nastavnik bi mogao da počne jednostavnim pitanjima : *Kada mi slavimo Novu godinu? A Francuzi? Da li kitite jelku? Da li verujete u Deda Mrza? Da li dobijate poklone? Kada ih dobijate?* Zatim bi nastavnik predložio aktivnost kako bi ukazao na kulturološku razliku kod običaja koji su vezani za ovaj praznik kod nas i kod Francuza. Mogao bi da predloži aktivnost igre po ulogama (*jeu de rôles*) za jednu grupu učenika dok bi druga grupa imala zadatak da analizira situaciju. Predložena situacija bi bila sledeća : grupa učenika predstavlja srpsku porodicu koja je pozvana u goste kod francuske porodice. Nova godina je i porodice su pored jelke. Dok srpska porodica deli poklone francuskoj deci, francuska porodica je bez poklona za svoje prijatelje. Nakon ove dramatizacije nastavnik može da pita učenike – glumce koji nisu dobili poklon kako se osećaju, a učenike – posmatrače da iznesu svoje pretpostavke o tome zašto srpska deca nisu dobila poklone. Nakon iskazanih pretpostavki, učenici uz pomoć nastavnika treba da zaključe da u Francuskoj deca dobijaju poklon za Božić koji se slavi 25. decembra dok je kod nas običaj da se pokloni daju 31. decembra, za Novu godinu.

3. ZAKLJUČAK

Razvoj interkulturalnog pristupa u nastavi stranog jezika je pokušaj da se pomogne učenicima ne toliko da saznaju i nauče što više informacija o Drugom, koliko da pokušaju da ga razumeju i prihvate. Otkrivanje Drugog i načina njegovog života znači i uviđanje razlika između dva načina na koji se posmatra svet (sopstvenog i tuđeg), kako bi se te razlike relativizovale i integrisale u širi pogled

na svet. Cilj ovog kompleksnog pristupa jeste da se prihvati strana kultura takva kakva je, ravnopravno sa maternjom, ali i da se maternja kultura prihvati kao jednako bogata i vredna kao i strana (Emaish 2009).

Budući da se učenikov prvi trajniji kontakt sa stranom kulturom ostvaruje najčešće preko udžbenika, izuzetno je važan izbor materijala, tj. elemenata kulture koji se prezentuju učenicima. Na osnovu njega, učenici formiraju predstavu o stranom jeziku, izvornim govornicima i njihovoj zemlji. Dokumenti zastupljeni u udžbeniku prenose sliku ciljne kulture, kulturnih vrednosti i sistema koji je manje ili više različit od onog u maternjoj kulturi učenika.

Da bi oni bili svrsishodni u otkrivanju ciljne kulture, a posebno za razvijanje interkulturalne kompetencije, treba izbegavati uprošćen deskriptivni pristup koji kulturu predstavlja kao niz nepovezanih informacija i faktografskih podataka. Izdvojene činjenice o stranoj kulturi koje učenici treba da nauče ne mogu im omogućiti razumevanje te kulture i delovanje u njoj. One ne mogu ni probuditi istinsko interesovanje učenika za tu kulturu, ono interesovanje koje podstiče učenika na razmišljanje i o stranoj ali i o sopstvenoj kulturi. Zato je neophodno adekvatnim aktivnostima razvijati interesovanje učenika za ciljnu kulturu. Kroz dovođenje u vezu sopstvene i ciljne kulture, iskazivanje pretpostavki o kulturnim pojavama, a posebno kroz otkrivanje i razumevanje njihovih uzroka, učenik može da preispita sopstvene predstave o stranoj kulturi, da razmišlja o njoj, razume je i prihvati (Windmüller 2006). Interkulturalna znanja, veštine i stavovi omogućila bi učeniku lakšu komunikaciju na stranom jeziku i izbegavanje nesporazuma, kulturnih šokova i stereotipa u odnosu na ciljnu kulturu. Drugim rečima, radoznalost, otvorenost, razumevanje, tolerancija omogućavaju učenicima aktivno delovanje u stranoj kulturi i uspešnu komunikaciju sa ljudima drugačijih običaja, navika i ubeđenja.

LITERATURA

- Cyr, P. (1998). *Les stratégies d'apprentissage*. Paris: CLE International.
- De Carlo, M. (1998). *L'interculturel*. Paris: CLE International.
- Emaish, N. (2009). Observer, comparer, comprendre: l'interculturel en cours de français. *Le français dans le monde* 361 : 23-25.
- Favret, C. et al. (2006). *Oh là là collègue! 1. Méthode de français*. Paris : CLE International.
- Favret, C. et al. (2006). *Oh là là collègue! 2. Méthode de français*. Paris : CLE International.

- Favret, C. et al. (2006). *Oh là là collègue!3. Méthode de français*. Paris : CLE International.
- Fila, V., M. Golubović-Tasevska. (2007). *Images de France 5. Francuski jezik za peti razred osnovne škole*. Beograd: Zavod za udžbenike.
- Fila, V., M. Golubović-Tasevska. (2008). *Images de France 6. Francuski jezik za šesti razred osnovne škole*. Beograd: Zavod za udžbenike.
- Fila, V., M. Golubović-Tasevska. (2009-2010). *Images de France 7. Francuski jezik za sedmi razred osnovne škole*. Beograd: Zavod za udžbenike.
- Fila, V., M. Golubović-Tasevska. (2010). *Images de France 8. Francuski jezik za osmi razred osnovne škole*. Beograd: Zavod za udžbenike.
- Filipović, J. (2008). Interkulturalna komunikativna kompetencija u nastavi i učenju stranih jezika. In : *Multidisciplinarnost u nastavi jezika i književnosti* (Julijana Vučo, ur.). Nikšić : Univerzitet Crne Gore, 87-98.
- Fredet, F. (2005). Culture, civilisation et enseignement/apprentissage des langues étrangères. *Primenjena lingvistika* 6 : 12-29.
- Saracibar, I. et al. (2005). *Junior Plus 1. Méthode de français*. Paris : CLE International.
- Saracibar, I. et al. (2005). *Junior Plus 2. Méthode de français*. Paris : CLE International.
- Saracibar, I. et al. (2005). *Junior Plus 3 Méthode de français*. Paris : CLE International.
- Saracibar, I. et al. (2005). *Junior Plus 4. Méthode de français*. Paris : CLE International.
- Službeni glasnik RS. Prosvetni glasnik*. Strani jezik. 21. jul 2006, br. 9, 31.
- Službeni glasnik RS – Prosvetni glasnik*. Strani jezik. 23. jun 2006, br. 6, 49.
- Točanac Milivojev, D. (2007). *Le français pour nous 1. Francuski jezik za peti razred osnovne škole*. Beograd: Zavod za udžbenike.
- Točanac Milivojev, D. (2008). *Le français pour nous 2. Francuski jezik za šesti razred osnovne škole*. Beograd: Zavod za udžbenike.
- Točanac Milivojev, D. (2009). *Le français pour nous 3. Francuski jezik za sedmi razred osnovne škole*. Beograd: Zavod za udžbenike.
- Točanac Milivojev, D. (2010). *Le français pour nous 4. Francuski jezik za osmi razred osnovne škole*. Beograd: Zavod za udžbenike.
- Windmüller, F. (2006). Pour une réelle compétence culturelle. *Le français dans le monde* 348 :40-41
- Zajednički evropski okvir za žive jezike : učenje, nastava, ocjenjivanje*. (2003). Podgorica : Ministarstvo prosvjete i nauke.
- Zarate, G. (1986). *Enseigner une culture étrangère*. Paris : Hachette.

Vesna Simović - Nataša Ignjatović

LES ÉLÉMENTS DE LA CULTURE DANS LES MANUELS DE FLE
POUR L'ÉCOLE PRIMAIRE

Résumé

Les manuels pour les langues étrangères, étant la source primaire de l'enseignement sont, à part l'enseignant, le moyen principal à l'aide duquel la culture cible est véhiculée aux apprenants. Ce contexte socioculturel du pays dont les apprenants commencent à étudier la langue a un impact, si non décisif alors très important, sur l'inculcation des croyances et des représentations qui subsistent en tant que telles durant tout l'apprentissage, même jusqu'à l'âge adulte.

Notre objectif est d'examiner quelles sont les représentations de la culture cible dans les manuels de FLE utilisés au niveau élémentaire dans le contexte éducatif en Serbie et de proposer quelques activités pouvant inciter l'éveil de la conscience interculturelle chez nos apprenants. Nous prenons en compte les manuels des auteurs serbes et français en utilisation dans les écoles primaires serbes.

Mots-clés: enseignement/apprentissage du FLE, culture française, compétence interculturelle, manuels, école primaire.

Vesna Simović
Univerzitet u Nišu
Filozofski fakultet
e-mail: vesna.simovic@filfak.ni.ac.rs

Nataša Ignjatović
Univerzitet u Nišu
Filozofski fakultet
e-mail: natasa.ignjatovic@filfak.ni.ac.rs

САМОЕВАЛУАЦИЈА У УЧБЕНИЦИМА ФРАНЦУСКОГ ЈЕЗИКА У ПРВОМ ЦИКЛУСУ ОСНОВНОГ ОБРАЗОВАЊА¹

Сажетак: У овом раду желели бисмо да укажемо на значај самоевалуације ученика на свим узрастима и нивоима учења страног језика и да подсетимо на основне одлике, циљеве и предности употребе *Европског језичког портфолија*. Циљ истраживања био је да се упореди начин самоевалуације у нашим и француским учбеницима француског језика који се користе у прва четири разреда наших основних школа, као и да се укаже на њихову усклађеност са захтевима *Европског језичког портфолија*. Анализа је показала да само француски учбеници редовно подстичу ученике да размишљају о стеченим знањима и да сами процењују степен у којем су овладали одређеним вештинама. Стога предлажемо неколико могућих облика самоевалуације који би могли послужити као полазна тачка за израду портфолија који би били унети у наше учбенике или које би сами наставници могли користити у свакодневном раду.

Кључне речи: страни језик, први циклус, самоевалуација, портфолио

1. УВОД

У савременом свету је потреба што бољег познавања бар два, па и више страних језика, постала тема о којој је постигнута потпуна сагласност: свима је очигледно да је та потреба све присутнија код широке популације, а не само код високо образованих људи или код оних који одлазе на привремени рад у неку страну земљу. Познавање страног језика је реална потреба људи свих професија и узраста. Питање када са учењем страног језика треба почети и даље изазива расправе, а понекад и опречна мишљења, мада нико не спори да се страни језици могу учити на свим узрастима и да никад није касно да се на овом пољу начине први кораци. Природно, у зависности од узраста и предзнања ученика зависиће и методе рада и материјал који ће се користити, а резултати ће зависити како од времена које се учењу страног језика посвети, тако и од интензитета учења.

¹ Рад представља део истраживања на пројекту *Концепције и стратегије обезбеђивања квалитета базичног образовања и васпитања*, евиденциони број 179020Д.

При стварању уџбеника страног језика користе се искуства и резултати неколико фундаменталних наука: превасходно лингвистике, психологије и неурологије. Како при састављању уџбеника, тако и у самој настави, ниједан лингвистички модел и ниједна психолошка теорија учења страног језика не примењују се у целости. Најважнијим се сматра узраст ученика, односно ступањ физичког и психичког развоја. Како у почетној фази учења и на раном узаству ученици имају склоност ка имитирању и механичком учењу језика кроз активности, у уџбеницима се даје више простора елементима фонологије и структурама граматике, разумевању говора и самом говору. Читање и писање нису присутни јер их ученици нису савладали ни на матерњем језику и ћириличном писму. Са психо-физичким развојем ученик постаје склонији томе да прави генерализације, па се у уџбеницима поклања већа пажња усвајању правила, читању и писању, уз ширење знања о значењу и употреби лексичких јединица. И поред постојања других наставних средстава, уџбеник остаје први и по настанку и по значају, специјално створен за потребе извођења наставе. Он такође обједињује остала наставна средства, усклађује њихову употребу и деловање. (Вујовић 2010: 21) Стога је од посебног значаја да се у њему налазе сви елементи неопходни за целокупан процес наставе/учења, укључујући и евалуацију и самоевалуацију.

2. ЕВАЛУАЦИЈА И САМОЕВАЛУАЦИЈА

У традиционалној настави ова етапа познатија је као проверавање и оцењивање, у савременој дидактици назива се евалуацијом или вредновањем знања и компетенција. Није овде реч само о преименовању појма, већ о двострукој улози евалуације: за наставника, она је показатељ да ли настава/учење иду у добром смеру или тај процес ваља преусмерити, а за ученика значи развијање суда о сопственом знању. Иако се углавном доживљава као финална етапа наставног процеса, евалуација се може вршити и на самом почетку (као нека врста прогнозе и планирања будућег усмеравања наставе/учења), а редовно се обавља и током образовног процеса. У области наставе и учења евалуација је један од кључних момената који је значајан за све нивое образовног система, од макроевалуације читавог система до макроевалуације појединих активности. Сви ови нивои су заправо комплементарни и неодвојиви један од другог, па тако евалуација представља скуп метода и техника које показују да ли су постављени циљеви остварени и на који начин. Не процењује се само остваривање постигнутих резултата, односно да ли је ученик са неког нивоа прешао на виши, већ и начин на који су резулта-

ти постигнути, разлози због којих нису постигнути, као и могуће промене и побољшања у самом процесу наставе и учења.

Наставници су ти који, на различите формалне и неформалне начине (нумеричким оценама, али и спонтаним похвалама и покудама), оцењују ученике и њихов напредак у учењу. Међутим, у педагошкој пракси чији је циљ развој аутономије ученика пуно пажње се поклања подстицању ученика на самоевалуацију. Будући да је реч о сложенем задатку, потребно је систематско увођење ученика, стрпљење и обученост наставника, али и време којим се, на жалост, често не располаже у довољној мери. Самоевалуација би требало да подстакне ученике да се не задовољавају минимумом у испуњавању школских обавеза, да буду самокритичнији и активнији, да стекну бољи увид у могуће критеријуме процењивања сопствених постигнућа. Истраживања показују да ученици самоевалуацију сматрају корисном допуном класичном начину оцењивања која им пружа прилику да избегну или смање неспоразуме који понекад настају између наставника и ученика када је реч о оцењивању. (Жиропађа, 2008: 16)

Резултати евалуације најпоузданији су када се заснивају на резултатима прикупљеним током дужих временских периода и морају да обухвате систематичну проверу свих вештина у свим фазама образовног процеса. Изузетно је важно да образовни систем појединцу пружи могућност да своја иновирана, унапређена језичка знања у различитим добрима и ситуацијама на одређени начин региструје и формализује. Евалуација мора да обезбеди континуирану повратну информацију ученицима како би они сами могли лакше да процене свој учинак и да прилагоде индивидуалне стратегије учења и сопствене образовне циљеве. У складу са одликама и циљевима модерног образовања, требало би да се врши не само провера знања ученика, већ и самог образовног процеса. Провере знања треба да захтевају активно учешће ученика у решавању проблема, инсистирају на логичком мишљењу, користе реалне животне (комуникативне) ситуације и предлажу задатке отвореног типа који нуде широк избор могућности при изради одговора који остављају довољно простора за индивидуалну и колективну аутентичност.

3. ЕВРОПСКИ ЈЕЗИЧКИ ПОРТФОЛИО

Један од начина који се предлаже за реализацију овог широко и амбициозно постављеног циља јесте документ Савета Европе *Заједнички европски референтни оквир за учење, наставу и евалуацију језика* (ЗЕРОЈ), а посебно његов део под називом *Европски језички портфолио* (ЕЛП). Он нуди формат у коме се учење страних језика и интеркултурна искуства

најразличитијих врста (унутар школског система, али и изван њега) могу бележити и мање или више формално признавати. Он је посебно погодно оруђе за самоевалуацију и има две основне функције: информативну, педагошко-васпитну. Информативна функција подразумева да се евидентирају знања стечена у оквиру школског система, неформалног образовања и кроз лично искуство. У педагошком смислу, испуњавање *Портфолија* омогућава ученику да активно и свесно учествује у процесу наставе, да прати своје напредовање и тако се осамостаљује, а у васпитном смислу валоризује вишејезичност и заинтересованост за друге културе. Може се користити како за сумативну, тако и за формативну евалуацију. *Портфолио* израђује свака земља прилагођавајући га својим условима и потребама, али се он мора састојати из три дела:

- Пасоша који даје општу слику знања у одређеном тренутку (на основу скале *Заједничког европског оквира*) и у њему се региструју сва званична документа која је особа стекла везано за стране језике (дипломе, сертификати и слично);
- Језичке биографије у којој се описују знања стечена у оквиру породице, формалног и неформалног образовања, на путовањима итд, као и приоритети ученика;
- Досијеа у којем је обједињено све што може да документује и илуструје знања поменута у Пасошу и Језичкој биографији и тиме доказује стечене компетенције (писма, пројекти, чланци, аудио и видео материјал и слично); овај материјал се замењује како се компетенције развијају.

Имајући у виду предности *Портфолија*, ваљало би видети које су то најважније предности које самоевалуација уз његово коришћење доноси:

- развијање и побољшање мотивације ученика, чак и оних слабијих, да се активно односе према процесу учења;
- већа креативност и самосталност ученика;
- јачање поверења у сопствене способности и могућност да се научи; сазнање да и од њих самих зависи колико ће научити;
- задовољство што се виде резултати учињених напора и стечена знања и способности;
- ученици више размишљају о томе шта и како раде, какве компетенције су стекли, а које још треба да стичу; развијају свест о томе да и они могу утицати на процес образовања и допринети његовом успеху;

- побољшава се однос између самих ученика и између наставника и ученика;
- родитељи се редовније и јасније обавештавају о напретку или проблемима свог детета;
- ученици су усмерени ка коришћењу језика у свакодневним животним ситуацијама и јасније сагледавају употребну вредност знања да-тог страног језика и изван школе. (Литл, 2001: 17-18)

Портфолио мотивише и наставнике, помаже им да подстакну учениково самопоуздање и да уоче шта је битно за њихове ученике, да сагледају како они размишљају о образовном процесу и шта у њему посебно воле или не воле. Много је питања на која треба одговорити: шта је све потребно учинити да би се Портфолио увео у школе; како припремити наставнике, ученике и њихове родитеље; које време одвојити за ове активности; који се резултати могу очекивати и у ком временском периоду, итд. Питање које наставници који већ користе Портфолио и који су свесни његових предности често себи постављају јесте колика би требало да буде учесталост његове употребе у образовном процесу. Природно је да то зависи и од узраста и од нивоа ученика, као и од реакције самих ученика, тако да јединственог одговора и упутства нема, али је свакако потребно ученике редовно подсећати на планиране исходе учења и на то да је неопходно да преиспитују своје учење и постигнуте резултате. Педагошка функција коришћења *Портфолија* и јесте у томе да ученик постаје свестан значаја свог ангажовања у образовном процесу и, временом, преузима све већу одговорност за сопствено учење. То подразумева и да се ученик користи флексибилно и маштовито (наравно, не одступајући у потпуности од наставном плана и програма), па чак и да се ученицима дозволи да сами изаберу део који их посебно занима и на којем ће прво или нешто дуже радити.

С обзиром на узраст и ниво психо-когнитивног развоја ученика, у првом циклусу основне школе очекивани исходи у учењу страних језика су крајње ограниченог домета и дефинисани су у складу са претпостављеним условима наставе (релативно малим бројем часова на годишњем нивоу) и могућностима ученика. На овом узрасту (посебно у 1. и 2. разреду) настава страног језика пре свега има за циљ да ученицима приближи идеју о постојању других језика као средстава комуникације и да у њима развије позитивна осећања према језику који уче (сензитивизација на стране језике), уз развој основа комуникативне компетенције на датом страном језику. (Вујовић, 2012: 178) Циљ наставе страног језика као базичног предмета у првом циклусу основног образовања у нашој земљи је да оспособи ученика да на

страном језику комуницира на основном нивоу у усменом и писаном облику о темама из његовог непосредног окружења. Настава страног језика треба да подстакне развијање свести о сопственом напредовању ради јачања мотивације за учење језика; да олакша разумевање других и различитих култура и традиција; да стимулише машту, креативност и радозналост; да подстиче употребу страног језика у личне сврхе и из задовољства. Исходи за овај циклус, везани за слушање, читање, говор, писање, интеракцију, знања о језику и медијску писменост, предвиђају да по његовом завршетку ученик:

- ✓ препознаје гласове и интонацију; разуме кратке приче, песме и дијалоге; на одговарајући начин реагује на кратке усмене поруке у вези са личним искуством и с активностима на часу (позив на игру, запознест, упутство итд.),
- ✓ препознаје слова, написане речи и реченице; поштује правописне знаке приликом читања; разуме основна значења кратких писаних и илустрованих текстова;
- ✓ правилно артикулише гласове, акцентује речи и интонира реченицу; даје основне информације о себи и свом окружењу; описује у неколико реченица познату радњу или ситуацију;
- ✓ преписује, допуњава и самостално пише речи и краће реченице о себи и свом окружењу уз поштовање правописа;
- ✓ са саговорницима размењује неколико основних исказа у вези са конкретном ситуацијом (поздрављање, представљање, тражење и давање информације или услуге, изражавање осећања, допадања или недопадања итд.); даје активан допринос у комуникацији (у пару, групи итд.); препознаје кад нешто не разуме, поставља питања и тражи разјашњења;
- ✓ препознаје и правилно употребљава основне језичке елементе; процењује везу између сопственог ангажмана и постигнућа;
- ✓ користи садржаје медијске продукције намењене учењу страних језика на основном нивоу (штампане медије, аудио и видео записе итд.).

Јасно је да дескриптори у Језичком пасошу и садржај ученичког Досијеа морају бити прилагођени узрасту, потребама и интересовањима ученика. Најважније је да ученицима буде остављена што већа слобода да на оригиналан и себи својствен начин покажу шта су радили и колико су научили, да изразе сопствене идеје и креативност, да се похвале постигнутим резултатима. Многи наставници примећују да је најслабије разрађиван *Портфолио* намењен деци млађег школског узраста јер се то сматра најсло-

женијим и најзахтевнијим. При том се заборавља да је, уколико се жели постићи потпун позитиван ефекат самоевалуације уз помоћ *Портфолија*, потребно користити га у образовном процесу од самог његовог почетка. Тако ће дете млађег узраста (које још не пише и не чита) своја стечена знања и вештине показати бојећи или цртајући у самом уџбенику, лепећи стикере и сличице, сакупљајући и/или исецајући слике или песмице и томе слично. Успешно савладани задаци могу се обележавати цртањем или лепљењем насмејаног лица, сунца, пчелица, срца или цветића, док би се несавладане вештине могле означити тужним лицем, облаком, прецртаним цветићем или неким другим знаком. Такође би се различити степені овладаности неким вештинама могли означити различитим бојама: на пример, црвена боја за потпуну овладаност, жута за делимичну, а црна када ученик том вештином није овладао. Степен савладаности могао би се изразити већим бројем таквих цртежа: на пример, један цветић ако дете разуме неке поруке, два цветића ако се и само успешно изражава; или једно сунце ако нешто једва може да уради, а два сунца ако то ради са лакоћом. Будући да су деца увек жељна доказивања пред другима, посебно пред својим вршњацима, згодно би било повремено позвати ученике старијих разреда да сами саставе задатке и вежбања за своје млађе другове, или да им они читају неке кратке приче или изводе скичеве. Може се десити да такве активности буду примереније и наиђу на бољу реакцију ученика од активности које би осмислио и саставио сам наставник. С друге стране, ово би био изазов и за старије и за млађе ученике: овим првима пружио би се прилика да виде сасвим практичну употребу својих знања, а ови други били би вероватно подстакнути да и сами покажу шта знају и могу на страном језику.

4. АНАЛИЗА УЏБЕНИКА ФРАНЦУСКОГ ЈЕЗИКА ЗА ПРВА ЧЕТИРИ РАЗРЕДА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ И ПРЕДЛОЗИ УВОЂЕЊА ЈЕЗИЧКОГ ПОРТФОЛИЈА

У овом истраживању желели смо да упоредимо могућности које се у нашим и француским уџбеницима (видети Корпус на крају рада) нуде ученицима да сами процене своја постигнућа и стечена знања. Посебно указујемо на уџбенике који се користе у Огледној основној школи „Владислав Рибникар“ из Београда у којој се француски језик учи од првог разреда са повећаним бројем часова и искључиво по француским уџбеницима (видети Корпус на крају рада).

Будући да је у 1. разреду оцењивање ученика описно, као и да је циљ учења страног језика првенствено сензибилизација на постојање другачијег

језика са другачијим гласовним системом и интонацијом, најважније је да деца сама увиде свој напредак и стекну веће самопоуздање. Тако се и у уџбеницима за 1. и 2. разред *Images* и *Couleurs* предлажу бројне активности које ученици сами изводе пред својим друговима из разреда, а (ако то наставник организује) и пред родитељима, другим наставницима и ученицима других одељења: изложба на којој би били приказани цртежи, колажи, флеш картице, честитке или читави панои које су израдили ученици; изложба стикера, сличица, магнета или играчака које би ученици донели; одглумљен краћи скеч са комуникативним функцијама предвиђеним наставним планом и програмом и претходно обрађеним уз помоћ уџбеника итд. Најважније је да се деци пружи могућност да и другима из свог непосредног (и у емотивном смислу за њих најзначајнијег) окружења покажу шта све знају и умеју да ураде на страном/француском језику. Сценски приказ је веома поуздан и занимљив пут да се провере постигнућа одељења у целини и сваког ученика појединачно: замисли се ситуација, деци се поделе улоге и провери се њихов степен сналажења у датој ситуацији на страном/француском језику.

Приручници за наставнике који иду уз уџбеничке комплете за 1. и 2. разред веома су добро разрађени и детаљни, а од наставника се тражи да евалуирају предложени дидактички материјал. Чуди, међутим, што у њима нема систематских предлога или упутстава како би се могла вршити евалуација или самоевалуација постигнућа ученика. Ово је утолико потребније што је настава страног језика на овом узрасту и без писања и читања релативно нова у нашим школама, те да велики број наставника нити је био обучаван за рад са децом млађег основношколског узраста, нити има таквих искустава у својој претходној пракси. Истина, увек се за евалуацију могу користити већ коришћена вежбања, али у нешто измењеном облику. Полазећи од сопственог наставничког искуства, аутори уџбеника сматрају да је сценски приказ најмање ризичан пут да се дође до релевантних параметара за проверу постигнућа ученика. Сматрамо да би ипак ваљало на крају уџбеника за 1. и 2. разред (у којима писање и читање још нису предвиђени) додати неколико папира на којима би биле насликане основне језичке структуре и комуникативне функције које су обрађиване, а уз које би ученици лепили стикере (могу се користити и неки од оних који су дати уз Радну свеску) или цртали сличице које илуструју да ли су и са колико успеха савладали дате области. То би уједно и њима самима, а и наставнику и родитељима, врло јасно показало где су проблеми и на чему још треба радити. Јасно је да је ученицима 1. разреда у попуњавању неопходна помоћ наставника, па можда и родитеља, али се временом ученици све више осамостаљују. Потребно је такође да наставник прати њихово попуњавање и скреће пажњу

оним ученицима који нису правилно схватили задатак или који нису довољно објективни при самовалуацији. У овој фази учења страног језика и са ученицима овог узраста, Досије не може бити превише амбициозно замишљен и детаљан, али је најважније да ученици за њега чују и да увиде да је њихово ангажовање у процесу учења од највеће важности. Ови папири би на крају школске године могли бити унети у Досије који би сваки ученик, уз наставникова упутства и помоћ, сачинио већ при завршетку рада на првој наставној јединици, а који би пунио током читавог свог школовања.

Уџбеници за 3. и 4. разред *Mots* и *Jours* се по тематским целинама не разликују много од већ познатих садржаја (породица, окружење, живот) већ их само лексички проширују, уз увођење писања и читања. И овде се за сваку наставну јединицу издвајају комуникативне функције, језичке структуре и активности које аутори предлажу у Приручнику за наставнике, с тим што се добар део активности усмерава ка читању и писању. Вежбања су бројнија, разноврснија и сложенија, а сваки сценски приказ сада може да садржи низ комуникативних функција (почев од поздрављања, представљања себе и других, давања и тражења различитих информација, описивања лица и предмета, изражавања припадања и поседовања итд.).

Будући да у 3. и 4. разреду ученици почињу да читају и пишу на француском језику (јер су латиницу савладали на матерњем језику у 2. разреду), у уџбенике за ова два разреда било би далеко лакше унети елементе Европског језичког портфолија. Пошто већ стечено знање ученика није довољно да би сами могли да разумеју све делове које треба да попуне у свом Досијеу, неопходно је да им наставник (исправа у потпуности, а временом све мање) помаже у разумевању питања датих у Досијеу и у одговарању на њих. Најлакше би било да се ученицима, пратећи обрађиване језичке структуре и комуникативне функције, у Досијеу да више исказа који почињу са „Ја могу...“, а да они на њих одговоре са ДА / ДЕЛИМИЧНО / НЕ. У првом полугодишту трећег разреда, док бар донекле не савладају писање, ученици би и даље могли одговарати цртајући или лепећи насмејана лица, срца, цветиће, пчелице и слично. Насловна страна ученичког Досијеа могла би изгледати као прве стране у Радним свескама уџбеника за 3. и 4. разред *Mots* и *Jours*. Потом би требало тражити од ученика да попуне табеле (од којих ћемо ми овде дати само неколико могућих предлога табела које мора да припреми или наставник или аутор уџбеника), а њихов облик и дужина варирали би у зависности од обрађеног градива и узраста ученика. Овакве табеле за самовалуацију могле би се налазити на крају сваке наставне целине (што сматрамо да је најбоље када је реч о ученицима млађег узраста) или на крају читавог уџбеника (и овде је могуће поделити их по наставним целинама

или сасвим одвојено од тога – по обрађеним комуникативним функцијама и језичким структурама, будући да се оне углавном протежу кроз неколико наставних целина).

Табела 1.

СЛУШАЊЕ: Ја могу да...	ДА	ДЕЛИМИЧНО	НЕ
1. разумем када неко говори веома споро и разговетно изговара речи			
2. разумем једноставна упутства везана за активности из свог свакодневног живота (у школи, код куће, са друговима)			
3. разумем лагана и кратка питања			
4. разумем бројеве, цене, исказивање времена			
5.			

Табела 2.

ЧИТАЊЕ: Ја могу да...	ДА	ДЕЛИМИЧНО	НЕ
1. разумем упитник који се односи на основне податке о мени			
2. разумем основне информације о другима			
3. разумем где и када се одржава неки догађај			
4. пратим краћа једноставна упутства			
5. разумем краће поруке (разгледницу, честитку, мејл, писамце на фрижидеру итд.)			
6. разумем основне команде на компјутеру			
7.			

Табела 3.

УСМЕНО ИЗРАЖАВАЊЕ: Ја могу да...	ДА	ДЕЛИМИЧНО	НЕ
1. дам информације о себи			
2. дам информације о неком другом			
3. поставим једноставна питања везана за обрађено градиво			
4. одговорим на једноставна питања везана за обрађено градиво			

O JEZIKU I JEZICIMA

5. исказујем број / величину / време ...			
6. описујем особе / ствари / места ...			
7. обавим куповину			
8.			

Табела 4.

ПИСМЕНО ИЗРАЖАВАЊЕ: Ја могу да...	ДА	ДЕЛИМИЧНО	НЕ
1. попуним упитник о себи			
2. попуним упитник о неком другом			
3. напишем разгледницу			
4. напишем честитку			
5. напишем кратку поруку некоме			
6. опишем своју породицу			
7. опишем свог друга			
8. опишем место у ком живим			
9.			

Табеле може направити и сам ученик, па би онда оне имале једноставнији облик у који би сам ученик уносио оно што је учио и што сматра значајним за своје познавање страног језика. Он, природно, неће посебно издвајати језичке вештине (као што је то чињено у горњим табелама) будући да он то сам ни не зна да уради. Ученици 1. и 2. разреда могли би да само нацртају све оно што знају да кажу на страном језику – ово би се свакако односило првенствено на особе или ствари, али на том узрасту и то би могло да буде од помоћи. Може им се дати и унапред припремљен лист са цртежима разних радњи, па би ученици обележавали да ли знају или не знају да изразе те радње на страном језику. Потом би могли да насликају дете и на њему постепено боје оне делове тела које науче, или да нацртају заставе неких земаља или спортских клубова па да их боје када буду научили боје на страном језику. Њихови одговори могли би да буду само ДА или НЕ, знак - и знак + дат једном или двапут (да значи различите степене овладаности вештинама), потом насмејано или тужно лице, један или више цветића итд.

Табела 5.

ЈА ЗНАМ ДА ...	-	+	++
1. представим себе			
2. представим другог			
3. кажем неколико боја на страном језику			
4. бројим на страном језику			
5. питам другог да се представи			
6. отпевам кратку песмицу на страном језику			
7. препознам заставу земље чији језик учим			
8.			

Француски уџбеници *Alex et Zoé et compagnie* 1 и 2 користе се у нашим школама тек од 3. разреда када се почне са увођењем читања и писања². Структура ових уџбеника иста је: састоје се од 15 наставних целина подељених на по 4 лекције. На крају сваке четврте лекције, односно сваке наставне целине, у Радној свесци налазе се делови под називом Тест и Самоевалуација. У уџбеницима првог и другог нивоа, на питања постављена у делу Тест на почетку се одговара само са ДА или НЕ, а касније се постепено уводи и писање оних речи које ученик зна. У делу Самоевалуација понуђена су три одговора: СУПЕР / НИЈЕ ЛОШЕ / ТРЕБА ПОНОВО ВИДЕТИ. И у Радној свесци уџбеника трећег нивоа на крају сваке наставне целине предложена је самоевалуација, али је сада она обимнија и захтевнија него на претходна два нивоа. Најпре се проверава правилност изговора (у делу под називом Изговор), затим у делу Тест познавање лексике, али се ту уводи и једна новина која се односи на познавање синтаксичких структура: ученику су постављена једноставна питања (у вези са темама које се обрађују у лекцијама), а он на њих треба да одговори. Нацртани су појмови које ученик треба да именује, а да ли је то добро учинио сам може да провери на крају Радне свеске где се налазе нацртани исти појмови и уз њих написане речи које их означавају. Те цртеже ученик треба да исеца и лепи у свој мали лич-

² У Огледној основној школи „Владислав Рибникар“ ситуација је другачија, па о томе видети у Корпусу на крају рада. У овој школи, у којој се настава француског језика врши по посебним програмима и са већим бројем часова, користи се и уџбеник *Alex et Zoé et compagnie* 3.

ни речник, који такође може послужити за евалуацију по паровима: један ученик скрива написану реч, док други на основу цртежа треба да да праву реч. На крају сваке наставне целине налази се и део под називом Пројекат који је погодан и за евалуацију и за самоевалуацију јер тражи примену бројних знања и вештина којима је требало да ученици овладају у датој наставној целини.

5. ЗАКЉУЧАК

Упоредна анализа наших и француских уџбеника француског језика показала је да само француски уџбеници редовно подстичу ученике да размишљају о стеченим знањима и да сами процењују степен у којем су овладали одређеним вештинама. Сматрамо да би у наредним издањима неке врло једноставне облике самоевалуације ваљало унети и у наше уџбенике, а док то не буде учињено, предлагемо наставницима да сами сачине једноставне табеле за самоевалуацију које би ученици попуњавали. Ово, природно, од наставника изискује додатни напор јер подразумева најпре упознавање ученика и родитеља са предностима употребе неког од облика *Портфолија*, а потом и његово осмишљавање. Чини нам се, ипак, да би ово могло помоћи самим наставницима, уколико ученици и њихови родитељи схвате колико је велика и значајна ученикова одговорност у процесу учења и колико је важно да ученици увиде како напредују.

Сматрамо да се на свим нивоима учења страних језика постигнућа и стечена знања ученика морају процењивати и оцењивати: у сваком тренутку наставе страног језика треба ученицима указивати на то да ли су и у којој мери стекли знања предвиђена наставним планом и програмом, као и на то шта могу да учине како би евангуалне пропусте и грешке превазишли. То у највећој мери чини наставник, који је за то и припремљен, али се никако не сме занемарити и оцењивање стечених знања од стране самих ученика. Често се мисли да је то немогуће извести са ученицима раног основношколског узраста и да се портфолио на том узрасту не може користити, што није у потпуности тачно. Он само мора бити далеко једноставнији и прилагођен узрасту и менталним и когнитивним способностима детета. Будући да је афективни живот детета предшколског и млађег основношколског узраста веома интензиван, а да се као битна карактеристика усвајања страног језика у почетној фази наводи постојање високе иницијалне мотивације и радозналости, неопходно је детету указивати на постигнуте успехе и помоћи му да само уочи свој напредак у овладавању свим језичким вештинама. Остају веома важни и сложени задаци: креирање нашег *Портфолија* за све нивое

учења и његово уношење у уџбенике страних језика; обука наставника страних језика за коришћење *Портфолија*; упознавање самих ученика, родитеља и управе школа најпре са предностима, а потом и са начином његовог коришћења.

КОРПУС

Наши уџбеници: Уџбеници у издању Завода за уџбенике из Београда са годинама када су одобрени за издавање и употребу:

I разред: В. Фила, М. Голубовић-Тасевска, *Images* (уџбеник, радна свеска и приручник за наставнике), 2003.

II разред: В. Фила, М. Голубовић-Тасевска, *Couleurs* (уџбеник, радна свеска и приручник за наставнике), 2004.

III разред: В. Фила, М. Голубовић-Тасевска, *Mots* (уџбеник, радна свеска и приручник за наставнике), 2005.

IV разред: В. Фила, М. Голубовић-Тасевска, *Jours* (уџбеник, радна свеска и приручник за наставнике), 2006.

У Огледној основној школи „Владислав Рибникар“ у Београду употребљавају се француски уџбеници:

I разред: С. Samson, *Alex et Zoé et compagnie 1*, 2001. (само уџбеник, нема писања)

II разред: С. Samson, *Alex et Zoé et compagnie 1*, 2001. (уџбеник и радна свеска, са писањем)

III разред: С. Samson, *Alex et Zoé et compagnie 2*, 2001. (уџбеник и радна свеска)

IV разред: С. Samson, *Alex et Zoé et compagnie 3*, 2003. (уџбеник и радна свеска)

ЛИТЕРАТУРА

Вујовић, А. (2009). Евалуација и самоевалуација у настави страног језика, *Иновације у настави*, 3/2009, стр. 99-106.

Вујовић, А. (2010). Елементи стране културе у уџбеницима француског језика за млађи узраст, *Иновације у настави*, 1/2010, стр. 17-26.

Vujović, A. (2012). Éveil aux langues dans l'enseignement primaire en Serbie, *Porta Linguarum, Revista Internacional de Didáctica de las Lenguas Extranjeras*, Universidad de Granada, n° 18, junio 2012, pp.177-190.

- Жиропађа, Љ. (2008). Самоевалуација у настави страног језика, *Евалуација у настави језика и књижевности*, Филозофски факултет, Никшић, стр. 15-22.
- Заједнички европски оквир за живе језике* (2003), Подгорица, Влада Републике Црне Горе и Министарство просвјете и науке.
- Conseil de l'Europe, *Le Portfolio européen des langues*, http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/?L=F&M=/main_pages/introductionf.html (сајт консултован 12.12.2014.)
- Morlat, J.-M. (2008). L'Enseignement précoce des langues étrangères. Quels enjeux pour le monde de demain ?, <http://www.edufle.net/L-enseignement-precoce-des-langues> (сајт консултован 27.10.2015.)
- Наставни планови и програми за прва четири разреда основног образовања и васпитања, <http://www.mp.gov.rs/propisi/kategorija.php?id=11> (сајт консултован 6.12.2012.)
- Pino Juste, M. (2010). A Study on English Learning Dynamics in Pre-primary Schools, *Porta Linguarum* n° 14, junio 2010, pp. 29-44.
- Шотра, Т. (2010): *Дидактика француског као страног језика*, Филолошки факултет, Београд, 154 стр.

Ana Vujović

L'AUTOÉVALUATION DANS LES MANUELS DU FRANÇAIS DANS LE
PREMIER CYCLE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE
Résumé

Cet article souligne l'importance de l'autoévaluation pour les apprenants de tous les âges et de tous les niveaux d'apprentissage. Nous rappelons les essentiels objectifs, caractéristiques et avantages de l'utilisation du *Portfolio européen des langues*. Le but de notre recherche est de comparer les moyens d'autoévaluation dans nos manuels du français avec ceux des manuels publiés en France utilisés dans le premier cycle de l'enseignement primaire en Serbie. Notre analyse montre que seulement les manuels des éditeurs français invitent régulièrement les apprenants à s'autoévaluer et à réfléchir sur les compétences acquises. C'est pourquoi nous proposons quelques moyens d'autoévaluation qui pourraient servir dans la création du portfolio que les enseignants utiliseraient dans leur travail quotidien et qui pourrait être incorporer dans nos manuels du français.

Mots-clés: langue étrangère, premier cycle, autoévaluation, portfolio

Ana Vujović
Univerzitet u Beogradu
Učiteljski fakultet
e-mail: ana.vujovic@uf.bg.ac.rs

IV

SAUSSUREANA, AILA I PRIMENJENA LINGVISTIKA

Milena Jovanović

SAUSSUREANA, AILA I PRIMENJENA LINGVISTIKA

La linguistique a pour unique et véritable objet
la langue envisagée en elle-même et pour elle-même.

CLG [305]

Sažetak. U periodu 1996 – 2016. nižu se godine značajne za srpsku lingvistiku i samim tim i za srpsku kulturu: 1996. prevod *Kursa opšte lingvistike* Ferdinanda de Sosira, 2000. prijem JDPL¹ u AILA i osnivanje časopisa *Primenjena lingvistika*, 2004. prevod Sosirovih *Spisa iz opšte lingvistike*, 2006. međunarodni naučni skup *Ferdinand de Saussure – un siècle de linguistique générale*, 2013. *Saussureana I: Ferdinand de Sosir – vek opšte lingvistike*, čime je obeležena i stogodišnjica smrti Ferdinanda de Sosira. Godina 2016. biće posvećena prvom izdanju *Kursa opšte lingvistike*. U svakom od ovih događanja čelno mesto, *prima inter pares*, zauzima svojim trudom, akribičnošću, posvećenošću i naročito inicijativom Dušanka Točanac. Dušanki Točanac i njenom radu posvećen je ovaj prilog.

Cljučne reči: Dušanka Točanac, Ferdinand de Sosir, AILA, *Primenjena lingvistika*

Dušanka Točanac stekla je i u porodici i u tadašnjoj gimnaziji pravo, klasično obrazovanje, koje je bilo bazično za studije francuskog jezika i književnosti na tada još uvek Filozofskom fakultetu u Beogradu, osobito za hvatanje u koštac sa francuskom sintaksom. Klasično obrazovanje nikada nije značilo puko poznavanje latinskog jezika, kako mnogi ljudi površno misle, dok oni nešto obrazovaniji pomisle i na klasični grčki, ne, klasično obrazovanje je značilo vrhunsko u klasičnom smislu reči *non multa sed multum*. Iako bi ovakav početak mogao najaviti uobičajen *curriculum cum laude*, on je zapravo odraz *in medias res*, a to je naučni doprinos Dušanke Točanac tokom dve decenije, 1996-2016, razvoju srpske lingvistike, sa centrima u Beogradu² i Novom Sadu³.

¹ Jugoslovensko društvo za primenjenu lingvistiku (JDPL) preimenovano je 2006. u Društvo za primenjenu lingvistiku Srbije (DPLS).

² Katedra za opštu lingvistiku na Filološkom fakultetu BU osnovana je školske 1990/91.

³ Novosadska lingvistička škola, čiji su zaštitni znak bili i ostali Pavle i Milka Ivić, a Odsjek za srpski jezik i lingvistiku njeno uporište. Kada je reč o stranim filologijama, najveći značaj je imao Institut za strane jezike i književnosti, čiji je direktor bila Dušanka Točanac u periodu 1987-1993.

Godine 1996, u prestižnoj Biblioteci *Theoria* Izdavačke knjižarnice Zorana Stojanovića, našeg eminentnog izdavača kad je reč o humanističkim naukama, objavljen je integralno⁴ prevod *Kursa opšte lingvistike*⁵ Ferdinanda de Sosira. Knjigu su s francuskog i italijanskog timski preveli Dušanka Točanac, Milorad Arsenijević, Snežana Gudurić, Aleksandar Đukić. Redaktor prevoda je bila Dušanka Točanac.

Samo dve godine pošto su Engler i Buke objavili Sosirove *Spise iz opšte lingvistike* (2002), zaslugom Dušanke Točanac pojavio se 2004. prevod *Spisa* na srpski u istoj Biblioteci *Theoria*. Saradnice Dušanke Točanac u radu na prevodenju ovog jednako značajnog dela kao *Kurs opšte lingvistike* bile su Snežana Gudurić i Nada Graovac.

Redaktor prevoda je, razume se, bila Dušanka Točanac. Poznato je da nije uvek jednostavno redigovati ni sopstveni tekst, ili prevod, i dati mu završni izgled, a kamoli redigovati prevod nekoliko prevodilaca, pogotovo kada je reč o tekstu kakav je Sosirov *Kurs* i njegovi *Spisi*. Reći da je Dušanka Točanac „redaktor prevoda“ ne otkriva ne sate, ne dane, nego ni mesece i mesece nad tekstom, kada prevodilac tačno zna šta je autor rekao ili želeo da kaže, a tačan prevod, lep i istovremeno veran, izmiče, neuhvatljiv sve do nekog trenutka kada se u neko vreme ili nevreme, neočekivano pojavi. Na kraju ovog sasvim kratkog komentara o redaktorskom radu treba istaći da konačnu verziju i *Kursa* i *Spisa* karakteriše lep, čist i jasan jezik, sa sigurnom međom koja spaja vernost originalu i doteranost prevoda. Veliko je zadovoljstvo čitati ove dve knjige, *Spise* možda i više, jer njihovi „složeni i tanani obrisi“⁶ odražavaju svu složenost i tananost samog Sosira, što je u prevodu delikatan dostignuto. Ali, upravo ta složenost i dela i autora sama po sebi nije istražena do kraja, bar ne onoliko koliko zaslužuje. Taj posao ostaje, po prirodi stvari, lingvistima koji dolaze. Tulio De Mauro kaže u *Uvodu za Kurs*, da ni njegov rad ne može biti dovoljan: „I onaj ko ga je uradio ima samo mršavu utehu da može reći da, ako će zaista mnogi moći da otkriju njegove nedostatke i praznine, uistinu malo njih će moći da sačine njihov zaista potpun spisak.“ (Sosir, 1996:18)

⁴ Pod „integralnim prevodom“ ovde treba podrazumevati naučni aparat Tulija De Maura, koji od 1972. godine čini sastavni deo izdanja francuskog originala KOL (= CLG). Prvo izdanje Tulija De Maura je iz 1967: Ferdinand de Saussure, *Corso di linguistica generale*. Introd., trad. e commento di Tullio De Mauro. Biblioteca di cultura moderna, 636. Bari: Laterza, 1967, XXIII, 487 p.

⁵ Sreten Marić, profesor Filozofskog fakulteta UNS, preveo je Sosirov spis 1969. godine pod naslovom *Opšta lingvistika* (koji je bio opremljen njegovom uvodnom studijom pod naslovom *Sosirova lingvistika i misao o čoveku*, IX-XLI). Osim drugog izdanja iz 1977, koje je navedeno kao korišćeno u *Literaturi*, postoji i izdanje iz 1989, sa razlikama koje su za ovu priliku nebitne.

⁶ „Pre desetak godina kad sam Sosira prevodio, svetlost kojom je to delo obasjavano, i suviše blještava, skrivala je njegove složene, tanane obrise.“ (Sosir, 1977:43).

*

Termini pak koje je Sosir smislio i upotrebio i dalje su pitanje za sebe, naročito u vezi sa prevodom na srpski jezik. Sosir nije redigovao *Kurs*, mi termine većinom znamo posredno, i bez obzira što znamo da su njegovi, ipak ne možemo utvrditi do kraja kontekst u kome ih je Sosir upotrebio nego kako su ga njegovi učenici razumeli. *Spisi* bi tu mogli biti od pomoći. Tulio De Mauro, u svom *Uvodu*, navodi, doduše pomalo u retorskom maniru, „spisak reči koje se po prvi put pojavljuju u *Kursu* ili tu bivaju definitivno sankcionisane u jednom datom tumačenju koje je potom ostalo kao validno: *synchronie, diachronie, idiosynchronique, panchronique*, itd.; *langue, langage, parole; signe, signifiant, signifié; unité linguistique; syntagme, syntagmatique; exécution, consciencelinguistique; phonème, phonologie; substance et forme linguistique; économie linguistique, valeur linguistique; code, circuit de la parole, modèle; état de langue, statique, sémiologique, sème; opposition, oppositif, relatif, différentiel; chaîne*, možda *structure*, sigurno *système*. Nema mnogo ključnih reči savremene lingvistike koje su zajedničke za više istraživačkih usmerenja, a da nemaju svoga korena u *Kursu opšte lingvistike*.“ (Sosir, 1996:8)

Izvesno je otuda da su i sam *Kurs* i *Spisi* veliki izazov za prevodioce na srpski po pitanju terminologije i terminografije. Možda je najmanje bitna stara dilema, da li strane reči preuzeti u srpski i upotrebiti u adaptiranoj formi, ili ih prevoditi na srpski? Tu je dilemu, svakako i tokom prevođenja, ali sigurno prilikom redigovanja teksta Dušanka Točanac uspešno rešila, a ako nije preterano reći, teška mesta ne samo uspešno nego i maestralno razrešila. Iako će neko naći zamerke prevodu ovog ili onog termina ili preciznosti u smislu ili nečemu trećem, neka pročita naglas rečenicu i ako zna kako bi on to rekao, moraće priznati da je prevod makar razumeo i da je tačan iako možda nije dovoljno lep ili bar nije po njegovom ukusu. Ako prevod nije dobar, nema mu spasa, popraviti se ne može.

*

Dušanka Točanac je zvanično provela dva meseca u Ženevi, kako sama kaže, „povodom prevođenja tekstova Ferdinanda de Sosira“, ali to je jednako šturo, kao i podatak da je bila „redaktor prevoda“.

Ta kratka rečenica ne dozvoljava ni da se nasluti šta nekome ko se predano bavi naukom i istražuje, znači boravak u odeljenju rukopisa, arhivskih dokumenata i stare knjige (pre 1850) Ženevske biblioteke⁷. Na drugom spratu starog zdanja u prekrasnom parku *Bastion*, u produžetku *Salle Bonivard* nalazi se *Salle Senebier*, koja je namenjena svima koji se naučno ili iz drugih razloga bave ru-

⁷ Raniji naziv Bibliothèque publique et universitaire (BPU), u periodu 1907. do 2006.

kopisima, starim dokumentima ili knjigama. Pored elektronskog postoji i uobičajen katalog, sveske sa brižljivo popisanom građom, aparat za mikrofilm itd., a tu je i dežurni bibliotekar koji će ljubazno priskočiti u pomoć i objasniti sve što treba. Kada stigne poručena građa, koverat ili fascikla ili kutija, sa rukopisima po redu poredanim i obeleženim, ili drugom zaostavštinom, tu su, pri ruci, manji ili veći drveni podmetači, kao i tanki ili nešto deblji lanci, obmotani somotom tamno crvene ili plave boje. Rukopis se stavi na blago, ukošeno, podignut drveni podmetač, a lanac ili lančić, stavljen preko ili podno dokumenta, sprečava da papir „odleti“ sa stola, zbog promaje ili nekog drugog razloga. Ako je rukopis oštećen ili jednostavno krt zbog starosti, poželjne su tanke, pamučne rukavice. Može se fotografisati (bez fleša), a može se (na podu) držati i flašica vode. Takva dva meseca prolete kao san, jer čitati pisma ili pregledati školske sveske nekoga ko je živio toliko davno, a po mnogo čemu vam je i te kako blizak, neopisiv je osećaj. Sigurno će i dalje istraživači boraviti u *Salle Senebier* ispitujući Sosirovu zaostavštinu, koja iako nije velika, ipak nije u svim aspektima istražena kako zaslužuje.

*

Međunarodni naučni skup *Ferdinand de Sosir – vek opšte lingvistike / Ferdinand de Saussure – unsieclede linguistique générale* bio je sledeći korak za čiju je realizaciju bila i te kako zaslužna Dušanka Točanac, da samo pomenemo izbor učesnika, koji su veoma rado prihvatili poziv. Skup je održan 2006. godine, 28. novembra u Beogradu na Filološkom fakultetu BU i u Novom Sadu na Filozofskom fakultetu UNS 29. novembra. Učestvovali su Rene Amaker (Ženeva), Patrik Serio (Lozana), Luj de Sosir (Ženeva), Dušanka Točanac (Beograd), Snežana Gudurić (NoviSad), Milena Jovanović (Beograd), Vesna Polovina (Beograd), Tijana Ašić (Kragujevac), Veran Stanojević (Beograd), Ivana Antonić (Novi Sad). Skup je podržalo Ministarstvo za nauku Republike Srbije i švajcarska fondacija za kulturu Pro Helvetia na osnovu obrazloženja Filološkog fakulteta BU decembra 2005. godine: „Neposredan povod za ovu inicijativu [Međunarodni naučni skup *Ferdinand de Sosir – vek opšte lingvistike*] jeste obeležavanje stogodišnjice opšte lingvistike, odnosno stogodišnjice kursa opšte lingvistike Ferdinanda de Sosira i devedesetogodišnjice od prvog objavljivanja ovog kursa. Dalekosežniji cilj ovog skupa je okupljanje svetski najuglednijih naučnika koji se bave lingvistikom. Treba istaći da je prevod kritičkog izdanja Sosirovog kursa najvažniji rezultat dosadašnje saradnje naših i inostranih stručnjaka. Pri tom je srpski prevod [*Spisa*] jedan od prvih ako ne i prvi u svetu.“

*

Tematski zbornik *Saussureana* I pod naslovom *Ferdinand de Sosir – vek opšte lingvistike / Ferdinand de Saussure – un siècle de linguistique générale*, objavljen 2013, ne samo što obeležava stogodišnjicu smrti Ferdinanda de Sosira, nego u izvesnom smislu predstavlja i rezime podsećanja na značajne datume, započetih međunarodnim naučnim skupom održanim 2006. u Beogradu i Novom Sadu, kako stoji u kratkom uvodu (*Saussureana*, 2013:7):

„Misao Ferdinanda de Sosira o jeziku, koja je izrečena početkom prošlog veka i koja je obeležila opštu lingvistiku, traje i dalje, i kao polazište i kao osnova razmatranjima koja se odnose na jezička pitanja. U deceniji koja je za nama dva su datuma ona koja se u krugovima poslenika sosirovske lingvistike spominju kao jubilara: prva je 2006, koja je označila vek opšte lingvistike i 90 godina od objavljivanja *Kursa opšte lingvistike*, štampanog 1916. godine u redakciji Šarla Bajia i Alberta Sešea. Godina 2007. označila je stoleće od prvog kursa opšte lingvistike koji je Ferdinand de Sosir održao 1907. godine na Univerzitetu u Ženevi. To je godina u kojoj se obeležila i 150-godišnjica njegovog rođenja. On je bio stvaralac kod koga se prožimaju lik i delo, tako da je pripadao onom retkom soju ljudi koji su stvorili delo vredno pomena i sami istovremeno bili predmet dela vrednih pomena, jer kao što je od pamtiveka poznato, lepo je biti stvaralac vredan pomena i lepo je biti predmet stvaranja vrednog pomena, ali je tek divno biti oboje.

Godine 1996. objavljen je prevod *Kursa opšte lingvistike*, na srpski, prema kritičkom izdanju Tulija De Maura, dok je časopis *Dometi*, u saradnji sa Katedrom za francuski jezik i književnost Filozofskog fakulteta u Novom Sadu, posvetio ceo broj životu i radu Ferdinanda de Sosira i novim tumačenjima njegove teorijske misli, pridružujući se sećanju na poznatog i priznatog lingvistu, čija sudbina umnogome podseća na sudbinu samog njegovog dela. Godine 2004. objavljeni su *Spisi iz opšte lingvistike* – obe knjige trudom i zaslugom Izdavačke knjižarnice Zorana Stojanovića. Najzad, godine 2006. obeležen je vek opšte lingvistike međunarodnim naučnim skupom posvećenim Ferdinandu de Sosiru, koji je održan u Beogradu i u Novom Sadu, a *spiritus movens* svega bila je Dušanka Točanac, redovni profesor UNS koja je sa brojnim saradnicima, čija imena ne pominjemo iz straha da neko ne prenebregnemo, bitno doprinela poznavanju misli Ferdinanda de Sosira.“

*

Zaokružićemo poglavlje o Ferdinandu de Sosiru podsećanjem da su Šarl Baji i Albert Seše u saradnji sa Albertom Ridlingerom godine 1916. objavili prvo izdanje *Kursa opšte lingvistike* i da će se, verujemo, savremenici odužiti Sosirovim odanim učenicima zbornikom radova *Saussureana* II.

*

U drugom poglavlju ovog priloga posvetićemo nekoliko reči Međunarodnoj asocijaciji društava za primenjenu lingvistiku (Association Internationale de Linguistique Appliquée (AILA) / International Association of Applied Linguistics (IAAL) i časopisu *Primenjena lingvistika*.

Godine 2000. Dušanka Točanac u svojstvu predsednika Jugoslovenskog društva za primenjenu lingvistiku obratila se 4. juna 2000. tadašnjem predsedništvu AILA-e sa molbom da JDPL (DPLS od 2006, v. bel. 1) bude primljeno u AILA-u sledećim pismom:

Yugoslav Applied Linguistics Association

University of Novi Sad

Stevana Musica 21

YU- 21000 Novi Sad

Tel 381.21.58.688

Fax 381.21.450.690

4 juin 2000

A.I.L.A.

Chair of the Internationalization and Membership Committee

Objet: affiliation de l'Association Yougoslave de Linguistique Appliquée

Chers Collègues,

En qualité du président de l'Association Yougoslave de Linguistique Appliquée j'ai l'honneur de demander l'affiliation de ladite Association à l'AILA à titre du membre actif et régulier.

Grace à la gentillesse du vice-président, prof. Hilario Bohn, qui nous a fait parvenir le Statut, le Comité exécutif de YALA a pu prendre en considération les obligations qui en proviennent.

Je déclare au nom de tous les membres que l'Association Yougoslave de Linguistique Appliquée reconnaît le Statut de l'A.I.L.A.

Vous trouverez ci-joints les documents nécessités, c'est-à-dire

-version anglaise du Statut YALA

-liste de membres

-noms des membres du Comité exécutif

-document attestant l'enregistrement de l'Association.

Veuillez agréer, chers Collègues, l'expression de mes respects.
Dušanka Točanac, président de YALA

U prilogu su navedeni članovi Kolegijuma JDPL (D. Točanac, M. M. Kosanović, R. Šević, B. Terzić, M. Tyr, M. Jovanović, E. Andrić).⁸

Desetak dana kasnije stigao je mejl⁹ predsednika AILA-e u kojem stoji sledeće:

Professor DusankaTocanac,
Department of French Language
University of Novi Sad,
Stevana Musica21, 21000 NOVI SAD, Yugoslavia,
cc Professor Hilario Bohn, Professor Andrew Cohen
June 12th 2000

Dear Dr Tocanac,

On behalf of the Executive Committee of the International Association of Applied Linguistics (AILA) I write to invite you, as President of the Yugoslav Applied Linguistics Association, to attend the upcoming meetings of the International Committee of AILA to be held in Paris in the first week of July. As you will have learned from the Secretary-General, and from Professor Bohn, we hope that you will be able to be present on Saturday and Sunday July 8th and 9th 2000 to present the proposal from the Yugoslav Association to become an affiliate member of the International Association.

I look forward personally to meeting you in Paris. With best wishes,
Professor Christopher N. Candlin
President, AILA

Jugoslovensko društvo za primenjenu lingvistiku (JDPL) zvanično je primljeno u Međunarodnu asocijaciju društava za primenjenu lingvistiku (AILA) na Generalnoj skupštini AILA-e, održanoj u Parizu 8. i 9. jula 2000. godine na osnovu obrazloženja za prijem koje je lično podnela Dušanka Točanac u svojstvu predsednika Društva.¹⁰

⁸ Pre toga, u prepisci, dostavljen je akt o registraciji JDPL Ministarstva pravde i Statut JDPL (na engleskom), a kasnije i Izveštaj i plan rada JDPL (na francuskom).

⁹ Navodimo transkriptmejlja, jer drugog traga elektronska korespondencija praktično ne ostavlja.

¹⁰ U *Biltenu AILA-e* 6 (juni 2001) nalazi se u okviru aktivnosti članica najava VII simpozijuma *Kontrastivnih, teorijskih i primenjenih jezičkih istraživanja* (str. 6 i 15).

Najzad, nekoliko reči io osnivanju časopisa *Primenjena lingvistika*.

Na Naučnom skupu *Aktuelni problemi u nastavi i učenju stranih jezika*, održanom na Filozofskom fakultetu u Novom Sadu 14. i 15. aprila 2000. godine uvodno izlaganje je podnela Dušanka Točanac, predsednik JDPL. Počela ga je podsećanjem na konferenciju¹¹ koju su svojevremeno organizovali Filozofski fakultet u Novom Sadu i njegov Institut za strane jezike i književnosti. Ovo izlaganje je bilo više od protokolarnog otvaranja skupa: sažeto su naznačene teme naučnog skupa, koje će biti pretočene praktično u program rada Društva, a sam skup je postao konferencija, jer se ispostavilo da značaj govornika i njihovih saopštenja pruža priliku da se posle dvodnevnog rada, na osnovu saopštenja i diskusija, mogu sročiti zaključci kao rezultat opšteg konsenzusa. Na skupu su naime učestvovali gotovo svi oni koji su na ovaj ili onaj način sudevali u reformi obrazovnih programa iz ove oblasti - moglo bi se reći da su zaključci sa ovog skupa, u formi sažetka, jasno i pregledno formulisani, umnogome predstavljali prethodnicu reformama u oblasti izučavanja jezika na svim nivoima obrazovanja kod nas, čak i onda kada one, reforme, nisu bile do kraja sprovedene. Da spomenemo samo zaključak da se učenici mora obezbediti ne samo učenje engleskog u skladu sa njihovim potrebama nego i učenje trećeg stranog jezika. Nisu zaboravljeni ni klasični jezici, naročito grčki, a posebno je naglašen značaj učenja srpskog kao stranog jezika – sve to na osnovu Zajedničkog evropskog okvira za učenje, nastavu i evaluaciju stranih jezika i na osnovu evropskih iskustava. Treba istaći i zaključak da se u budućem radu Društva posebna pažnja posveti teorijsko-metodološkim pitanjima učenja stranih jezika: ovo se pitanje nažalost često marginalizovalo, jer su se stručnjaci za teoriju nastave stranih jezika previše oslanjali na učenja i literaturu iz zemalja za čiji su jezik profesionalno vezani; to je izazivalo nerazumevanje, bilo zbog različito tumačenih teorija, bilo zbog primenjene terminologije.

Skup je promenio i formu objavljivanja radova – podržana je ideja predsednika Društva da se radovi objavljuju u časopisu, a ne u zborniku. Uređivački odbor u sastavu Dušanka Točanac, Radmila Šević i Mihal Tir, uz podršku Zavoda za udžbenike i nastavna sredstva i Ministarstva prosvete, poverio je uređivanje zbornika radova sa pomenute konferencije Mileni Jovanović, sa obavezom da

Na sajtu Asocijacije i dalje stoji naziv JDPL, sa nekim podacima (v. *Elektronski izvor*).

¹¹ Reč je o Prvoj konferenciji Živi jezici: „Učenje i nastava jezika: Komunikativni pristup i obrazovanje nastavnika: Implikacije u jugoslovenskoj sredini“, održanoj u Novom Sadu 28. juni – 1. juli 1989, sa oko 220 učesnika i sa Zbornikom radova koji sadrži brojne podatke o jezicima i problemima njihovog učenja i nastave. Podršku ovako reprezentativnom skupu dao je i Savet Evrope.

preduzme sve što je potrebno kako bi publikacija postala serijska. Tako je, po prirodi stvari, nastala *Primenjena lingvistika*.

Već sledeće, 2001. godine, organizovan je novi naučni skup. Reč je o VII simpozijumu¹² pod nazivom *Kontrastivna, teorijska i primenjena jezička istraživanja*, sa temama Kontrastivna istraživanja jezika, književnosti i kultura; Prevođenje kao jezički i kulturološki fenomen; Višejezičnost i višekulturalnost; Standardizacija i negovanje jezičke kulture; Teorija i praksa nastave jezika. Jugoslovensko društvo za primenjenu lingvistiku obeležilo je ovim skupom 2001. godinu koja je bila proglašena za Godinu jezika. Bilo je 82 učesnika sa 80 referata, među njima nekoliko gostiju iz inostranstva. Izabrani radovi objavljeni su u dva broja *Primenjene lingvistike*, (2/2001. i 3/2002), a priredile su ih Dušanka Točanac (glavni i odgovorni urednik) i Milena Jovanović (urednik), koje će tu funkciju obavljati zaključno sa brojem 12/2011. godine. Svi ostali radovi objavljeni su, zajedno sa štampanim, u elektronskoj verziji.

Godine 2003, od 25. do 27. septembra, organizovan je Prvi kongres u Herceg Novom pod nazivom *Primenjena lingvistika danas*, sa temama Teorijska pitanja primenjene lingvistike; Lingvističke teorije na koje se oslanja primenjena lingvistika; Teorije učenja; Kontrastivna analiza; Književnost i jezik; Elementi kulture u nastavi stranih jezika; Metode u nastavi jezika: primenljivost i primena u školskom i vanškolskom sistemu. Radovi s ovog skupa objavljeni su u tri broja *Primenjene lingvistike* (4/2003, 5/2004. i 6/2005).

Godine 2006. Filološki fakultet Univerziteta u Beogradu organizovao je Drugi kongres primenjene lingvistike, na međunarodnom nivou, sa brojnim učesnicima iz zemlje i inostranstva, pod istim nazivom kao prethodni, *Primenjena lingvistika danas*, sa temama Teorijska pitanja primenjene lingvistike; Lingvističke teorije u primeni; Kontrastivna analiza; Književnost i jezik; Elementi kulture u nastavi stranih jezika; Metode u nastavi jezika; Regionalni jezički kontakti u primenjenoj lingvistici; Helenska baština u JIE. Kongres je trajao od 28. septembra do 1. oktobra sa 178 učesnika, od kojih je 165 učestvovalo sa referatima. Štampano je 90 izabranih radova (*Primenjena lingvistika* 7/2006, 8/2007. i 9/2008).

Godine 2009, 31. oktobra i 1. novembra, Filozofski fakultet Univerziteta u Novom Sadu organizovao je Treći kongres primenjene lingvistike, takođe na međunarodnom nivou, sa veoma velikim brojem prijavljenih učesnika iz zemlje i inostranstva, pod istim nazivom *Primenjena lingvistika danas*, sa sledećim sekcijama 1. Teorijski problemi; 2. Lingvističke teorije u drugim oblastima; 3. Metodologija

¹²Skup je organizovan 25, 26. i 27. oktobra 2001. godine na Filozofskom fakultetu u Novom Sadu kao simpozijum u smislu kontinuiteta sa prethodnim skupovima koje je Društvo do tada redovno organizovalo (v. bel. 9). Prilozi su objavljivani u zbornicima pod naslovom *Kontrastivna jezička istraživanja*.

i didaktika učenja jezika; 4. Kontrastivna analiza; 5. Književnost i primenjena lingvistika; 6. Kultura i civilizacija u nastavi stranih jezika; 7. Jezici u kontaktu i primenjena lingvistika. Pokazalo se da je neophodno da radovi budu recenzirani s obzirom na pravila koja je propisalo nadležno ministarstvo republike Srbije, ali još i više imajući u vidu njihov neujednačeni kvalitet. Od 152 prispela rada biće štampano 88 radova u tri broja *Primenjene lingvistike* (10/2009, 11/2010. i 12/2011), dok su ostali, koji su pozitivno ocenjeni, štampani u formi zbornika.

Verovatno nije potrebno posebno isticati koliko je u našim okolnostima teško uređivati bilo kakvu publikaciju, ali je još teže ako je reč o naučnom časopisu. Svi brojevi *Primenjene lingvistike* (osim poslednja tri) štampani su, veoma savesno i tačno, u štampariji *Kultura* iz Bačkog Petrovca.

Ovaj kratak pregled nastanka časopisa *Primenjena lingvistika* ujedno predstavlja sumarni izveštaj o dvanaest godina rada uredništva.

*

O pedagoškom radu Dušanke Točanac nije bilo reči u ovom prilogu. Ali, ono što je rečeno upravo govori o njenoj posvećenosti pedagoškom radu sa studentima i saradnicima u poslovima koje je predano obavljala, bez obzira da li je reč o nastavi ili o uređivanju časopisa, saradnji sa kolegama u inostranstvu ili u sopstvenoj zemlji. I kao što je Bajiuputio Sosiru reči koje bi svaki pravi učitelj pozeleo da čuje da je „učitelj nerazdvojiv od naučnika; ali mi isto tako znamo da je tu, pored učitelja, i prijatelj, odani prijatelj koji ne šteti ni vreme ni napor kad je reč o tome da učeniku osvetli put koji još uvek traži“ (*Saussureana*, 2013:7), tako verujemo da su i prilozi u ovom zborniku izrazi poštovanja i zahvalnosti studenata i prijatelja Dušanke Točanac. I njihova je obaveza da se trude da ono što smo od nje naučili, i u nauci, i u nastavi i u obrazovanju naučnog podmlatka, prenesu na svoje učenike, čuvajući i nastavljajući ovu dragocenu tradiciju.

IZVORI

AILA NEWS Vol. 1, No. 6 (NewSeries) June 2001.

Примењена лингвистика 1 (2000) – 12 (2011). уред. Душанка Точанац, Милена Јовановић. Београд: Филолошки факултет – Нови Сад: Филозофски факултет – Друштво за примењену лингвистику Србије.

Saussure, Ferdinand de (2003). *Cours de linguistique générale*. Publié par Charles Bailly et Albert Séchehaye avec la collaboration de Albert Riedlinger. Édition critique préparée par Tullio de Mauro. Postface de Louis-Jean Calvet. Les notes et commentaires de Tullio de Mauro (pages

- I-XVIII et 319 à 495) ont été traduits de l'italien par Louis-Jean Calvet. Grande bibliothèque Payot. Paris: Éditions Payot & Rivages, 520.
- Sosir, Ferdinand de (1996). *Kurs opšte lingvistike*. Kritičko izdanje priredio Tulio De Mauro [1993]. Preveli s francuskog i italijanskog Dušanka Točanac Milivojev, Milorad Arsenijević, Snežana Gudurić, Aleksandar Đukić. Redaktor prevoda Dušanka Točanac Milivojev. Sremski Karlovci – Novi Sad: Izdavačka knjižarnica Zorana Stojanovića, 420.
- Sosir, Ferdinand de (1977). *Opšta lingvistika*. Preveo Sreten Marić. 2. izdanje. Biblioteka Sazvežđa, 24. Beograd: Nolit (Subotica: Birografika), 336.
- Sosir, Ferdinand de (2004). *Spisi iz opšte lingvistike*. Priredili i izdali Simon Buke i Rudolf Engler u saradnji sa Antoanetom Vel. [2002]. Prevele s francuskog Dušanka Točanac Milivojev, Snežana Gudurić, Nada Graovac. Redaktor prevoda Dušanka Točanac Milivojev. Sremski Karlovci – Novi Sad: Izdavačka knjižarnica Zorana Stojanovića, 339.
- Фердинанд де Сосир - век опште лингвистике. *Ferdinand de Saussure – siècle de linguistique générale. Saussureana I*, уред. Душанка Точанац, Милена Јовановић. Београд: Филолошки факултет, 2013, 223.

ELEKTRONSKI IZVOR

Association Internationale de Linguistique Appliquée (AILA) / International Association of Applied Linguistics (IAAL). Network of European Applied Linguists: <http://www.aila.info/en/regionalization/aila-europe.html>. International Committee: <http://www.aila.info/en/9-about/22-international-committee.html>.

Milena Jovanović

SAUSSUREANA, AILA ET LINGUISTIQUE APPLIQUÉE

Résumé

Le texte ci-dessus apporte l'information sur les activités de Dušanka Točanac concernant la traduction en serbe des œuvres de Ferdinand de Saussure et ses activités sur le plan de la linguistique appliquée.

En 1996 la maison de l'édition IzdavačaknjižarnicaZoranaStojanovića, dans sa collection prestigieuse *Theoria*, a publié en serbe *Cours de linguistique générale*, l'édition critique préparée par Tullio de Mauro. La traduction en est mise à jour par Dušanka Točanac, Milorad

Arsenijević, SnežanaGudurić et Aleksandar Đukić. Dans la même collection apparaîtraient en 2004 les *Écrits de Ferdinand de Saussure*, l'œuvre établie par Simon Bouquet et Rudolf Engler et éditée par Gallimard en 2002. L'auteur de la traduction serbe de *CLG* soussigne la traduction serbe des *EFS* avec ses collaboratrices SnežanaGudurić et Nada Graovac, deux ans après que les notes originales, découvertes en 1996, ont été offertes à la lecture de la publique. Les textes de Saussure en serbe ont certainement soulevé la motivation pour la linguistique de FdS. L'apport à l'idée saussurienne est renforcé ensuite par le colloque « Ferdinand de Saussure – un siècle de linguistique generale » organisé en novembre 2006 à l'Université de Belgrade dans l'intention de célébrer cent ans de cours de linguistique générale de Ferdinand de Saussure et quatre-vingt-dix ans de la première édition de *Cours* publié par ses élèves. Suite à ce colloque en 2013, le recueil des travaux « Ferdinand de Saussure – un siècle de linguistique generale » (*Saussureana* I) apparaît. La plupart des participants du Colloque (2006) ont contribué par leurs communications au recueil *Saussureana* I : Tullio De Mauro (Università La Sapienza), René Amacker (Université de Genève), Claude Sandoz (Universités de Lausanne et de Neuchâtel), Louis de Saussure (Universités de Genève et de Neuchâtel), Dušanka Točanac (Université de Novi Sad), SnežanaGudurić (Université de Novi Sad), Veran Stanojević (Université de Belgrade), Tijana Ašić (Université de Kragujevac), Milena Jovanović (Université de Belgrade), Ivana Antonić (Université de Novi Sad).

Le concept linguistique de Dušanka Točanac formé sur la base des travaux saussuriens se reflète dans la réalisation de son enseignement aux étudiants aussi bien que dans son contact avec les enseignants au niveau scolaire et dans ses travaux du domaine de la linguistique appliquée. En sa qualité du président de l'Association yougoslave de linguistique appliquée (aujourd'hui Association serbe de linguistique appliquée), elle a demandé l'affiliation de ladite Association à l'AILA à titre du membre actif et régulier. L'Association est devenue membre officiel d'AILA en août 2000 à Paris. Le nouveau statut de l'Association a ouvert la possibilité à des activités et contacts plus larges qui se sont développés dans de différentes formes, le plus souvent en formes des colloques, ce qui a soulevé la nécessité de formation de la revue *Primenjenalingvistika* en 2000.

Mots-clés : Dušanka Točanac, Ferdinand de Saussure, AILA, *Linguistique appliquée*

Milena Jovanović
Univerzitet u Beogradu
Filološki fakultet
e-mail: milenamjovanovic@gmail.com

