

**УНИВЕРЗИТЕТ У НОВОМ САДУ
ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ**

ЈЕЗИЦИ И КУЛТУРЕ У ВРЕМЕНУ И ПРОСТОРУ XI / 3

ТЕМАТСКИ ЗБОРНИК



НОВИ САД, 2024

УНИВЕРЗИТЕТ У НОВОМ САДУ
ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ

ЈЕЗИЦИ И КУЛТУРЕ У ВРЕМЕНУ И ПРОСТОРУ

XI/3

Тематски зборник



Нови Сад, 2024

JEZICI I KULTURE U VREMENU I PROSTORU XI/3
JEZICI I KULTURE U VREMENU I PROSTORU XI/3
LANGUES ET CULTURES DANS LE TEMPS ET DANS L'ESPACE XI/3
LANGUAGES AND CULTURES IN TIME AND SPACE XI/3
ЯЗЫКИ И КУЛЬТУРЫ ВО ВРЕМЕНИ И ПРОСТРАНСТВЕ XI/3
ЯЗЫКИ И КУЛЬТУРИ У ЧАСУ И ПРОСТОРУ XI/3
JAZYKY A KULTÚRY V PRIESTORE A ČASE XI/3
LINGUE E CULTURE NEL TEMPO E NELLO SPAZIO XI/3
LENGUAS Y CULTURAS EN TIEMPO Y ESPACIO XI/3
LIMBI ȘI CULTURI ÎN TIMP ȘI SPAȚIU XI/3
NYELVEK ÉS KULTÚRÁK IDŐBEN ÉS TÉRBEN XI/3

Уреднице: проф. др Снежана Гудурић
проф. др Марија Стефановић
проф. др Јасмина Дражић

Технички секретари: мср Анђелка Гемовић и проф. др Драгољуб Перић
Издавач: Универзитет у Новом Саду, Филозофски факултет
Суиздавач: Педагошко друштво Војводине, Нови Сад

За издавача: Проф. др Миливој Алановић
За суиздавача: Сања Риста Попић

Академски одбор: проф. др Твртко Прћић
проф. др Владислава Гордић Петковић
проф. др Едита Андрић
проф. др Предраг Мутавцић
проф. др Славица Перовић
проф. др Јагода Гранић
проф. др Октавија Неделку
проф. др Давиде Астори
проф. др Жан-Пол Мејер
проф. др Михај Радан
проф. др Тијана Ашић
проф. др Татјана Ђуровић
проф. др Надежда Силашки
проф. др Љубица Влаховић
проф. др Игор Лакић
проф. др Сабина Халупка Решетар
проф. др Татјана Самарџија Грек
проф. др Јелена Ајџановић

Рецензенти: проф. др Михај Н. Радан, Западни универзитет у Темишвару, Румунија
проф. др Мира Трајкова, Универзитет „Св. Кирил и Методиј”, Скопље,
Северна Македонија
проф. др Давиде Астори, Универзитет у Парми, Италија

Лектура и коректура: аутори

Идејно решење корица: Mihai Bădescu

ISBN 978-86-6065-880-9

У Зборнику су штампани изабрани радови изложени на конференцији *Језици и културе у времену и простору II*, одржаној 18. и 19. новембра 2023. године, као и други радови који по својој тематици и квалитету одговарају профилу Зборника.

Рецензенти појединачних радова:

Ајџановић Јелена, *Универзитет у Новом Саду, Филозофски факултет, Србија*; Ајџановић Милан, *Универзитет у Новом Саду, Филозофски факултет, Србија*; Ајџановић Наташа, *Универзитет у Новом Саду, Филозофски факултет, Србија*; Алановић Миливој, *Универзитет у Новом Саду, Филозофски факултет, Србија*; Андрејевић Ана, *Универзитет у Приштини са привременим седиштем у Косовској Митровици, Филозофски факултет, Србија*; Андријевић Маја, *Универзитет у Крајеву, ФИЛУМ, Србија*; Андрић Едита, *Универзитет у Новом Саду, Филозофски факултет, Србија*; Andrić Marta, *Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet, Hrvatska*; Антанасијевић Ирина, *Универзитет у Београду, Филолошки факултет, Србија*; Astori Davide, *Università di Parma, Italia*; Ахметагић Јасмина, *Институт за српску културу Приштина – Лейосавић*; Ашић Тијана, *Универзитет у Крајеву, ФИЛУМ, Србија*; Biasio Marco, *Ca' Foscari Università, Venezia, Italia*; Бакалуца Јелена, *Универзитет у Београду, Филолошки факултет, Србија*; Balić-Nižić Nedeljka, *Sveučilište u Zadru, Filozofski fakultet, Hrvatska*; Барби Маурицио, *Универзитет у Београду, Филолошки факултет, Србија*; Бјелаковић Исидора, *Универзитет у Новом Саду, Филозофски факултет, Србија*; Бјелетић Марта, *Институт за српски језик САНУ, Србија*; Блатешић Александра, *Универзитет у Новом Саду, Филозофски факултет, Србија*; Богдановић Весна, *Универзитет у Новом Саду, Факултет техничких наука, Србија*; Бодрич Радмила, *Универзитет у Новом Саду, Филозофски факултет, Србија*; Божић Синчук Милица, *Институт за српски језик САНУ, Србија*; Бојовић Драгиша, *Универзитет у Нишу, Филозофски факултет, Србија*; Брадашевић Саша, *Универзитет у Београду, Филолошки факултет, Србија*; Бошњакковић Жарко, *Универзитет у Новом Саду, Филозофски факултет, Србија*; Bratičević Irena, *Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet, Hrvatska*; Васић Данијела, *Универзитет у Београду, Филолошки факултет, Србија*; Вилић Ивана, *Универзитет у Новом Саду, Филозофски факултет, Србија*; Влаховић Љубица, *Универзитет у Новом Саду, Филозофски факултет, Србија*; Vodanović Barbara, *Sveučilište u Zadru, Hrvatska*; Вранеш Ксенија, *Универзитет у Београду, Филолошки факултет, Србија*; Вујовић Ана, *Универзитет у Београду, Училишски факултет, Србија*; Вујчић Никола, *Универзитет у Крајеву, ФИЛУМ, Србија*; Вукићевић Драгана, *Универзитет у Београду, Филолошки факултет, Србија*; Вукотић Александра, *Универзитет у Београду, Филолошки факултет, Србија*; Vuletić Nikola, *Sveučilište u Zadru, Hrvatska*; Вулетић Ђурић Јулијана, *Универзитет у Крајеву, ФИЛУМ, Србија*; Вучо Јулијана, *Универзитет у Београду, Филолошки факултет, Србија*; Габоровић Кример Сања, *Универзитет у Новом Саду, Грађевински факултет Суботица, Србија*; Гароња Радованац Славица, *Универзитет у Крајеву, ФИЛУМ, Србија*; Гвозден Владимир, *Универзитет у Новом Саду, Филозофски факултет, Србија*; Глигоријевић Ивана, *Универзитет у Београду, Филолошки факултет, Србија*; Глушац Татјана, *Универзитет у Новом Саду, Факултет за правне и пословне студије „Др Лазар Вркатаћ”, Србија*; Гољак Светлана, *Универзитет у Београду, Филолошки факултет, Србија*; Гордић Петковић Владислава, *Универзитет у Новом Саду, Филозофски факултет, Србија*; Grabčanović Merima, *Univerzitet u Tuzli, Filozofski fakultet, Bosna i Hercegovina*; Громовић Милан, *Универзитет у Новом Саду, Филозофски факултет, Србија*; Gubić Ivana, *Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet, Hrvatska*; Драгићевић Рајна, *Универзитет у Београду, Филолошки факултет, Србија*; Дражић Јасмина, *Универзитет у Новом Саду, Филозофски факултет, Србија*; Дуран Тарик, *Универзитет у Београду, Филолошки факултет, Србија*; Дурбаба Оливера, *Универзитет у Београду, Филолошки факултет, Србија*; Ђорђевић Драгана, *Универзитет у Београду, Филолошки факултет, Србија*; Đorđević Léonard Ksenija, *Université Paul-Valéry Montpellier 3, Francuska*; Ђурић Жељко, *Универзитет у Београду, Филолошки факултет, Србија*; Ђурић Љиљана, *Универзитет у Београду, Филолошки факултет, Србија*

ја; Ђурић-Пауновић Ивана, Универзитет у Новом Сагу, Филозофски факултет, Србија; Ђуровић Татјана, Универзитет у Београду, Филолошки факултет, Србија; Екер Кристијан, Универзитет у Новом Сагу, Филозофски факултет, Србија; Ераковић Борислава, Универзитет у Новом Сагу, Филозофски факултет, Србија; Ераковић Радослав, Универзитет у Новом Сагу, Филозофски факултет, Србија; Županović Mario, Sveučilište u Zadru, Hrvatska; Зарифовић Грковић Мирјана, Универзитет у Новом Сагу, Филозофски факултет, Србија; Зобеница Николина, Универзитет у Новом Сагу, Филозофски факултет, Србија; Ibrišimović-Šabić Adijata, Univerzitet u Sarajevu, Filozofski fakultet, Bosna i Hercegovina; Ивановић Бранислав, Универзитет у Београду, Филолошки факултет, Србија; Ивановић Маја, Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију, Универзитет у Београду, Србија; Илић Велимир, Универзитет у Нишу, Филозофски факултет, Србија; Илић Мирјана, Универзитет у Нишу, Филозофски факултет, Србија; Ишпановић-Чапо Јулијана, Универзитет у Новом Сагу, Филозофски факултет, Србија; Јаковљевић Младен, Универзитет у Приштини са привременим седиштем у Косовској Митровици, Филозофски факултет, Србија; Јаковљевић Радуновић Ана, Универзитет у Београду, Филолошки факултет, Србија; Јанковић Јелена, Институт за српски језик САНУ, Србија; Јањић Данијела, Универзитет у Крагујевцу, ФИЛУМ, Србија; Јањић Марина, Универзитет у Нишу, Филозофски факултет, Србија; Јовановић Јована, Институт за српски језик САНУ, Србија; Јеврић Тамара, Универзитет у Приштини са привременим седиштем у Косовској Митровици, Србија; Јокић Јасмина, Универзитет у Новом Сагу, Филозофски факултет, Србија; Јошић Неђо, Институт за српски језик САНУ, Србија; Јуришић Марина, Институт за српски језик САНУ, Србија; Кавгић Александар, Универзитет у Новом Сагу, Филозофски факултет, Србија; Кавгић Панић Олга, Универзитет у Новом Сагу, Филозофски факултет, Србија; Каличанин Милена, Универзитет у Нишу, Филозофски факултет, Србија; Kenda Jana, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Slovenija; Киш Наташа, Универзитет у Новом Сагу, Филозофски факултет, Србија; Кличковић Далибор, Универзитет у Београду, Филолошки факултет, Србија; Ковачевић Борко, Универзитет у Београду, Филолошки факултет, Србија; Ковачевић Петровић Бојана, Универзитет у Новом Сагу, Филозофски факултет, Србија; Коларић Ана, Универзитет у Београду, Филолошки факултет, Србија; Комароми Бојана, Универзитет у Новом Сагу, Пољопривредни факултет, Србија; Крсмановић Радосављевић Аница, Универзитет у Крагујевцу, ФИЛУМ, Србија; Кочевски Ивана, Универзитет у Београду, Филолошки факултет, Србија; Корда-Петровић Александра, Универзитет у Београду, Филолошки факултет, Србија; Кузмановић Јовановић Ана, Универзитет у Београду, Филолошки факултет, Србија; Лазар Жолт, Универзитет у Новом Сагу, Филозофски факултет, Србија; Lazarević Di Giacomo Persida, Università degli Studi G. d'Annunzio Chieti-Pescara, Italia; Лазић Коњик Ивана, Институт за српски језик САНУ, Србија; Лакић Игор, Универзитет Црне Горе, Филолошки факултет, Црна Гора; Лалић-Крстин Гордана, Универзитет у Новом Сагу, Филозофски факултет, Србија; Lehotski-Samardžić Ana, Sveučilište „Josipa Jurja Strossmayera” u Osijeku, Hrvatska; Лојаница Марија, Универзитет у Крагујевцу, ФИЛУМ, Србија; Лома Александар, Универзитет у Београду, Филозофски факултет / САНУ; Ломпар Весна, Универзитет у Београду, Филолошки факултет, Србија; Лопичић Весна, Универзитет у Нишу, Филозофски факултет, Србија; Лончар-Раичевић Александра, Универзитет у Нишу, Филозофски факултет, Србија; Lupić Ivan, Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet, Hrvatska; Magnani Marco, Università di Trento, Italia; Маља Имами Наиле, Универзитет у Београду, Филолошки факултет, Србија; Malnar Jurišić Marija, Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet, Hrvatska; Манић Матић Вања, Универзитет у Новом Сагу, Филозофски факултет, Србија; Marinović Anamarija, Centar za luzofone i evropske književnosti i kulture Univerziteta u Lisabonu, Portugalija; Марић Биљана, Универзитет у Београду, Филолошки факултет, Србија; Марићевић Балаћ Јелена, Универзитет у Новом Сагу, Филозофски факултет, Србија; Маричић Месаровић Сања, Универзитет у Новом Сагу, Филозофски факултет, Србија; Марјановић Саша, Универзитет у Београду, Филолошки факултет, Србија; Марковић Жељко, Универзитет у Новом Сагу, Филозофски факултет, Србија; Марковић Јелена, Универзитет у Источној Сарајеву, Босна и Херцеговина; Мар-

ковић Маја, *Универзитет у Новом Саду, Филозофски факултет, Србија*; Милановић Александар, *Универзитет у Београду, Филолошки факултет, Србија*; Милановић Жељко, *Универзитет у Новом Саду, Филозофски факултет, Србија*; Миленковић Бранка, *Универзитет у Крагујевцу, ФИЛУМ, Србија*; Милић Мира, *Универзитет у Новом Саду, Факултет спортиа и физичкој васпитања, Србија*; Милинковић Снежана, *Универзитет у Београду, Филолошки факултет, Србија*; Миличевић Маја, *Универзитет у Београду, Филолошки факултет, Србија*; Мирић Мирјана, *Балканолошки институт, Србија*; Мирков Лидија, *Универзитет у Београду, Факултет политичких наука, Србија*; Мишкељин Ивана, *Универзитет у Новом Саду, Педагошки факултет, Србија*; Младеновић Радивоје, *Институт за српски језик САНУ, Србија*; Млађеновић Миливоје, *Универзитет у Новом Саду, Педагошки факултет, Србија*; Muscianisi Domenico Giuseppe, *Università di Parma, Italia*; Musulin Maša, *Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet, Hrvatska*; Недељковић Даница, *Универзитет у Крагујевцу, ФИЛУМ, Србија*; Nedelcu Octavia, *Univerzitet u Bukureštu, Fakultetu za strane jezike i književnosti, Rumunija*; Ненин Миливој, *Универзитет у Новом Саду, Филозофски факултет / САНУ, Србија*; Nigoević Magdalena, *Sveučilište u Splitu, Filozofski fakultet, Hrvatska*; Николић Јелена, *Универзитет у Источној Сарајеву, Босна и Херцеговина*; Николић Милка, *Универзитет у Крагујевцу, ФИЛУМ, Србија*; Николић Часлав, *Универзитет у Крагујевцу, ФИЛУМ, Србија*; Нинковић Сања, *Универзитет у Новом Саду, Филозофски факултет, Србија*; Орсић Срђан, *Универзитет у Новом Саду, Филозофски факултет, Србија*; Панић Церовски Наталија, *Универзитет у Београду, Филолошки факултет, Србија*; Папишта Жолт, *Универзитет у Новом Саду, Филозофски факултет, Србија*; Parać Lakić Iva, *Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet, Hrvatska*; Пауновић Родић Стефана, *Универзитет у Београду, Филолошки факултет, Србија*; Пауновић Татјана, *Универзитет у Нишу, Филозофски факултет, Србија*; Пејовић Анђелка, *Универзитет у Београду, Филолошки факултет, Србија*; Перић Драгољуб, *Универзитет у Новом Саду, Филозофски факултет, Србија*; Перић Пркосовачки Бојана, *Универзитет у Новом Саду, Медицински факултет, Србија*; Петковић Јелена, *Универзитет у Крагујевцу, ФИЛУМ, Србија*; Петровић Драгољуб, *Универзитет у Новом Саду, Филозофски факултет, Србија*; Пешикан-Љуштановић Љиљана, *Универзитет у Новом Саду, Филозофски факултет, Србија*; Пижурица Мато, *Универзитет у Новом Саду, Филозофски факултет, Србија*; Половина Весна, *Универзитет у Београду, Филолошки факултет, Србија*; Половина Наташа, *Универзитет у Новом Саду, Филозофски факултет, Србија*; Поповић Драгана, *Универзитет у Новом Саду, Филозофски факултет, Србија*; Поповић Људмила, *Универзитет у Београду, Филолошки факултет, Србија*; Poropat Jeletić Nada, *Sveučilište u Puli, Filozofski fakultet, Hrvatska*; Пралица Дејан, *Универзитет у Новом Саду, Филозофски факултет, Србија*; Pretnar Мојса, *Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet, Hrvatska*; Продановић-Станкић Диана, *Универзитет у Новом Саду, Филозофски факултет, Србија*; Проле Драган, *Универзитет у Новом Саду, Филозофски факултет, Србија*; Radan Mihai, *Zapadni univerzitet u Temišvaru, Rumunija*; Радин Сабашош Мирна, *Универзитет у Новом Саду, Филозофски факултет, Србија*; Радић Јованка, *Институт за српски језик САНУ, Београд, Србија*; Радић Првослав, *Универзитет у Београду, Филолошки факултет, Србија*; Радић-Бојанић Биљана, *Универзитет у Новом Саду, Филозофски факултет, Србија*; Радусин Бардић Наташа, *Универзитет у Новом Саду, Филозофски факултет, Србија*; Радовановић Драгана, *Институт за српски језик САНУ, Београд / Универзитет у Приштини са привременим седиштем у Косовској Митровици, Филозофски факултет, Србија*; Радуловић Оливера, *Универзитет у Новом Саду, Филозофски факултет, Србија*; Раичевић Горана, *Универзитет у Новом Саду, Филозофски факултет, Србија*; Редли Јелена, *Универзитет у Новом Саду, Филозофски факултет, Србија*; Ристановић Колај Ирена, *Универзитет у Београду, Филолошки факултет, Србија*; Ристивојевић-Рајковић Наташа, *Универзитет у Београду, Филолошки факултет, Србија*; Ристић Гордана, *Универзитет у Новом Саду, Филозофски факултет, Србија*; Савић Грујић Ана, *Институт за српски језик САНУ, Србија*; Самарџија Татјана, *Универзитет у Београду, Филолошки факултет, Србија*; Свирчев Жарка, *Институт за књижевност и уметност у Београду, Србија*; Секеруш Павле, *Универзитет у Новом Саду, Филозофски факултет, Србија*; Сикимић Биљана, *Балкано-*

лошки инстѿиѿуѿи САНУ, Србија; Силашки Надежда, Универзитѿетѿ у Беоѿрагу, Економски факулѿетѿ, Србија; Симиѿ Зоран, Инстѿиѿуѿи за срѿски језик САНУ, Србија; Соколовиѿ Далибор, Универзитѿетѿ у Беоѿрагу, Филолошки факулѿетѿ, Србија; Spahić-Šagolj Edina, Univerzitet u Sarajevu, Filozofski fakultet, Bosna i Hercegovina; Средојевиѿ Дејан, Универзитѿетѿ у Новом Сагу, Филозофски факулѿетѿ, Србија; Srdanović Irena, Sveučilište Jurja Dobrile u Puli, Filozofski fakultet, Hrvatska; Станишиѿ Вања, Универзитѿетѿ у Беоѿрагу, Филолошки факулѿетѿ, Србија; Степанов Страхинја, Универзитѿетѿ у Новом Сагу, Филозофски факулѿетѿ, Србија; Стефановиѿ Марија, Универзитѿетѿ у Новом Сагу, Филозофски факулѿетѿ, Србија; Стипанчевиѿ Ана, Универзитѿетѿ у Новом Сагу, Филозофски факулѿетѿ, Србија; Станковиѿ Станислав, Универзитѿетѿ у Пришѿтини са привременим седишѿетѿ у Косовској Митровици, Србија; Стојичиѿ Виолета, Универзитѿетѿ у Нишу, Филозофски факулѿетѿ, Србија; Стојичиѿ Војкан, Универзитѿетѿ у Беоѿрагу, Филолошки факулѿетѿ, Србија; Стојковски Борис, Универзитѿетѿ у Новом Сагу, Филозофски факулѿетѿ, Србија; Tamara Sandra, Sveučilište u Puli, Filozofski fakultet, Hrvatska; Тодоровиѿ Душица, Универзитѿетѿ у Беоѿрагу, Филолошки факулѿетѿ, Србија; Томин Светлана, Универзитѿетѿ у Новом Сагу, Филозофски факулѿетѿ, Србија; Топалов Јагода, Универзитѿетѿ у Новом Сагу, Филозофски факулѿетѿ, Србија; Тричковиѿ Дивна, Универзитѿетѿ у Беоѿрагу, Филолошки факулѿетѿ, Србија; Ćurković-Major Franciska, Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet, Hrvatska; Успенски Ениса, Универзитѿетѿ у Беоѿрагу, Факулѿетѿ грамских уметносѿи, Србија; Filan Kerima, Univerzitet u Sarajevu, Filozofski fakultet, Bosna i Hercegovina; Filipin Nada, Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet, Hrvatska; Филиповиѿ Јелена, Универзитѿетѿ у Беоѿрагу, Филолошки факулѿетѿ, Србија; Филиповиѿ Соња, Универзитѿетѿ у Новом Сагу, Филозофски факулѿетѿ, Србија; Franić Ivana, Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet, Hrvatska; Халас Поповиѿ Ана, Универзитѿетѿ у Новом Сагу, Филозофски факулѿетѿ, Србија; Хациѿ Радовиѿ Зорица, Универзитѿетѿ у Новом Сагу, Филозофски факулѿетѿ, Србија; Хорват-Футо Харгита, Универзитѿетѿ у Новом Сагу, Филозофски факулѿетѿ, Србија; Ćengić Nermina, Univerzitet u Sarajevu, Filozofski fakultet, Bosna i Hercegovina; Чудиѿ Марко, Универзитѿетѿ у Беоѿрагу, Филолошки факулѿетѿ, Србија; Шкориѿ Марко, Универзитѿетѿ у Новом Сагу, Филозофски факулѿетѿ, Србија; Šnitová Jana, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Slovenija; Шпановиѿ Ана, Инстѿиѿуѿи за срѿски језик САНУ, Србија; Штрбац Гордана, Универзитѿетѿ у Новом Сагу, Филозофски факулѿетѿ, Србија; Xiaolei Jin, Универзитѿетѿ у Беоѿрагу, Филолошки факулѿетѿ, Србија.

ПРЕДГОВОР

Када се 2012. године, у оквиру истоименог пројекта, појавио први број тематског зборника *Језици и културе у времену и простору*, у њему је било укупно 70 радова распоређених у пет поглавља, од којих је једно било додатно подељено на шест ужих тематских целина. Током наредних година, број истраживача на пројекту је растао, а истоимени научни скуп окупљао је све више учесника из различитих земаља и институција, од универзитета и факултета, преко научних института и лабораторија до самосталних истраживача. Потоњи зборници већином су били двотомни (осим бројева III и VI који су били једнотомни), да би претходни, *Језици и културе у времену и простору 10*, као и овај који је пред вама, обухватили три књиге.

Испоставило се да су рад на очувању језичке и културне баштине и кроз њих сопственог идентитета, као и потреба за бољим разумевањем другог и другачијег, добили посебан значај почетком трећег миленијума. О томе данас најбоље сведочи како број изложених радова на међународној конференцији *Језици и културе у времену и простору 11* (преко 180), тако и број приложених текстова (преко 150), од којих су 124 добила по две позитивне рецензије врхунских стручњака из одговарајућих области.

Велики број прихваћених радова захтевао је и реорганизацију уобичајених поглавља Зборника, која су овога пута разврстана у петнаестих ужих тематских целина.

Прва књига посвећена је темама из шире области културе, књижевности и историје, и садржи три тематске целине и то 1. *Језик, култура, традиција* (4 рада); 2. *Књижевне теме* (31 рад) и 3. *Историјске теме* (5 радова).

У другој књизи сабрани су радови који припадају области општих лингвистичких истраживања и они су распоређени у осам тематских целина: 1. *Историја језика* (3 рада), 2. *Дијалектологија* (5 радова), 3. *Једнојезичка истраживања* (7 радова), 4. *Фонетика и фонологија* (2 рада), 5. *Лексикологија и лексикографија* (6 радова), 6. *Језички електронски ресурси / дигитализација* (3 рада), 7. *Контрастивна анализа* (5 радова) и 8. *Коинитивна лингвистика* (6 радова).

Трећа књига доноси радове из различитих области примењенолингвистичких истраживања, груписаних у четири тематске целине и то: 1. *Анализа дискурса* (7 радова), 2. *Језик у медијима* (7 радова), 3. *Традицијологија* (9 радова) и 4. *Методика наставе* (22 рада).

Текстови сабрани у овом Зборнику, написани на више европских језика, сведоче о различитим формама и начинима изражавања језичког и културног идентитета, о особеностима у поимању света код говорника једног одређеног језичког кода, о језичким и културним контактима, о променама у језику и култури у времену и кроз време, о проблематици учења страних језика и прихватања другачијег виђења себе и других, о медијском простору као месту на којем се данас сударају традиционалне вредности са глобалистичким тенденцијама, али и о медијима као о најмоћнијем средству за очување управо различитих језика и култура.

Читајући приложене радове постајемо свесни до којих су граница језик, друштво, историја, култура, традиција, књижевност, образовање и медијски простор свеприсутни, специфични, али и општи, стално у кретању кроз простор и време, а у доба глобализације и у непрестаној борби за опстанак. У том новом глобалном (и глобалистичком) свету, посебно се истиче значај образовања и то оног које, чувајући сопствене националне вредности, истовремено препознаје вредности и предности других, те интегрише туђа позитивна искуства и вредности у своја.

И поред великог броја радова и тематских целина, надамо се да ће читаоци успети да пронађу ону танану али веома чврсту нит која од прве до последње странице повезује како текстове унутар једне књиге тако и све три књиге међусобно. Реч је о својеврсној Аријадниној нити која

кроз некад уже а некад шире пролазе једног лавиринта, који представља савремени свет, води ка једном јединственом циљу – да се уоче, објасне и сачувају индивидуалност и разноликост које у данашње време треба да подстакну боље разумевање не само туђег него и сопственог језичког и културног наслеђа и на њему утемељеног идентитета.

Стога *Језици и културе у времену и простору II* настављају причу започету у првом и настављену у свим потоњим зборницима, причу о свеопштем језичком и културном прожимању које доприноси богаћењу сваког појединца вредностима оног другог, чувајући при томе језички и културни идентитет сваког од нас.

У Новом Саду, новембра 2024.

Снежана Гудурић
Марија Стефановић
Јасмина Дражић

САДРЖАЈ

Предговор	7
I АНАЛИЗА ДИСКУРСА	12
Гордана Владисављевић, Мултимодална семиотичка анализа конструкције и деконструкције родних стереотипа у цртаним филмовима за децу: <i>Патролне шаше</i>	13
NIKOLA VUJČIĆ, Horrifizierende Ausdrucksmittel im deutschen und serbischen Corona-Diskurs. Ein Beitrag zur kontrastiven Diskurslinguistik	34
ANA MIKIĆ ČOLIĆ, Jezik u gradu i grad u jeziku (na primjeru osječkoga gradskoga govora)	47
Марина Николић, Истраживање прагматичке функције правописне интерпункције у служби ироничног значења поруке у српском језику	59
Весна Половина – Наталија Панић Церовски, Вишесмислено, недоречено и неодређено на различитим језичким нивоима	72
JOVANA STOJANOVIĆ, Konstrukcije sa zamenicom <i>man</i> u nemačkim novinskim tekstovima i njihovi srpski prevodni ekvivalenti	83
MUEDIB ŠAHINOVIĆ, Političke i etnonacionalne determinacije jezika: sociolingvistički ogled o identitetskim aporijama Srba, Hrvata i Bošnjaka	96
II ЈЕЗИК У МЕДИЈИМА	109
ANĐELKA GEMOVIĆ, From grim to grin: anthropomorphic personifications of death in popular culture	110
GORDANA LALIĆ-KRSTIN – NADEŽDA SILAŠKI, Linguistic ludicity as an attention-seeking device: The case of names of apocalyptic scenarios in news media headlines	121
АНДРИЈАНА МАЛОКУ, Хронотоп пута у филму Паола Тавијанија <i>Збојом, Леонора</i>	133
MILOŠ MILISAVLJEVIĆ, RST analysis of all-caps segments in online clickbait news headlines	143
МАША З. ПЕТРОВИЋ ГУЛАНИЧИЋ, Модификовање паремија у новинском дискурсу шпанског и српског језика: додавање и изостављање елемената	153
MIRNA RADIN SABADOŠ, WEB-streamed apocalypse – reflections on the culture of fear	164
IVANA JOZIĆ – SARA ČAVAR, Funkcije slika u reklamnim oglasima na njemačkom jeziku iz 19. i 20. stoljeća	173
III ТРАДУКТОЛОГИЈА	186
KSENIJA AYKUT – STEFANI MILJKOVIĆ, Lingvističke i kulturološke transpozicije u prevodima književnih dela sa turkološkom tematikom	187
TIJANA AŠIĆ – Marija Simović, O problemu prevođenja termina <i>prepevavanje</i> sa srpskog na francuski jezik i <i>prepevavanju</i> kao umetnosti uopšte	195

СОФИЈА БИЛАНЦИЈА, О (не)преводивости културноисторијских реалија у дијахронијском преводу комедија Лудвига Холберга на српски	203
STAŠA GAGIĆ, Igre rečima u engleskom jeziku u seriji <i>Štreberi</i> i njihovo prevođenje na srpski: kritička analiza.....	216
СНЕЖАНА ГУДУРИЋ – ДРАГАНА ДРОБЊАК, Вештачка интелигенција vs песничко надахнуће на примеру превода на француски језик песме <i>Santa Maria della salute</i> Лазе Костића.....	229
STAŠA ĐOKIĆ JOVIN, Translation from English into Serbian of professional titles acquired at Oxford and Cambridge universities.....	243
ИВАНА НИКОЛИЋ, Примена технике антонимијског превода на језичком пару шпански-српски	256
НАТАША ПОПОВИЋ – ЈЕЛЕНА НИКОЛИЋ, Изазови у превођењу високошколских исправа са француског на српски језик	271
BOJANA RADENKOVIĆ ŠOŠIĆ, <i>Neizbežni prim. prev:</i> o izazovima u prevodu Skuratijevog romana <i>M. Sin veka</i>	283
IV МЕТОДИКА НАСТАВЕ ЈЕЗИКА И КЊИЖЕВНОСТИ	291
ЈЕЛЕНА БАКАЛУЦА, Дискурзивна компетенција будућих наставника француског језика на примеру писане припреме за час	292
ТИЈАНА ГАШИ, Компетенције наставника страних језика у националној и европској језичкој политици.....	305
ARNALDA DOBRIĆ – LIDIJA OREŠKOVIĆ DVORSKI, Strani jezik kroz glazbu, pokret i verbotonalnu metodu	316
NIKOLINA ZOBENICA, Instructional design in university teaching of L2 literature	323
ANDREA-BEATA JELIĆ, Foreign language anxiety of Croatian university students of Spanish.....	335
JELENA JERKOVIĆ – BOJANA KOMAROMI, Acquiring academic writing skills in English – experience of Serbian engineering researchers.....	346
ERVIN KOVAČEVIĆ – EMINA LAGUMDŽIJA – ANISA EMINOVIĆ-LJEVO, One size doesn't fit all: individual characteristics in teacher development self-regulation	361
МЕРИМА КРИЈЕЗИ – ПРЕДРАГ МУТАВЦИЋ, О проблематици разумевања вида номинала у албанском: прилог настави албанског као страног/другог језика.....	377
EMILIJA MILOJEVIĆ, Analiza morfosintaksičkih grešaka u pisanim radovima studenata treće godine francuskog jezika.....	390
SAŠA MODERC, Didactics of translation in the era of artificial intelligence: new perspectives.....	403
DRAŽENKA MOLNAR, Strategije pisanja studenata engleskog kao stranog jezika – studija slučaja.....	411
FEDERICO PICCOLO, Analysing errors in Russian verb acquisition by Italian L1 learners: the complexity of verbs of motion.....	425
LEONARD PON, Konektori za izricanje adverbativnog značenja u pismenom izražavanju na hrvatskom kao J1 i engleskom i njemačkom kao J2	438
ANICA RADOSAVLJEVIĆ KRSMANOVIĆ – NINA MANOJLOVIĆ, The role of the L2 motivational self system in predicting EFL learners' willingness to communicate	452

АНКА РАЂЕНОВИЋ, Употреба когнитивних принципа у настави граматике грчког језика као страног: време и аспект.....	462
ВОЈКАН СТОЛИЧИЋ – ОЛИВЕРА ДУРБАБА – ЈОВАНА МИЛОВАНОВИЋ, Да ли се чујемо? Аудирање у настави српског као страног језика.....	471
RADMILA SUZIĆ, Platforma DIPL kao замена за tradicionalni diktat u nastavi engleskog jezika kao stranog.....	483
JAGODA TOPALOV – LJILJANA KNEŽEVIĆ, Students' anxiety in online and face-to-face EFL classroom.....	494
MLADEN ĆIRIĆ, Izgovorne greške govornikâ srpskog jezika sa kompetencijom u španskom pri učenju portugalskog jezika kao stranog.....	506
NEVENA SEKOVIĆ, Interactional competence at intermediate level in L2 Italian: longitudinal study on discourse markers	517
IVANA ŠARIĆ ŠOKČEVIĆ – MANUELA KARLAK, Kako pišu hrvatski studenti germanistike? Analiza uporabe kauzalnih i koncesivnih konektora	529

I

АНАЛИЗА ДИСКУРСА

ГОРДАНА ВЛАДИСАВЉЕВИЋ

МУЛТИМОДАЛНА СЕМИОТИЧКА АНАЛИЗА КОНСТРУКЦИЈЕ И ДЕКОНСТРУКЦИЈЕ РОДНИХ СТЕРЕОТИПА У ЦРТАНИМ ФИЛМОВИМА ЗА ДЕЦУ: *ПАТРОЛНЕ ШАПЕ*

Темом и предметом истраживања овај рад припада пољу социалингвистике као гране лингвистике која се бави проучавањем односа језика и друштва у најширем смислу те речи. Предмет истраживања овог рада спада у оквир родних студија и бави се односом језика и рода у оквиру конкретно дефинисаног дискурса. Досадашња истраживања су показала да је однос језика и рода двосмеран у смислу да језик утиче на конструкцију родних идеологија у друштву али и обрнуто, владајуће родне идеологије утичу на језик. У овом раду се ова врста односа истражује у мултимодалном дискурсу дефинисаном кроз призму Теорије социјалне семиотике. Дискурс се у оквиру Теорије социјалне семиотике посматра као друштвени процес унутар кога се значење креира кроз интеракцију различитих модалитета. Интеракција језика и слике као модалитета који креирају значење је у фокусу овог истраживања.

Полазећи од таквих теоријских основа ауторка у овом раду примењује модел мултимодалне семиотичке анализе прилагођен анализи родних стереотипа. Оваквим методолошким средством анализира родне стереотипе у оквиру цртаног филма за децу као мултимодалног дискурса. Цртани филм *Патролне шапе* је изабран као најгледанији на основу анкете о гледаности међу децом предшколског узраста. Сврха ове анализе јесте указивање како на конструкцију тако и на деконструкцију родних стереотипа који су део владајућих родних идеологија у друштву. Очекује се да ће резултати ове анализе дати јасан увид у то како су владајуће родне идеологије приказане у цртаним филмовима намењеним деци предшколског узраста те самим тим имати значајан утицај на даља истраживања у оквиру социалингвистике и родних студија.

Кључне речи: мултимодална семиотичка анализа, род, аудио-визуелни дискурс, цртани филм

1. УВОДНА РАЗМАТРАЊА И ИЗБОР ТЕМЕ РАДА

Када је у питању савремена наука о језику, у другој половини XX века долази до заокрета који води ка проучавању односа језика и друштва као и односа језика и његових појединачних говорника и говорница или говорних заједница у најширем смислу те речи. Овакав приступ осветлио је значај изучавања језика у односу на различите друштвене, психолошке, когнитивне и друге варијабле од којих несумњиво зависи. Језик постаје комплексан, динамичан систем чијем се изучавању такође мора приступити на комплексан, динамичан начин (Larseen-Freeman, 2012: 202). Основни концепти који су основи оваквог приступа јесу појмови разноврсности (*diversity*) и интеграције (*integration*). Разноврсност се огледа како у предмету изучавања тако и у заинтересованости за различите тачке гледишта, различите културно и когнитивно условљене погледе на језик (Филиповић, 2018: 13; Gunaratne, 2010: 475), док се интеграција односи на изучавање не само језика као апстрактног система него и његове повезаности са другим аспектима друштва као што су друштвени, политички, економски, социолошки, психолошки и многи други аспекти везани како за говорника или говорницу тако и за говорни процес. Захваљујући процесима разноврсности и интеграције у научно-истраживачком приступу развиле су се многе гране лингвистике које се баве интеракцијом језика и других друштвених фактора (нпр. родне студије, критичка

анализа дискурса, социолингвистика и сл). Самим тим постаје јасно да је трансдисциплинарност пут којим се креће савремена наука о језику.

Примарна тема интересовања и истраживања у оквиру овог рада односи се на једну од веома плодних области у оквиру социолингвистике – родне студије. Конкретно, истраживање се бави међузависним односом језика и рода онако како се тај однос ствара и манифестује у оквиру јасно дефинисаног мултимодалног дискурса цртаних филмова. Како би оваква врста изучавања била адекватно спроведена, апсолутно је неопходно осврнути се на појам идеологије. Данас је идеологија концепт без кога се не може замислити ни једна друштвена интеракција. Идеологија је оно што оцртава наше друштвене ставове и што нам омогућава да спознамо, разумемо и објаснимо свет, или боље речено светове, у којима живимо (Freeden, 2003: 2-3). Овако схваћена, идеологија представља један веома широк концепт, како психо-когнитивног тако и друштвеног карактера, који је присутан и, рекло би се, неизбежан у животу сваког појединца и појединке. Идеологија је културно устројен, на културним моделима базиран поглед на свет који, без разлике, поседује свака друштвена заједница (Филиповић, 2018: 20-21). Уколико узмемо у обзир теорије неких од најистакнутијих научника и научница на пољу социолингвистике, постаје јасно да је у оквиру тих теорија концепт језичке идеологије играо веома значајну улогу. На пример, када Виљем Лабов (1972) дефинише појам говорне заједнице (енг. *speech community*), он говори о групи људи који имају исте претпоставке о употреби различитих језичких варијабли. Џошуа Фишман (1978) поставља основе социологије језика помињући језичке ставове и стварно понашање у односу на језик и говорнике и говорнице тог језика. Оваквим дефинисањем односа језика и друштва језичке идеологије постају мостови између лингвистике и друштвене теорије (Woolard, 1985; Woolard, Schieffelin, 1994: 71-72). И не само то, језичке идеологије се манифестују кроз готово све аспекте изучавања односа језика и друштва. Самим тим, јасно је да се у оквиру социолингвистике концепт језичке идеологије неизоставно мора узети у обзир (Филиповић, 2018: 16). Када је у питању тема истраживања у оквиру овог рада – однос језика и рода, појам идеологије ту заузима кључно место. Родно маркиран језик је производ језичких идеологија које владају у одређеном друштву. Изоставити концепт језичке идеологије у оквиру родних студија значило би изоставити фактор који је кључни чинилац у произвођењу односа који се истражују (Бугарски, 2005: 53-66; Bucholtz, 2003: 4; Cameron, 1998: 947; Eckert, McConnell-Ginet, 2003: 9-53; Филиповић, 2018: 188-213; Gordon, 2004: 437-457; Hussein, 2004: 103-147; Iosub, Laniado, Castillo, More, Kaltenbrunner, 2014; Murnen, 2000: 319-327; Perović, 2009: 119-159; Савић, 1998; Swann, 2003: 624-644).

2. ТЕОРИЈСКИ ОКВИР

Теоријски оквир овог рада се ослања на области изучавања дискурса, и то мултимодалног аудио-визуелног дискурса, као и идентитета, нарочито родног идентитета, кроз призму савремених теорија учења.

2.1. Дискурс у Теорији социјалне семиотике

Теорија социјалне семиотике је критичка теорија у којој је језик представљен као друштвени феномен и један од система значења који је у тесној вези и интеракцији са многим другим системима значења од којих се не може посматрати и изучавати изоловано. У таквом систему значење се производи и репродукује кроз комплексне односе текста и контекста, као и свих оних који су активни учесници произвођења и примања значења у одређеним друштвеним околностима (Hodge, Kress, 1988: vii). Основе ове теорије су крајем XX и почетком XXI века поставили Роберт Хоџ (Robert Hodge), Гинтер Крес (Gunther Kress) и Теодор ван Лиувен (Theodoor van Leeuwen) ослањајући се на системску функционалну лингвистику Мајкла Халидеја (Michael Halliday) који језик представља као ресурс чијом се друштвено условљеном употребом форми-

ра значење (Halliday, 1978: 1-2). Језик је систем знакова и као такав је у интеракцији са многим другим системима знакова као што су сликарство, музика, вајарство, затим модели друштвеног понашања као што су облачење, структура породице и сл. Функционалне структуре на којима се базира друштвена интеракција одржавања моћи у друштву називају се у Теорији социјалне семиотике идеолошки комплекси (*ideological complex*) (Hodge, Kress, 1988: 2-3). Идеолошки комплекси функционишу тако што сви учесници и учеснице у процесу комуникације, како они који производе значење тако и они који га примају, имају знање о томе како одређену поруку треба читати тј. разумети. На основу овако дефинисаних структура стварања значења јасан је значај Теорије социјалне семиотике за интердисциплинарни приступе проучавања језика, између осталог и за социолингвистику и родне студије у чије оквиру спада и овај рад.

У оквиру Теорије социјалне семиотике редефинишу се неки од основних концепата семиотике међу којима су и концепти поруке, текста и дискурса. Овде ћу се додатно осврнути управо на редефинисање појма дискурса јер се на оваком тумачењу дискурса какво је дато у Теорији социјалне семиотике заснива и истраживање у оквиру овог рада. Наиме, дискурс се у Теорији социјалне семиотике дефинише као друштвени процес у оквиру кога се производи одређени текст тј. текстови који преносе поруке креирајући одређено значење (Hodge, Kress, 1988: 5-6). Значења у оквиру дискурса се стално преговарају кроз овај друштвени процес и не постоји један фиксан систем кодова којим се открива универзално значење текстова у оквиру дискурса. Дискурс се доживљава као континуум текста и контекста (Čolović, 2015: 35-38) у оквиру кога је значење дискутабилно и подједнако зависи од онога ко га производи као и од онога ко га прима (Hodge, Kress, 1988: 12). Гинтер Крес и Теодор ван Лиуен дефинишу дискурс као „друштвено конструисано знање о (неким аспектима) реалности” које се реализује кроз мноштво различитих модалитета од којих је језик само један од могућих (Kress, van Leeuwen, 2006: 24-25). Из овакве дефиниције дискурса развија се појам мултимодалног дискурса чију су анализу детаљно развили управо Гинтер Крес и Теодор ван Лиуен. За Кресов и ван Лиуенов приступ дискурсу значајно је и то што су у оквиру семиотике развили јединствену терминологију којом су описали различите семиотичке модалитете комуникације, као и то што су акценат ставили на чињеницу да се модалитети међусобно комбинују те се једно те исто значење може изразити различитим семиотичким модалитетима истовремено, модалитети могу бити комплементарни или хијерархијски распоређени (Kress & van Leeuwen, 2006: 20). Управо овако тумачење дискурса лежи у основи избора предмета проучавања у оквиру овог рада – цртани филм за децу као аудио-визуелни дискурс намењен деци управо је мултимодални дискурс у оквиру кога међусобно интерагују различити модалитети комуникације. У овом конкретном случају ради се о синергији онога што се перципира чулом слуха (*audio-*) и онога што се перцепира чулом вида (*-визуелни*). Дакле, дискурс се у овом случају темељи на два модалитета: на језичким и на визуелним елементима, који се опет реализују кроз различите медије као што су говор, глас, музика, покрети, одећа, боје, игре и играчке итд.

2.2. Родни идентитет

Појам идентитета, иако је првенствено утемељен у логици и филозофији као наукама које се баве принципима мишљења (Вишњић, 2016: 18), у модерним трансдисциплинарним научним истраживањима током XX века је проучаван у готово свакој како природној тако и друштвеној науци. Значење овог појма није увек једнако дефинисано и важно је истаћи да постоје како есенцијалистички тако и конструктивистички приступ његовом тумачењу (Коларић, 2015: 20-21). Према првом тумачењу, идентитет је оно што је фиксно, стабилно и утемељено, у психологији личности би се односио на најдубљи ниво личности, на поимање себе као истог тј. исте у различитим ситуацијама и временским тачкама. Друго тумачење идентитета објашњава као нешто конструисано, променљиво, нестабилно, у психологији личности би се односио на конструисање себе кроз интеракцију како са другим личностима тако и са друштвено условљеним околностима у којима се

личност налази (Repišti, 2016: 430). Јасно је да је управо конструктивистичко тумачење идентитета оно које одговара постструктуралистичком односу социолингвистике према друштвеним категоријама које интерагују са језиком. На основу оваквог одређења идентитета можемо говорити о различитим компонентама идентитета као што су родна, етничка, религиозна, културна итд. Све ове компоненте су у сталној међусобној интеракцији и прожимању те се на тај начин константно репродукују и конструишу (Васић, 2016: 100).

У оквиру научних истраживања родни идентитет се најчешће дефинише као поимање себе као мушкарца или жене (Hines, 2015: 844; Ruble, Lynn Martin, Berenbaum, 2006: 862). Већина биолошких мушкараца развије мушки родни идентитет док већина биолошких жена развије женски родни идентитет и то у складу са друштвено условљеним околностима у којима се налазе. Почетком XXI века у оквиру савремених психолошких истраживања почео је да се истиче значај друштвених фактора и средине на обликовање родног понашања. Ауторка Мелиса Хајнс (Melissa Hines) у поглављу 20 *Приручника за дечију психологију и развојне науке* истиче значај друштвених фактора за конструкцију родног идентитета код деце. На основу својих истраживања она закључује да је велики значај спољашњих фактора и то првенствено реакција околине на родно понашање деце, те деца почињу да везују позитивне емоције за задовољење очекиваног родног понашања. Већ од 3 године старости па све до раног адолесцентског доба око 12 година старости стереотипно родно понашање постаје изузетно изражено и један је од најзначајнијих фактора успешне социјализације деце у вршњачким групама (Hines, 2015: 847-872). И многи други аутори и ауторке у својим истраживањима долазе до закључка да кршење родних норми у вршњачкој интеракцији доводи до готово искључиво негативних реакција па стога деца у предшколском периоду развијају изузетно јаке родне предрасуде и родно дискриминаторно понашање као фактор успешне социјализације. (Lynn Martin, Ruble, 2010: 6-8). Управо оваква истраживања и закључци јасно показују колики је значај критичког освртања на идеологије које владају у друштву.

Оно што је додатно битно за тему којом се бави овај рад јесте чињеница да су се теоретичари и теоретичарке многих теорија учења осврнули управо на утицај учења на развој идентитета. Формулишући Социјалну теорију учења (енгл. Social Learning Theory) Алберт Бандура (Albert Bandura) истиче да је идентитет конструкт који се ствара у мрежи друштвених односа. Свака личност је друштвени актер и друштвене интеракције постају извор конструкције појединачних идентитета (Bandura, 1977: 40; Wenger, 2010: 181). Као један од основних постулата Социјалне теорије учења (али и других теорија које учење сматрају друштвеним феноменом), Алберт Бандура је дефинисао процес учења по моделу тј. учења путем посматрања. Он тврди да се највећи број различитих облика понашања које људи испољавају, а у које спадају породичне, образовне, верске и политичке праксе али и језик, учи управо на основу посматрања модела или узора и да је тај процес заправо немогуће и замислити без постојања модела. Поред тога, тврди се да људи, а нарочито деца, уче много о друштвеним категоријама као што су физички изглед, привлачност и сл. на основу посматрања ових категорија у медијима (Klein, Shiffman, 2006: 355). Медији са социолошке тачке гледишта представљају једну од кључних претпоставки друштвене партиципације (Станојевић, 2012: 369). Како је род друштвено конструисана категорија која се усваја у првих неколико година живота, може се закључити да изложеност садржајима у медијима има утицај и на конструкцију родних идентитета деце. Одређен број студија крајем XX века показао је могућност постојања уске везе између изложености медијским садржајима и развијања родно стереотипног понашања код деце, представљајући медије као прозор у високо стереотипизирани свет (Ruble, Lynn Martin, Berenbaum, 2006: 906). Ово потврђује и Сандра Липсиц Бем (Sandra Lipsitz Bem) у својој Теорији родних схема (енгл. Gender Schema Theory) према којој је процес којим се полне карактеристике идентификују са родним карактеристикама управо процес стварања типова тј. типизираних идентитета. Оваквим процесом се ствара схема, когнитивна структура која служи за организовање садржаја, а која се заснива на типизираним идентитетима. Све информације и сваки садржај који се прима пропуштају се кроз филтер ове схеме, тиме се процењују

као позитивни или негативни и у складу са тим се прихватају као пожељан или одбацују као непожељан облик понашања (Lipsitz Bem, 1981: 354-356).

Осим споменутих теорија учења које говоре о утицају друштвених фактора на развој родног идентитета појединаца и појединки, значајно је напоменути да се и у оквиру Теорије социјалне семиотике род истиче као важан семиотички систем. Наиме, аутори ове теорије тврде да род као семиотички систем утиче на идеолошке комплексе у смислу одређивања тога какво значење мушкарци и жене могу да производе, коме може бити упућено то значење, о коме или о чему може бити то значење и у ком контексту се може производити. Овакви идеолошки комплекси се заправо ослањају на друштвено одређење родних идентитета и преносе метазнаке рода кроз дискурсе у којима фигуришу. Овом приликом аутори закључују да су метазнаци рода у одређеном друштву важни знаци солидарности и моћи изражени кроз дискурс и да као такви фигуришу у конструкцији родних идентитета и родних идеологија али и учествују у сталној интеракцији са другим семиотичким системима (Hodge, Kress, 1988: 97-107). Дакле, крајем XX и почетком XXI века постаје јасно да се род и родни идентитет посматрају конструктивистички и то не само као концепти у оквиру психолошких истраживања него као активни чиниоци у свим друштвено условљеним интеракцијама.

3. ПРЕДМЕТ, ЦИЉ И ОСНОВНЕ ПРЕТПОСТАВКЕ ИСТРАЖИВАЊА

Као што је у првом одељку већ напоменуто, тематски оквир истраживања овог рада јесте однос језика и рода. Предмет истраживања се односи на манифестацију родних обележја идентитета у комуникацији у оквиру мултимодалног аудио-визуелног дискурса. Значај друштвене интеракције за формирање родних идентитета већ у раном предшколском узрасту наглашен је у другом одељку овог рада приликом дефинисања основног теоријског оквира. На таквим теоријским постулатима почива и фокусирање на мултимодални аудио-визуелни дискурс као адекватан предмет изучавања у оквиру социолингвистике и родних студија. У емпиријском истраживању представљеном у одељку 5 овог рада анализиран је медијски садржај намењен деци у сврху идентификације најчешће представљаних родних стереотипа који су одраз родних идеологија у друштву али и идентификације оних образаца комуникације који представљају нестереотипне родне схеме.

Основна претпоставка истраживања односи се на то да су медијски садржаји намењени деци заправо аудио-визуелни дискурс који обилује родним стереотипима. Ослањајући се на теоријске концепте везане за дефинисање родних идентитета, претпоставка је да дискурс намењен деци предшколског узраста пројектује основне родне идеологије које владају у друштву с тим да ће у дискурсу намењеном деци овог узраста бити значајнији број нестереотипно приказаних родних идентитета. Оваква претпоставка је у складу са истраживањима родних идентитета у психологији која тврде да родно типизирано понашање почиње управо у овом узрасту.

Велики број теорија учења говори о значају изложености медијским садржајима у процесу конструисања родних идентитета деце. Циљ истраживања у оквиру овог рада јесте управо да се изврши детаљна анализа мултимодалног дискурса тог медијског садржаја како би се осветлили примери конструкције али и деконструкције родних стереотипа.

4. МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

Теорија социјалне семиотике поставила је значајан темељ за савремене приступе дискурсу и изучавању комуникације али је дала и основ за развијање једне квалитативне методе анализе мултимодалног дискурса. Ова метода се назива Мултимодална семиотичка анализа и представља парадигму која се у свету интензивно развија крајем XX и почетком XXI века али која на нашим просторима још увек представља нов методолошки подухват (Алексић, 2016: 2). За истраживање

које спроводимо у оквиру овог рада од изузетног значаја је јесте прилагођавање методе Мулти-модалне семиотичке анализе за анализу родних стереотипа у мултимодалном дискурсу. Овакав методолошки приступ развила је ауторка Гордана Владисављевић (2024) управо ослањајући се на методологију Мултимодалне семиотичке анализе коју су дефинисали Гинтер Крес и Теодор ван Лиуен (2006). Оно што у основи карактерише овај методолошки поступак јесте анализа дискурса као мултимодалног тј. сачињеног од више модалитета који као ресурси у међусобној интеракцији стварају значење (Kress, 2010: 38; O'Halloran, 2011: 120). Свакако су задржане три основне теоријске претпоставке које се ослањају на Теорију социјалне семиотике а које кажу да је свака комуникација мултимодална, да сви модалитети као облици комуникације имају своју друштвену функцију као и да сви модалитети међусобно интереагују стварајући при том значење (Bezemer, Jewitt, 2010: 183–185; Jewitt, Price, 2012: 1–2). Оно што је специфично за мултимодалну анализу родних стереотипа јесте управо то да се модалитети који учествују у стварању значења посматрају кроз призму владајућих родних стереотипа у комуникацији и као такви сваки појединачно може утицати како на конструкцију тако и на деконструкцију родних идеологија у друштву (Владисављевић, 2024: 146–147). Управо ова чињеница да је Владисављевић (2024) методу Мултимодалне семиотичке анализе посматрала кроз призму владајућих родних идеологија те на тај начин дошла до специфичног методолошког поступка чини овај методолошки поступак изузетно прикладан и употребљив у случајевима анализе конструкције и деконструкције родних стереотипа у мултимодалном дискурсу какав је и дискурс који чини корпус овог рада.

Овај методолошки поступак дефинише три метафункције анализираних модалитета: метафункцију представљања или репрезентације (енг. *representation*) која служи за приказивање света и искуства, метафункцију интеракције (енг. *interaction*) која служи за успостављање односа у комуникацији и метафункцију кохерентности или композиције (енг. *coherence/composition*) која се односи на то како се кроз комуникацију ствара јединствена смисаона целина (Kress, van Leeuwen, 2006: 15). У оквиру прве метафункције анализирају се три сегмента. Прво, представљени учесници и учеснице (енг. *represented participants*) односно све оно што је у оквиру одређеног модалитета приказно тј. људи, места и ствари представљени у визуелном модалитету односно именице, заменице и именичке синтагме у језичком модалитету. Друго, процеси међу њима (енг. *processes*) који се деле на наративне и концептуалне. Наративни процеси су они који представљају одређене учеснике тј. учеснице који раде нешто једни другима или једни за друге и у визуелном смислу су дефинисани векторима а у језичком смислу глаголима, док су концептуални процеси они који представљају опште дефиниције природе датих учесника и учесница (Kress, van Leeuwen, 2006: 59–106; Степанов, 2018: 125). Треће, околности (енг. *circumstances*) које су представљене у оквиру одређених процеса и односе се у визуелном смислу на простор, време, средство и друштво у оквиру којих се одвијају приказани процеси односно у лингвистичком смислу се исказују придевима и прилозима. Владајуће родне идеологије указују на то да стереотипни приказ жена у мултимодалном дискурсу обухвата именовање представљених учесника и учесница, околности и менталних процеса на нивоу језика као модалитета и приказ аналитичких процеса на нивоу визуелног модалитета док стереотипни приказ мушкараца обухвата именовање материјалних процеса на нивоу језичког модалитета и приказ наративних процеса акције на нивоу визуелног модалитета. С друге стране, нестереотипни приказ је управо супротан стереотипном те на нивоу метафункције репрезентације за жене обухвата именовање материјалних процеса и наративне процесе акције док за мушкарце обухвата именовање представљених учесника и учесница, околности и менталних и аналитичких процеса (Владисављевић, 2024: 147).

Друга метафункција мултимодалне семиотичке анализе, метафункција интеракције, анализира односе који се кроз одређени модалитет остварују међу учесницима и учесницама. У оквиру визуелног модалитета она се остварује позиционирањем гледаоца или гледатељке у односу на сам модалитет при чему се анализирају позиција, величина кадра и перспектива тј. тачка гледишта док се у оквиру језичког модалитета ова метафункција односи на говорне чинове изјаве, понуде, питања и заповести (Halliday, Matthiessen, 2004: 108; Thompson, 2013: 47). Примељујући

филтер владајућих родних идеологија на ову метафункцију закључак је да стереотипни приказ жена обухвата исказе питања и понуде у језичком смислу и директан поглед, кадар крупног плана, фронтални хоризонтални и високи вертикални угао у визуелном смислу. Стереотипни приказ мушкараца се односи на исказе заповести и изјаве у језичком смислу и одсуство директног погледа, кадар средњег и широког плана, коси хоризонтални и ниски вертикални угао у визуелном смислу. Свакако, нестереотипни прикази су управо супротни стереотипном (Владисављевић, 2024: 147-148).

Конечно, трећа метафункција у оквиру мултимодалне анализе представља начин на који су прве две метафункције комбиноване у једну смислену целину (Kress, van Leeuwen, 2006: 175–176). Анализирајући језик као модалитет трећа метафункција се остварује кроз понављања, повезивања и тематизацију (Thompson, 2013: 146) док се на плану визуелног модалитета анализирају информативна вредност (енг. *information value*), уочљивост (енг. *salience*) и фрејминг или уоквиривање (енг. *framing*) (Kress, van Leeuwen, 2006: 177-204). Владисављевић (2024) посматра ову метафункцију кроз призму владајућих родних идеологија те закључује да се стереотипни приказ жена остварује понављањем на нивоу језика и кроз лево позиционирање на нивоу визуелног модалитета. Стереотипни приказ мушкараца се остварује кроз повезивање на нивоу језика и кроз уочљивост и централно позиционирање на нивоу визуелног модалитета. Нестереотипни приказ жена и мушкараца је обрнуто сразмеран стереотипном те се у случају жена односи на повезивање, уочљивост и централно позиционирање а у случају мушкараца на понављање и лево позиционирање.

Како би примењени модел мултимодалне семиотичке анализе родних стереотипа био што прегледнији, у оквиру Прилога А дајемо његов табеларни приказ који даје јасан преглед стереотипних и нестереотипних средстава комуникације како за жене тако и за мушкарце у мултимодалном аудио-визуелном дискурсу на нивоима све три метафункције анализе како за језички тако и за визуелни модалитет (Табела 2¹).

5. АНАЛИЗА КОРПУСА: ПАТРОЛНЕ ШАПЕ

Као што је у другом поглављу назначено, дискурс који се у оквиру овог рада анализира обухвата мултимодални аудио-визуелни дискурс намењен деци. У складу са раније датим дефиницијама мултимодалног дискурса, ради се о дискурсу у коме фигуришу аудио и визуелни модалитети у виду цртаног филма за децу приказиваног путем телевизије и интернета као две најзначајније форме масовних медија данас. Разлоге за избор ове врсте дискурса као значајне и утицајне за развој родних идентитета деце дефинисали смо у одељку о теоријским основама рада у оквиру прегледа психолошких истраживања која се баве родним идентитетом. Зарад јасноће и прецизности подсећамо да када говоре о развоју личности психолози и психолошкиње се у потпуности слажу да је родни идентитет један од најзначајнијих аспеката у развоју личности (Ruble, Lynn Martin, Berenbaum, 2006: 858). Иако различите психолошке студије означавају различите узрасте као кључне за развој родног идентитета, највећи број истраживања закључује да је период од друге до четврте године кључан у смислу да у том узрасту деца постају свесна индивидуалних полних разлика и почињу да регулишу своје понашање тако што везују позитивне емоције са задовољавањем очекиваног родног понашања (Hines, 2015: 856-857; Ruble, Lynn Martin, Berenbaum, 2006: 860; Hughes, Devine, 2015: 581). У новијим психолошким истраживањима везаним за период друге половине XX и почетка XXI века, значај друштвених фактора и социјализације узима примат у односу на биолошке факторе када је реч о развоју родног идентитета, те велики број студија показује да је значај социјализације у развоју и обликовању родног идентитета велики, могло би се рећи и пресудан (Best, 2010: 210). С друге стране, Керол Лин Мартин (Carol Lynn Martin) и Дајен

¹ Овај табеларни приказ преузет је из поменутог рада Гордане Владисављевић (2024) „Мултимодална семиотичка анализа као средство анализе родних стереотипа у мултимодалном аудио-визуелном дискурсу“.

Рабл (Diane Ruble) у свом раду „Обрасци родног развоја“ (“Patterns of Gender Development“) указују на чињеницу да нема много научних доказа о томе да постоје велике разлике међу половима у индивидуалним могућностима и жељама појединаца и појединки (Lynn Martin, Ruble, 2010: 9). Самим тим стереотипно родно маркирање и позитивна реакција на стереотипно родно понашање деце од стране друштвеног окружења није оправдана. Већ поменуте теорије учења истичу значај учења по моделу и учења посматрањем за развој родног идентитета уз нарочито истацање значаја медија у овом процесу (Furman, Rose, 2015: 933-936; Hines, 2015: 855; Ruble, Lynn Martin, Berenbaum, 2006: 897-904). Медији се чак наводе као фактор највећег утицаја у периоду раног детињства па све до адолесценције јер медијски садржај намењен деци овог узраста обилује порукама о родовима и врши јак и свеобухватан утицај на регулисање понашања деце (Ruble, Lynn Martin, Berenbaum, 2006: 904). Управо овако постављен теоријски оквир оправдава избор цртаног филма намењеног деци као значајног дискурса за анализу конструкције и деконструкције родних стереотипа.

5.1. Одређивање корпуса

Важно је истаћи да је приликом узимања у обзир утицаја анализираниог корпуса на развој родних идентитета било значајно одредити корпус узимајући у обзир критеријум гледаности одређених цртаних филмова и серија за децу међу старосним групама дечије популације којој су намењени. Јасно да утицај одређеног садржаја из медија зависи од гледаности тог садржаја у смислу да они садржаји који немају високу гледаност неће вршити велики утицај на гледаоце и гледатељке. Из тог разлога, спровели смо анкету међу циљном групом испитаника и испитаница и то тако да је техника прикупљања података била упитник спроведен у писаној форми², узорак на коме је анкета спроведена чинило је 309 деце узраста 3-6 година старости (159 дечака и 150 девојчица) како из градских тако и из сеоских средина, конкретно из Сремске Митровице, Лаћарка, Новог Сада, Петроварадина, Обреновца и Београда. Сама структура анкете је таква да је она потпуно анонимна по питању личног идентитета испитаника и испитаница. Садржи податке о полу као и старосној доби и само једно питање у оквиру кога испитаници и испитанице као одговор наводе три наслова омиљених цртаних филмова или серија за децу које гледају на телевизији или интернету. У фази обраде података одговори су унешени у табелу и кодирани према полу и старосној категорији испитаника и испитаница као и придруживањем вредности 1, 2 и 3 и то тако да је највећа вредност додељивана насловима наведеним на првом месту, вредност 2 насловима на другом месту а вредност 1 насловима на трећем месту. На тај начин, сумирањем придружених вредности, добијен је наслов са највећом гледаношћу. У ову сврху коришћен је програм Excel Microsoft Office пакета.

Резултати до којих се дошло након обраде података добијених анкетом дефинисали су корпус мултимодалне семиотичке анализе. У предшколском узрасту деце старости од 3 до 6 година најгледанији наслов је цртани филм *Пајролне шаје*. У питању је анимиран цртани филм намењен деци предшколског узраста који је почео да се емитује у августу 2013. године у продукцији канадских продукцијских кућа Guru Studio и Spin Master Entertainment. Током прве године емитовања, приказивао се у Канади на каналу TVOKids и у Сједињеним Америчким Државама на каналима Nickelodeon и NickJunior. Данас се приказује у преко 160 земаља широм света како на телевизијским каналима тако и путем могућности директне куповине овог наслова преко дигиталних дистрибутивних сервиса као што су iTunes Store, Google Play и Microsoft Store. *Пајролне шаје* је цртани филм који је од 2014. године до данас номинован за преко 13 различитих награда у категоријама најбољег цртаног филма за предшколски узраст од којих је преко 10 и освојио (NickJr.; PAW Patrol & Friends Official Site). Овај цртани филм приказује подвиге групе од шест

² Испитаници и испитанице су у узрасту када још увек не пишу и не читају те су одговре на постављено питање давали у усменој форми уз присуство за њих одговорних васпитача и васпитачица а одговоре је записивала испитивачица.

спасилачких паса коју предводи десетогодишњи дечак Рајдер. Уколико желимо да дефинишемо тему и садржај овог цртаног филма, могло би се рећи да он тематски спада у оне садржаје који се баве решавањем проблема и здравим односом према околини и заједници (Unicef, Udruženje novinara Srbije, 2014: 30-33). Главни ликови су управо поменутих шест паса – Чејс, Роки, Зума, Скај, Рабл и Маршал. Инспирација за сваки од ових ликова пронађена је у свакодневним људским активностима и професијама: Чејс је полицајац, Роки је борац за очување животне средине и рециклажу, Зума је спасац на води, Скај је пилоткиња, Рабл је грађевински радник а Маршал ватрогасац. У овом цртаном филму, као у осталом и у већини цртаних филмова за децу предшколског узраста, животиње као главни ликови персонификују особине и професије људи. Свака епизода у трајању од око 10 минута прати устаљен формат у коме главне ликове затичемо у некој од свакодневних дечијих активности као што су играње на игралишту, слушање музике, дружење у парку и слично. Ове активности прекида позив њиховог вође Рајдера након чега следи долазак екипе у централну Осматрачницу где им се предочи актуелан проблем који би требало решити. Веома често проблеми који су постављени пред главне ликове имају везе са спасавањем животиња или спасавањем животне средине. Следи додељивање улога у решавању проблема и ступање у акцију уз мото „Не постоји превелик посао нити премали пас!“. Оно што произилази као поука сваке епизоде овог цртаног филма јесте развијање тимског духа, храбрости, бриге за животну средину, важност сарадње и тимског рада у решавању проблема.

Анализиране су по три епизоде наведеног наслова и то тако да је одређено 12 кадрова за анализу. Саме епизоде нису унапред биране по одређеном критеријуму него су анализиране оне епизоде које су се у тренутку анализе емитовале на телевизијским каналима или су биле доступне на интернету а забележене су уз помоћ програма X Box Game Bar који је укључен у пакет програма Windows 10 оперативног система. Списак анализираних епизода дат је у Прилогу Б овог рада. Критеријум за избор кадрова који су анализирани ослањају се на претходна истраживања која говоре о контекстима који најзначајније утичу на развој родних идентитета деце. Ради се о контекстима вршњачке интеракције и игара, породичних односа и физичког изгледа као оним у којима су најизраженије владајуће родне идеологије које производе родне стереотипе (Владисављевић, 2018а: 134-135). Кадрови на којима је извршена мултимодална семиотичка анализа родних стереотипа дати су у Прилогу В.

5.2. Мултимодална семиотичка анализа конструкције и деконструкције родних стереотипа: *Патролне шайе*

Као што је већ напоменуто, први контекст у оквиру кога приступамо мултимодалној семиотичкој анализи како језика тако и визуелног модалитета јесте контекст вршњачке игре и интеракције. Свака од анализираних епизода цртаног филма *Патролне шайе* почиње управо сценама везаним за овај контекст. Поред уводних сцена, свака епизода овог цртаног филма садржи сцене ступања у акцију спасавања или решавања представљеног проблема и то кроз увек исти приказ вршњачке интеракције која у потпуности одговара започињању неке врсте друштвене игре међу децом. Ове сцене заправо су и централни део сваке епизоде овог цртаног филма. У Прилогу В фотографије кадрова (фрејмова) које се односе на овај контекст јесу Слика 1, 2, 3, 4, 5 и 6.

Прве две слике, Слика 1 и Слика 2 приказују фрејмове из епизоде „Куце спасавају шоу талената“. Са аспекта анализе визуелног модалитета, а користећи терминологију и методологију Мултимодалне семиотичке анализе родних стереотипа детаљно представљену у одељку 4, прва метафункција која се овим модалитетом остварује је метафункција репрезентације. Слика 1 на нивоу метафункције репрезентације приказује велики број представљених учесника и учесница, конкретно четири главна лика (Скај, Чејса, Рокија и Зуму) као и њихова моторна возила. Околности које су при том представљене укључују простор у коме се ликови налазе као и средства која у том моменту користе за прање својих возила. Процеси који су на овој слици представљени

су наративни процеси. На првом месту процес акције представљен векторима који се протежу између сваког представљеног лика, заједно са алатом који сваки од њих држи, и моторног возила. Овим процесом представљени ликови добијају функцију актера (енг. *Actor*) док моторна возила добијају функцију циља (енг. *Goal*). Поред овог процеса, уочава се и наративни процес реакције представљен вектором који формира поглед усмерен од стране једине представљене учеснице (Скај) према мушким учесницима који су у наративном процесу акције. Овим процесом представљена учесница добија функцију активно реагујуће учеснице (енг. *Reactor*) док мушки учесници добијају функцију пасивног феномена (енг. *Phenomenon*).

Слика 2 на нивоу метафункције репрезентације приказује само једну представљену учесницу, женског главног лика Скај. Околности које су на овој слици представљене су простор у коме се представљена учесница налази као и средства која чине две кофе на којима представљена учесница свира. Процеси представљени на овој слици су поново наративни процеси. Први такав је наративни процес акције остварен вектором који креће од представљене учеснице у функцији актера и упућен је ка циљу који чине кофе по којима она свира. Други представљени процес је поново наративни процес реакције. Међутим, у овом случају он је приказан непрелазним вектором (енг. *non-transactional*) тј. погледом упућеним од стране представљене учеснице без приказивања онога ка чему је тај поглед упућен. У овом случају представљена учесница поново добија функцију активно реагујуће учеснице али, с обзиром на то да на слици не видимо у шта ова учесница гледа тј. ка чему је тачно усмерен вектор погледа, пасивни феномен изостаје. Овакав наративни процес, како тврде Крес и ван Лиуен (2006: 68) додаје димензију емпатије и идентификације са представљеним учесницима тј. учесницама.

На нивоу друге метафункције, метафункције интеракције, на Слици 1 позиција представљених учесника и учесница у односу на интерактивне тј. гледаоце и гледатељке је таква да њихови погледи нису усмерени директно ка гледаоцима и гледатељкама. Оваквом позицијом остварује се однос пружања информација у коме гледаоци и гледатељке добијају функцију субјекта који посматра. Што се тиче другог нивоа метафункције интеракције – величине кадра, у питању је крупан широки план. У оваквом кадру сви представљени учесници тј. учеснице су видљиви у целости и заузимају пола или мање представљеног кадра. Таквом величином кадра се постиже одсуство сваког личног односа између представљених и интерактивних учесника и учесница. На трећем нивоу ове метафункције, нивоу перспективе, хоризонтални угао између представљених и интерактивних учесника и учесница је коси док је вертикални угао у равни са очима. Оваква перспектива указује на објективност представљеног кадра и једнакост међу представљеним и интерактивним учесницима и учесницама. Што се Слике 2 тиче, метафункција интеракције која се овом сликом остварује је таква да је на нивоу погледа поново у питању однос пружања информација у коме су гледаоци и гледатељке у функцији субјекта који посматра. На нивоу величине кадра у питању је ближи широки план у коме је представљена учесница приказана у целости али заузима више од пола кадра. Оваквим кадром остварује се близак друштвени однос између представљене учеснице и гледалаца и гледатељки. На нивоу перспективе хоризонтални угао је поново коси док је вертикални угао поново у равни са очима интерактивних учесника и учесница. Оваква перспектива и на Слици 2, као и на Слици 1, указује на објективност представљеног кадра као и на једнакост међу представљеним и интерактивним учесницима и учесницама.

Метафункција композиције је трећа метафункција која се остварује визуелним модалитетом. Овом метафункцијом на Слици 1 информативна вредност је таква да сви мушки представљени учесници заузимају централну леву позицију, дакле чине познату информацију, док представљена учесница заузима централну десну позицију, дакле доноси нову информацију. Централност представљених учесника додатно се постиже и хоризонталном линијом која дели травњак од паркинга, при чему су сви представљени учесници изнад те линије. Уочљивост свих учесника и учесница је једнака што значи да сви носе једнаку значењску тежину. Фрејминг тј. уоквиравање у овом кадру не постоји. На Слици 2 представљена учесница је постављена централно и веома

уочљиво те носи сву суштину и тежину значења. Ни на овој слици, као уосталом готово ни у једном кадру у целокупном корпусу за анализу, фрејминг тј. уоквиравање не постоји.

Када пређемо на аспект анализе језика као модалитета служимо се терминологијом и методологијом Мајкла Халидеја и то кроз призму језичких родних стереотипа како су представљени у Табели 2. Анализу идеацијске метафункције титлованих реченица дајемо у форми у којој је она дата у књизи *Introducing Functional Grammar* Џефа Томсона (Geoff Thompson), при чему угласте заграде и курзив означавају део идеацијске метафункције који се остварује делом реченице који следи иза угласте заграде:

Хеј, [Учесници/Учеснице: *актџер*] куце!

[Учесници/Учеснице: *циљ*] Страва ритам!

[Околности: *временске*] Сада [Процес: *материјални*] додајмо [Учесници/Учеснице: *циљ*] мало бубњева!

На нивоу интерперсоналне метафункције, говорни акт прве реченице на Слици 1 „Хеј, куце!“ је акт захтевања. Оно што се овом реченицом захтева није конкретно ни информација ни услуга или неко добро. Из контекста је јасно да се овом реченицом захтева пажња тј. позива се на слушање онога што следи. Друга реченица „Страва ритам!“ представља говорни акт давања тј. пружања информације и заправо је изјава. Иако у самој реченици не постоје глаголи који би означили процесе, они се могу претпоставити, те тако ову реченицу разумемо као изјаву којом се пружа информација да „куце производе/свирају/стварају страва ритам“ или да „ово је страва ритам“. Интерперсонална метафункција реченице на Слици 2 је остварена изражавањем говорног чина заповести. Овом метафункцијом се захтева одређена услуга. На нивоу текстуалне метафункције две реченице на Слици 1 представљају текстуално повезивање и то кроз употребу елипсе односно изостављања одређених делова друге реченице. Конкретно у овом случају, изостављен је део којим би се понављала реч „куце“ и којим би се представио процес за који смо већ у оквиру интерперсоналне метафункције навели да у другој реченици може да се претпостави. Текстуална метафункција која се остварује реченицом на Слици 2 је такође метафункција повезивања. У овом случају она је остварена употребом временске прилошке одредбе на почетку реченице (енг. *Adject*).

Слике 3 и 4 представљају пример кадрова из друге анализиране епизоде „Куце спасавају роштиљ“, које такође представљају контекст вршњачке игре и интеракције значајан за приказивање родних стереотипа. На Слици 3 приказан је само један представљен учесник, пас Маршал. Околности које су на овој слици приказане су просторне околности док је процес непрелазни наративни процес акције. Слика 4 на нивоу репрезентативне метафункције на први поглед готово да је идентична Слици 3. Приказана је једна учесница, пас Скај, просторне околности као и околности средства. Процес у коме се налазе представљена учесница је и овога пута непрелазни наративни процес акције, дакле вектори крећу од представљене учеснице у смеру кретања њених шапа приликом плеса.

Са становишта друге метафункције, позиција коју интерактивни учесници и учеснице зазимају у односу на представљене је таква да је и у случају обе ове слике у питању однос пружања информација, тј. онај односу у коме гледаоци и гледатељке добијају функцију субјекта који посматра без икаквог ступања у лични однос са представљеним учесницима и учесницама. На другом нивоу ове метафункције интеракције, у оба случаја ради се о кадру ближег широког плана, дакле оном у коме је представљени учесник приказан у целисти али заузима више од пола кадра. На тај начин остварује се близак друштвени однос између представљеног и интерактивних учесника и учесница. Коначно, на трећем нивоу хоризонтални угао на обе слике је коси док је вертикални угао у равни са очима интерактивних учесника и учесница. Оваква перспектива указује на објективност представљеног кадра и једнак положај представљених и интерактивних учесника и учесница.

На нивоу композиције као треће метафункције поново имамо случај да се ради о централно постављеним и веома уочљивим учесницима и учесницама без приказаног фрејминга тј. уокви-

равања унутар кадрава. Самим тим, у оба случаја представљени учесник тј. учесница је носилац све суштине и тежине значења.

Анализом идеацијске метафункције реченице која у виду титла прати Сliku 3 („Једва чекам да Скај покажем покрете које сам увежбао за плес!“) долазимо до следећих закључака: ова реченица почиње именовањем околности након чега следи ментални процес исказан глаголом и именовањем учесника у чијој је функцији клауза као феномен (енг. *Phenomenon*) менталног процеса. Дакле, овај пут се ради о нешто сложенијој реченици јер и клаузу која је у функцији феномена менталног процеса можемо даље анализирати. Међутим задржавамо се на приказу првог нивоа идеацијске метафункције јер је у овом случају тај ниво значајан за представљање родних стереотипа кроз модалитет језика. Сliku 4 прати титл од четири реченице („Окрет лево! И десно! И промена! И салто уназад!“). Схематски приказ идеацијске метафункције у овом случају је следећи:

[Околности] Једва [Процес: ментални] чекам [Учесник/Учесница: феномен] да Скај покажем покрете које сам увежбао за плес!

[Учесник/Учесница] Окрет [Околности] лево!

И [Околности] десно!

И [Учесник/Учесница] промена!

И [Учесник/Учесница] салто [Околности] уназад!

Интерперсонална метафункција реченице са Сlike 3 представља говорни чин изјаве којом се даје одређена информација. Значајно за анализу кроз призму језичких родних стереотипа јесте то да се ова информација односи на исказивање личних емоција онога ко реченицу изговара. Четири реченице које у виду титла прате Сliku 4 на нивоу интерперсоналне метафункције представљају говорне чинове изјава којима се дају информације, овај пут ради се о информацијама које се односе на акцију коју врши онај ко реченицу изговара. Трећа метафункција у процесу системске функционалне анализе реченица јесте текстуална метафункција. Ова метафункција се у примеру реченице са Сlike 3 остварује кроз организацију поруке реченице путем тзв. тематизације. Пратећи терминологију и методологију Мајкла Халидеја и његове системске функционалне лингвистике, оно што је фокус и прва информација у реченици назива се тема (енг. *Theme*) док је остатак реченице рема (енг. *Rheme*). Овакво остварење текстуалне метафункције не игра значајну улогу са становишта језичких родних стереотипа. С друге стране, четири реченице које прате Сliku 4 текстуалну метафункцију остварују кроз повезивање и то на два начина. Прво, елипсом тј. изостављањем одређених делова реченице, конкретно учесника у другој реченици, а потом и употребом везника „и“ на почетку сваке реченице чиме се постиже текстуална кохерентност.

Последњу групу фрејмова у контексту вршњачке игре чине Слика 5 и Слика 6 из епизоде „Куце спасавају летећу жабу“. Са аспекта анализе визуелног модалитета Слика 5 на нивоу метафункције репрезентације приказује једну представљену учесницу, конкретно главни женски лик, Скај. Околности су просторне уз приказ и околности средства у виду моторних крила помоћу којих представљена учесница лети. Процеси који су на овој слици представљени су наративни процес акције остварен вектором кретања представљене учеснице и наративни процес реакције остварен вектором који формира поглед усмерен од стране представљене учеснице. Овим процесом представљена учесница добија функцију активно реагујуће учеснице (енг. *Reactor*). Како на слици није представљено оно ка чему је вектор погледа упућен, изостаје феномен овог процеса реакције. Слика 6 на нивоу метафункције репрезентације приказује два представљена учесника, заповедника дечака Рајдера и једног од главних мушких ликова, пса Чејса. Околности које су на овој слици представљене су простор у коме се представљени учесници налазе. Пруказани процеси су поново наративни процеси. Први такав је наративни процес акције остварен вектором који креће од једног представљеног учесника у функцији актера ка другом представљеном учеснику у функцији циља. Актер је заповедник Рајдер који својим рукама формира вектор држећи циљ овог активног процеса – пса Чејса. Други представљени процес је наративни процес реакције. У овом случају представљени процес је дуплиран тако што је остварен како векторима погледа упућеног од стране заповедника Рајдера, тако и векторима погледа упућеног од стране пса Чејса. У оба слу-

чаја вектори су упућени у истом смеру тј. ка истом феномену али и овај пут тај феномен изостаје са слике па су у питању непрелазни вектори (енг. *non-transactional*) тј. погледи упућени од стране представљених учесника без приказивања онога ка чему су ти погледи упућени.

На нивоу друге метафункције на обе приказане слике позиција представљених учесника тј. учеснице је таква да њихови погледи нису усмерени директно ка гледаоцима и гледатељкама остварујући однос пружања информација у коме гледаоци и гледатељке добијају функцију субјекта који посматра. Што се тиче величине кадра, две приказане слике се разликују. Наиме, на Слици 5 коришћен је крупан план у коме је представљена учесница приказана од рамена навише. Овакав кадар упућује на блиске личне односе између представљеног и интерактивних учесника и учесница. С друге старне, на Слици 6 коришћен је средњи план у коме су представљени учесници приказани од струка навише. Таквом величином кадра се постиже одсуство личног односа између представљених и интерактивних учесника и учесница и успоставља се формални друштвени однос. На нивоу перспективе, хоризонтални угао између представљених и интерактивних учесника и учесница је у оба случаја коси. Овакав хоризонтални угао указује на објективност у приказивању. Вертикални угао се разликује на ове две слике. На Слици 5 вертикални угао је ниски тј. представљена учесница посматра са висине што упућује на њену моћ у односу на гледаоце и гледатељке. С друге стране, на Слици 6 је вертикални угао у равни са очима. Оваква перспектива указује на објективност представљеног кадра и једнакост међу представљеним и интерактивним учесницима и учесницама.

Метафункција композиције на обе слике остварује се постављањем учесника и учеснице централно и веома уочљиво те су носиоци информативне вредности и тежине значења. Фрејминг тј. уоквиривање не постоји.

Са аспекта анализе језика као модалитета у реченици која је дата као титл на Слици 5 („Видим хеликоптер, Рајдере.“) у питању је именовање материјалног процеса и учесника који има функцију циља и вокатива. У реченицама којима је титлована Слика 6 („Уооооу!“; „У реду је, Чејс.“; „Држим те.“) идеацијска метафункција се остварује на неколико начина. Прва од ових реченица спада у узвичне реченице које се састоје само из једног узвика и њих је Мајкл Халидеј у оквиру своје функционалне лингвистике назвао малим реченицама које заправо немају унутрашњу структуру него служе одређеној функцији а чине их речи које готово да и не спадају у језик него у протојезик (енг. *Minor Clauses*) (Halliday, Matthiessen, 2004: 153). У овом конкретном случају, са становишта идеацијске метафункције, ово је реченица која именује ментални процес изражавања емоција. Друга реченица именује егзистенцијални процес и учесника са функцијом вокатива. Трећа реченица именује транзитивни материјални процес и учесника у функцији циља. Ово показује и следећи схематски приказ ових реченица:

[Процес: материјални] Видим [Учесник/Учесница: циљ] хеликоптер [Учесник/Учесница: вокатив] Рајдере!

[Процес: ментални] Уооооу!

[Процес: егзистенцијални] У реду је [Учесник/Учесница: вокатив] Чејс.

[Процес: материјални] Држим [Учесник/Учесница: циљ] те.

На нивоу интерперсоналне метафункције, говорни акт реченице на Слици 5 је акт давања информација тј. изјава а на Слици 6 говорни акт тражења услуге и давања информације тј. изјава. Текстуална метафункција се у примеру реченице са Слика 5 остварује кроз организацију поруке реченице путем тзв. тематизације. Као што сам у анализи кадрова из претходне епизоде овог цртаног филма већ навела, овакво остварење текстуалне метафункције не игра значајну улогу са становишта језичких родних стереотипа. Текстуална метафункција у реченицама са Слика 6 је остварена помоћу повезивања идеја и то путем односне заменице. Овакав принцип повезивања је оно што је у функционалној лингвистици Мајкла Халидеја названо референцом (енг. *Reference*) и односи се на граматичка средства која се користе у понављању делова једне реченице у другој реченици.

Следећи контекст наведен као један од кључних за анализу родних идеологија – контекста породичних односа, у цртаном филму *Патролне шаше* није заступљен с обзиром на то да главне ликове чини група вршњака који нису у родбинским везама док су главне теме везане за тимски рад у решавању проблема. Самим тим овај контекст није анализиран у оквиру овог цртаног филма.

Трећи контекст битан за анализу родних идеологија је контекст физичког изгледа. Овај контекст анализираћемо кроз представљање главних ликова у најавним шпицама. Кадрови који приказују овај контекст су сцене из најавне шпице у којима је сваки од главних ликова појединачно приказан и у овом раду су дати на сликама 7, 8, 9, 10, 11 и 12 у Прилогу В. Са становишта мултимодалне семиотичке анализе визуелног дискурса, свих шест слика деле највећи број карактеристика у оквиру сваке од три метафункције анализе. Наиме, на нивоу прве метафункције свака од приказаних слика садржи по једног представљеног учесника тј. учесницу. Околности које су на свакој слици представљене односе се на околности простора у коме је представљени учесник приказан. Уколико се на некој од слика у позадини и види још неки од ликова, с правом можемо да га сврстамо у део просторних околности јер својом позицијом у оквиру композиције, као и одсуством уочљивости, нема никакву суштинску функцију нити значење. Процес у коме се налази представљени учесник је у случају сваке од шест наведених слика концептуални процес јер није дефинисан векторима који одређују радњу. У овом случају ради се о аналитичком концептуалном процесу у оквиру кога је представљени учесник носилац одређеног броја атрибута. Управо на овом нивоу метафункције репрезентације постаје јасно да је контекст о коме се заправо на овим сликама ради контекст наглаголавања физичког изгледа који, по речима Креса и ван Лиувена, даје гледаоцима и гледатељкама могућност да детаљно анализирају сваки од атрибута представљених учесника тј. учесница (Kress, van Leeuwen, 2006: 89). У случају сваке од шест приказаних слика атрибуту представљених учесника тј. учеснице се односе на њихову опрему за спасавање која се састоји од одела и шлема или капе одређене боје. Овде желим да нагласим да оваква опрема, нарочито уз наглашавање одређене боје, заправо има функцију униформе. Боја као модалитет овде фигурише у оквиру метафункције репрезентације као атрибут одређене професије коју сваки од приказаних ликова представља. Значајно је истаћи чињеницу да, иако у случају јединог женског главног лика розе боја спада у домен стереотипног представљања женског рода, у случајевима црвене, наранџасте па чак и жуте боје ради се управо о деконструкцији стереотипног представљања мушког рода (Владисављевић, 2018: 213).

На нивоу друге метафункције на свакој од приказаних слика представљени учесници тј. учесница су у позицији која пружа информације гледаоцима и гледатељкама. Када говоримо о величини кадра, у сваком од ових шест случајева ради се о кадру широког плана где цела фигура представљеног учесника тј. учеснице заузима пола или мање од пола величине кадра. Дакле, овим се постиже одсуство личног односа између представљених и интерактивних учесника и учесница. Када је реч о перспективи гледалаца и гледатељки, на свакој од шест приказаних слика ради се о косом хоризонталном углу и ниском вертикалном углу. Оваквом перспективом постиже се објективност и моћ онога што је на слици представљено у односу на гледаоце и гледатељке.

Конечно, када говоримо о трећој метафункцији визуелног дискурса, на свакој од приказаних слика представљени учесници тј. учесница заузимају централну горњу позицију и имају апсолутну уочљивост у односу на приказане околности. Оваквом композицијом постиже се то да је представљени учесник односно учесница идеални носилац суштине и значењске тежине.

Слике које представљају кадрове из контекста физичког изгледа праћене су језичким модалитетом у виду реченица у којима се узвикује име сваког од представљених учесника или учесница („Маршал!“, „Рабл!“, „Чејс!“, „Роки!“, „Зума!“, „Скај!“). На нивоу идеацијске метафункције ради о елиптичним реченицама које именују учесника или учесницу у функцији актера. Схематски приказано, свака од ових реченица би изгледала овако:

[Учесник/Учесница: актиер] Маршал!

[Учесник/Учесница: актиер] Рабл!

[Учесник/Учесница: актиер] Чејс!

[Учесник/Учесница: актиер] Роки!

[Учесник/Учесница: актиер] Зума!

[Учесник/Учесница: актиер] Скај!

Интерперсонална метафункција ових реченица реализована је у виду изјаве односно давања информација док је текстуална метафункција сваке реченице појединачно остварена тематизацијом. Међутим, оно што је значајно за трећу, текстуалну метафункцију јесте посматрати слике 7, 8, 9, 10, 11 и 12 као целину тј. као кадрове који прате један други у оквиру најавне шпике чија је функција представљање главних јунака. Тако посматрано, ови кадрови тј. реченице које их прате као језички модалитет остварују текстуалну метафункцију понављањем елиптичне конструкције из кадра у кадар.

Ради прегледности, Табела 1 представља дистрибуцију стереотипних и нестереотипних приказивања рода у анализираним епизодама цртаног филма *Патролне шаје* а на основу горе извршене мултимодалне семиотичке анализе родних стереотипа у овом мултимодалном аудио-визуелном дискурсу.

Табела 1: Мултимодална семиотичка анализа аудиовизуелног дискурса кроз призму родних стереотипа: *Патролне шаје*

		метафункција	Визуелни модалитет	Језички модалитет
Стереотипно представљање родног идентитета	жене	МФ1	- Слика 1 - Слика 12	- Слика 1
		МФ2		- Слика 1
		МФ3	- Слика 1	
	мушкарци	МФ1	- Слика 1	
		МФ2	- Слика 1	
		МФ3	- Слика 1 - Слика 7 - Слика 8 - Слика 9 - Слика 10 - Слика 11	
Нестереотипно представљање родног идентитета	жене	МФ1	- Слика 2 - Слика 4 - Слика 5	- Слика 2 - Слика 5
		МФ2	- Слика 2 - Слика 4 - Слика 5 - Слика 12	- Слика 2 - Слика 4 - Слика 5
		МФ3	- Слика 2 - Слика 4 - Слика 5 - Слика 12	- Слика 2 - Слика 4
	мушкарци	МФ1	- Слика 3 - Слика 6 - Слика 7 - Слика 8 - Слика 9 - Слика 10 - Слика 11	- Слика 3 - Слика 6
		МФ2	- Слика 3 - Слика 6	- Слика 3 - Слика 6
		МФ3	- Слика 6	- Слика 6

6. ДИСКУСИЈА РЕЗУЛТАТА И ПРЕПОРУКЕ ЗА ДАЉА ИСТРАЖИВАЊА

У претходним одељку овог рада методом мултимодалне семиотичке анализе родних стереотипа анализиран је претходно дефинисан корпус и то тако да су анализирани визуелни и језички модалитети аудио-визуелног дискурса. Анализиране су три епизоде из којих је издвојено укупно 12 кадрова за анализу. Сваки кадар је анализиран на нивоу два модалитета – визуелног и језичког, и сваки од тих модалитета је анализиран на нивоу три метафункције а у функцији потврђивања или оповргавања владајућих родних стереотипа. По завршеној анализи ради прегледности резултата дат је табеларни приказ стереотипних и нестереотипних ситуација за контекст родног идентитета како за слику тако и за језик као модалитет. Наиме, у оквиру Табеле 1 наведене су све три метафункције (у табели означене као МФ1, МФ2 и МФ3) које су у служби стереотипног и оне које су у служби нестереотипног приказивања рода у медијима позивајући се на представљене слике кадрова и претходно извршену анализу за сваку од наведених метафункција. Уколико као јединицу анализе посматрамо управо једну метафункцију мултимодалне семиотичке анализе, јасно је да за сваки анализирани кадар постоји шест оваквих јединица, три за визуелни и три за језички модалитет. Самим тим, како је анализирано 12 кадрова, постоји 12 пута по 6 анализираних јединица, тј. 72 јединице анализе. Служећи се резултатима мултимодалне семиотичке анализе сумираним у Табели 1 могуће је процентуално изразити број јединица мултимодалне семиотичке анализе које су у функцији потврђивања као и оних које су у функцији оповргавања владајућих родних стереотипа. Број стереотипног приказивања родног идентитета жена је 5 односно 6,95% од анализираних метафункција, док за родни идентитет мушкараца износи 8 односно 11,11% од анализираних метафункција. Укупно посматрано, 18,06% анализираних метафункција представљају стереотипни родни идентитет. Број нестереотипног приказивања жена је 18 односно 25% док је тај број за мушкарце 15 односно 20,83%. Укупно је 45,83% анализираних метафункција приказало нестереотипни родни идентитет.

28

Из овако приказаних резултата јасно је да добијени резултати мултимодалне семиотичке анализе потврђују хипотезу постављену у трећем одељку овог рада а која каже да су медијски садржаји намењени деци заправо аудио-визуелни дискурс који у значајнијој мери приказује нестереотипни родни идентитет у односу на стереотипни.

Још једна јасно уочљива карактеристика добијених резултата мултимодалне семиотичке анализе јесте та да је значајно већи проценат стереотипно представљеног родног идентитета мушкараца у односу на родни идентитет жена, док је обрнуто у нестереотипном представљању родног идентитета – значајно је већи проценат нестереотипно приказаног родног идентитета жена у односу на родни идентитет мушкараца. Ова карактеристика добијених резултата свакако упућује на могућност даљих истраживања у којима би фокус био на испитивању стереотипног приказа појединачно женског и мушког родног идентитета како би се дошло до закључака који могу да упуте на дефинисање основних принципа на којима почивају владајуће родне идеологије у друштву. Поред тога, применом Мултимодалне семиотичке анализе родних стереотипа на исти начин како је та методологија употребљена у овом раду било би упутно анализирати и мултимодалне аудио-визуелне дискурсе намењене различитим старосним категоријама деце, све до адолесцентског узраста. Оваква истраживања дала би даљу могућност упоређивања резултата како би се дошло до закључака на који начин и у ком смеру се мењају стереотипни прикази родних идентитета и како такви прикази фигуришу у оквиру владајућих родних идеологија.

ЛИТЕРАТУРА

- Алексић, И. (2016). *Мултимодалност рекламног дискурса на енглеском и српском језику* (Необјављена докторска дисертација). Филолошки факултет Универзитета у Београду, Београд.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.

- Best, L. D. (2010). Gender. In Bornstein, M. H. (Ed.), *Handbook of Cultural Developmental Science* (209-222). New York, London: Psychology Press Taylor & Francis Group.
- Bezemer, J. & Jewitt, C. (2010). Multimodal Analysis: Key issues. In L. Litosseliti (Ed.), *Research Methods in Linguistics* (pp. 180-197). London: Continuum.
- Бугарски, Р. (2005). *Језик и култура*. Београд: XX век.
- Bucholtz, M. (2003). Theories of Discourse as Theories of Gender: Discourse Analysis in Language and Gender Studies. In J. Holmes & M. Meyerhoff (Eds.), *The Handbook of Language and Gender* (pp. 43-68). Oxford: Blackwell Publishing Ltd.
- Васић, С. (2016). *Родни идентитети и интерсекцији са етничким и религијским: На примеру истраживања Банатских Бујарки у Србији, Румунији и Бујарској* (Необјављена докторска дисертација). Универзитет у Новом Саду, Асоцијација центара за интердисциплинарне и мултидисциплинарне студије и истраживања-АЦИМСИ центар за родне студије, Нови Сад.
- Вишњић, Ј. (2016). *Родна анализа текста у online медијумима у Србији* (Необјављена докторска дисертација). Универзитет у Новом Саду, Асоцијација центара за интердисциплинарне и мултидисциплинарне студије и истраживања-АЦИМСИ центар за родне студије, Нови Сад.
- Владисављевић, Г. (2024). Мултимодална семиотичка анализа као средство анализе родних стереотипа у мултимодалном аудио-визуелном дискурсу. *Савремена филолошка истраживања*, 1, 124-159.
- Владисављевић, Г. (2018). Деконструкција родних стереотипа у цртаним филмовима за децу: *Пеја Прасе*. *Наслеђе*, 39, 133-150.
- Gordon, D. (2004). "I'm Tired. You Clean and Cook." Shifting Gender Identities and Second Language Socialization. *TESOL Quarterly*, 38(3), 437-457.
- Gunaratne, S. (2010). De-Westernizing Communication/Social Science Research: Opportunities and Limitations. *Media, Culture & Society*, 32(3), 472-500.
- Darlington, T. & Cooper, S. (2010). The Power of Truth: Gender and Sexuality in Manga. In Johnson-Woods, T. (Ed.), *Manga: An Anthology of Global and Cultural Perspectives*, (pp. 157-172). New York, London: The Continuum International Publishing Group.
- Iosub, D., Laniado, D., Castillo, C., Morel, M. F., & Kaltenbrunner, A. (2014). Emotions under Discussion: Gender, Status and Communication in Online Collaboration. *PLoS ONE*, 9(8), e104880. Preuzeto sa <http://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0104880> pristupljeno 18.2.2015.
- Jewitt, C. & Price, S. (2012). Multimodal Approaches to Video Analysis of Digital Learning Environments. In C. Jewitt et al. (Eds.), *Proceedings of The 26th BCS Conference on Human Computer Interaction, Birmingham, UK*. London: BCS Learning and Development Ltd.
- Klein, H., & Shiffman, K. S. (2006). Messages about Physical Attractiveness in Animated Cartoons. *Body Image* 3, 353-363.
- Коларић, А. З. (2015). *Род, књижевности и модерности у периодици с почетка 20. века: Жена (1911-1914) и The Freewoman (1911-1912)* (Необјављена докторска дисертација). Филолошки факултет Универзитета у Београду, Београд.
- Kress, G. & van Leeuwen, T. (2006). *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. London, New York: Routledge.
- Kress, G. (2010). *Multimodality: A social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. London, New York: Routledge.
- Labov, W. (1972). *Sociolinguistic Patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Larsen-Freeman, D. (2012). Complex, Dynamic Systems: A New Transdisciplinary Theme for Applied Linguistics?. *Language Teaching*, 45(02), 202 – 214.
- Lipsitz Bem, S. (1981). Gender Schema Theory: A Cognitive Account of Sex Typing. *Psychological Review*, 88(4), 354-364.
- Lynn Martin, C., & Ruble, D. N. (2010). Patterns of Gender Development. *Annual Review of Psychology*, 61, 353-381.
- Murnen, S. K. (2000). Gender and the Use of Sexually Degrading Language. *Psychology of Women Quarterly*, 24, 319-327.
- NickJr. (n.d.). PAW Patrol Full Episodes, Games, Videos on NickJr. Preuzeto sa <http://www.nickjr.tv/paw-patrol/> pristupljeno 20.9.2020.
- O'Halloran, K. L. (2011). Multimodal Discourse Analysis. In K. Hyland & B. Paltridge (Eds.), *Continuum Companion to Discourse Analysis* (pp. 120-137). London, New York: Continuum International Publishing Group.
- Perović, S. (2009). *Jezik u akciji*. Podgorica: ISJ i CID.

- Repišti, S. (2016). *Psihologija ličnosti: Teorija i empirija* (2. prošireno izdanje). Podgorica: Selman Repišti.
- Ruble, D. N., Lynn Martin, C., & Berenbaum, S. A. (2006). Gender Development. In Eisenberg, N., Damon, W., & Lerner, R. M. (Eds.), *Handbook of Child Psychology: Vol. 3 Social, Emotional and Personality Development* (6th edition) (858-932). Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Савић, С. (1998). Жена скривена језиком медија: Кодекс несексистичке употребе језика. *Женске студије*, 10. Преузето са http://www.womenngo.org.rs/sajt/sajt/izdanja/zenske_studije/zs_s10/svenka.html приступљено 17.02.2015.
- Stanojević, D. (2012). Media Use among Young People in Serbia. *Sociologija* 54(2), 369-385.
- Степанов, С. (2018). Мултимодална анализа у политичком дискурсу: пример жанра предизборног плаката. У Д. Дојчиновић & Г. Милашин (Ур.), *Мултимедијална стилистика* (121-131). Бањалука - Грац: Матица српска – Институт за славистику Универзитета Карл Франц.
- Swann, J. (2003). Schooled Language: Language and Gender in Educational Settings. In J. Holmes & M. Meyerhoff (Eds.), *The Handbook of Language and Gender* (pp. 624-644). Maiden, Oxford, Melbourne, Berlin: Blackwell Publishing.
- Thompson, G. (2013). *Introducing Functional Grammar* (3rd edition). London, New York: Routledge.
- Unicef, Udruženje novinara Srbije. (2014). *Analiza televizijskih programa za decu u Srbiji*. Beograd: UNS i UNICEF. Preuzeto sa http://www.unicef.rs/files/Analiza_televizijiskih_programa_za_decu_u_Srbiji.pdf приступљено 7.6.2015.
- Филиповић, Ј. (2018). *Моћ речи: Оледи из критичке социолингвистике* (2. допуњено и проширено издање). Београд: Задужбина Андрејевић.
- Fishman, J. A. 1978. *The Sociology of Language: An Interdisciplinary Social Science Approach to Language in Society*. Rowley, Mass: Newbury House Publishers.
- Freeden, M. (2003). *Ideology: A Very Short Introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Furman, W. & Rose, A. J. (2015). Friendships, Romantic Relationships and Peer Relationships. In Lamb, M. E., & Lerner, R. M. (Eds.), *Handbook of Child Psychology and Developmental Science: Vol. 3 Socioemotional Processes* (7th edition) (932-974). Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Halliday, M. A. K., & Matthiessen, C. M. I. M. (2014). *Halliday's Introduction to Functional Grammar* (4th edition). London, New York: Routledge.
- Halliday, M. A. K. (1978). *Language as Social Semiotic: The Social Interpretation of Language and Meaning*. London: Edward Arnold.
- Hines, M. (2015). Gendered Development. In Lamb, M. E., & Lerner, R. M. (Eds.), *Handbook of Child Psychology and Developmental Science: Vol. 3 Socioemotional Processes* (7th edition) (842-887). Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Hodge, R., & Kress, G. (1988). *Social Semiotics*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Hughes, C., & Devine, R. T. (2015). A Social Perspective on Theory of Mind. In Lamb, M. E., & Lerner, R. M. (Eds.), *Handbook of Child Psychology and Developmental Science: Vol. 3 Socioemotional Processes* (7th edition) (564-609). Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Hussein, J. W. (2004). A Cultural Representation of Women in the Oromo Society. *African Study Monographs*, 25(3), 103-147.
- Cameron, D. (2005). Language, Gender and Sexuality: Current Issues and New Directions. *Applied Linguistics*, 26(4), 482-502.
- Čolović, N. (2015). *Simboličke prakse u konstrukciji društveno angažiranoga marketinškoga diskursa* (Neobjavljen diplomski rad). Sveučilište u Zagrebu: Filozofski fakultet, odsjek za lingvistiku, Zagreb.
- Wenger, E. (2010). Communities of Practice and Social Learning Systems: the Career of a Concept. In Blackmore, C. (Ed.), *Social Learning Systems and Communities of Practice*, (1st edition) (179-198). London: Springer.
- Woolard, K. A. (1985). Language Variation and Cultural Hegemony: Toward an Integration of Sociolinguistic and Social Theory. *American Ethnologist*, 12(4), 738-748.
- Woolard, K. A. & Schieffelin, B. B. (1994). Language Ideology. *Annual Review of Anthropology*, 25, 55-82.

Прилози

Прилог А

Табеларни приказ методе Мултимодалне семиотичке анализе родних стереотипа у мултимодалном аудио-визуелном дискурсу

Табела 2: Преузето из Владисављевић (2024)

МЕТАФУНКЦИЈЕ	СТЕРЕОТИПНИ ПРИКАЗ		НЕСТЕРЕОТИПНИ ПРИКАЗ	
	ЖЕНЕ	МУШКАРЦИ	ЖЕНЕ	МУШКАРЦИ
МФ1 репрезентација	- именоване партиципаната, околности, менталних процеса - аналитички процес	- именоване материјалних процеса - наративни процес акције	- именоване материјалних процеса - наративни процес акције	- именоване партиципаната, околности, менталних процеса - аналитички процес
МФ2 интеракција	- питање, понуда - директан поглед - кадар крупног плана - фронтални хоризонтални угао, високи вертикални угао	- заповест, изјава - одсуство директног погледа - кадар средњег и широког плана - коси хоризонтални угао, ниски вертикални угао	- заповест, изјава - одсуство директног погледа - кадар средњег и широког плана - коси хоризонтални угао, ниски вертикални угао	- питање, понуда - директан поглед - кадар крупног плана - фронтални хоризонтални угао, високи вертикални угао
МФ3 композиција	- понављање - лево позиционирање	- повезивање - уочљивост, централно позиционирање	- повезивање - уочљивост, централно позиционирање	- понављање - лево позиционирање

Прилог Б

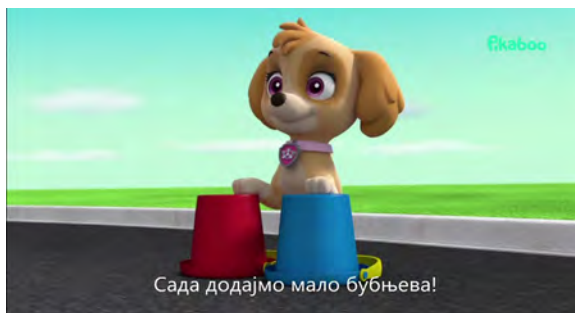
Списак анализираних епизода

- 1.1. „Куце спасавају шоу талената“
Ziegler-Sullivan, U. (Writer). & Whitney, J. (Director). (2015, January 6). Pups Save a Talent Show (Season 2, Episode 10) [TV series episode]. In J. Dodge, R. Harary, K. Chapman, & S. Kraft (Executive Producers), *Paw Patrol*. Guru Studio; Spin Master Entertainment.
- 1.2. „Куце спасавају роштиљ“
Rogers, A. K. (Writer). & Whitney, J. (Director). (2015, January 6). Pups Save the Corn Roast (Season 2, Episode 11) [TV series episode]. In J. Dodge, R. Harary, K. Chapman, & S. Kraft (Executive Producers), *Paw Patrol*. Guru Studio; Spin Master Entertainment.
- 1.3. „Куце спасавају летећу жабу“
Duran, K. (Writer). & Whitney, J. (Director). (2014, August 13). Pups Save a Flying Frog (Season 2, Episode 2) [TV series episode]. In J. Dodge, R. Harary, K. Chapman, & S. Kraft (Executive Producers), *Paw Patrol*. Guru Studio; Spin Master Entertainment.

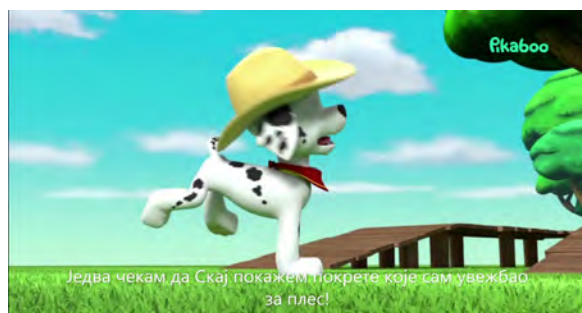
Прилог В
Приказ анализираних кадрова



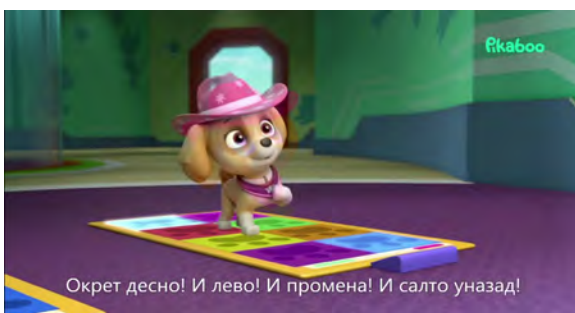
Слика 1: „Куце спасавају шоу талената“, фрејм 1



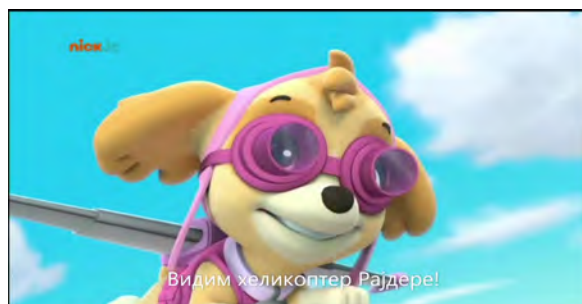
Слика 2: „Куце спасавају шоу талената“, фрејм 2



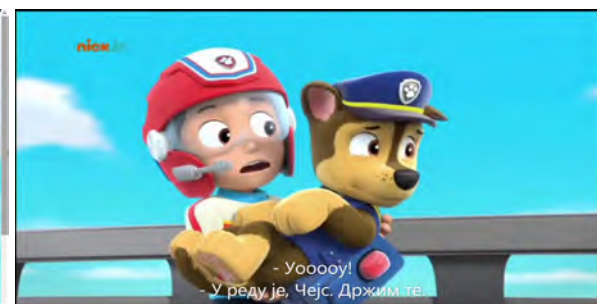
Слика 3: „Куце спасавају рошћил“, фрејм 1



Слика 4: „Куце спасавају рошћил“, фрејм 2



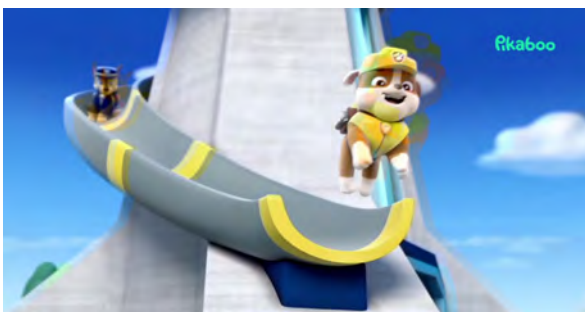
Слика 5: „Куце спасавају летјећу жабу“, фрејм 1



Слика 6: „Куце спасавају летјећу жабу“, фрејм 2



Слика 7: Уводна штица, фрејм 1: Маршал



Слика 8: Уводна штица, фрејм 2: Рабл



Слика 9: Уводна штица, фрејм 3: Чејс



Слика 10: Уводна штица, фрејм 4: Роки



Слика 11: Уводна штица, фрејм 5: Зума



Слика 12: Уводна штица, фрејм 6: Скај

MULTIMODAL SEMIOTIC ANALYSIS OF THE CONSTRUCTION AND DECONSTRUCTION OF GENDER STEREOTYPES IN CHILDREN'S ANIMATED FILM: *PAW PATROL*

Summary

The topic and subject of research of this paper belong to the field of sociolinguistics as a branch of linguistics that deals with the study of the relationship between language and society. Specifically, the subject of research falls within the framework of gender studies and deals with the relationship between language and gender within a specific discourse. Previous research has shown that the relationship between language and gender is bidirectional in the sense that language influences the construction of gender ideologies in society while dominant gender ideologies influence language. This paper explores this type of relationship in a multimodal discourse defined through the prism of Social Semiotics Theory. Within the framework of this theory discourse is viewed as a social process in which meaning is created through the interaction of different modalities. The interaction of language and image as modalities that create meaning is the focus of this research.

Based on such theoretical foundations, the author applies a model of multimodal semiotic analysis adapted to the analysis of gender stereotypes. Using this methodological tool, the author analyzes gender stereotypes within the context of a children's animated film as a multimodal discourse. The animated film *Paw Patrol* was chosen as the most popular based on a survey of viewers' share among preschool children. The purpose of this analysis is to point out both the construction and deconstruction of gender stereotypes that are part of dominant gender ideologies in society. It is expected that the results of this analysis will provide a clear insight into how dominant gender ideologies are depicted in animated films intended for preschool children and thus have a significant impact on further research in the field of sociolinguistics and gender studies.

Keywords: multimodal semiotic analysis, gender, audio-visual discourse, animated film

Gordana Vladislavljević
 Educons University, Serbia
gordanadobric@gmail.com
gordana.vladislavljevic@educons.edu.rs

NIKOLA VUJČIĆ

HORRIFIZIERENDE AUSDRUCKSMITTEL IM DEUTSCHEN UND SERBISCHEN CORONA-DISKURS. EIN BEITRAG ZUR KONTRASTIVEN DISKURSLINGUISTIK

Im vorliegenden Beitrag werden horrifizierende Ausdrucksmittel im deutschen und serbischen Corona-Diskurs untersucht. Unter diesem Begriff werden alle sprachlichen Mittel zusammengefasst, die zur Erzeugung eines Angst- und Bedrohungsszenarios geeignet sind. Diese können auf verschiedenen Sprachebenen auftreten. Der Fokus der Untersuchung liegt zum einen auf der intratextuellen Ebene (Lexeme mit affektiver Bedeutungsdimension, Metaphern, spezifische Satzkonstruktionen) und zum anderen auf der Diskursebene (diskursive Strategien). Das Untersuchungskorpus setzt sich aus Texten von jeweils zwei Zeitungen zusammen. Für das deutsche Teilkorpus wurden die *Süddeutsche Zeitung* und *DER SPIEGEL* und für das serbische Teilkorpus *POLITIKA* und *NOVA S* herangezogen. Der Untersuchungszeitraum umfasst jeweils den ersten Monat nach dem ersten Infektionsfall in Deutschland und Serbien. Die Datenanalyse ergabeinerseits Ähnlichkeiten in der Wahl horrifizierender Ausdrucksmittel, andererseits aber auch deutliche Unterschiede in der Gebrauchshäufigkeit und im strategischen Einsatz dieser Mittel.

Schlüsselwörter: horrifizierende Ausdrucksmittel, Corona-Diskurs, Diskursanalyse, Deutschland, Serbien

1. EINLEITUNG

In der krisengeleiteten Gesundheitskommunikation begegnet man sprachlichen Mitteln und kommunikativen Praktiken, die in Krisensituationen ein spezifisches Funktionspotenzial entfalten. Sie dienen in der Regel nicht einer bloßen Informationsvermittlung, sondern folgen vielmehr dem Zweck der Einschüchterung bzw. Abschreckung und rufen nicht selten eine Panikstimmung hervor. Besonders umstritten sind solche Kommunikationsstrategien, wenn sie von Behörden, öffentlichen Einrichtungen (in Expertenposition) und Politikerinnen und Politikern kommen. Dahinter verbergen sich mitunter ‚hehre Ziele‘ wie ziviler Gesundheitsschutz oder öffentliche Sicherheit; dennoch werden sie häufig zu Manipulationszwecken missbraucht.

Der Gegenstand dieses Beitrags sind horrifizierende Ausdrucksmittel im deutschen und serbischen massenmedialen Corona-Diskurs, der jeder für sich eine eigene Dynamik aufweist und die Gesundheitskommunikation an sich maßgeblich geprägt hat (vgl. Bachmann/Ternès von Hattburg 2021, 11-14). Unter horrifizierenden Ausdrucksmittel werden folglich jene Sprachmittel verstanden, die infolge ihres persuasiven Charakters dazu eingesetzt werden, durch Vermittlung von Angst- und Bedrohungsszenarien bei den Rezipierenden eine Verhaltensänderung herbeizuführen. Sie können auf verschiedenen Sprachebenen vorkommen und zeichnen sich manchmal durch Aggressionspotenzial aus.

Ziel dieser Untersuchung ist es herauszufinden, wie diese sprachlichen Elemente in zwei national begrenzten Diskursen geartet sind und welche Funktionalität sie jeweils entwickeln. In einem nächsten Schritt soll es auch darum gehen, die beiden Diskurse hinsichtlich des beschriebenen Phänomens zu vergleichen und dabei auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede in Diskursordnungen hinzuweisen. Dies soll in letzter Instanz Auskunft darüber geben, wie diese Sprachmittel die Dynamik von Angst und Unsicherheit widerspiegeln, aber auch wie die Krisenbewältigung in den fraglichen Diskursgemeinschaften gehandhabt wurde.

Das Untersuchungskorpus setzt sich aus ausgewählten deutschen und serbischen Online-Medien zusammen und umfasst Texte, die jeweils im ersten Monat nach dem ersten Infektionsfall erschienen sind.

Der Beitrag soll ein kaum erforschtes Phänomen in der kontrastiven Medienlinguistik ins Blickfeld rücken und dabei die diskursiven Horrifizierungsmuster aufzeigen.

2. THEORETISCHE VERORTUNG

2.1. Kommunikation in Gesundheitskrisen

Die Krisenkommunikation stellt einen zentralen Bestandteil jeder effektiven Krisenbewältigung dar. In Anlehnung an Winter und Rösner (2019, 424) kann Krisenkommunikation als zielgerichtete Verbreitung von Informationen und Botschaften definiert werden, um die Öffentlichkeit über die Situation aufzuklären, Vertrauen zu schaffen und Handlungsempfehlungen zu geben. In Zeiten wie der COVID-19-Pandemie war die Rolle der Krisenkommunikation von entscheidender Bedeutung, da sie einen maßgeblichen Einfluss auf das Verhalten und die Einstellungen der Bevölkerung hatte.

Horrifizierende Ausdrucksmittel sind dabei ein Werkzeug in der Krisenkommunikation, das die Dringlichkeit und den Ernst der Lage unterstreicht. Durch die Verwendung von eindringlichen Metaphern, dramatischen Ausdrücken und konnotierten Lexemen wird eine Atmosphäre der Besorgnis erzeugt, die das Bewusstsein schärft und die Notwendigkeit von präventiven Maßnahmen verdeutlicht. Wie die bisherige Forschung über z. B. Furchtappelle zeigt, ist die Wirkung derartiger Elemente alles andere als einheitlich (vgl. Ort 2019). Das Wirkungspotenzial ist vielfältig und von vielen außersprachlichen Faktoren abhängig wie Alternativenspektrum, Einstellungen der/der Rezipierenden zur/zum Produzierenden, Vertrauensbasis, Einschätzung der Bedrohungssituation durch Rezipierende etc. (vgl. Hastall 2016). Die negativen Effekte solcher Botschaften können gravierend sein und sich in einer Reihe von Abwehrreaktionen äußern, von Verleugnung über Angriffe auf den/die Botschaftssender/-in bis hin zum entgegengesetzten, gesundheitsschädlichen Verhalten (vgl. Hastall 2012, 283). Insofern ist der Gebrauch von horrifizierenden Botschaften besonders relevant. Es ist jedoch von großer Bedeutung, horrifizierende Ausdrucksmittel mit Bedacht einzusetzen. Eine übermäßige Verwendung kann u. U. zu Ängsten und Verunsicherung führen, während eine zu zurückhaltende Nutzung die Ernsthaftigkeit der Lage möglicherweise nicht ausreichend vermittelt.

Des Weiteren spielt die Einbindung von Expertinnen und Experten eine entscheidende Rolle. Deren Kompetenz und Glaubwürdigkeit stärken das Vertrauen der Bevölkerung in die Kommunikationsbemühungen und unterstützen eine sachliche und informierte Diskussion (vgl. Winter & Rösner 2019, 428).

In der vorliegenden Untersuchung werden genau diese Kommunikationsstrategien in den Fokus gerückt. Ich möchte herausfinden, wie horrifizierende Ausdrucksmittel als Teil der Krisenkommunikation in Deutschland und Serbien eingesetzt werden. Dabei betrachte ich sowohl die sprachlichen Mittel selbst als auch die strategische Anwendung dieser Ausdrucksmittel.

2.2 Der Begriff der horrifizierenden Ausdrucksmittel

Unter dem Begriff *horrifizierende Ausdrucksmittel* werden sprachliche Mittel verstanden, die dazu dienen, eine bedrohliche und angstausslösende Diskurstimmung zu schaffen. Dies kann beispielsweise durch die Verwendung von dramatischen Metaphern, negativen Konnotationen und verstärkenden Adjektiven erreicht werden. Solche Ausdrucksmittel sind in Zeiten von Krisen und Unsicherheit besonders wichtig, da sie Emotionen wecken und den Diskursverlauf maßgeblich beeinflussen können.

Der Auffassung, dass bestimmte Ausdrucksmittel in der Lage sind, ein konkretes Vorstellungsszenario zu erzeugen und damit verbundene Emotionen hervorzurufen, liegt das realitätskonstruierende Verständnis von Sprache zugrunde, dem zufolge im Diskurs durch Sprache Wissen und damit Wirklichkeit konstituiert wird (vgl. Warnke 2009, 117). Demnach setzt sich unser sämtliches Wissen aus dem zusammen, was wir im Diskurs mit anderen Diskursteilnehmenden sprachlich ausgehandelt haben bzw. aushandeln. „Was wir wissen, wenn wir zu wissen glauben, was wir fühlen, wenn wir also unser unmittelbares Empfinden reflektieren, ist letztlich auch dem Diskurs mit anderen geschuldet.“ (Teubert 2013, 85). Auf diese Weise sind wir in der Lage, hochkomplexe Konzepte wie Angst, Bedrohung etc. durch sprachliche Äußerungen mental zu konstruieren und zu erleben. Teuberts Argumentation folgend wissen wir über Konzepte wie *Angst* nur deshalb, weil wir sie in unserer verbalen Erfahrung mit anderen vorkonstruiert haben. Wir sind nämlich Ausdrücken begegnet, die das Konzept *Angst* kennzeichnen, evozieren und begleiten, sodass sie unsere Vorstellung von Angst entscheidend prägen. Solche Ausdrücke, die geeignet sind, Bedrohungs- und Angstszenerien hervorzurufen, werden hier als *horrifizierende Ausdrucksmittel* bezeichnet. Ihre Erscheinungsformen sind unterschiedlich. Es kann sich zum einen um emotionsbenennende und emotionsausdrückende Lexeme und Konstruktionen (im strukturellen Sinne) handeln (vgl. Schwarz-Friesel 2013, 144-152), aber auch um (grammatisch-semantische) Systemkategorien wie Graduierung und Intensivierung von lexikalischen Mitteln. Ein weiteres Zugriffsobjekt auf Vermittlung von Emotionen und perspektivische Konstruktion von Wirklichkeit stellen Metaphern¹ dar (vgl. Köller 2004; Czachur 2015; Spieß 2017). „Sie sind Teil des realitätskonstituierenden Symbolsystems einer Gesellschaft“ (Drommler 2017, 228). Unter Anwendung von konzeptuellen Metaphern lassen sich komplexe (Sinn-)Relationen vereinfachen und phatisch-gemeinschaftliche Beziehungen herstellen (vgl. Drommler 2017, 231), die gerade bei der Emotionsvermittlung eine signifikante Rolle spielen. Selbstverständlich ergibt sich die Emotivität vieler Ausdrücke erst aus dem Gebrauchskontext, dennoch existiert eine ganze Reihe von Lexemen, denen Emotionsausdruck bzw. -thematisierung inhärent sind (vgl. Fomina 1999). Auch auf der Satz- und Textebene lassen sich Strukturen identifizieren, die emotiv markiert sind. Diese sind jedoch nicht so deutlich wie die lexikalischen und sind weitestgehend kontextabhängig. Während einigen Satztypen wie dem Exklamativ- und Optativsatz der Emotionsausdruck systematisch anhaftet, entfalten andere Satztypen wie z. B. der Deklarativ-, Interrogativ und Imperativsatz die emotive Dimension erst im konkreten Gebrauch (vgl. Wolf 2010, 33-35) und sind deshalb der pragmatischen bzw. Textebene zuzuordnen. In vielen Fällen spielen jedoch bei der Attestierung der emotionalen Bedeutung lexikalische Mittel eine entscheidende Rolle, da ihre Beschaffenheit wesentlich zur (De-)Emotionalisierung beiträgt, wie der folgende Beispielsatz mit der Abtönungspartikel *ja* zeigt: Die Suppe ist (ja) kalt! (vgl. Ortner 2014, 250). Auch auf der Textebene lassen sich linguistische Phänomene ausmachen, die Emotivität signalisieren bzw. erzeugen. Dazu gehören u. a. Stilfragen, Perspektivierung, Topikalisierung, logographische sowie Textsortenspezifika u. v. m. (vgl. Ortner 2014, 277-311). Schließlich ist Dorfmueller-Karpusa (1989, 529) beizupflichten, wenn sie konstatiert, dass auf der Textebene ein „komplexes Zusammenspiel von lexikalischen, grammatisch-syntaktischen sowie extralinguistischen Elementen“ zu beobachten ist. Viele dieser Emotionalitätsmarker sind genuin an lexikalische Mittel oder an deren spezifische Kombination miteinander gebunden. Aus diesem Grund liegt der Fokus der vorliegenden Untersuchung auf ebensolchen Ausdrucksmitteln, die auf Lexem- und Satzebene angesiedelt sind und zur Konstruktion eines Bedrohungs- und/oder Angstszenarios geeignet sind.

3. METHODE UND KORPUS

Zur Beantwortung der Forschungsfragen wird auf die Methode der kontrastiven Diskursanalyse zurückgegriffen. Diese Methode ermöglicht es, sprachliche Phänomene in verschiedenen kulturellen

¹ Die theoretische Begründung diskurslinguistischer Metaphernanalysen bildet zumeist die konzeptuelle Metaphertheorie von Lakoff und Johnson[1980]/(2011), der zufolge Metaphern ein Alltagsphänomen darstellen, das seine Verankerung auf der konzeptuellen Ebene als Verknüpfung zweier Sinnbereiche hat und zahlreiche sprachliche Manifestationen aufweist.

Kontexten zu vergleichen und ihre spezifischen Ausprägungen zu identifizieren. Sie erlaubt zudem einen vertieften Einblick in kulturelle Unterschiede, die sich in der Sprache manifestieren.

Zunächst werden die fraglichen Diskurse einzeln untersucht, um sodann einer vergleichenden Betrachtung unterzogen zu werden.

Die konkrete Datenanalyse gestaltet sich zweistufig wie folgt:

- Erstens werden sprachliche Mittel auf intratextueller Ebene analysiert:

Hier liegt der Fokus auf der Untersuchung von Ausdrucksmitteln, die dazu dienen, Angst und Unsicherheit zu erzeugen. Dazu gehören exemplarisch die Verwendung von Metaphern, direktive Satzkonstruktionen, die Häufung von Lexemen mit negativer Konnotation sowie emotionsbezeichnende bzw. -ausdrückende Lexeme. Diese Auswahl wurde nach einer ersten Sichtung des Korpusmaterials in beiden Sprachen getroffen. Dabei fiel auf, dass diese Ausdrucksmittel besonders häufig verwendet werden, um einen Zustand von Angst, Bedrohung und Unsicherheit zu vermitteln.

- Zweitens werden thematische Diskursstrategien untersucht:

Hier wird analysiert, wie und welche diskursiven Strategien eingesetzt werden, um eine bestimmte Wirkung im Diskurs zu erzielen.

Unter diskursiven Strategien werden strategische sprachlich-soziale Handlungen verstanden, die von den beteiligten Personen ausgeführt werden, um ein Ereignis, einen Sachverhalt oder eine Person diskursiv zu ordnen. Auf diese Weise werden bestimmte Diskursordnungen geschaffen, die tradiert und damit in einer bestimmten Konstellation festgeschrieben werden. Sie tragen folglich auch dazu bei, dass in einigen Kontexten bestimmte Emotionen hervorgerufen und teilweise fixiert werden.

Abschließend werden die gewonnenen Daten aus den nationalen Diskursen miteinander verglichen, damit die Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der Krisenkommunikation beider Sozialsysteme herausgearbeitet werden können, die allenfalls Aufschluss über die kulturellen Spezifika bei der sprachlich-kommunikativen Bewältigung der Pandemie geben können.

Für die Untersuchung wurde ein Textkorpus aus dem deutschen und serbischen Corona-Diskurs zusammengestellt. Dieses beinhaltet Artikel aus Zeitungen und Online-Medien. Das deutsche Teilkorpus besteht aus Texten der Süddeutschen Zeitung und des Nachrichtenmagazins DER SPIEGEL, umfasst den Zeitraum vom 27.01. bis 27.02.2020 (einen Monat nach dem ersten Infektionsfall) und enthält 43030 laufende Wörter. Das serbische Teilkorpus setzt sich aus Beiträgen der Tageszeitungen POLITIKA und NOVA S zusammen, umfasst den Zeitraum vom 06.03. bis 06.04.2020 (ebenfalls einen Monat nach dem ersten offiziellen Infektionsfall) und beinhaltet 66242 laufende Wörter. Der erste Monat nach Ausbruch der Epidemie wurde gewählt, weil herausgefunden werden soll, wie der mediale Umgang mit dem damals neuartigen und völlig unbekannten Virus war und ob schon zu Beginn der Epidemie Angst- und Bedrohungsszenarien konstruiert wurden. Die Korpora wurden mit dem Textbearbeitungsprogramm AntConc² bearbeitet.

4. DATENANALYSE UND ANALYSEERGEBNISSE

4.1 Die intratextuelle Ebene

Analysiert wurden folgende Kategorien:

Sprachliche Ebene: (konnotierte) Lexeme, Metaphern, Satzkonstruktionen

Im deutschen Teilkorpus konnte eine Reihe von Lexemen identifiziert werden, die sich zur Erzeugung von Angstzuständen und Bedrohungsszenarien eignen. Ihr horrifizierendes Potenzial äußert sich sowohl in ihrer denotativen als auch konnotativen Bedeutung. Es handelt sich um folgende Lexeme, die bei der manuellen Durchsicht des Korpus ermittelt wurden: *Angst*, *Katastrophe*, *Todesfall*, *Todesopfer*,

² <https://antconc.en.lo4d.com/windows> (letzter Zugriff 31.03.2024).

schlimm (im Kontext der Virusinfektion), *Sonderisolationstation*, *Schwerkranke*, *Sterblichkeit/Sterberate*, *tödlich*, *Dunkelziffer*, *unaufhaltsam*, *Bedrohung/bedrohlich*. In fast allen Fällen handelt es sich um emotionsausdrückende Lexeme im Sinne von Schwarz-Friesel (2013).

Hier folgen einige ausgewählte Beispiele zur Illustration:

- (1) „Der Grat zwischen Problem und **Katastrophe** ist in der Welt der Krankheiten ziemlich schmal.“ (SZ, 05.02.)³
- (2) „Nachgewiesen wurde der Erreger unter anderem bei der Frau und einer Tochter des Mannes, der mutmaßlich Italiens erstes gemeldetes Covid-19-**Todesopfer** ist.“ (SZ, 23.02.)
- (3) „Auf die Provinzhauptstadt Wuhan entfällt der Großteil der bisher gut 2000 **Todesfälle**.“ (SPIEGEL, 09/20)
- (4) „Und die Betroffenen hätten in Deutschland kaum weitere Menschen angesteckt; die **Sonderisolationstation**, über die seine Klinik verfüge, habe er nicht einmal gebraucht.“ (SPIEGEL, 09/20)
- (5) „Die Ärzte können derzeit lediglich die Symptome lindern und **Schwerkranke** auf der Intensivstation behandeln.“ (SPIEGEL, 07/20)
- (6) „Die **Sterberate** des neuen Erregers lässt sich somit eher mit der gängiger Grippeviren vergleichen.“ (SZ, 31.01.)
- (7) „Eine Infektion mit dem Coronavirus könnte für ihn **tödlich** enden.“ (SPIEGEL, 09/20)
- (8) „Mit dieser **Dunkelziffer** gerechnet würde deutlich weniger als ein Prozent aller Infizierten sterben.“ (SZ, 31.01.)
- (9) „...ob die Menschen am Ende nur noch dabei zusehen können, wie es sich **unaufhaltsam**, Land für Land, um den Erdball ausbreitet.“ (SPIEGEL, 06/20)
- (10) „Für den afrikanischen Kontinent wäre eine Pandemie allerdings viel **schlimmer**.“ (SPIEGEL, 08/20)
- (11) „desto mehr wächst die **Angst**, dass sich die Lieferengpässe, die schon jetzt die Gesundheit vieler deutscher Patienten gefährden, noch ausweiten könnten.“ (SPIEGEL, 06/20)
- (12) „Italien diskutiert nun, wie mit der **Bedrohung** umzugehen ist.“ (SZ, 24.02.)

Die folgende Graphik veranschaulicht die Streuung der besagten Begriffe im Verhältnis zueinander:

Abb. 1: Streuung der horrifizierenden Lexeme im deutschen Korpus



Wie aus der Graphik ersichtlich, kommen am häufigsten Lexeme *Angst*, *Todesfall*, *Tod/tödlich* und *Sterblichkeit/Sterberate* vor. Alle anderen haben einen schwindend geringen Anteil am Gesamtkorpus, sodass ihre Erwähnung vernachlässigt werden kann. Betrachtet man jedoch die absolute Vorkommensfrequenz, so ergibt sich das Bild einer geringen Gesamthäufigkeit. Der Gesamtanteil aller o.g. horrifizierenden

³ Die einzelnen Artikel werden im Anhang aufgeschlüsselt.

renden Lexeme beträgt 0,28% im Gesamtkorpus, was von einer geringen Vorkommenshäufigkeit zeugt. Hieraus lässt sich schließen, dass zu Beginn der COVID-19-Pandemie in den untersuchten Medien des deutschen Diskurses sehr selten Lexeme mit horrifizierendem Potenzial verwendet wurden, sodass dadurch kaum Angst- und Bedrohungsszenarien erzeugt werden konnten. Diese Feststellung wird zusätzlich durch die Tatsache unterstützt, dass in einigen Belegen die horrifizierenden Bedeutungsanteile durch kontextuelle Einbettung abgeschwächt wurden (vgl. Bsp. 4 und 6). Andererseits gibt es auch vereinzelte Beispiele, in denen entweder andere lexikalische Mittel oder die grammatische Kategorie die horrifizierenden Bedeutungselemente verstärken (vgl. Bsp. 11 und 10).

Die nächste Untersuchungskategorie bilden Metaphern. Diese treten im deutschen Korpus relativ selten auf, dennoch etwas häufiger als horrifizierende Lexeme. Es kommen hauptsächlich Kampf- und Kriegsmetaphern, vor in denen das Virus als Feind konzeptualisiert wird, gegen den man kämpfen oder vorgehen soll/muss. Eine weitere ebenfalls vertretene Metapherndomäne ist die Wassermetaphorik, bei der das Virus als Flut, schwer kontrollierbare Wassermenge oder Naturkatastrophe konzeptualisiert wird, die es zu stoppen gilt. Diese Metapherndomänen vermitteln das Gefühl der Unsicherheit, Hilflosigkeit, Angst und Furcht (vgl. Dargiewicz 2022, 71), weshalb sie hier zu den horrifizierenden Ausdrucksmitteln gezählt werden. Dieser Befund bestätigt andere Untersuchungen zur Metaphorik des Corona-Diskurses (vgl. Dargiewicz 2022) und deutet auf eine Konstante im Metapherngebrauch unabhängig von der Diskursphase hin:

- (13) „Denn es erscheint fraglich, ob ein Landesvater, der sich als Retter der Nation inszeniert, noch bereit ist, Hiobsbotschaften von der **Seuchenfront** nach außen dringen zu lassen.“ (SPIEGEL, 09)
- (14) „Ich gehe derzeit nicht von einer größeren **Coronawelle** hierzulande aus“, sagt Wendtner.“ (SPIEGEL, 09)

Im serbischen Korpus tauchen zum Teil andere konnotierte Lexeme bzw. Phrasen auf: *katastrofa, vojska, zabrana kretanja, broj zaraženih, teško stanje, strah, panika, policijski čas, (broj) mrtvi(h), ubiti, smrtni slučaj, žrtva, zaraza*. Hier fallen Lexeme auf, die rein wortsemantisch gesehen nicht unbedingt zum Emotionsausdruck dienen (wie z. B. *vojska, policijski čas*), die aber im gegebenen Kontext eine Emotivität entfalten. Diese können durchaus als konnotiert betrachtet werden, da ihre Konnotation durch historische Kontexteinordnung (NATO-Angriffe im Jahr 1999) im kollektiven Bewusstsein relativ stark verankert sein dürfte⁴.

Hier folgen einige Beispiele zur Illustration:

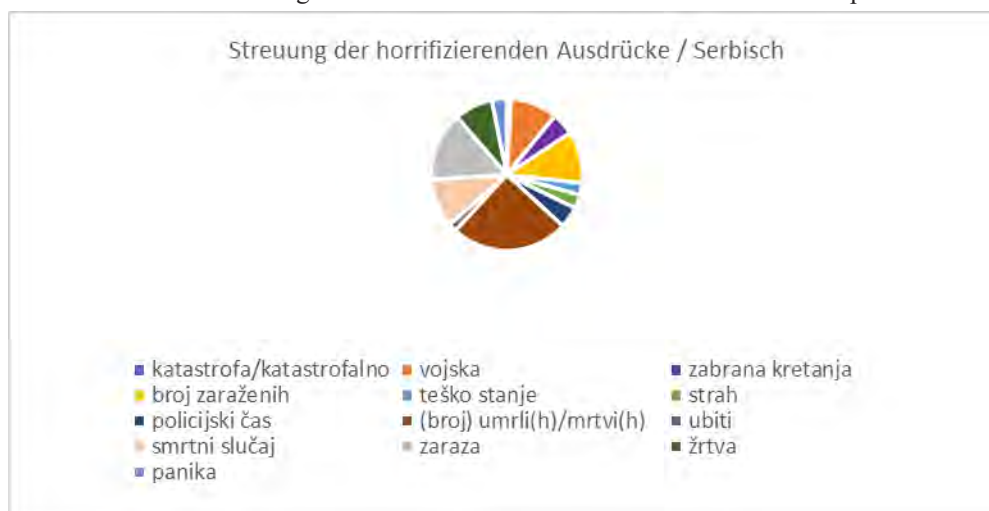
- (15) „Osim toga, ovaj dokument nije nikakav „tajni plan“ nego svima dostupan izveštaj Saveznog ureda za civilnu zaštitu i pomoć u **katastrofama**“ (NOVA S, 06.04.)
- (16) „Navodi da **Vojska** Srbije ima dovoljno sredstava, dovoljno ljudstva, dovoljno tehnike, opreme da odgovori na svako naređenje vrhovnog komandanta i da sprovede svako naređenje kriznog štaba u ovim vremenima.“ (NOVA S, 30.03.)
- (17) „**Zabрана kretanja** od 20 časova do 5 časova ujutru svakoga dana izmenjena je tako da će nedeljom građani stariji od 65 godina moći napuštati svoje domove od 3 do 8 časova ujutru kako bi kupili namirnice u samoposlugama ili lekove u apotekama.“ (POLITIKA, 21.03.)
- (18) „On je dodao da se očekuje da još tri lica budu puštena, ako im test i po drugi put bude negativan, ali da se do sutra u ovo vreme očekuje da **broj zaraženih** bude možda i najveći do sada.“ (POLITIKA, 19.03.)
- (19) „Brnabić je rekla da je osam zaraženih koronavirusom u Srbiji trenutno u **teškom stanju** i lekari se bore za njihove živote.“ (NOVA S, 20.03.)
- (20) „oni kojima treba psihosocijalna podrška, uglavnom postavljaju pitanja u vezi stanja **straha i panike**, da li će se zaraziti i na koji način.“ (POLITIKA, 25.03.)

⁴ Während der NATO-Bombardierung Jugoslawiens im Jahr 1999 waren „Polizeistunden“ in Form von Ausgangssperren an der Tagesordnung. Dadurch sollten die Menschenleben vor Luftangriffen geschützt werden. Insofern wird der Ausdruck „policijski čas“ im kollektiven Sprachbewusstsein (einiger Generationen) mit bestimmten Konnotationen (und Assoziationen) verbunden sein.

- (21) „Nemojte nas terati da uvodimo **policijski čas** i da vojsku i policiju izvodimo na ulice i u potpunosti zabranimo slobodu kretanja, kaže premijerka Brnabić.“ (POLITIKA, 16.03.)
- (22) „Italija je posle Kine najpogođenija zemlja po **broju mrtvih** od virusne upale pluća, a četvrta je po broju zaraženih, posle Kine, Južne Koreje i Irana...“ (NOVA S, 06.03.)
- (23) „SZO: Koronavirus više **ubija** muškarce nego žene.“ (NOVA S, 06.03./1)
- (24) „Španija je prijavila oko 2.000 novih slučajeva koronavirusa i više od 100 **smrtnih slučajeva** u 24 sata.“ (NOVA S, 04.04.)
- (25) „Ako se desi da kod osobe, na koju je prenešena **zaraza**, nastupi neka teška telesna povreda, prenosiocu pretili kazna od jedne do osam godina zatvora.“ (NOVA S, 17.03.)
- (26) „Italija, kako se navodi, ima najveći broj **žrtava** u Evropi sa 2.503 smrtna slučaja.“ (NOVA S, 18.03.)

Die Vorkommenshäufigkeit dieser Lexeme und Phrasen im Gesamtkorpus ist etwas signifikanter als im deutschen Korpus. Die folgende Graphik zeigt die Streuung der horrifizierenden Ausdrücke im serbischen Korpus im Verhältnis zueinander.

Abb. 2: Streuung der horrifizierenden Ausdrücke im serbischen Korpus



Wie der graphischen Darstellung zu entnehmen ist, kommen im serbischen Korpus die Ausdrücke *zaraza*, *broj zaraženih*, *smrtni slučaj* und *(broj)umrli(h)/mrtvi(h)* am häufigsten vor. Dieser Befund deutet auf einen stärkeren Sterblichkeitsbezug hin, wodurch ein ausgeprägtes AngstszENARIO entstehen kann.

Der Anteil dieser Ausdrücke am Gesamtkorpus beläuft sich auf 0,75%, was wesentlich höher ist als im deutschen Korpus. Korpuslinguistisch gesehen ist dieser Wert durchaus signifikant, denn generell gilt: Werte über 0,5% werden als signifikant und relevant für die jeweilige Auswertung angesehen. Aufschlussreich scheint der Befund über die gehäufte Verwendung der Ausdrücke *vojska* und *policijski čas*, denen im gegebenen Kontext Horrifizierungscharakter zugeschrieben werden muss, und die die Funktion der Einschüchterung erfüllen.

Unter den Metaphern kommen Kampf- und Kriegsmetaphern sowie Katastrophen- und Wassermetaphern am häufigsten vor. Viele Metaphern gehören der Kategorie *Personifikation* an:

- (27) „Koronavirus **pokorio** svet, zaraženih ima u čak 179 zemalja“ (NOVA S, 20.03./1)
- (28) „Svet se trenutno **bori** sa prvim **talasom** zaraženih...“ (POLITIKA, 06.03.)

Durch Personifizierung werden abstrakte Konzepte wie ein unsichtbares Virus konkretisiert und in Form einer Person bzw. eines Feindes sichtbar gemacht. Dadurch sollte eine erfolgreiche Bekämpfung gesichert werden.

Eine interessante Beobachtung stellt der Befund dar, dass im serbischen Korpus direkte Satzkonstruktionen mit Appell- bzw. Aufforderungscharakter zu verzeichnen sind, während ähnliche Konstruktionen im deutschen Korpus ein vernachlässigbares Ausmaß annehmen. Es handelt sich dabei um Konstruktionen vom Typ „mora da (se) + Präsens / Infinitiv“, die im Anteil von 0,12% im serbischen Korpus auftreten. Dies könnte als ein Charakteristikum des Diskurses gedeutet werden, aber auch der Kommunikationskonventionen im Serbischen geschuldet sein, die öfter durch Imperativkonstruktionen gekennzeichnet sind.

Vgl. zur Illustration:

- (29) „**Moramo da se pridržavamo** onoga što je dokazano i što će najmanje naškoditi ljudima.“ (POLITIKA, 14.03.)
- (30) „**Moramo da se trudimo** da kontrolišemo situaciju, kako bi broj zaraženih bio sveden na minimum...“ (POLITIKA, 16.03.)

4.2 Die Diskursebene

Auf der Diskursebene zeichnen sich folgende Strategien ab:

- a) Emotionale Ansprache. Bei dieser Strategie fallen dramatisierende Darstellungen in beiden Diskursen auf. Das Medium, oft durch Stimmen einer politischen oder Expertengröße repräsentiert, schildert den fraglichen Sachverhalt in dramatisierender Form und wendet sich dabei an die breite Öffentlichkeit. Der Hauptunterschied bezieht sich auf die betroffenen Akteure. Während im deutschen Diskurs die dramatische Lage in China dargestellt wird und potenzielle Horror-szenarien in Entwicklungsländern prophezeit werden, werden im serbischen Korpus neben der Situation in China auch Italien, Serbien und die Länder aus der Balkanregion thematisiert. Im serbischen Diskurs wird zur Dramatisierung zusätzlich dadurch beigetragen, dass Zahlen und Statistiken fast täglich vermittelt werden. In Korrelation mit dem oben erwähnten Sterblichkeitsbezug stellt diese Strategie ein wichtiges Horrifizierungsmittel dar. Bezogen auf Deutschland ist eher die Strategie der Entdramatisierung bzw. Beschwichtigung zu bemerken. Dramatisierende Darstellungen werden mitunter über biographische Inszenierungen und Schilderung (vermeintlich) wahrer Begebenheiten realisiert.
- b) Polarisierung der Diskurspositionen ist eine weitere Strategie, die in beiden Diskursen beobachtbar ist. Dies geschieht konkret mithilfe der Experten-Leien-Dichotomie. Es lassen sich ganz klar zwei entgegengesetzte Beteiligtegruppen identifizieren, deren Positionen sich im Diskurs voneinander entfernen. Auf der einen Seite stehen Fachpersonen, Wissenschaftler/-innen und Forschende und auf der anderen Seite ist der Rest der jeweiligen Gesellschaft zu verorten. Die Expertenposition erhält einen höheren Stellenwert und wird diskursiv durch fachkundige Äußerungen in der Öffentlichkeit legitimiert. Ihre Stimmen gewinnen schon zu Beginn der Corona-Epidemie an Bedeutung und fungieren als Maßstab für das Richtige. Sie entfalten ebenfalls einen imperativischen und handlungsweisenden Charakter. Dies kann in beiden Diskursen gleichermaßen beobachtet werden. Neben den Fachleuten übernehmen in den untersuchten Diskursen auch führende Politiker/-innen die Expertenrolle. Die tragen wesentlich zur Polarisierung der Diskurspositionen bei, da sie durch ihr politisches Engagement, die Parteizugehörigkeit und die Funktionsautorität die Mobilisierung breiter Bevölkerungsgruppen erreichen. So erscheint der Name oder die Funktion des serbischen Präsidenten Aleksandar Vučić insgesamt 179 mal–0,27% im gesamten serbischen Korpus –, was in etwa mit dem Anteil horrifizierender Ausdrucksmittel im deutschen Korpus vergleichbar ist. Im deutschen Korpus dagegen konnte diese Erscheinung nicht beobachtet werden. Im gesamten deutschen Korpus konnte kein einziger Beleg der Erwähnung der damaligen deutschen Bundeskanzlerin Angela Merkel gefunden werden. Dies stellt einen augenfälligen Unterschied zum serbischen Diskurs dar.
- c) Feindbildkonstruktion: Bei der Feindbildkonstruktion ist auffällig, dass sich die Diskurse hier sehr ähneln. In beiden ist das Corona-Virus zum Feind stilisiert, was z. T. durch einige vorgefundene Metaphern (v. a. Personifikationen) unterstützt wird. Durch die Konstruktion des

Feindbildes wird eine stärkere Mobilisierung der Menschen erreicht. Auf diese Weise erscheint die Krankheit als gemeinsamer Feind, gegen den alle kämpfen sollten. Hierdurch dürfte das Solidaritätsgefühl gestärkt werden.

5. INTERPRETIERENDE ZUSAMMENSCHAU DER ANALYSEERGEBNISSE

In beiden Diskursen konnten auf intratextueller Ebene ähnliche lexikalische Mittel eruiert werden. Dabei handelt es sich hauptsächlich um emotionsbezeichnende und emotionsausdrückende Lexeme, die entweder über denotative oder konnotative Bedeutungsaspekte affektives Potenzial aufweisen. Gebraucht wurden vor allem Lexeme mit ausgeprägten Horrifizierungseigenschaften, welche zum Teil erst im gegebenen Kontext zur Geltung kommen. Ein bedeutsamer Unterschied zwischen den beiden Diskursen besteht in der Gebrauchsfrequenz dieser Ausdrucksmittel. Während sie im deutschen Diskurs selten vorkommen (0,28%), treten sie im serbischen Korpus in signifikantem Umfang auf (0,75%). Dieser Befund macht deutlich, dass die untersuchten serbischen Medien (POLITIKA und NOVA S) zu Beginn der COVID-19-Pandemie stärker auf horrifizierende Ausdrucksmittel setzen als die deutschen Medien. Hier stellt sich die Frage nach dem Zweck einer solchen Berichterstattung und nach den tatsächlichen Auswirkungen eines solchen Schreibstils auf die Krisenbewältigung. Diese Fragen geben Impulse für eine möglicherweise etwas anders gelagerte Folgearbeit. Begriffe, die sich auf Sterblichkeit und Tod beziehen und ein hohes Horrifizierungspotenzial besitzen, sind in beiden Diskursen am weitesten verbreitet.

Neben den vielen Gemeinsamkeiten im Bereich der Lexik lassen sich auch einige Unterschiede feststellen. Im serbischen Diskurs konnten Ausdrücke detektiert werden, die im deutschen Diskurs kaum zu finden sind (z. B. *vojska*, *policijski čas*). Diese signalisieren den Ernst der Lage und suggerieren zugleich einen potenziellen Ungehorsam der Bevölkerung, da diese (Militär, Polizeistunde/Ausgangssperre) anscheinend die einzigen Mittel zum Schutz der Menschen darstellen.

42

Im metaphorischen Bereich lassen sich unübersehbare Parallelen zwischen den beiden zur Analyse stehenden Diskursen ziehen: Es herrschen Kriegs-, Kampf- und Wassermetaphern vor, die sehr häufig der Unterkategorie der Personifikation angehören. Zwar stellen diese Metapherndomänen a priori keine horrifizierenden Ausdrucksmittel dar⁵, doch erfüllen sie im gegebenen Verwendungskontext beider Diskurse eine Horrifizierungsfunktion, die sich allenfalls graduell manifestiert.

Ein weiterer Unterschied liegt auf der syntaktischen Ebene. Im serbischen Diskurs wurden Satzstrukturen entdeckt, die im deutschen Diskurs überhaupt nicht vorkommen. Es handelt sich um direktive Satzkonstruktionen vom Typ „mora da (se)“, die einen imperativischen Charakter haben und das Angst- und Bedrohungsszenario unterstützen. In den meisten Fällen wird diese Konstruktion in einer unpersönlichen Form oder in einer inklusiven Wir-Form verwendet, die beide die Funktion einer unspezifischen Mehrfachadressierung haben. Dadurch wird erreicht, dass sich alle Rezipierenden gleichermaßen angesprochen fühlen und ggf. der Handlungsaufforderung folgen.

Auf der Diskursebene konnten in beiden Diskursen drei diskursive Strategien verzeichnet werden: emotionale Ansprache, Polarisierung der Diskurspositionen und Feindbildkonstruktion. Diese konnten in beiden untersuchten Korpora nachgewiesen werden, mit einigen signifikanten Differenzen in der Involvierung von Akteuren. Die emotionale Ansprache in dramatisierender Form betrifft im deutschen Diskurs v. a. die Lage in China, während im serbischen Diskurs auch Italien, andere Balkanländer und Serbien ebenso thematisiert werden. Die Polarisierung der Diskurspositionen erfolgt über die Dichotomisierung der sozialen Rollen in Fachpersonen und Laien. Während im deutschen Diskurs zumeist Fachleute (allen voran Mediziner/-innen) als Expertinnen und Experten auftreten, tun dies im serbischen Diskurs neben den ausgewiesenen Fachleuten zunehmendauch Politiker/-innen, die vor allem nicht über die entsprechende Expertise verfügen. Auf diese Weise werden die Expertenmeinungen relativiert, was

⁵ Kriegs-, Kampf- und Wassermetaphorik gehört zu den alltäglichen Metaphernkonzepten, weshalb sie in unserem kognitiven System fest verankert sind. Aus diesem Grund werden sie unreflektiert und unbewusst verwendet (vgl. dazu Spieß 2017).

ihre Glaubwürdigkeit sukzessive in Frage stellt. Die Folge sind disperse Handlungsanweisungen, die letztlich entweder ignoriert oder als falsch oder irreführend verworfen werden. Insofern erweist sich eine solche Strategie durchaus als suboptimal und wirkt sich eher nachteilig auf die Krisenbewältigung aus⁶. Ein weiteres Spezifikum des serbischen Diskurses stellen dramatisierende Äußerungen mit Zahlen und Statistiken dar, die täglich erhoben und veröffentlicht werden. Alle neu entdeckten Infektionsfälle und Todesopfer werden genau registriert und an die breite Öffentlichkeit kommuniziert. Solche Strategien tragen in besonderem Maße zur Etablierung von Angst- und Bedrohungsszenarien bei. Ferner konnte die Feindbildkonstruktion als diskursive Strategie in beiden Diskursen in ähnlichem Ausmaß beobachtet werden. Diese Strategie korreliert mit der Metaphorik (Personifikation) und äußert sich in der Darstellung des Coronavirus als Feind, gegen den ein gemeinschaftlicher Kampf angesagt sei. Eine weitere Konstruktion des Feindbildes bei den agierenden Akteuren konnte in dieser Anfangsphase nicht festgestellt werden.

6. SCHLUSS UND FAZIT

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die vorliegende Arbeit einen Beitrag zur kontrastiven Diskurslinguistik geleistet hat, indem sie sich auf die Analyse von horrifizierenden Ausdrucksmitteln im deutschen und serbischen Corona-Diskurs konzentriert hat. Durch die Untersuchung dieser Ausdrucksmittel konnte ein tieferes Verständnis dafür entwickelt werden, wie Sprache und Diskurse in beiden Sprachgemeinschaften konstruiert werden, insbesondere in Zeiten einer globalen Krise wie der COVID-19-Pandemie. Die Analyse erstreckte sich jeweils auf den ersten Monat nach dem ersten Infektionsfall und kann somit nicht auf die gesamten Corona-Diskurse bezogen werden.

Die Analyse hat gezeigt, dass in beiden Diskursen ähnliche horrifizierende Ausdrucksmittel verwendet wurden, jedoch mit unterschiedlicher Gebrauchsfrequenz und Intensität. Während im deutschen Diskurs relativ selten auf Sprachmittel mit Horrifizierungspotenzial zurückgegriffen wird, um die Ernsthaftigkeit der Situation zu betonen, werden im serbischen Diskurs eher direktere und dramatischere Ausdrücke verwendet. Diese Unterschiede spiegeln nicht nur sprachliche Eigenheiten wider, sondern können möglicherweise auch kulturelle und gesellschaftliche Besonderheiten reflektieren. Die Behauptung in der bisherigen Forschung, Corona-Diskurse weltweit seien ausgesprochen national geprägt, wobei der internationale Rahmen eine untergeordnete Rolle spiele (vgl. Daux-Combaudon et al. 2021, 359), konnte in der hier untersuchten Anfangsphase der Diskurse nicht bestätigt werden.

Des Weiteren wurde deutlich, dass die Verwendung von horrifizierenden Ausdrucksmitteln nicht nur dazu dient, die Aufmerksamkeit der Öffentlichkeit zu erregen, sondern auch, um bestimmte narrative Rahmen und Diskursstrategien zu etablieren. Diese können wiederum Einfluss auf die Wahrnehmung der Krise, die Reaktionen der Menschen und die Wirksamkeit von Maßnahmen haben. Einige im serbischen Diskurs vorfindliche Strategien deuten auf eine ineffiziente Krisenbewältigung hin.

Abschließend lässt sich sagen, dass die Untersuchung von horrifizierenden Ausdrucksmitteln im deutschen und serbischen Corona-Diskurs nicht nur ein aufschlussreiches linguistisches Phänomen beleuchtet, sondern auch wichtige Einsichten für die Krisenkommunikation, Medienberichterstattung und öffentliche Wahrnehmung von Gesundheitskrisen liefert. Es bleibt jedoch zu betonen, dass weitere Forschung erforderlich ist, um die komplexen Zusammenhänge zwischen Sprache, Diskurs und gesellschaftlichem Verhalten vollständig zu verstehen, die vielseitigen Krisensituationen zu erfassen und adäquate kommunikative Strategien für zukünftige Krisen zu entwickeln.

⁶ Vgl. die Polarisierung der Diskursstränge durch die Ansprache des inzwischen berühmt-berüchtigten Kinderarztes Branimir Nestorović und die diesbezüglichen Beobachtungen in Vujčić (2020).

LITERATUR:

- Bachmann, S., Ternès von Hattburg, A. (2021). *Effiziente Krisenkommunikation – transparent und authentisch*. Wiesbaden: Springer.
- Czachur, Waldemar (2015). Semantischer und funktionaler Wandel von Metapher und Metonymie. Polnische Wirtschaft im deutschen Mediendiskurs zur Wirtschaftskrise. In: *Metapher und Metonymie. Theoretische, methodische und empirische Zugänge* (C. Spieß und K.-M. Köpcke, Hg.). Berlin/Boston: de Gruyter, 227–246.
- Dargiewicz, Anna (2022). Sprache im Kampf gegen Corona. Eine Analyse von Texten aus den deutschsprachigen Online-Medien. In: *Linguistische Treffen in Wrocław 1*, 47–73.
- Daux-Combaudon, A., Habscheid, St., Herling, S. und Thörle, B. (2021). Die Corona-Krise im Diskurs: Hervorbringung, Konzeptualisierung und Vermittlung im internationalen Vergleich. In: *LILI – Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik* (2021) 51, 357–363.
- Dorfmueller-Karpusa, Käthi (1989). Emotionen in Texten. In: *Sprechen und Hören* (N. Reiter, Hg.). *Akten des 23. Linguistischen Kolloquiums, Berlin 1988*. Tübingen: Niemayer, 529–535.
- Drommler, Michael (2017). Lexik – metaphernanalytisch. In: *Handbuch Sprache und Politik, Band 1* (Th. Niehr, J. Kilian und M. Wengeler, Hrsg.). Bremen: Hempen Verlag, 221–240.
- Fomina, Sinaida (1999). *Emotional wertende Lexik der deutschen Gegenwartssprache*. Woronesch: Istoki.
- Hastall, Mathias R. (2012). Abwehrreaktionen auf Gesundheitsappelle: Forschungsstand und Praxisempfehlungen. In: *Angewandtes Gesundheitsmarketing* (S. Hoffmann, U. Schwarz und R. Mai, Hrsg.). Wiesbaden: Springer, 281–296.
- Hastall, Mathias R. (2016). Wirkung von Furchtappellen in der Werbung. In: *Handbuch Werbeforschung*. (G. Siegert et al., Hrsg.). Wiesbaden: Springer, S. 493–513.
- Köller, Wilhelm (2004). *Perspektivität und Sprache. Zur Struktur von Objektivierungsformen in Bildern, im Denken und in der Sprache*. Berlin/New York.
- Lakoff, G., Johnson, M. [1980]/(2011). *Leben in Metaphern. Konstruktion und Gebrauch von Sprachbildern*. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme Verlag.
- Ort, Alexander (2019). Furchtappelle in der Gesundheitskommunikation. In: *Handbuch der Gesundheitskommunikation* (C. Rossmann und M. R. Hastall, Hrsg.). Wiesbaden: Springer, 435–446.
- Ortner, Heike (2014). *Text und Emotionen. Theorie, Methode und Anwendungsbeispiele emotionslinguistischer Textanalyse*. Tübingen: Narr.
- Schwarz-Friesel, Monika (2013). *Sprache und Emotion*, 2. Aufl., Tübingen und Basel: UTB.
- Spieß, Constanze (2017). Metaphern. In: *Handbuch Sprache in Politik und Gesellschaft* (K. S. Roth, M. Wengeler und A. Ziem, Hrsg.). Berlin/Boston: de Gruyter, 94–115.
- Teubert, Wolfgang (2013). Die Wirklichkeit des Diskurses. In: *Linguistische Diskursanalyse: neue Perspektiven* (D. Busse und W. Teubert, Hrsg.). Wiesbaden: Springer, 55–145.
- Vujčić, Nikola (2020). Der Corona-Diskurs in Serbien: zwischen Verharmlosung und Einschüchterung. In: *Aptum, Zeitschrift für Sprachkritik und Sprachkultur, Vol. 16, Heft 2-3*, 82–87.
- Warnke, Ingo. H. (2009). Die sprachliche Konstituierung von geteiltem Wissen in Diskursen. In: *Wissen durch Sprache: Theorie, Praxis und Erkenntnisinteresse des Forschungsnetzwerkes ‚Sprache und Wissen‘*, (E. Felder und M. Müller, Hrsg.). Berlin: de Gruyter, 113–140.
- Winter, St., Rösner, L. (2019). Krisenkommunikation im Gesundheitsbereich. In: *Handbuch der Gesundheitskommunikation* (C. Rossmann und M. R. Hastall, Hrsg.). Wiesbaden: Springer, 423–432.
- Wolf, Norbert Richard (2010). Gibt es eine Grammatik der Emotionen? In: *Studia Germanistica. Acta Facultatis Philosophicae Universitatis Ostraviensis* 6, 31–37.

ANHANG

Nachfolgend werden die in der Arbeit zur Illustration angeführten Beispielbelege verlinkt. Die Reihenfolge entspricht der Erscheinungsabfolge in der Arbeit. Letzter Zugriff auf alle Links war am 31.03.2024.

SZ 05.02. - <https://www.sueddeutsche.de/gesundheits/coronavirus-pandemie-china-1.4784217>

SZ 23.02. - <https://www.sueddeutsche.de/gesundheits/coronavirus-italien-1.4811092>

- SPIEGEL 09/20 - <https://www.spiegel.de/wissenschaft/medizin/coronavirus-ungeklaerte-todesfaelle-und-neue-erkenntnisse-zu-covid-19-a-00000000-0002-0001-0000-000169587539>
- SPIEGEL 07/20 - <https://www.spiegel.de/wissenschaft/medizin/coronavirus-ein-impfstoff-wird-zu-spaet-kommen-sagt-seuchenexperte-a-00000000-0002-0001-0000-000169356850>
- SZ 31.01. - <https://www.sueddeutsche.de/gesundheits/coronavirus-wie-gefaehrlich-1.4778259>
- SPIEGEL 06/20 - <https://www.spiegel.de/ausland/coronavirus-wenn-die-globalisierung-zur-toedlichen-gefahr-wird-a-00000000-0002-0001-0000-000169240263>
- SPIEGEL 08/20 - <https://www.spiegel.de/wissenschaft/medizin/covid-19-experte-warnt-vor-unentdeckten-coronavirus-infizierten-auch-in-deutschland-a-00000000-0002-0001-0000-000169470953>
- SZ 24.02. - <https://www.sueddeutsche.de/gesundheits/coronavirus-italien-suedkorea-iran-ausbreitung-1.4815959>
- POLITIKA 21.03. - <https://www.politika.rs/scc/clanak/450542/Zabranjuje-se-boravak-u-parkovima-i-na-javnim-povrsinama>
- NOVA S 06.04. - <https://nova.rs/vesti/svet/ne-nemacka-nije-planirala-koronavirus/>
- NOVA S 30.03. - <https://nova.rs/vesti/drustvo/devet-vojnika-zarazeno-koronavirusom-642-u-samoizolaciji/>
- POLITIKA 19.03. - <https://www.politika.rs/scc/clanak/450396/Od-danas-zatvorene-granice-za-ulazak-u-Srbiju>
- NOVA S 20.03. - <https://nova.rs/vesti/drustvo/brnabic-prva-zrtva-koronavirusa-u-srbiji/>
- POLITIKA 25.03. - <https://www.politika.rs/scc/clanak/450789/Kako-sacuvati-mentalno-zdravlje-tokom-vanrednog-stanja>
- POLITIKA 16.03. - <https://www.politika.rs/scc/clanak/450055/Brnabic-Nemojte-nas-terati-da-uvodimo-policijski-cas>
- NOVA S 06.03. - <https://nova.rs/vesti/svet/za-24-sata-od-koronavirusa-u-italiji-umrlo-49-ljudi/>
- NOVA S 06.03./1 - <https://nova.rs/vesti/svet/szo-koronavirus-vise-ubija-muskarce-nego-zene/>
- NOVA S 04.04. - <https://nova.rs/vesti/svet/tabele-pokazuju-broj-zarazenih-preminulih-i-izlezenih/>
- NOVA S 17.03. - <https://nova.rs/vesti/hronika/za-sirenje-koronavirusa-kazna-do-12-godina-zatvora/>
- NOVA S 18.03. - <https://nova.rs/vesti/svet/u-evropi-vise-zrtava-koronavirusa-nego-u-aziji/>
- NOVA S 20.03./1 - <https://nova.rs/vesti/svet/koronavirus-pokorio-svet-zarazenih-ima-u-cak-179-zemalja/>
- POLITIKA 06.03. - <https://www.politika.rs/scc/clanak/449371/Korona-virusom-zarazeno-vise-od-sto-hiljada-ljudi-u-svetu>
- POLITIKA 14.03. - <https://www.politika.rs/scc/clanak/449995/U-Srbiji-jos-5-zarazenih-koronavirusom-ukupno-46>

HORRIFYING EXPRESSIONS IN GERMAN AND SERBIAN CORONA DISCOURSE. A CONTRIBUTION TO CONTRASTIVE DISCOURSE LINGUISTICS

Summary

This article analyses horrifying expressions in German and Serbian corona discourse. The term horrifying expressions covers all linguistic means that are suitable for creating a scenario of fear and threat. These can occur on different linguistic levels. The focus of the study is on the one hand on the intratextual level (lexemes with affective dimensions of meaning, metaphors, specific sentence constructions) and on the other hand on the discourse level (discursive strategies). The corpus consists of texts from two newspapers: *SÜDDEUTSCHE ZEITUNG* and *DER SPIEGEL* for the German sub-corpus and *POLITIKA* and *NOVA S* for the Serbian sub-corpus. The study period covers the first month after the first case of infection in both Germany and Serbia. The analysis of the data revealed similarities in the choice of horrifying expressions, but also clear differences in the frequency and strategic use of these expressions.

Keywords: horrifying expressions, Corona discourse, discourse analysis, Germany, Serbia

Nikola Vujčić
Universität Kragujevac, Serbien
Fakultät für Philologie und Künste
Lehrstuhl für Germanistik
nikola.vujcic@filum.kg.ac.rs

ANA MIKIĆ ČOLIĆ

JEZIK U GRADU I GRAD U JEZIKU (NA PRIMJERU OSJEČKOGA GRADSKOGA GOVORA)

Učinkovita komunikacija i potreba članova govorne zajednice da jezičnim sredstvima afirmira svoj identitet te i na taj način potvrdi svoju pripadnost prostoru ili grupi najistaknutiji su poticaji za nastanak gradskih govora. Riječ je o urbanim idiomima koji nastaju kao posljedica prelijevanja i preplitanja jezičnih pojava s nejezičnima uslijed naglog rasta veličine i uloge gradova u suvremenom društvu. Prožimanjem regionalnih obilježja s elementima standardnog jezika i pod utjecajem društvenih čimbenika nastaju govori u kojima se potiskuju manje prestižne ruralne osobine te ih zamjenjuju inovativne. Prilagodba jezika potrebama urbane kulture najčešće podrazumijeva otvaranje prema utjecajima prestižnih stranih jezika te aktiviranje vlastitih izražajnih mogućnosti što pridonosi brzini i lakoći komunikacije.

U ovome radu, na temelju korpusa koji je prikupljen terenskim istraživanjem, predstaviti će se osobitosti osječkoga gradskoga govora na tvorbenoj i semantičkoj razini. Naglasak se stavlja na tvorbene mehanizme u nastanku leksika kojim se (pre)imenuju tipični gradski toposi.

Ključne riječi: osječki gradski govor, tvorba riječi, semantička tvorba, (jezični) identitet

1. UVOD

Gradski govori veoma su složeni idiomi koji su leksički i stilski višeslojni, a u gramatičkoj strukturi raznoliki. Riječ je o govorima kojima se gradsko stanovništvo koristi u svakodnevnim komunikacijskim situacijama, a nastali su kao posljedica prelijevanja i preplitanja jezičnih pojava s nejezičnima uslijed naglog rasta veličine i uloge gradova u društvu. Prožimanjem regionalnih, odnosno dijalektnih obilježja s elementima standardnog jezika i pod utjecajem društvenih čimbenika, u uvjetima snažne urbanizacije, nastaju govori u kojima se potiskuju manje prestižne ruralne govorne osobine te ih zamjenjuju inovativne. Tako prilagodba jezika potrebama urbane kulture, odnosno sposobnost jezika da prati promjene u društvenom životu govorne zajednice koja se njime koristi najčešće podrazumijeva otvaranje prema utjecajima prestižnih stranih jezika te aktiviranje vlastitih izražajnih mogućnosti što pridonosi brzini i lakoći komunikacije. Simbolička je vrijednost takvog idioma iznimno značajna jer se uvećava „solidarnost društvenih odnosa“ (Bernstein 1977: 46) među stanovnicima grada te se uporabom njegovih obilježja pojedinac odmah legitimira i izražava lojalnost određenom prostoru. Treba napomenuti da se navedena obilježja ne iscrpljuju isključivo proširivanjem leksika te da se „urbanizacija“ govora odražava i na promjene u plodnosti tvorbenih elemenata, pregrupiranje u sustavu glagolskih vremena te na sintaktičku strukturu rečenice (Bugarski 1983).

U ovome radu, na temelju korpusa koji je prikupljen terenskim istraživanjem, predstaviti će se osobitosti osječkoga gradskoga govora na tvorbenoj i semantičkoj razini. Naglasak se stavlja na tvorbene mehanizme u nastanku leksika kojim se (pre)imenuju tipični gradski toposi: otvoreni i zatvoreni prostori te na semantičke pomake bez promjene izraza, odnosno bez intervencija u morfološkom sastavu leksema tipične za osječki gradski govor. Istraživanje je primijenjeno na govornike različitog društvenog i ekonomskog položaja te obrazovanja, a posebna pozornost posvećena je dobi govornika jer ona omogućuje jasniji uvid u leksik koji nestaje i nastaje te razlikovanje leksika koji se mijenja od onog koji je postojan oblikom i uporabom. Riječ je o nastavku istraživanja koje su proveli Kuna i Mikić Čolić 2016. i 2017.

2. METODOLOGIJA RADA

Dvadesetih i tridesetih godina 20. stoljeća zbog funkcionalnog i socijalnog raslojavanja u gradskim sredinama, pozornost se u jezikoslovlju preusmjerava sa seoskih na gradske govore. Proučavajući američke gradske govore šezdesetih godina, W. Labov utvrđuje da svaki oblik govora podrazumijeva „strukturiranu heterogenost“ (Mesthrie i dr. 2009: 75) te tako afirmira tezu da je svaki jezik određen sustavnim varijacijama koje mogu biti tumačene s pomoću uzoraka socijalne izdiferenciranosti unutar govorne zajednice. Labov tada postavlja temelje novoj jezikoslovnoj disciplini koja je poznata pod nazivom *urbana dijalektologija*,¹ a njezina inovativnost počiva na činjenici da se u dijalektološka istraživanja uključuju elementi kao što su godine, spol, etnička pripadnost, društveni status, obrazovanje ili kultura govornika. Dakle, pravi predmet proučavanja urbane dijalektologije jesu varijeteti kojim se „obični“ ljudi služe u svakodnevnoj interakciji. Takav je jezik u stalnoj mijeni jer odstupa ovisno o sugovorniku, govornoj situaciji te društvenom kontekstu. U skladu s tim on mora biti oslobođen naslijeđenih purističkih stavova i stereotipa o dobrom i lošem jeziku. U takvim okolnostima način prikupljanja i obrade podataka koji će vjerno i prikladno predstaviti govorne navike članova određene govorne zajednice zahtijeva pomno planiranje. Temeljne metode u istraživanju urbanih govora jesu: utvrđivanje jezičnih varijacija u promatranom govoru, sastavljanje upitnika koji će kod ispitanika potaknuti upotrebu neformalnih jezičnih oblika, odabir prikladnih ispitanika (najčešće prema dobi), prikupljanje i analiza podataka te utvrđivanje korelacija između jezičnih pojavnosti i društvenih grupa. U praksi, takva su istraživanja utemeljena na iskazima od 40 do 150 ispitanika (Mesthrie i dr. 2009: 76).

Za potrebe ovoga rada provedeno je istraživanje na 100 ispitanika. U ispunjavanju upitnika sudjelovali su isključivo stanovnici koji žive od rođenja u Osijeku te su svrstani u dvije dobne skupine: 50 ispitanika u dobi od 15 do 25 godina te 50 u dobi od 45 do 55 godina. U istraživanje su uključeni ispitanici različitog društvenog i ekonomskog položaja te obrazovanja, a posebna je pozornost bila posvećena ravnomjernoj zastupljenosti obaju spolova te dobi govornika koji su svrstani u dvije dobne skupine između kojih je u prosjeku 30 godina razlike. Pretpostavka je bila da će se tako jasnije pokazati tendencije u semantičkoj tvorbi te otkriti leksik koji se mijenja od onog koji je postojan značenjem i uporabom. Od ispitanika se zahtijevalo da navedu kako neformalno imenuju pojmove iz svakodnevice u sljedećim značenjskim poljima: otvoreni i zatvoreni gradski prostori, zanimanja, predmeti u svakodnevnoj uporabi, međuljudski odnosi i ponašanje, karakterne osobine i izgled ljudi, dijelovi tijela, odjevni predmeti, međuljudske relacije te aktivnosti drugih.

3. REZULTATI ISTRAŽIVANJA

3.1. Formalna tvorba u osječkom gradskom govoru

Pod formalnom tvorbom podrazumijevamo sve moguće načine modifikacije punih naziva ili dijelova naziva prostora nekim od formalnih tvorbenih postupaka: sufiksacija, tvorba pokrata, skraćivanje i metateza.

Iako su jezikoslovci prilično razjedinjeni u određivanju termina kojima se označuju nestandardni idiomi – *žargon*, *sleng* i *šatrovački*² – svi se slažu da je riječ o govorima užih skupina koji izlaze iz okvira standardnog jezika, ali i dijalekta, te su mnogo slobodniji i u svom širenju agresivniji od bilo kojeg tipa jezika i govora (Sabljak 1981). Bugarski (2006: 11–13) navodi da žargon oscilira od jezika struke do jezika ulice te da se tim terminom podrazumijeva svaki neformalni i pretežno govorni varijetet nekog jezika koji služi za identifikaciju i komunikaciju unutar neke društveno određene grupe – po profesiji, socijalnom statusu, uzrastu – čije članove povezuje zajednički interes ili način života, a koji uz to može

¹ Ta je disciplina u jezikoslovnoj literaturi poznata i pod nazivima *sekularna lingvistika*, *Labovljeva škola* (Mesthrie i dr. 2009; Ivić 1965, 1983), *moderna* ili *socijalna dijalektologija* te *kvantitativna dijalektologija* (Jutrović 2010).

² O tome više u Mikić Čolić (2018).

biti i teritorijalno omeđen. Skelin Horvat (2017) pojašnjava da nestandardni idiomi nastaju u urbanim sredinama jer one, za razliku od ruralnih, imaju mnoštvo različitih pravila i normi ponašanja, jezičnih i drugih. Upravo zbog toga, razvijaju se skeptični stavovi prema tradiciji i normama te potreba i želja za razbijanjem uvriježenih obrazaca ponašanja što se može postići upotrebom jezika koji obilježuje urbanost, specifičan odnos prema drugim jezičnim slojevima i pojavama, efemernost, kreativnost, neformalnost upotrebe i kolokvijalnost. Zastupljenost specifičnih načina tvorbe u osječkom gradskom govoru sigurni je znak zasebnosti gradskog govora u odnosu na sve druge idiome: narječja i standardni jezik.

Tvorbu riječi u žargonu, pa tako i u gradskom govoru, karakterizira anonimnost, spontanost i kreativnost. Pritom treba imati na umu da se kreativnost ne očituje isključivo kroz pronalazak novih jezičnih elemenata, nego i na uporabi već postojećih na nove načine, što je zapravo i najvažnije obilježje jezičnog stvaralaštva u cjelini (Bugarski 2009: 160).

Tri su temeljna plodna postupka u tvorbi žargonskoga leksika u korpusu: skraćivanje riječi, sufiksacija te njihova kombinacija. Izrazom *skraćivanje* obuhvaćeni su svi tvorbeni postupci kojima se postojeće riječi skraćuju, „rezanjem“ ili skraćivanjem u kombinaciji sa sufiksacijom, dok sufiksacija podrazumijeva nastanak nove riječi kombinacijom osnove i sufiksa koji može biti domaćeg ili stranog podrijetla (Mikić Čolić 2018).

A. Sufiksacija – kao tvorbeni postupak koji je najprošireniji u hrvatskom jeziku (Mikić Čolić 2021), jasno je da će i pri (pre)imenovanju gradskih prostora davati značajan broj riječi. Sufiksalna tvorba provodi se na dva načina: sufikiraju se cjelovite (osnovne) riječi te riječi koje su „rezane“ (engl. *clipping*), odnosno skraćene. Kada se govori o cjelovitim osnovama, u tvorbi sudjeluju sljedeći sufiksi:

- **anka:** *Republikanka* – Ul. Hrv. Republike
- **ara:** *loptara* – igralište, *gajbara* – kuća, *Psunjara* – Psunjska ulica
- **ica:** *gajbica* – stan; *Ružica* – Ružina ulica
- **ić:** *Blokić* – naselja, *restić*, *kafić*, *parkić*
- **ka:** posebno plodan u modifikaciji imena osnovnih škola *Mihanovička*, *Tinka* (Tina Ujevića), *Filipovička*, ali i općih imenica *plejka* – igralište

Riječi koje se krata u pravilu odbacuju završni dio bez posebne pravilnosti.³ Može to biti završni fonem, nekada slog, a nekada drugi složenički dio ako se krati složenica. Ponekad odbacuje se slova u pokrati kao u nazivu osječke bivše škole EMŠC koja kada se leksikalizira, pokrati i doda sufiks glasi *Emša*. Taj je tvorbeni način u gradskim varijetetima iznimno plodan te je broj sufikasa koji u njemu sudjeluju znatno veći od tvorbe cjelovitih riječi:

- **a:** *Građa*, *Jeza*, *Emša*, *Stroja*, *Specja*, *Miha* – škole, *trža*, *pija*
- **ač:** *restač*
- **ba:** *Gimba*, *Sjemba*, *Sjenba* – Sjenjak
- **ika** – riječ je o tipičnom osječkom sufiksu koji je općeprihvaćen u svim dobnim skupinama govornika te služi u izvođenju mnogih značenjskih skupina, a pri (pre)imenovanju prostora je nezaobilazan. Mogu to biti ulice: *Štrosika*, *Vukika*, *Keršika* *Fedika-Svačika* (od naziva bivše i sadašnje ulice: Feđe Milića i kralja Svačića); gradske četvrti: *Demika* – nekadašnje naselje Đemala Bijedića; šetalište *Promika* – ‘promenada’; igralište i rekreacijski centar *Kopika* – Copacabana
- **ošica:** *Poljošica*
- **ulja:** *gimbulja*, *Vinkulja*
- **ø:** *gimna*; *Graf* – igralište NK Grafičar, *kaf*, *birc*

Sufiks *-ika* vrlo je plodan u tvorbi umanjenica i/ili odmilica u mađarskom jeziku: naprimjer *Enikő*, *Rózsika* (izvedeno od *Rózsa*), *Marika* (izvedeno od *Mária*), *Zsoltika* (od muškog imena *Zsolt*), *Csabika* (izvedeno od muškog imena *Csaba*) (Hajdú 1970: 108–109). U skladu s tim, a imajući u vidu da sufiks

³ Muhvić-Dimanovski (2001: 192) kada se odbacuje kraj riječi govori o *apokopi* te *afarezi* ako se odbacuje prvi dio riječi.

-ika takvu plodnost ima isključivo u osječkom govoru, s pravom to možemo pripisati utjecaju lokalnih mađarskih govora. Da se upravo taj sufiks javlja češće u južnim dijalektima mađarskog jezika (prostor hrvatske Baranje i Vojvodine) potvrđuju i dijalektološka istraživanja (Bartha 1952; Penavin 1986). Drugi primjer morfološke transferencije iz mađarskoga u osječki gradski govor pronalazimo u riječima *Pojlošica*, *frajkoš*, *cajoš* i *mengoš*. U vrijeme intenzivnih dodira s mađarskim u hrvatski su iz mađarskoga dospjeli sufiksi -aš, -oš i -aroš. Sigurno je da sufiksi nisu preuzeti kao samostalne tvorbene jedinice nego vjerojatno s mađarskim posuđenicama. S vremenom su se ti sufiksi u hrvatskome osamostalili i počeli se koristiti i na domaćim osnovama (Sočanac i dr. 2005). Govoreći o proširenosti sufiksa -oš, Hadrovics (1985) napominje da on nije jednako proširen na cijelom štokavskom području što potkrepljuje tezu ovoga istraživanja o sufiksu -oš kao specifičnosti osječkoga gradskog govora. Sufiks -oš, kao i sufiks -ika, vrlo je plodan u osječkom gradskom govoru, a budući da se njegova izrazita plodnost u urbanom govoru ne podudara s njegovom plodnošću u standardnom jeziku, ponovno s pravom možemo tvrditi da njegovu upotrebu u osječkom govoru potiče i izravan geografski kontakt.

B. Tvorba pokrata – svojstvena je ponajprije za imenovanje gradskih četvrti u osječkom govoru (inače taj postupak Muhvić-Dimanovski (2001: 193) naziva i sigliranjem). Najviše ga rabe srednjoškolci, nešto rjeđe odrasli, a među osnovnoškolcima je rubna pojava. Pokrate obično nastaju tako što se prva slova višerječnih naziva stapaju u jednu riječ i pišu se uvijek velikim slovima: *VIC* – Vijenac Ivana Česmičkog, *VBK* – od starog naziva Vijenac Borisa Kidriča za današnji Vijenac Ivana Meštovića pa se usporedo javlja i *VIM*. Ako četvrt nema vlastito ime u nazivu dodaje se obvezno *O*: *DGO* – Donji grad Osijek, *VNO* – Vatrogasno naselje Osijek. Rjeđe pokrate nastaju od suglasnika jednorječnih naziva: *RTF* – Retfala; *SNK* – Sjenjak.⁴ Također, zabilježeno je i obilježavanje hotela: *HO* – Hotel Osijek te škola na taj način: *ŠPUD* – Škola primijenjene umjetnosti i dizajna, *FKF* – OŠ Frana Krste Frankopana te u Virovitici *IBM* – OŠ I. Brlić-Mažuranić. Jedan naziv nastao tim načinom, ali pisan malim slovima dolazi iz Slavonskoga Broda *gmm* – Gimnazija Matije Mesića, a drugi iz Vinkovaca *gmar* – Gimnazija M. A. Reljkovića, a zabilježeni su isključivo u skupini srednjoškolaca.

B. Metateza – podrazumijeva fonetsko-silabičke promjene unutar riječi, najčešće je to premetanje slogova i ono se sustavnije bilježi uglavnom u Osijeku kada se ustaljene nazive za zatvorene prostore nastoji drukčije ostvariti. Rabe ih odrasli i srednjoškolci: *ćaku*, *ćiku* – kuća; *fička* – kafić, *laško* – škola, *nsta* – stan; *Njofra* – Trg Franje Tuđmana.

Nova imena javnih prostora ne mogu brzo zasjeniti i potisnuti u zaborav navike nastale dugotrajnom uporabom prijašnjih naziva, pogotovo škola te ulica i gradskih četvrti u kojima su smještene značajne ustanove. Ta je kategorija zastupljena posebno u skupini odraslih: *Drapšinova* – Ul. F. Krežme, *Klajnova* – Ul. kneza Trpimira, *Bulevar* – Europska avenija, *Đuro (Đaković)* – Obrtnička škola, *EUBOC* – Ekonomska škola, *CUO* – Gimnazija.

Osim toga veoma su prošireni i kolokvijalni nazivi koji nisu nikada bili službeni, ali se generacijama prenose i žive kao paralelni, unatoč preimenovanjima koja su donosila promjene društvenih sustava. Uz službene nazive supostoje i općeprihvaćeni nazivi koji su motivirani izgledom prostora, odnosno njegovom namjenom, naprimjer *Korzo* za Kapucinsku ulicu u Osijeku. *Crveno* i *Žuto naselje* u Osijeku prepoznatljivi su po opeci od koje su nazidane stambene zgrade ili *Mačkamama* za koje se veže sjećanje na osječku gospođu koja je u tom dijelu grada živjela s puno mačaka. U Osijeku postoji i nova ulica koju mnogi zovu *Osmanov prolaz* nazvana po samcu koji je nekada živio u blizini gdje ona prolazi te *Crni put* za današnju Drinsku ulicu jer je nekada umjesto asfalta dugo imala crnu šutu – *cunder* – koja se dovozila iz Šećerane.

⁴ Mikić Čolić (2018) taj način nastanka pokrata naziva suglasničkim. Riječ je o tvorbenom modelu koji podrazumijeva ispuštanje samoglasnika iz riječi ili izraza te na taj način nastaju oblici kao što su: *nmg* ('ne mogu'), *tnx* ('thanx'), *dns* ('danax'), *fb* ('Facebook'), *msm* ('mislim'), *vjrj* ('vjerojatno'), *plz* ('please' ili 'pliz'). Takvo je skraćivanje moguće zbog činjenice da oko zahvaća cijelu riječ jednako brzo kao i pojedino slovo.

3.2. Semantička tvorba u osječkom gradskom govoru

Svi aspekti ljudske kulture neprestano se mijenjaju pa tako i značenje riječi nije ništa manje podložno promjenama jer komunikacija, koja nema ni početak ni kraj, neprestano nameće potrebu da se jezične osobine prilagođuju čovjekovu izvanjezičnom svijetu. Učinkovito, ekonomično, ali i kreativno izražavanje imperativi su svakog govornika iz kojih često proistječu inovativna značenja već postojećih izraza. U kontekstu urbane kulture *govoriti drukčije* postaje uzus koji leksema čini funkcionalno i semantički *nezavršenim jedinicama*, uvijek podložnim promjenama (Halilović, Tanović, Šehović 2009).

Nesporno je kako se leksik gradskih idioma često proširuje formalnom tvorbom (izvođenjem i slaganjem), no s druge strane daleko više imaginacije pokazuje se pri dodavanju novih značenja već postojećim leksičkim jedinicama, odnosno „starim“ riječima koje, zbog svoje neupadljivosti na formalnoj razini, često ostaju u drugom planu. Rječnik kao najfleksibilniji dio jezika, a posebno njegov semantički sloj, spremno odgovara na svaku promjenu u ljudskom djelovanju. Imajući sve to u vidu, cilj je ovog dijela rada analiza semantičkih pomaka bez promjene izraza, odnosno bez intervencija u morfološkom sastavu leksema tipičnih za osječki gradski govor. Cilj je analize pokazati koji mehanizmi prevladavaju pri semantičkoj tvorbi te postoji li dobna razlika u njihovoj primjeni. Također, govorit će se i o učincima semantičke tvorbe te koliko ona pridonosi ekonomičnosti, gipkosti i ekspresivnosti svakodnevnog izražavanja izvanjezičnih iskustava govornika urbane osječke sredine.

Jezik u kojemu bi svaka riječ imala samo jedno značenje podrazumijevao bi znatno opsežniji rječnik od danas uobičajenog. Nova značenja postojećih riječi povezana su s novim pojmovima, predmetima ili pojavama te tako pokazuju da sociokulturni kontekst i njegovi činitelji utječu na popunjavanje novih mjesta u leksiku. Semantička tvorba vrlo je plodna i u žargonu čime se doprinosi ekspresivnosti u neformalnoj komunikaciji (npr. *lega*, *legica*, *prija*, *likuša*, *frajkoš*, *mengoš...*). S druge strane, svaki govornik pojedinačno, sa svojom jezičnom kreativnosti, ima važnu ulogu u procesu nastanka, izbora i prihvaćanja novih značenja koja nastaju spontano te je nemoguće procijeniti koje je semantičke poveznice imao govornik u trenutku uporabe novog značenja već postojeće riječi (Pandža, Marinčić 2015). Dakle, bez obzira na razloge semantičke promjene, može se ustvrditi da značenje i stilski učinak riječi nisu fiksirane, odnosno stabilne vrijednosti te da se promjene događaju neprestano, ali su zbog svoje (relativne) sporosti i neprimjetnosti na formalnoj razini često teže uočljive, pa čak i neprimjetne.

Uzroci semantičkih promjena najčešće se dijele na jezične, društvene i povijesne (Ullmann 1967). Jezični se uzroci ili odnosi među riječima pritom tumače kao kognitivno-jezični poticaji koji obuhvaćaju potrebu za mentalnim procesuiranjem stvarnog svijeta i za komunikacijom o novom mentalnom sadržaju te utjecaj jezičnih struktura, odnosno učestale uporabe određenih jezičnih konstrukcija na oblikovanje novih jezičnih jedinica, leksema, značenja i koncepata (Raffaelli 2009: 154). Društveni uzroci podrazumijevaju cijepanje društava na različite skupine koje sukladno tomu na jezik utječu na različite načine dok povijesni uzroci ili odnos između riječi i predmeta podrazumijevaju promjene u izvanjezičnom svijetu, promjene običaja, pojave novih predmeta, novih aktivnosti te oblika života.

Najpodložnije su značenjskim promjenama riječi povezane sa svakodnevnim životom, kulturom te riječi s visokom čestotnošću, a najplodnije područje za njihovu tvorbu svakako su nove tehnologije koje su uvelike promijenile način života, ali i komuniciranja. Iz računalnog žargona tako potječu primjeri semantičkih neologizama: *memorija*, *ikona*, *surfati*, *virus*, *miš*, *prozor* i druge.

U kontekstu gradskih govora semantička je tvorba veoma plodan način i ima značajnu ulogu u stvaranju identiteta i odvajanja od drugih sociolekata. Takvoj neformalnoj komunikaciji pripisuju se osobine kao što su jednostavnost, neslužbenost i opuštenost pri čemu govornici osjećaju slobodu u izražavanju te se poigravaju riječima, počinju ih rabiti u neobičnim kontekstima pripisujući im nove konotacije što često rezultira značenjskim promjenama (Pandža, Marinčić 2015).

Kao što je već naznačeno, govornici se riječima tipičnima za gradski govor koriste u svakodnevnim životnim situacijama pa je u skladu s tim i korpus ograničen na sljedeća značenjska polja: zanimanja, odjevni predmeti, međuljudski odnosi, tjelesne, karakterne i psihološke osobine, dijelovi tijela, uporabni predmeti te ljudske aktivnosti. Građa koju s istaknutim brojem pojava nekog leksema

prikazujemo po značenjskim poljima u tablici 1 ima i svoju dokumentarnu vrijednost budući da je leksik te vrste podložen neprestanim individualnim i kolektivnim promjenama.

Tablica 1. Rezultati ankete o zastupljenosti semantičke tvorbe u osječkom gradskom govoru

Znač. polje	Standardne riječi	skupina 15 – 25 godina (50 ispitanika)	skupina 45 – 55 godina (50 ispitanika)
Z A N I M A N J A	građevinski radnik	<i>majstor</i> (2) <i>šljaker</i> (3)	<i>fizikalac</i> (4) <i>šljaker</i> (18)
	komunalni radnik	<i>smečar</i> (2), <i>smetlar</i> (21), <i>unikomac</i> (6)	<i>smečar</i> (5), <i>smetlar</i> (6), <i>rodrigez</i> (2), <i>unikomac</i> (3)
	konobar/ica		<i>osoblje</i> (6)
	kontrolor	<i>kondor</i> (3)	<i>kondor</i> (26)
	policajac	<i>drot</i> (17), <i>ker/kerovi</i> (7), <i>mur(i)jak</i> (10), <i>papan</i> (4), <i>pajkan</i> (3), <i>pandur</i> (7), <i>plavac</i> (2), <i>psi</i> (3)	<i>cajkan</i> (6), <i>cajkoš</i> (4), <i>cajoš</i> (3), <i>cipelić</i> (3), <i>drot</i> (17), <i>marica</i> (2), <i>mur(i)jak</i> (13), <i>papan</i> (5), <i>pandur</i> (2), <i>plavi</i> (2)
O D J E Ć A I O B U Ć A	jakna		<i>jaketa</i> (6), <i>rekl(j)a</i> (5), <i>vijetnamka</i> (2), <i>spitfajterica</i> (2)
	hlače	<i>rifle</i> (5)	<i>farmerice</i> (3), <i>traperice</i> (5), <i>rifle</i> (3)
	tenisice	<i>starke</i> (3), <i>šuze</i> (5)	<i>starke</i> (2), <i>startasice</i> (3)
M E Đ U L J U D S K I O D N O S I	prijatelj	<i>buraz</i> (4), <i>brate</i> (7), <i>lega</i> (22), <i>prija</i> (2)	<i>bracika</i> (3), <i>bura(j)z</i> (5), <i>lega</i> (31), <i>legos</i> (2), <i>pajdo</i> (4)
	prijateljica	<i>legica</i> (20), <i>prija</i> (9)	<i>legica</i> (22), <i>druga</i>
	poznanik	<i>lega</i> (14)	<i>lega</i> (24)
	djevojka (bilo koja)	<i>butra</i> (23), <i>cura</i> (16), <i>likuša</i> (3), <i>mala</i> (3), <i>maca</i> (4), <i>mačka</i> (2), <i>riba</i> (3), <i>ženska</i> (5)	<i>butra</i> (14), <i>curka</i> (3), <i>cura</i> (8), <i>komad</i> (4), <i>mala</i> (3), <i>ženska</i> (5), <i>treba</i> (7)
	mladić	<i>kralj</i> (2), <i>lik</i> (21), <i>tip</i> (7)	<i>tip</i> (7), <i>levat</i> (4)

T J E L E S N E, K A R A K T E R N E I P S I H O L O Š K E O S O B I N E	inteligentna osoba	<i>intelektualac (3), lumen (2), pamet-njaković (5), einsten (2)</i>	<i>faca (2), genijalac (3), klikeraš (6), lumen (12), mudrijaš (2)</i>
	neinteligentna osoba	<i>idiot (5), retard (3), kreten (4), pacijent (4)</i>	<i>diklić (2), levat (2), lujka (3), munjika (6), specijalac (4), truba (3)</i>
	zgodna djevojka	<i>butra (15), fotomala (8), ljepotica (2), mačka (3), riba (10), treba (4)</i>	<i>butra (5), mačka (13), riba (5), dobra (2), komad (9), koka (5), treba (4), mala (2)</i>
	zgodan mladić	<i>fotomali (7), frajer (3), komad (7), lik (2), macan (3), sesan (3)</i>	<i>frajer (11), frajkoš (3), mengoš (4), komad (7), faca (3), tip (4)</i>
	mršava osoba	<i>anoreksičan (4), čačkalica (6), štapić (4)</i>	<i>anoreksija (3), glista (3), tvigi (2), tvigica (3)</i>
	pretiła osoba	<i>bure (2), buca (2), krme (4), stoka (4), slon (2)</i>	<i>bucu (5), bubili (2), bumbar (2)</i>
	visoka osoba	<i>bandera (18), krakat (2), lojtra (3), neboder (2), žirafa (7)</i>	<i>bandera (12), gloriya (3), jablan (2), neboder (3), žirafa (8)</i>
	niska osoba	<i>kepec (3), metar i čevap (4), metar i žilet (3), metar i šumska jagoda (2), patuljak (16)</i>	<i>kepec (6), metar i žilet (5), patuljak (3), liliputanac (2)</i>
D I J E L O V I	pijanac		<i>kroner (2), lokator (3), alkos (2)</i>
	glava	<i>tikva (9)</i>	<i>tintara (8), tikva (6), ludara (3), bundeva (10)</i>
	kosa	<i>griva (2), slama (3)</i>	<i>griva (2), četka (2)</i>
	noge	<i>batak/batkovi (9)</i>	<i>nogari (7), krakovi (3)</i>
	ženske grudi	<i>dude (5), baloni (4), oči (3) silikon (4)</i>	<i>dude (5), baloni (3), cice (2), sifoni (4)</i>
	stražnjica	<i>kanta (2)</i>	<i>kanta (4), pozadina (2)</i>

T I J E L A	nos	<i>njuška (3), kljuka (3)</i>	<i>funfulja (3), surla (4)</i>
U P O R A B N I P R E D M E T I	automobil	<i>pila (2)</i>	
	tramvaj		<i>treska (5)</i>
	bicikl		<i>ponika (4)</i>
	boca od 2 l	<i>dvoguza (4)</i>	
	mobitel	<i>fon (3)</i>	<i>cigla (4)</i>
A K T I V N O S T I	drogiranje	<i>bockanje (3), droksanje (5), fiksiranje (7), piti tablete (2)</i>	<i>bosti se (2), droga portorož (2), fiksiranje (6), napuštiti se (5), šmrkanje (3), urokati se (4)</i>
	konzumacija alkohola	<i>cuganje (15), lokanje (4), nalijevanje (2), oblokati (2), opločiti se (3), ožderati se (2), ubiti se (3)</i>	<i>cuganje (12), dudanje (2), lokanje (9), lokativ (2), namazati se (2), sauganje (3), oduzimanje (2)</i>
	tuča	<i>pičiti se (4), marisanje (5), marisana (3), makljaža (3), šora (7), šoranje (4)</i>	<i>makljaža (3), marisana (2), marisol (2), pičvaz (8), tabanje (2), mara (4) štemanje (4), šora (6)</i>
	ljenčariti		<i>lapiti (6), lapež (2)</i>
	primijetiti		<i>usnajpati (3)</i>
	naljutiti se	<i>odlijepiti (5)</i>	<i>zamračiti (6)</i>
	učiti	<i>mučiti (2), umirati (2)</i>	<i>(za)grij(av)ati stolicu (6), bubati (3)</i>

Iako se prvom impulsu za promjenu značenja neke riječi može pripisati spontanost, kreativnost te „pogodan trenutak“ ili jezični, odnosno situacijski kontekst, već nasumičan pogled na primjere riječi u kojima je značenjska promjena potvrđena bar u dva ispitanika,⁵ ukazuje na određene zakonitosti prema

⁵ Primjeri s jednom potvrdom isključeni su jer bi ih se moglo promatrati i kao inovaciju poznatu samo jednom govorniku, no u mnogim slučajevima nije tako jer se ispitanici možda nisu jednostavno sjetili ili riječ u tom značenju ne rabe, ali ju razumiju. Primjerice za „pretilu osobu“ s jednom potvrdom nalazimo ostvaraje *kit*, *svinja*, *mješina* i dr. U zagradi se navodi broj potvrda nekog leksema. Za pojedine „neutralne“ riječi, poput ‘policajca’ ili ‘djevojke’ koje nose visok „konceptualizacijski potencijal“, ukupan broj potvrda ponekad prelazi 50 jer su to referenti koji neprestance potiču na semantičku tvorbu.

kojima se te promjene događaju. Tako se može ustvrditi da postoje sljedeći mehanizmi semantičkih promjena: metaforizacija i metonimizacija, eponimizacija, odnosno deonimizacija, sužavanje (specijalizacija) i proširivanje (generalizacija) značenja te eufemizacija.

Metafora i metonimija svojstvene su i za obični, svakodnevni govor čije središte nije u jeziku, nego u načinu na koji govornici uspoređuju dva naoko nepovezana koncepta prenoseći obilježja jednoga na drugi. Tako određene, metafora i metonimija snažno utječu na način uporabe jezika te su važne zbog brojnih značenja koja se pomoću njih mogu ostvariti. Tumačeći izvore metaforičke i metonimijske kreativnosti, Kövecses (2012: 261–266) ističe važnost društvenog konteksta koji može biti varijabilan što govornici, u slučaju kada društveni kontekst „nameće“ određene elemente, iskorištavaju u svom izražavanju kao polazište za metaforički, odnosno metonimijski prijenos. Pri nastanku metaforičkih i metonimijskih inovacija govornici svoje interese kombiniraju sa znanjem, temom, društvenim i kulturnim okolnostima te fizičkim okruženjem, kao i znanjem o referentima. Ovisno o tome želi li govornik prenijeti više ili manje podataka, odnosno izabire li bližu ili dalju perspektivu, konceptualizacijom određenog referenta u metaforičkim procesima nastaju brojni izrazi kojima se referira na isto (Stanojević 2013: 44–46). Među prikupljenim primjerima dominira metaforički prijenos značenja kao u primjerima: *kondor* – ‘kontrolor’⁶; *tikva, bundeva* – ‘glava’; *četka, griva, slama* – ‘kosa’; *mačka, maca, riba* – ‘djevojka’; *jablan, žirafa, neboder, lojtra* – ‘visoka osoba’... Dakle, metaforičko preklapanje uključuje razumijevanje jedne domene iskustva s pomoću ponekad znatno drukčije domene, odnosno preklapanje iz izvorne u ciljnu domenu. To je preklapanje konvencionalno, odnosno ono je čvrst dio ljudskog konceptualnog sustava. U svim nabrojanim primjerima metafora počiva na sličnosti pri čemu se osobina jednog predmeta, pojma ili pojave pripisuje drugome (npr. *surla* – ‘velik nos’, *štipić* – ‘mršava osoba’). Određena imenovanja jesu metaforička, ali nisu dio osječkog vernakulara jer ona još nisu postala svakodnevna, općeprihvaćena, tako je zabilježen samo u mlađoj skupini i to samo kod srednjoškolaca naziv za policajce – *kerovi, psi*. Zbog toga ti nazivi pripadaju osječkom slengu ili žargonu mladih. S druge strane za četiri ispitanika iz starije skupine još je funkcionalan nekada veoma proširen metaforični naziv *cigla* za ‘mobitel’, nastao u vrijeme kada je taj uređaj imao znatno veće dimenzije negoli danas. No, činjenica jest da taj naziv odlazi u pasivni leksik te će postupno nestati iz svijesti govornika.

Metonimija pak uzrokuje promjenu značenja pri čemu se metonimijski upotrijebljen izraz udaljava od uobičajenog značenja na temelju bliskosti ili stvarnih odnosa (Brdar 2007). Metonimijom se tako mogu objasniti semantički pomaci u riječima: *osoblje* – pri čemu se riječ za cjelinu (osoblje) uzima za jednu vrstu zaposlenih u hotelu ili restoranu – ‘konobar’; u nazivima za ‘policajce’ po karakterističnoj boji njihovih odora *plavi* i *plavac*; jedan od uzroka mršavosti *anoreksija* kao naziv za svaku osobu koja je ‘mršava’; jedna od niskih osoba *patuljak* uzima se kao opći naziv za svakoga tko je nizak ili kada se jedna od karakterističnih radnji pri učenju – *zagrijavanje stolice* uzima kao ekvivalent za glagol ‘učiti’. Kada je u pitanju (bilo koja/i) ‘djevojka’ i ‘mladić’, pripadnici mlađe skupine metonimijski ih nazivaju *lik* i *likuša*, a ako imaju atribut ‘zgodan/a’ tada rabe i neologizme *fotomali* i *fotomala*,⁷ a što govornicima starije skupine nije svojstveno. Razlike između dviju ispitaničkih skupina kao rezultat različitog stupnja detaljizacije nalaze se i u kategoriji „dijelovi tijela“. Tako mlađa skupina kao jedan od metonimijskih naziva za ‘ženske grudi’ ima *silikone* i *oči*, dok članovi starije skupine te izraze ne rabe, no zato se neki na spomenuti dio referiraju metaforički – *sifoni*.

U prikupljenoj građi dio je primjera nastao eponimizacijom, odnosno deonimizacijom koji se također mogu ubrojiti u metonimijske pomake značenja, i to u kategoriji „marka za proizvod“ kao u primjerima *rifle, startasice* i *starke* te „istaknuti primjeri“ u riječima *tvigi* i *einstein*.⁸

Promjena značenja može se ostvariti i u dva različita smjera u odnosu na početno značenje riječi: ono se može suziti ili proširiti. Proširivanje značenja uglavnom nastaje analogijom koja podrazumijeva

⁶ U tom primjeru motivacija za preimenovanje **kontrolora** u vozilu gradskog prijevoza mogla bi se interpretirati i početnim fonemima drugoga **kondor**, iako nije isključena veza između kruženja i kretanja svojstvenog za oba leksema.

⁷ Obje su složenice zapravo tvorbeni, a ne semantički neologizmi, no budući da im je drugi dio zajednički, pridjev *mali/a*, oni su upotrijebljeni sa značenjskim pomakom jer referiraju na one koji nisu toliko „mali“ – djevojku i mladića.

⁸ Deonimizaciji se može pripisati i izraz *droga portorož* u značenju ‘drogiranja’, ali treba naglasiti da je semantička ekstenzija u tom primjeru rezultat ludičke fonetske podudarnosti, a ne metonimijskog prijenosa.

percepciju sličnosti između referenata. Dakle, analogijom nastaju značenjske ekstenzije. U teoriji svaka primijećena sličnost može biti temelj za analoško povezivanje, odnosno promjenu te izvor novoga značenja pri čemu se apstraktni koncepti i procesi najčešće povezuju s konkretnima (Steinmetz, Kipfer 2006: 130–133). Proširivanje značenja primjećuje se u primjerima *čačkalica*, *glista*, *štapić* – ‘mršava osoba’, dok se o suženju može govoriti u primjeru *osoblje* za ‘konobara’. Treba naglasiti da proširivanje i sužavanje značenja ne isključuje druge semantičke mehanizme, odnosno metaforu i metonimiju.

Pouzdana jezični indikator pripadnosti osječkom govornom (i identitetskom) krugu svakako je riječ *lega* koja je sekundarno nastala proširivanjem značenja. Prvotno taj je izraz uobličen formalnom tvorbom – kraćenjem riječi latinskoga podrijetla *kolega* kojemu je temeljno značenje ‘drug po zanimanju, dužnosti ili zvanju’ (Klaić 1987). No, u govoru svih dobnih skupina *lega* je zasićeno i prošireno mnogim drugim značenjima i uporabama: od ‘prijatelja’, ‘poznanika’ do riječi koja ima obilježja automatiziranog pragmema, poštalice (Pintarić 2002: 224) s kojom se započinje i završava obraćanje ili se umeće usred iskaza:

Od Štrosike do Svačike, lega moj, dođoh pjehe.⁹; Di si, lega? Lega, kako si?

Znak prepoznavanja Osječana postala je i riječ *butra* koja osim značenja ‘bilo koja djevojka’ i ‘zgodna djevojka’ označava i mjesečnu kartu za osječki gradski prijevoz. U tom je smislu nastala kao stopljenica početnih dijelova riječi *bus* i *tramvaj*.

Čovjekovo nastojanje da bude uljudan te da sačuva vlastiti ili tuđi obraz (Allan, BurrIDGE 1991), kao i s druge strane nedostatak odlučnosti da se stvari nazovu pravim imenom, često se ostvaruju eufemizmima zbog njihove elastičnosti i prilagodljivosti. U svakodnevnom općenju eufemizmi su se proširili na velik raspon idioma, često i funkcionalno oprečnih, od žargona tajnih socijalnih i profesionalnih skupina do kolokvijalnoga i općeg jezika. Svima je zajedničko nastojanje da se upotrebom ublaženog izraza ne povrijede osjećaji i uvjerenja sugovornika (Dąbrowska 1992), odnosno da se zamijene nepoželjne i situaciji neprimjerene i neodgovarajuće riječi koje izravno upućuju na referenta te imaju konvencionalno neugodne asocijacije (Kuna 2007). U korpusu primjera nastalih semantičkom tvorbom u osječkom govoru eufemizmi se rabe kako bi se podigao ugled zanimanju ili kako bi se zamijenile nepoželjne i neprimjerene riječi kao što su: *unikomac* i *komunalac* umjesto *smetlar* ili izraz *ojači* za pretilu osobu. U korpusu se pojavljuje i izraz *retard* koji je izgubio svoje eufemistično značenje koje je imao u odnosu na disfemični izraz ‘lud’ te je on danas disfemizam kojim se kvalificira neinteligentna osoba. Eufemističnu notu u istom značenju nose i izrazi *diklić*¹⁰ te posuđenice koje su u pravilu potpuno lišene negativnih konotacija ili ih nose u manjem stupnju: *pacijent* i *specijalac*. U području društveno proskribiranog i nepoželjnog također su zastupljeni pravi eufemistični nizovi u značenju ‘drogirati se’: *bockati*, *napušiti se*, *piti tablete* ili u značenju ‘konzumacije alkohola’: *dudanje*, *nalijevanje*, *sauganje*. Cikličko generiranje novih eufemizama nastaje ne zbog njihova slabog oblika, već zbog toga što s vremenom oni gube ublažavajuća svojstva i zbog toga što je njihov referent taj koji je negativno obilježen.

4. ZAKLJUČNO

Hodonimi (imena ulica) su orijentiri u gradskom prostoru, ali i nositelji simbola koji u značajnoj mjeri tvore identitet grada. Naime, prostori u gradu njegovim stanovnicima nisu samo puki orijentiri prema kojima se može ostati ravnodušan (Radović 2013: 15). Na temelju odrastanja i dugotrajnijeg boravka, dijeljenja sličnih iskustava među stanovnicima grada neizbježno se javlja i osjećaj privrženosti javnom prostoru i simbolička veza između prostora i ljudi. Tako veza s prostorom postaje identitetska, osobna i povijesna (Ursić 2009: 1147). Sjećanja na prostor neodvojiva su od imena toga prostora stoga i ne čudi što brojna preimenovanja javnih prostora (npr. ulica i trgova) stanovnike ne uznemiruju jer se odvija paralelan život novih i stranih naziva. Osim toga, ovisno o izgrađenosti gradskoga govora i njegovu (tvorbenom) potencijalu nerijetko se novim imenima kao i starim dodaje ono specifično za taj grad.

⁹ U standardnom izričaju: *Od Strossmayerove do Svačičeve ulice dođoh pješice*.

¹⁰ Etimološki se može dovesti u vezu s riječju iz praslavenskog *dětĭkĭla – ‘dijete’, ali i knjiškim arhaizmom *dikla* – ‘djevojka’ (v. Hrvatski jezični portal: <http://hjp.znanje.hr/index.php?show=search>).

Analiza u ovome radu pokazala je da se osječki gradski govor odlikuje postojanim sustavom preimenovanja i drukčijeg imenovanja prostora koji je do neke mjere ugrađen i u gramatiku toga govora. U repertoaru formalnih tvorbenih sredstava koji ga čine jedinstvenim, a ujedno i drukčijim od slavonskih a vjerojatno i drugih hrvatskih gradskih govora, ističe se sufiksna tvorba (često uz kraćenje) pomoću sufiksa *-a*, *-ba* te posebno *-ika* (kojim se modificiraju nazivi ulica, škola, gradskih četvrti, igrališta i šetališta: *Štrosika*, *Đurika*, *Gornjika*, *Kopika*, *Promika*), tvorba pokrata u nazivima četvrti: *VNO*, *VBK* ili škola, a nije zanemariv ni broj potvrda nastalih semantičkom tvorbom. Analizom tih primjera utvrđeno je da se prijenos značenja odvija prema mehanizmima imanentnima čovjekovu kognitivnom sustavu, metafori i metonimiji, te je njihova posljedica uvijek polisemija. Krug semantičkih tvorbi proširen je riječima i izrazima nastalima postupkom eufemizacije u kojima su također uočeni metaforički i metonimijski pomaci te specijalizacija i generalizacija, odnosno suženje i proširenje značenja.

Iako istraživanje nije potvrdilo pretpostavku o statistički značajnijim razlikama u tvorbi jedinica gradskoga govora mlađe i starije dobne skupine ispitanika, istovjetnost primjera i njihova čestotnost svjedoči o proširenosti osječkoga gradskoga govora. Osim toga, činjenica da primjeri nisu dobno, profesionalno, kulturno ili obrazovno ograničeni, nego ujednačeni u uporabi potvrđuje pretpostavku o postojanosti i ukorijenjenosti zasebnog osječkog gradskog govora koji predstavlja i svojevrsnu riznicu znanja o njegovim govornicima i njihovu načinu života u skladu s duhom vremena.

LITERATURA

- Allan, K., Burridge, K. (1991). *Euphemism & Dysphemism: Language as Shield and Weapon*. Oxford: Oxford University Press.
- Anić, Vladimir (1998). *Jezik i sloboda*. Zagreb: Matica hrvatska.
- Bartha, K. D. (1952). *A szlavóniai nyelvjárás szóképzése*. Debrecen: A Debreczeni Kossuth Lajos Tudományegyetem Magyar Nyelvtudományi Intézetének Kiadványai.
- Bernstein, B. (1977). *Class, Codes and Control. Volume 1, Theoretical Studies towards a Sociology of Language*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Brdar, Mario (2007). *Metonymy in Grammar: Towards Motivation Extensions of Grammatical Categories and Constructions*. Osijek: Filozofski fakultet Sveučilišta J. J. Strossmayera u Osijeku.
- Bugarski, Ranko (1983). *Lingvistika o čoveku*. Beograd: Prosveta.
- Bugarski, Ranko (2006). *Žargon*. Beograd: Biblioteka XX vek.
- Bugarski, Ranko (2009). *Evropa u jeziku*. Beograd: Biblioteka XX vek.
- Dąbrowska, A. (1992). Eufemizmy mowy potocznej. *Jezyk a kultura* 5, 119–178.
- Hadrovics, L. (1985). *Ungarische Elemente im Serbokroatischen*. Colonge and Vienna: Böhlau Verlag.
- Hajdú, M. (1970). *Magyar Becézőnevek (1770-1970)*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Halilović, Sehid, Tanović, Ilijas, Šehović, Amela (2009). *Govor grada Sarajeva i razgovorni bosanski jezik*. Sarajevo: Slavistički komitet.
- Ivić, Milka (1965). Jezička individualnost grada. *Izraz* IX (8–9), 740–747.
- Ivić, Milka (1983). *Pravci u lingvistici*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Jutronić, Dunja (2010). *Splitski govor; od vapura do trajekta*. Split: Naklada Bošković.
- Klaić, Bratoljub (1987). *Rječnik stranih riječi*. Zagreb: Nakladni zavod Matice hrvatske.
- Kövecses, Z. (2012). Metaphorical Creativity in Discourse. U: *Cognitive linguistics between Universality and Variation* (M. Brdar, I. Raffaelli, M. Žic-Fuchs, ur.). Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- Kuna, Branko (2007). Identifikacija eufemizama i njihova tvorba u hrvatskom jeziku. *Fluminensia* 19 (1), 95–113.
- Kuna, Branko, Mikić Čolić, Ana (2016). Slavonski gradski govori – poveznice i razlike. U: *Zbornik radova sa 6. Hrvatskog slavističkog kongresa* (S. Botica, D. Nikolić, J. Tomašić, I. Vidović Bolt, ur.). Zagreb: Hrvatsko filološko društvo, 133–146.
- Kuna, Branko, Mikić Čolić, Ana (2017). Semantička tvorba u osječkom gradskom govoru. *Rasprave: Časopis Instituta za hrvatski jezik i jezikoslovlje* 43 (1), 79–94.
- Labov, W. (1972). *Sociolinguistic Patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Labov, W. (1977⁵). *Language in the inner city. Studies in the Black English Vernacular*. Oxford: Basil Blackwell.

- Mesthrie, R. i dr. (2009). *Introducing Sociolinguistics*. Edinburgh: University Press.
- Mikić Čolić, Ana (2018). Tvorbeni postupci u žargonu: jezična kreativnost i/ili posuđivanje. U: *Od norme do uporabe 1* (J. Mlikota, ur.). Osijek: Filozofski fakultet Osijek i Hrvatska sveučilišna naklada, 232–252.
- Mikić Čolić, Ana (2021). *Neologizmi u hrvatskome jeziku*. Osijek: Filozofski fakultet Osijek.
- Muhvić-Dimanovski, Vesna (2001). Apokopa i afereza u funkciji jezične ekonomije. *Suvremena lingvistika* 51–52 (1–2), 191–202.
- Pandža, Nikolina, Marinčić, Senka (2015). Semantičke promjene njemačkih posuđenica na primjeru metafore u romanu *Čovjek od novina*. *Mostariensia* 19 (2), 37–58.
- Penavin, Olga (1986). *Nyelvjárás és köznyelv*. Novi Sad: Forum Könyvkiadó.
- Pintarić, Neda (2002). *Pragmemi u komunikaciji*. Zagreb: FF Press.
- Radović, Srđan (2013). *Grad kao tekst*. Beograd: XX vek.
- Raffaelli, Ida (2009). *Značenje kroz vrijeme*. Zagreb: Disput.
- Sabljak, Tomislav (1981). *Rječnik šatrovačkog govora*. Zagreb: Globus.
- Skelin Horvat, Anita (2017). *O jeziku i identitetima hrvatskih adolescenata*. Zagreb: Srednja Europa.
- Sočanac, Lelija, Žagar-Szentesi, Orsolya, Dragičević, Dragica, Dabo-Denegri, Ljuba, Menac, Antica, Nikolić-Hoyt, Anja (2005). *Hrvatski jezik u dodiru s europskim jezicima*. Zagreb: Nakladni zavod Globus.
- Stanojević, Mateusz Milan (2013). *Konceptualna metafora: Temeljni pojmovi, teorijski pristupi i metode*. Zagreb: Srednja Europa.
- Steinmetz, S., Kipfer, B. A. (2006). *The Life of Language: The Fascinating Ways Words Are Born, Live and Die*. New York: Random House Inc.
- Ullmann, S. (1967). *The principles of semantics*. Oxford – Glasgow: Basil Blackwell, Jackson, Son and Company.
- Ursić, Sara (2009). Mjesta i nemjesta u suvremenim konceptualizacijama prostora. *Društvena istraživanja* 18 (6), 1131–1151.

CITY LANGUAGE AND A CITY IN HER LANGUAGE A STUDY OF OSIJEK CITY SPEECH

Summary

Efficient communication and the need of members of every speech community to use linguistic means of expression to affirm their identity and thus confirm their belonging to a certain area or social group represent the most prominent incentives for the birth of a city speech.

These are urban idioms which originate as a consequence of a spill-over and intertwining of linguistic phenomena with non-linguistic ones, resulting from a sudden growth in size and role of cities in contemporary society. The interspersing of regional, i.e. dialectal characteristics with elements of standard language under the influence of social factors in the conditions of strong urbanization, results in the birth of a speech which features a suppression of less prestigious characteristics of organic idioms and their replacement by innovative ones. The adaptation of language to the needs of urban culture most frequently involves its opening towards the influences of prestigious foreign languages and the activation of its own expressive possibilities, which contributes to the speed and ease of communication.

The present paper draws on a corpus collected by field work to present the features of Osijek city speech on the semantic and word formation level. The paper focuses on word-formation patterns used to name the typical town toponyms: open and enclosed spaces and on semantic shifts involving no change in expression, i.e. no interventions into the morphological composition of lexemes typical of the Osijek city speech. The sample comprises speakers of different socio-economic status and education. Special attention is given to the age of the participants as it enables better insight into the formation and disappearance of a particular segment of lexis. In addition, the age of speakers helps to differentiate the lexis which is constantly changing from the lexis fixed in use and form.

Keywords: Osijek city speech, word formation, semantic formation, (language) identity

Ana Mikić Čolić
Filozofski fakultet Sveučilišta Josipa Jurja
Strossmayera u Osijeku, Hrvatska
amikic@ffos.hr

МАРИНА НИКОЛИЋ

ИСТРАЖИВАЊЕ ПРАГМАТИЧКЕ ФУНКЦИЈЕ ПРАВОПИСНЕ ИНТЕРПУНКЦИЈЕ У СЛУЖБИ ИРОНИЧНОГ ЗНАЧЕЊА ПОРУКЕ У СРПСКОМ ЈЕЗИКУ¹

Рад обухвата теоријско одређење ироније и начине њеног испољавања и разумевања у писаном говору. Инспирирани питањем како открити иронију у писаном говору покренули смо истраживање чији је циљ утврдити прагматичку функцију правописне интерпункције као индикатора ироничног значења текстуалне поруке. Хипотеза гласи да знаци интерпункције могу навести читаоца да значење поруке доживи иронично. За прикупљање података коришћена је квантитативна метода анкетирања, експланаторне сврхе откривања узрочно-последичне везе интерпункције и ироничног тумачења поруке. Метода је спроведена индиректно мерним инструментом упитником. Утврђивање корелације независне и зависне варијабле, као и провера веродостојности и валидности резултата, извршено је бинарним логистичким моделом регресионе анализе, што чини новину у пољу изучавања примењене лингвистике у оквиру српског језика. Резултати регресионе анализе и статистичка обрада одговора испитаника потврђују постављену хипотезу да правописна интерпункција може довести до ироничне интерпретације поруке. Рад пружа увид у могуће начине процесуирања и ироничне обраде писаних порука, где треба разумети супротно од онога што се речима испољава.

Кључне речи: иронија, правопис, интерпункција, прагматика, бинарна логистичка регресија

59

1. УВОД

Приметивши динамичност савременог начина комуницирања који се одиграва на чет апликацијама и вишеслојност језика у употреби као њеног инструмента и својеврсног огледала свих трендова у свакодневици, покушали смо да разоткријемо правила испољавања ироније у писаном говору. У раду смо приступили правописној интерпункцији са прагматичког становишта, с почетном претпоставком да правопис током дописивања у чет апликацијама има прагматичка својства испољена у избору саме интерпункције. Бертучели (2018:15) јасно истиче два становишта лингвиста у поимању правописа, једно обухвата граматички приступ са нормативним правилима и реторичко-прозодичка својства садржана у паузама у говору, интонацији и ритму. Други приступ правопису је захтевнији, концентрисан је на употребу интерпункције у зависности од контекста, узима у обзир намеру и одлуку о избору интерпункцијског знака који углавном садрже и семантичке импликације, и управо такав приступ правописној интерпункцији заступамо у овом раду. Спроведено истраживање треба да помогне у откривању и успостављању правила о техникама употребе и начинима испољавања ироније у писаном говору.

Иронија или „претварање” је изражајно средство чија се етимологија повезује с грчким глаголима „говорити” и „питати”, где говорник намерно прећуткује и каже мање него што зна и претвара се да не зна одговор на питање које поставља (Речник књижевних термина 1986:275). Традиционално разумевање ироније подразумева да је речено супротно од оног што се мисли, да је постигнуто значење противно речима (Вилсон, Спербер 1992:54) и да је тиме нарушена

¹ Рад је представљен на једанаестој научној конференцији *Језици и културе у времену и простору II* на Филозофском факултету Универзитета у Новом Саду у новембру 2023. године

примеса квалитета и истинитости говорног чина (Грајс 1975:53). Савременије и обухватније поимање ироније садржи и литоту као начин ублажавања критике, ироничне наводе, као и узвике у служби ироније (Вилсон, Спербер 1992:54-57). Такође, Вилсон и Спербер (2012:86-89) су изградили теорију релевантности, узимајући у обзир контекст неких ироничних изјава за који се апсолутно не везује буквално значење речи, већ прагматичка својства говора, експлицитни и имплицитни садржај изреченог. Исто тако истичу и ехоични концепт ироничних изјава, што значи да говорнику није комуникативни циљ да изнесе садржај своје мисли, него да пренесе сопствену реакцију на ту мисао (Вилсон, Спербер 2012:128-129). Такве изјаве су део прагматичке неискренности (Кумон-Накамура, Глуксберг, Браун 1995:124), којима је циљ да провоцирају саговорника (Топлак, Кац 2000:1468). Ироничне изјаве којима је сврха поруга, вређање или ниподаштавање у циљу забаве спадају у оквире сарказма (Кумар, Хариш 2019:70). Колстон (2017:112) тврди да је сарказам злонамерни облик вербалне ироније, често критички настројен, насупрот иронији која се емитује ради самоодбране (Гибс 2000:16), како би предупредила критике (Спербер, Вилсон 1986:224-229), или изазвала шалу и хумор (Гибс 2000:16). Наиме, 50% младих људи у жељи да створи духовиту и неформалну атмосферу потеже за ироничним дијалозима (Зенг, Ли 2022:826). У раду сарказму приступамо као врсти ироније.

Општеприхваћено је мишљење, истиче Роквел (2000:485-489), да се иронија у говору препознаје по нижем тону, подизању амплитуде гласа и споријем изражавању (Брајант, Фокс 2005:259). Осим акустичних својстава иронија се испољава комбинацијом прозодичких карактеристика као што су наглашавање речи или емотивни начин изражавања, као и експресије (Брајант, Фокс 2002:101). Истиче се и посебни иронични став говорника који одише претварањем (Вилсон 2013:41). Када је у питању испољавање ироније и њених видова у писаној комуникацији истраживања енглеског говорног подручја показују неизоставну употребу ознака „#irony#sarcasm” у писању ироничних статуса на друштвеним мрежама (Каудари, Канданкеде 2017:2071), нарочито на Твитеру и додавање „/s” на Редиту (Гош, Мурезан 2018:5). Поред тога, јасно се издвајају морфо-синтаксички маркери у виду дуплираних узвичника (Бургерс 2010:106), удвојених знака питања, писања великим словима и употребе емотикона (Гош, Мурезан 2018:7). Постоје и истраживања о синтакси заснованој на односу зависности која се показала кључна у идентификовању ироније (Сињарела 2021:54-56). Када је у питању српски језик овај рад утврђује начине испољавања ироније у писаној комуникацији на основу спроведеног истраживања. У раду су описане методе прикупљања података и обраде резултата, уз дискусију са заснованим закључцима.

2. МЕТОДОЛОГИЈА

Рад покушава да утврди и објасни технике употребе ироније у писаној комуникацији. У истраживању ироније кориштене су неке од научних метода за прикупљање података и обраду добијених резултата. За прикупљање података кориштена је квантитативна метода упитника, док је за проверу веродостојности резултата и корелације двеју варијабли употребљен бинарни логистички модел регресионе анализе, као скуп статистичких метода. Независна варијабла истраживања је правописна интерпункција, док је зависна варијабла иронија. У раду истражујемо управо ефекте независне варијабле, односно испитујемо хипотезу да ли правописно написана реченица доводи до ироничног тумачења њеног значења. Циљ употребљене методологије у овом истраживању је разумевање прагматичке функције правописа и осветљавање свесних техника којим учесници разговора прикривају суштинско значење а пласирају иронично, сарказам или цинизам управо користећи интерпункцијске знаке и правила правописа.

Истраживање прагматичке функције правописа у служби ироничног значења заснива се на оригиналном испитивању анкетавањем говорника којима је српски језик матерњи а који за свакодневну комуникацију користе чет апликације и СМС поруке. Примарни подаци сакупљени су путем анкетног истраживања, при чему је у првој фази анкетавања својеврсни упитник про-

слеђен у електронској или штампаној форми, а затим су испитаници исти упитник прослеђивали углавном на својим друштвеним мрежама или дељењем линка у чет групама – што чини другу фазу анкетирања.

Бинарна логистичка регресиона анализа је статистички метод којег користимо када желимо да проценимо вероватноћу дихотономног исхода, дакле присуство или одсуство појаве. Нарочито је погодна за лингвистичка истраживања јер се врло често испитују категорије. Значај овог модела је у чињеници да њиме можемо предвидети исход, у лингвистичком смислу исход је језички варијетет, категорија пасива, а то могу бити и лексеме, граматичке конструкције, па чак и гестови, прагматичке функције, класификације попут рода, социолекта и друго (Глин 2014:319), и на основу регресионе анализе проверити поузданост података. У случају нашег истраживања или је реченица иронична или није. Регресиона анализа користи сакупљене податке и прави модел који покушава да предвиди вероватноћу наступања појаве која је кодирана јединицом (Пашањски 2013:12) у нашем случају то је иронично значење.

2.1. Испитаници

Упитник је развијен за потребе овог истраживања, при чему су валидни они упитници који су садржали одговоре на сва наведена питања и исказе, те је сачињен узорак од укупно 51 испитаника. Од укупног броја испитаника 3 је одбачено због неодговарања на сва питања, те је коначан корпус одговора којим се располаже у истраживању 48. Већина испитаника се изјаснила да им се свакодневни разговори воде путем чет апликација.

Анкетни узорак већином чине високообразовани испитаници, њих 43% има високу стручну спрему (факултет, академију). Потом следе испитаници са стеченим звањем мастер области (20%) са VII/2 степеном стручне спреме, затим испитаници са звањем специјалисте области са VII/1 степеном стручне спреме (5,7%) и докторанди са VIII степеном стручне спреме (2,3%). У погледу структуре године рођења, већину анкетног узорка чине особе рођене у периоду од 1984. до 1994. године – такозвани миленијалци.

Приступили смо и квантификацији демографске одреднице пола испитаника, па тако 59,1% анкетног тела чине жене, док 40, 1% мушкарци.

2.2. Формулисање упитника

Упитник је формулисан под називом „Како пишемо поруке?“ и чине га 35 питања и исказа. Питања су затвореног типа јер је се испитују намере и свесност којима се формулишу поруке ироничног тона и ставови према исказима – да ли је наведена реченица иронична или не. Понуђена су два одговора, од којих је један правописно исправно и граматички тачно написан, а други је идентичан првом само без интерпункцијских знакова. Од испитаника се очекује да одаберу одговор који им делује иронично или саркастично или, пак, искрено. За потребе извођења бинарне логистичке регресионе анализе неопходно је конвертовати одговоре под а) и под б) у вредности 0 и 1. Односно, одговор написан правописно тачно (за који се претпоставља да преноси иронично значење) сада добија вредност 1, а одговор без интерпункцијских знакова поприма вредност 0. Сматрамо да је ова метода верификације узрочно-последичне везе варијабли одговарајућа управо због постављене хипотезе и могућа два исхода за зависну варијаблу – или се реченица тумачи као иронична (вредност 1) или не (вредност 0).

Анкетни узорак чине бројни примери из свакодневице који могу бити доживљени иронично или не, а овим испитивањем покушавамо установити „неписана правила“ ироније у писаном разговору. Када се помињу чет апликације за СМС поруке неизоставно се мора обратити пажња на емотиконе и утврдити њихова улога у значењском пољу порука. Да ли постоји прагматичка

функција емотикона у читавању ироничног значења поруке објаснићемо у трећем поглављу посвећеном резултатима истраживања.

Једна од важних компоненти упитника су и питања да ли вам смета двосмисленост у комуницији и да ли често и сами формулишете поруке које се могу двосмислено протумачити. Учесници анкете су одговорили да им није страна двосмисленост у комуникацији и да јој често и сами прибегавају. Ова питања су нарочито важна јер показују свесност и намеру учесника разговора да пошаљу поруку не сасвим јасног значења, као и то да су људи углавном у стању да идентификују нејасноће, као и црвене заставице ироније. Сада када смо утврдили да су испитаници свесни да постоје поруке у чије значење нису потпуно сигурни, и да често и сами шаљу двосмислене поруке, остаје нам да откријемо да ли је хипотеза истраживања веродостојна или не, односно да ли се интерпункцијским знацима и правописном исправношћу понекад шаљу поруке обојене иронијом. За корпус питања у упитнику су кориштена питања и искази из свакодневног разговора на чет групама, а формулисана су од стране аутора рада за потребе овог истраживања.

3. РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

3.1. Резултати истраживања бинарне логистичке регресионе анализе

У овом делу рада приложићемо и образложити резултате бинарне логистичке регресионе анализе, прецизно ћемо установити шта сваки коефицијент представља у погледу односа независне и зависне варијабле. Зависна варијабла је иронија а исход који се испитује је бинаран - „да” или „не” - или ће порука бити протумачена као иронична или неће. Дакле, зависна варијабла (иронија) има само две вредности, тј. дихотомна је. Управо зато се кодира са 0 и 1, где је 0 одсуство испитиване појаве, а 1 присуство. Кодирали смо одговоре испитаника у нуле и јединице како бисмо спровели анализу, одговор ДА („тумачим поруку као ироничну”) је кодиран у 1, одговор НЕ у 0. Следи приказ резултата (Табела 1):

Табела 1: Приказ збирних резултата регресионе анализе

Summary output	
Regression statistics	
Chi-square	3, 277871429
Residual deviation	24, 92582337
#of iterations	3
Observations	51

Циљ истраживања је утврдити утицај правописа на иронично тумачење порука, и како се ради о дихотономним вредностима зависне варијабле, неопходни су нам коефицијенти којима можемо проверити поузданост података и утврдити да ли смо на добром путу за прихватање хипотезе. Резултате ћемо тумачити кренувши од хи-квадрата (Chi-square) који нам помаже да одлучимо да ли се добијени резултат разликује од очекиваног, при чему су добијени резултати одговори испитаника а очекивани резултат је потврђена хипотеза истраживања да правописне реченице могу довести до ироничног тумачења порука. Хи-квадрат узима у обзир опажане и очекиване фреквенције одговора и поставља нулту хипотезу која гласи да нема разлике између добијених одговора и случајно распоређених и насумично даваних одговора (Никерсон 2000:242), те се може сматрати да испитаници нису учитали иронично значење у правописним реченицама.

Овако постављена нулта хипотеза нам служи да одбацимо могућност да су испитаници насумично давали одговоре, а њено одбацивање нам показује да су истраживачки подаци којима располажемо веродостојни. Уколико је вредност хи-квадрата нула, онда су добијене вредности одговора и очекиване вредности потпуно идентичне, те се не може одбацивати нулта хипотеза нити говорити о утицају варијабли (Сондерегер 2021:187). У нашем случају је хи-квадрат $\chi^2=3, 278$ изнад нуле што значи да треба одбацивати нулту хипотезу, односно тврдњу да су давани насумични одговори, па је регуларно наставити са анализом одговора.

Растојање између опсервиране вредности одговора и очекиване вредности у логистичкој регресији се може утврдити моделима Пирсоновим резидуалом и резидуалом одступања (Хилбе 2011:71), при чему је статистика базирана на Пирсоновим резидуалима заправо хи-квадрат статистика (у нашем случају $\chi^2=3, 278$). С обзиром на то, можемо разрадити претпоставку да постоји значајна веза између варијабли. Ову информацију ћемо „добити на основу статистике теста унутар хи-квадрат распореда”, односно потврдићемо је анализом резултујуће р-вредности (Томашевић 2022:64). Према томе, резидуал одступања (residual deviance) се објашњава као разлика степена подобности коришћеног модела и идеалног модела, односно њиме проверамо да ли је коришћен модел за тестирање података одговарајући или не. У питању је модел вероватноће који тестира главну хипотезу узимајући у обзир степен слободе и р-вредност (Агрести 2007:86). Модел се сматра одговарајућим уколико је резидуал одступања мањи (Сондерегер 2021:203), а креће се од 0 до бесконачности. У нашем истраживању резидуал одступања износи 24, 923 и на питање да ли нам он довољно потврђује да је коришћени модел погодан, одговор је да, јер у истраживању утицаја правописа на иронично тумачење поруке имамо једну зависну варијаблу (више зависних варијабли могу да доведу до једноцифреног резидуала). Када се обрађују сирови подаци које чине одговори конвертовани у 0 и 1, ради се о негрупписаним подацима и мора се посебно обратити пажња да се вредности хи-квадрата и резидуала одступања не анализирају засебно (Агрести 2007:145-148) и у том случају се ослањамо на р-вредност (Агрести 2007:147). Често се дешава да истраживачи постављају исте претпоставке, спроводе исте тестове, посматрају идентичне податке, а опет доносе различите одлуке и закључке (Хог, Мекин, Крејг 2019:279), како би се ово избегло прибегава се стандардним нивоима значајности теста или вредностима вероватноће, односно р-вредностима (Хог, Мекин, Крејг 2019:280). У статистичком тестирању нулте хипотезе (у нашем истраживању она гласи да нема разлике између добијених одговора и случајно распоређених одговора) вероватноћа је да ће бити прихваћена као тачна уколико је р-вредност већа или једнака уоченим резултатима (Васерштајн, Лазар 2016:130). Односно, уколико је р-вредност мања од номиналне вредности α нивоа 0.05 (Хог, Мекин, Крејг 2019:280) нулта хипотеза се може одбацивати. У нашем истраживању је $p<0.05$, односно $p=0.015$. Интерпретирајући р-вредност у лингвистичким, као и у другим истраживањима, често долази до некомплетних извештаја о резултатима истраживања (Сондерегер 2021:39). Према истом извору се стога препоручује навођење р-вредности заједно са другим тестовима, а добијену р-вредност, уколико је нижа од номиналне вредности, интерпретирати као постојећу значајну разлику између нулте и постављене хипотезе. Р-вредност нам служи као доказ да нулту хипотезу можемо одбацивати са већом вероватноћом, али не и да је постављена хипотеза истраживања нужно истинита (Сондерегер 2021:39-40; Винтер 2019:172-175). У том светлу ћемо и ми посматрати наше резултате, односно с обзиром на резултирајућу р-вредност од $p=0.015$ заузећемо став да постоји вероватноћа да можемо одбацивати нулту хипотезу и на тај начин ћемо избећи грешку типа 2 о лажно негативној нулти хипотези (Винтер 2019:172).

Резултати регресионе анализе не само да нам пружају тачку процене коефицијената варијабли, већ и ниво прецизности те процене (Јокојама, Санада 2009:180). Стога се логистичка регресија може користити за предвиђање зависне променљиве (иронично значење у нашем случају) на основу независне променљиве (правописно исправне реченице) и успева да рангира релативну важност независне променљиве како би установила њен утицај (Симеуновић, Милосављевић 2009:101). Уколико је наш постављени регресиони модел тачан, претпоставља се да ће добијене

грешке модела бити равномерно распоређене. Стандардна грешка израчунатих коефицијената је апсолутна мера одступања емпиријских тачака од регресионе анализе (Хилби 2011:20) која нам показује колико нетачности постоји у нашем узорку. Односно, стандардна грешка израчунава колико неправилности у просеку постоји у нашој обради података и како се добијени резултати могу односити на популацију (Сондерегер 2021:16). Стандардна грешка нашег изведеног регресионог модела износи 0,636 што значи да се као вредност око нуле сматра веродостојним показатељем да се резултати истраживања могу односити на популацију (МекХју 2008:199).

У потврђивању хипотезе да правописно исправне реченице могу довести до ироничног тумачења поруке, а у оквиру логистичке регресије, можемо израчунати шансу за остваривање хипотезе. Шанса (odds) обухвата могућност за остваривање или неостваривање неког догађаја и као релативна вредност утврђује повезаност изложености независној варијабли и последици (Сондерегер 2021:191). Коефицијент шансе се може рангирати од 0 до бесконачности и са сваком вредношћу преко 0 догађај има више могућности за појављивање (Осборн 2008:366). У нашем моделу бинарне логистичке регресије шанса да ће правописно исправне реченице бити протумачене као ироничне износи 4, 666 и према Сондерегеру (2021:192) сваки коефицијент с вредношћу од 3 или више се сматра добрим за предвиђање дихотономног исхода. Приказ резултата другог дела бинарне логистичке регресије дат је у табели 2.

Табела 2: Резултати бинарне логистичке регресије

Summary output			
	P-value (p-вредност)	Standard error (стандардна грешка)	Odds (коэф.шансе)
intercept	0,01546563247	0,6362090103	4,666666667

*** Вредност је сигнификантна на нивоу $p < 0.01$.

** Вредност је сигнификантна на нивоу $p < 0.05$.

* Вредност је сигнификантна на нивоу $p < 0.1$.

На основу збирних резултата изведеног модела бинарне логистичке регресионе анализе хи-квадрата и резидуала одступања, као и добијених вредности које се односе на појединачне одговоре, стандардне грешке, коефицијента шансе и р-вредности, можемо потврдити полазну хипотезу да правописно исправне реченице могу утицати на иронично тумачење порука.

3.2. Анализа одговора испитаника и дискусија

Када смо статистички потврдили хипотезу и установили да се ради о веродостојним подацима, а не о насумично датим одговорима, можемо сагледати одговоре учесника истраживања кроз призму процентуалних вредности. Следе питања из упитника која нуде две опције, а од испитаника се очекује да одаберу искренију или ироничну опцију.

Табела 3: Приказ питања и одговора из упитника о томе како испитаници тумаче дате исказе

исказ/питање	одговори	број испитаника
П16. Да ли наредни исказ тумачиш као искрено охрабрење? „Па нормално је да се ти, пилот авијације, плашиш висине, што би ти био другачији?!”	ДА 25%	12
а) да; б) не	НЕ 75%	36
П17. За коју од две опције би се одлучио/ла да искажеш недостајање? Марко: „Недостајеш ми стварно :”(	а) 62,5%	30
Маша: „Верујем и ти мени баш :”(		
б) Марко: Недостајеш ми, стварно! Маша: Верујем, и ти мени, баш.	б) 37, 5%	18
П18. Који од два исказа тумачиш као иронични комплимент?	а) 62,5%	30
а) Лепа ти је хаљина. :)		
б) Лепа ти је хаљина	б) 37,5%	18
П19. Који исказ ти делује искреније?	а) 56,3%	27
а) Лепа си као плавуша		
б) Лепа си као плавуша. :)	б) 43,7%	21
П20. Који од два Машина одговора тумачиш као иронију?	а) 29,2%	14
Марко: „Не стижем вечерас да се видимо.”		
а) Маша: „ок”		
б) Маша: „ок.”	б) 70,8%	34
П21. Примећујеш ли разлику у значењу или обраћању у наредна два примера?	а) 72,9%	35
„Ти си прави човек за тај посао. Ти си најбољи радник фирме, оно, икада.”		
„Ти си прави човек за тај посао, ти си најбољи радник фирме оно икада”	б) 27,1%	13
а) да; б) не		
П22. Који исказ тумачиш као искренији?	а) 62, 5%	30
а) Баш ми је жао што смо се растали :(		
б) Баш ми је жао што смо се растали!	б) 37,5%	18
П23. Који од два исказа ти делује искреније?	а) 68,8%	33
а) Стварно на тебе могу увек да се ослоним		
б) Стварно, на тебе могу увек да се ослоним. :-)	б) 31,2%	15
П24. Да ли неки од ова два исказа тумачиш као саркастична?	а) 54,2%	26
а) Диван си, хвала ти.		
б) Диван си хвала ти	б) 45, 8%	22
П25. Ако желиш да пошаљеш ироничну поруку следећег садржаја, коју опцију бираш?	а) 35,4%	17
а) Наравно да ми не смета што ме нисте звали		
б) Наравно, не смета ми што ме нисте звали.	б) 64,6%	31
П26. Који одговор прихваташ као ироничан?	а) 63,5%	30
„Илазимо вечерас са друштвом, смета?”		
а) Нема проблема. :) Наравно, не смета ми.		
б) Нема проблема :) наравно не смета ми	б) 36,5%	18

П27. У којој реченици мислиш да је саговорник изразио одређени цинизам?	а) 43,8%	21
а) А ти значи не волиш када ти се људи тако обрете	б) 56,2%	27
б) А ти, значи, не волиш када ти се људи тако обрете.		
П28. Наредна два исказа приуказују захвалност. Да ли ти неки од њих делује иронично?	а) 48,3%	23
а) Баш си прави друг оно хвала ти до неба	б) 51,7%	25
б) Баш си прави друг, оно, хвала ти до неба!		
П29. У следећој ситуацији која се изнова понавља твој иронични одговор гласи:	а) 52,1%	25
„Пошаљи ми свој домаћи, мени не пада на памет да губим време на ово!”	б) 47,9%	23
а) Паметно. :-) Шаљем, наравно.		
б) Паметно :) шаљем наравно		
П30. Након краће расправе који одговор бираш као искренији завршетак разговора?	а) 64,6%	31
а) ОК, чујемо се сутра.	б) 35,4%	17
б) ок чујемо се сутра		
П31. Уколико желиш да пошаљеш ироничну поруку, она би гласила:	а) 39,6%	19
а) онда је све јасно :))	б) 60,4%	29
б) Онда је све јасно. :-)		
П32. Поруку са одређеним цинизмом би написао/ла на следећи начин:	а) 56,3%	27
а) Никад не бих рекао да би теби пало то на памет. :-)	б) 43,7%	21
б) никад не бих рекао да би теби пало то на памет		
П33. Ако желиш да пошаљеш поруку ироничног тона, она би гласила:	а) 43,8%	21
а) Па да јасно, верујем ти	б) 56,2%	27
б) Па да, јасно. Верујем ти.		
П34. За коју од две опције би рекао/ла да је иронична?	а) 57%	27
а) Да. без бриге, опуштено, пошаљи ми још извештаја за проверу.	б) 43%	21
б) Да без бриге, опуштено ми пошаљи још извештаја за проверу		
П35. Примећујеш ли разлике у наредним реченицама и која је од њих иронична?	а) 66,7%	32
а) Слушај, звао ме је шеф. Разговарали смо о прековременом остајању – твојом, Подржао сам те. Колико сам могао.	б) 33,3%	16
б) Слушај звао ме је шеф, разговарали смо о прековременом остајању твојом, подржао сам те колико сам могао		

Одговори испитаника показују да постоји разлика у тумачењу правописно исправних реченица и оних у којима су изостављени знаци интерпункције. У већини реченица испитаници су иронично тумачили исправно написане реченице, осим у 30. примеру у ком је 64,6% анкетираних као искренији одговор одабрало пример „ОК, чујемо се сутра.”. На конкретна питања типа коју реченицу би одабрали као свој иронични одговор (као у примерима 18, 20, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 31, 32, 33, 34 и 35) већина учесника истраживања се одлучила за реченице са интерпункцијским знацима.

Карактеристике које индукују постојање ироније у овом раду су, пре свега, правописне - то су знаци интерпункције (тачка, зарез, цртица, упитник, узвичник). Употребљени заједно са интерпункцијом ту су и карактери у служби хиперболе (речце и везници), као и емотикони, који својим присуством у реченици само појачавају иронични тон, јер су анкетирана лица превасходно као ироничне одабрала правописно тачне примере.

На основу одговора анкетираних лица увиђамо да примери обележени правописним знацима пружају могућност интерпретације емитоване поруке као двосмислене и неискрене. Наиме, одлике писане комуникације на чет апликацијама су веома сличне усменом говору јер је циљ пренети информацију у што краћем временском року без детаља, описа и самим тим и без правописне интерпункције или дијаклитичких знакова. Као таква, поседује исте одлике као усмени разговор, те је свакодневна, слободна, необавезна, обична, световна, природна (Маркељић, Јеремић 2019:272). Такве поруке су неграматичне и неформалне. Линг и Барон додају и посебне одлике правописне интерпункције када је у питању дописивање између младих особа, указујући на тенденцију изостављања интерпункције или њеног коришћења али у сврху остављања посебног утиска на саговорника (2007:4-10).

Наша претпоставка је да је управо оно што наводи читаоца да увиди перфидност у интерпункцијским знацима труд и време које попиљалац улаже у сачињавању такве граматички и правописно тачне поруке. У том случају се садржај поруке перципира након форме, односно по примећеној интерпункцији, а значење поруке бива замаскирано правописним правилима.

Одговори испитаника јасно потврђују разлику између реченица са и без интерпункције. Та разлика се не може објаснити само у означеним/неозначеним паузама, или кроз маркере интонације или као праћење реченичних ограничења и правила. Правопис се може посматрати са граматичког и прагматичког гледишта. Притом, то и даље није довољно прецизно, већ су неопходна специфична објашњења за специфичне контексте, како истиче Бертучели (2018:15), а додали бисмо и намеру говорника с којом сачињава поруку и ставове које заузима у комуникацији према саговорнику и теми. У 21. примеру 72,9% учесника истраживања се изјаснило да примећује разлику у значењу или обраћању у реченицама „Ти си прави човек за тај посао. Ти си најбољи радник фирме, оно, икада.” и „Ти си прави човек за тај посао, ти си најбољи радник фирме оно икада”. Наизглед једина разлика је у правописним знацима и што је други пример сложена реченица. Међутим, у чет апликацијама разговор се углавном води тако што се шаљу кратке реченице једна испод друге преносећи брзо одговоре и информације. То значи да дијалошка ситуација у којој имамо сложену реченицу, са неизостављеним зарезима и тачком на крају упућује на озбиљност или формалност – што се свакако не очекује од разговора на чет апликацији између људи који се познају, поготово у контексту подршке и охрабрења као у датом примеру. Саговорник у том тренутку процесуира поруку на основу контекста и претходног искуства у комуникацији са попиљаоцем, па је тумачи неискрено и доживљава иронично. Иста ситуација се дешава у 35. примеру: „Слушај, звао ме је шеф. Разговарали смо о прековременом остајању – твој, подржао сам те. Колико сам могао.” који је 66,7% испитаника протумачило као ироничан. Реченица одише важношћу и службеним тоном који подршку ставља у други план, те одаје ироничан тон. Пример под б) „Слушај звао ме је шеф, разговарали смо о прековременом остајању твој, подржао сам те колико сам могао” ствара утисак релевантности и указане помоћи од стране попиљаоца поруке. Приметили смо да зарези у сложеним реченицама врше функцију координатора, у том случају су општеприхваћени и само тада се доживљавају „пријатељски”. Дакле, дословно коришћење интерпункцијских знакова може одвојити читаоца од буквалног значења поруке и побудити сумњу у искреност намере с којом је саговорник упутио поруку. То се дешава јер правописни систем одликују сложеност и интегрисаност, који поред граматичких правила укључују и контекст и временске и ситуационе особености језичког израза, па је управо захваљујући овим прагматичким компонентама правописног система могуће тумачити поруку иронично.

Други индикатори и појачивачи ироније у истраживању су синтаксичке јединице у служби хиперболе, односно речце, везници и узвици, али искључиво тумачени са интерпункцијом јер се примери разликују само по присутној интерпункцији. Речце, као језички знаци који се односе на целу реченицу, употребљавају се за означавање личног става говорног лица према ономе што се реченицом износи (Станојчић, Поповић 1999: 128). У 17. примеру употребљена је речца „баш” која у овој реченици служи да се изрази висок степен осећања недостајања, дакле за посебно истицање. Исто тако, пратећи наведену дефиницију, саговорник је може доживети заједно

са интерпункцијом као интензификатора саркастичне намере пошиљаоца поруке. У том смислу, изучавање језичког израза садржи и психолошке примесе јер се врши посматрањем онога што се збива у свести говорника у тренутку сачињавања језичких израза (Вулетић 2006:10). Модалне речце у упитнику употребљене за исказивање личног става су „наравно”, „стварно”, „опуштено” које здружене са интерпункцијом чине израз који су испитаници доживели као ироничан.

Смајлићи или емотикони назив су добили бивавши инспирисани емоцијама које представљају сликовно, а сачињени су од знакова интерпункције, заграда и бројева. Ипак, истраживачи истичу да је приказ емоција тек мања улога емотикона. Тако Дреснер и Херинг (2010:249) указују на прагматичку функцију смајлића као примарну у комуникацији, на пример употреба смајлића може ублажити захтев или наредбу исказану поруком (Томпсон, Филик 2016:106). Исто тако, смајлићи се сматрају прагматичким маркерима којима се пружа увид у контекст или открива степен повезаности говорника са изреченом изјавом (Томпсон, Филик 2016:106). У нашем истраживању у примерима 17, 18, 19, 22, 23, 26, 29, 31 и 32 су употребљени смајлићи и у реченицама које имају знаке интерпункције и у онима без. Одговори испитаника јасно показују да су реченице са интерпункцијским знацима тумачили као ироничне, без обзира на то да ли су пропраћене смајлићима или не. У примерима 18 и 19 то јасно видимо: „Лепа ти је хаљина. :)” је пример који је 62, 5% испитаника одабрало као ироничну опцију. Такође, пример без икаквих интерпункцијских знакова или смајлића „Лепа си као плавуша” је опција коју је чак 56, 3% испитаника одабрало као искренију, насупрот примеру „Лепа си као плавуша. :)”. Или 31. пример „Онда је све јасно.:-)” којег је 60, 4% испитаника одабрало као поруку ироничног садржаја, насупрот опцији „онда је све јасно :)”. Овде примећујемо разлику у форми смајлића, па тако постоји једноставнији „:)” и комплетнији „:-)”, што нас опет наводи на закључак с почетка да се и у писаној комуникацији на чет апликацијама тежи ефикасности и економичности у говору (пренети информацију концизно и брзо). Исту ситуацију затичемо и у 29. примеру „Паметно. :-) Шаљем, наравно.” где се труд у виду уношења тачки, зареза и комплетног смајлија који улаже пошиљалац поруке може учитати као примеса ироније. На основу оваквих примера као апсолутног индикатора ироничног тумачења поруке доживљавамо знаке интерпункције. Смајлићи се у свакодневном дописивању појављују као форме или подврсте правописа (Провајн, Спенсер, Мандел 2007:302-304). Односно, могу заменити правописне знакове, могу заузети место у средини реченице и указивати на паузу у говору, као и успешно вршити функцију интонације у писаном говору или функцију сигнала за одређена значења поруке (Гарисон, Ремли, Томас, Вишневски 2011:122). Кроз наше истраживање увидели смо да смајлићи употребљени са интерпункцијским знацима, служећи као њихова допуна, добијају и прагматичку функцију јер уносе неизречена значења поруке, то јест могу довести до ироничног тумачења добијене информације. Ово представља довољну индицију за наша наредна истраживања прагматичког значења смајлића у писаној комуникацији.

Правописна интерпункција омогућава олакшану и економичнију интерпретацију, назначавајући оне делове текста код којих се когнитивни процеси активирају како би формирали разумљиве значењске низове (Бертучели 2018:16). Стога је исправно прихватити интегрисани приступ који проширује поимање интерпункције изван граматичких правила, а ми након спроведеног истраживања тумачимо интерпункцију као технику за испољавање ироничног значења истичући прагматичку функцију правописне интерпункције.

4. ЗАКЉУЧАК

Овим истраживањем расветљена је техника испољавања ироније у писаном говору. Установљено је да интерпункција има и прагматичку страну која постаје погодно тло за ироничну обраду и тумачење поруке. Метода бинарног логистичког модела регресионе анализе, као скупа статистичких метода, верификовала је одговоре испитаника и на основу збирних вредности хи-квадрата и резидуала одступања, као и добијених вредности које се односе на појединачне одговоре,

стандардне грешке, коефицијента шансе и р-вредности, потврдили смо постављену хипотезу да правописна интерпункција може довести до ироничног тумачења поруке. С тим у вези, створени су услови за сумирање досадашњих истраживања и закључака углавном из стране литературе, те се претпоставља да ће изведени закључци овог рада помоћи у изналажењу одговора на који начин се иронија испољава у писаној комуникацији на српском језику. Сегменте које будућим истраживањима желимо да испитамо тичу се идентификовања ироније, с обзиром на распрострањеност свих њених видова на интернету, и то употребом модела рачунарске лингвистике.

ЛИТЕРАТУРА

- Вулетић, В. (2006). *Говорна стилистика*. Загреб: ФФ прес.
- Маркељић, С., Јеремић, К. (2019). Анализа разговорног језика на примеру преписке на апликацији Вибер. *Наслеђе* 42, 267-280.
- Пашањски, С. (2013). Логистичка регресија (Мастер рад). Математички факултет Универзитета у Београду.
- Симеуновић, В., Милосављевић, М. (2009). Логистичка регресија, као основа машинског учења, 1. Научни скуп са међународним учешћем Синергија 2009, Зборник радова, стр. 100-109.
- Станојчић, Ж., Поповић, Љ. (1999). *Граматика српског језика*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Томашевић, А. (2022). Белешке са предавања Статистички методи [белешке]. Приступљено са <https://sm.atomasevic.com/Statisti%C4%8Dki-metodi.pdf>
- *
- Agresti, A. (2007). *An Introduction to Categorical Data Analysis* (2nd ed). John Wiley & Sons, INC., Publication, 86-161.
- Bertuccelli, M. (2018). The cognitive complexity of punctuation. *Lingue e Linguaggi*, 54, 15-29.
- Bozak, A. & Aybek, E.C. (2020). Comparison of artificial neural networks and logistic regression analysis in PISA science literacy success prediction. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 7(2), 99-111.
- Bryant, G. A., & Fox Tree, J. E. (2005). Is there an ironic tone of voice?. *Language and Speech*, 48(3), 257-277.
- Bryant, G. A., & Fox Tree, J. E. (2002). Recognizing verbal irony in spontaneous speech. *Metaphor and Symbol* 17 (2), 99-117.
- Burgers, C. F. (2010). Verbal irony: Use and effects in written discourse. Radboud University, Nijmegen, Holand.
- THES
- Cignarella, A.T. (2021). Dependency Syntax in the Automatic detection of Irony and Stance. University of Turin, Doctoral School of Sciences and Innovative Technologies Phd Program in Computer Science, XXXIII Cycle. THES
- Chaudhari, P., & Chandankhede, C. (2017, March). Literature survey of sarcasm detection. In 2017 International conference on wireless communications, signal processing and networking (WiSPNET) (pp. 2041-2046). IEEE.
- Colston, L.H. (2017). Irony as Indirectness Cross-Linguistically: On the Scope of Generic Mechanisms. *Indirect Reports and Pragmatics in the World Languages*, 109-131.
- Dresner, E., & Herring, S. C. (2010). Functions of the nonverbal in CMC: Emoticons and illocutionary force. *Communication Theory*, 20(3), 249-268.
- Garrison, A., Remley, D., Thomas, P., Wierszewski, E. (2011). Conventional Faces: Emoticons in Instant Messaging Discourse. *Computers and Composition*, 28 (2), 112-125.
- Ghosh, D., Muresan, S. (2018). "With 1 follower i must be awesome: P." exploring the role of irony markers in irony recognition. In Twelfth International AAAI Conference on Web and Social Media.
- Gibbs, R. W., Jr. (2000). Irony in talk among friends. *Metaphor and Symbol*, 15(1-2), 5-27.
- Glynn, D. (2014). Techniques and tools. In Glynn, D., & Robinson, A. J. (Eds), *Corpus Methods for Semantics: Quantitative studies in polysemy and synonymy* (pp. 307-341): *Human Cognitive Processing*, 43.
- Grice, H. P. (1975). Logic and Conversation. In P. Cole, & J. L. Morgan. (Eds.), *Syntax and Semantics*, Vol. 3, *Speech Acts* (pp. 41-58). New York: Academic Press.
- Gries, Stefan Th. (2021). *Statistics for Linguistics Using r: A Practical Introduction*. Berlin & New York: Mouton de Gruyter.

- Hilbe, J. M. (2011). Logistic regression. *International encyclopedia of statistical science*, (1), 15-32.
- Hogg, R.V., McKean, J.W. and Craig, A.T. (2005) Introduction to Mathematical Statistics. Prentice Hall, Upper Saddle River, 101-106, 174-175.
- Kumar, H.M., Harish, B.S. (2019). Automatic Irony Detection using Feature Fusion and Ensemble Classifier. *International Journal of Interactive Multimedia and Artificial Intelligence*, Vol. 5, N° 7, 70-77.
- Kumon-Nakamura, S., Glucksberg, S., & Brown, M. (1995). How about another piece of pie: The allusional pretense theory of discourse irony. *Journal of Experimental Psychology: General*, 124
- Ling, R., & Baron, N. S. (2007). Text messaging and IM: linguistic comparison of American College Data. *Journal of Language and Social Psychology*, 26, 291-298.
- McHugh, L.M. (2008). Standard error: Meaning and interpretation. *Biochemia Medica*, 18, 7-13.
- Nickerson, R. S. (2000). Null hypothesis significance testing: A review of an old and continuing controversy. *Psychological Methods*, 5(2), 241–301.
- Osborne, J. (Ed.). (2008). Best practices in quantitative methods. SAGE Publications, Inc.
- Provine, R. R., Spencer, R. J., & Mandell, D. L. (2007). Emotional Expression Online: Emoticons Punctuate Website Text Messages. *Journal of Language and Social Psychology*, 26(3), 299-307.
- Riloff, E., Qadir, A., Surve, P., De Silva, L., Gilbert, N., & Huang, R. (2013). Sarcasm as contrast between a positive sentiment and negative situation. In Yarowsky, D., Baldwin, T., Korhonen, A., Livescu, K., & Bethard, S. (Eds.), *Proceedings of the conference on empirical methods in natural language processing*, 704–714.
- Rockwell, P. (2000). Lower, slower, louder: Vocal cues of sarcasm. *Journal of Psycholinguistic Research*, 29(5), 483–495.
- Sonderegger, M. (2021). *Regression Modeling for Linguistic Data*. MIT Press.
- Sperber, D., & Wilson, D. (1986). *Relevance: Communication and cognition* (Vol. 142). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Thompson, D., Filik, R. (2016). Sarcasm in Written Communication: Emoticons are Efficient Markers of Intention. *Journal of Computer-Mediated Communication* 21, 105-120.
- Toplak, M., Katz, A. N. (2000). On the uses of sarcastic irony. *Journal of Pragmatics*, 32.10, 1467-1488.
- Yokoyama, S., Sanada, H. (2009). Logistic regression model for predicting language change. *Issues in Quantitative Linguistics*; Köhler, R., Ed.; RAM-Verlag: Lüdenscheid, Germany, 176-192.
- Wasserstein, R. and Lazar, N. (2016) The ASA's Statement on p-Values: Context, Process, and Purpose. *The American Statistician*, 70, 129-133.
- Wilson, D. (2013). Irony comprehension: A developmental perspective. *Journal of Pragmatics*, 59, 40-56.
- Wilson, D., Sperber, D. (1992). On verbal irony. *Lingua* 87, 54-76.
- Winter, B. (2019). *Statistics for Linguists: An Introduction Using R.*, Routledge, 172-175.
- Zeng, Q., Li, An-Ran. (2022). A Survey in Automatic Irony Processing: Linguistic, Cognitive, and Multi-X Perspectives. In *Proceedings of the 29th International Conference on Computational Linguistics*, pages 824–836, Gyeongju, Republic of Korea. International Committee on Computational Linguistics.

РЕЧНИЦИ

PKT: *Речник књижевних термина*. (1986). Београд: Нолит.

EXPLORING THE IMPACT OF PUNCTUATION MARKS ON IRONICAL MEANING IN TEXT MESSAGES IN SERBIAN LANGUAGE

Summary

The study examines ways of expressing irony in written language, as well as problems of decoding an ironical meaning in written intercommunication. The main goal of the research is to ascertain pragmatic impact of punctuation marks on ironical meaning in the text message. A research hypothesis predicts that punctuation marks could lead the reader to misinterpret the message. Data collection is gathered using quantitative method

through online survey questionnaire. This type of explanatory quantitative design attempts to establish cause-and-effect relationships among the variables: the dependent variable, ironical meaning, and the independent variable, punctuation marks. Binary logistic regression model has been used for testing the correlation between variables where the dependent variable is dichotomous, as well as for evaluating the reliability and validity of measurement. Using binary logistic regression model for analyzing categorical quantitative data certainly represents novelty in the field of applied linguistics in Serbian language. The results of the statistical data processing confirm the posed hypothesis and the findings of the study reveal that the punctuation marks could direct the reader's perspective and impression to the ironical meaning of the text message.

Key words: irony, punctuation, pragmatics, text messages, binary logistic regression

Марина Николић
Средња школа „Гимназија Краљево” Краљево,
ОШ „Живан Маричић” Краљево,
ОШ „Јован Дучић” Краљево, Србија
marina.nikolic5@gmail.com

ВИШЕСМИСЛЕНО, НЕДОРЕЧЕНО И НЕОДРЕЂЕНО НА РАЗЛИЧИТИМ ЈЕЗИЧКИМ НИВОИМА

Појмови вишесмисленог, неизреченог и неодређеног често су у употреби у лингвистичкој литератури, и то у различитим дисциплинама – лексикологији, граматичи, анализи дискурса/текста, али и у неким другим наукама. Неки се првенствено везују за лексикологију, други за синтаксу, трећи за текст. На примеру неких партикула, интензификатора, апроксиматора, екстендера, затим неких везника и типова реченичних веза, као и на надтекстуалном нивоу, показатељемо разноликост оваквих језичких појава (примери су из енглеског и српског језика). У вези с њима поставља се питање у којој мери такве језичке појаве ометају комуникацију или јој, напротив, доприносе. Наша претпоставка је да не ометају. Разлог томе је свакако „контекстуализација“ употребе наведених језичких средстава, односно чињеница да је контекстуализација много битнија за разумевање међу саговорницима него што се у апстрахованој анализи језичких феномена то признаје. Стога је наша анализа базирана на емпиријском истраживању корпуса, што омогућава проверу у којој мери контекст може да означи неку употребу као мање неодређену, недоречену или вишесмислену. Показало се да таква анализа често подразумева не само језички, већ и шири, културолошки, као и дискурсни контекст, како би се значење, односно функција било лексема, било синтасичких везника, било анафоричких, текстуалних веза могла исправно протумачити са становишта разумевања, дакле, без уже повезаности с језичким нивоом који се анализира.

1. УВОД

Вишесмисленост, неодређеност и недореченост, као и неки други сродни термини – нејасно, магловито, конфузно, опскурно, неразумљиво, и слични, често се јављају у вези са језиком и комуникацијом уопште. Говорници су склони да неспоразуме у комуникацији припишу управо оваквим особинама нечијег говора или написаног текста, али је у многим случајевима једнако тешко прецизно одредити шта чини језик непрецизним и неодређеним. Посебну пажњу су добили амбигвитет и неодређеност у лингвистичкој литератури и то у различитим поддисциплинама и у вези са различитим језичким нивоима, али и у сродним дисциплинама попут филозофије, когнитивних наука, теорије књижевности, односно у многим областима живота у којима језик и језичка комуникација постају фокус пажње. У раду ћемо приказати неке од релевантних, а карактеристичних праваца истраживања и размишљања који указују на, с једне стране, разноврсност појава које се карактеришу наведеним епитетима, а с друге могућност фокусирања на неке појаве у зависности од тога којим језичким нивоима припадају.

1.1. Повезаност различитих појава

На нивоу синтаксе бројни су примери у литератури вишесмислених синтаксичких конструкција. Тако се однос између субјекта и посесивне заменице у енглеском језику у примеру: *John loves his mother.* може разумети као деиктички или везани референцијални однос – или се ради о Доновој мајци или мајци неке друге мушке особе. У српском језику ту нема двосмисле-

ности захваљујући дистинкцији између посесивних придевских заменица *свој* и *његов*: *Џон воли своју мајку. / Џон воли његову мајку.*

На нивоу прагматике, илустративни су примери попут кратке размене: А: *Знајте ли колико је сајти?* Б: *Знам.* У случају да се ова кратка размена овако заврши а да саговорник Б. не погледа на сат или на мобилни телефон, и не одговори са тачним временом, он је прагматички погрешан одговор дао, јер се наведено питање саговорника А. не односи директно на тражење информације о његовом знању, већ је у питању индиректни говорни чин молбе да Б. каже тачно време.

Интересантно је да се о вишесмислености, односно двосмислености најчешће сусрећемо у литератури о хумору, где управо погрешно приписивање једног од значења неком изразу ствара ефекат хумора. Штавише, „језик би био заморан ако бисмо све што кажемо говорили са превише детаља“ (Blake, 2007: 12). По овом аутору битно је да детаља буде онолико колико је саговорнику потребно да протумачи исказ у датом контексту. У хумору се намерно ствара и користи вишесмисленост. Тако, могућност двосмисленог тумачења деиктичке посесивне заменице *my/(your)* искоришћена је у следећем примеру за хумористички ефекат:

А: I didn't sleep with my wife before we were married, did you?

Б: I don't know. What was her maiden name? (Ross, 1998: 40)

Уствари, у хумору се, ослањањем на сасвим уобичајене језичке норме, намерно поиграва са значењем, вишесмислености, ствара и разрешава језичка недоумица, неодређеност и нејасноћа (Blake, op. cit.: 63).

Највише примера синтаксичке вишесмислености ипак има у насловима новинских чланака: *Paramedics help spider bite victim.* (преузето из Blake, 2007: 90) – у овом примеру конституентска анализа дозвољава два тумачења: или „болничари треба да помогну пауку да уједе жртву“ или „помажу жртви уједа паука“, као и у случају: *Court to try shooting defendant.*, (ibid.: 96) – конституентска анализа допушта две интерпретације: „суд ће покушати да упуца оптуженог“, или ће да „суди оптуженом за пуцњаву“.

1.2. Неодређеност у филозофској, психолошкој и лингвистичкој литератури

У филозофској литератури, у којој доминирају проблеми везани за употребу градабилних придева и именица (попут: *висок, црвен, ћелав, томила, дете*, и сл.) као неодређених предиката, историја проблема је била условљена комплексношћу логичког закључивања исказа са оваквим предикатима. Многи су филозофи (Лајбниц, Фреге, Расел, Витгенштајн и други) сматрали да треба поседовати неки савршен језик, а многи су и предлагали какав, поготово у методолошком смислу, треба да буде (Bianci, 2020). Често се цитира чувена фуснота у Фрегеовом делу *О смислу и референцији*: „Докле год номинатум [референција] остаје исти, ова колебања у смислу могу да се допусте, иако их је потребно избегавати у систему једне демонстративне науке, а не би се смела јављати ни у једном савршеном језику“ (Фреге, 1992: 36).

Према Рафмановој (2014) у оптицају су више теорија које пружају нека решења за неодређене придеве и именице. То су: *вишевалентне* теорије, према којима могу постојати три или чак и више истиносних вредности (што допушта и градирање истиносне вредности), *супервалуационистичка* која допушта одређене истиносне вредности уколико се утврди прецизификација (а то значи, на пример, да је свако виши од неког високог кошаркаша такође висок, док се гранични случајеви сматрају неутралним и неодредивим), *контекстуална* када је вредност утврђива на основу контекста који је дефинисан захваљујући урођеној вербалној способности компетентних говорника, и на крају *епистемичке* теорије према којима није могуће знати границу између *висок* и *низак* нпр., с тим што контекстуалистичка варијанта епистемичких теорија допушта да постоје неке оштре границе између две вредности предиката али се те границе мењају од контекста до контекста (Raffman, 2014: 7-10). Свака од наведених теорија не остварује циљеве које филозофија

и логика постављају себи, али сама ауторка заступа највише ову последњу, а како ћемо показати на крају рада, сматрамо да је динамичка контекстуализација најближа лингвистичком објашњењу ових појава из више разлога.

Латентна неодређеност значења речи јавља се као тема и у новијој литератури из психологије. Овде ћемо се укратко позабавити истраживањем које су спровели Марти и сарадници (2023), које је за наше бављење овом проблематиком интересантно, и које показује да чак и најубичајеније именице имају варијанте значења (по неколико десетина) код различитих говорника. Ових разлика често ни сами испитаници нису свесни (*ibid.*: 81), а разлике су мање када су у питању конкретни појмови (животиње) него када се ради о политичарима, те аутори претпостављају да је то узрок многим друштвеним и политичким несугласицама. По њиховом истраживању, вероватноћа да ће се два случајно одабрана појединца сложити око конкретних појмова је око 14–70%, а опсег вероватноће да ће се сложити око појмова ако је реч о политичарима осетно се смањује: 13–33% (*ibid.*: 87).

И лингвистичка литература о неодређености (енгл. *vagueness*) је обимна и бављење овом проблематиком има дугу традицију. Чак постоје и класификације неодређених израза као што су апроксиматори попут: *about, lot(s) of, a bit of*; идентификатори неодређених (нејасних) категорија (*and so on, or stuff, or a whole range of things*), заменички изрази, супститути (енгл. *placeholder words*) (*thingy, whatsisname, whatsit*) (Channel, 1994) (cf. Erman, 2001, Dines, 1980, Dubois, 1992, Overstreet, 1999, Norrby & Winter, 2002). Слични изрази постоје у свим језицима, па и у нашем (нпр. *онако, некако, и/или њако нешто, и њако то, њиш, у фазону*, и сл.) (Панић, 2010; Половина, Панић Церовски, 2013). Једно од основних одређења неодређених речи јесте да су то оне речи које модификују другу језичку јединицу, или исказ, са јасном намером да је учине мање прецизном (Channell, op. cit.: 20) или намерно показују да је нешто неодређено, да представља отворени низ или скуп, итд.

Основна функција или разлог зашто се користе такви изрази су различити: говорник тренутно не може да се сети неког израза, речи, или чак ако је и зна, због саговорника који можда не зна тај израз не жели ни да га употреби, или се истиче чињеница да постоји много посебних чланова неке општије категорије, па не жели да све набраја или сматра да неке које је поменуо издваја по значају у односу на непоменуте, затим у случају неких говорних чинова (позиви, изрази солидарности међу саговорницима) жели да искаже блискост а не надмоћ у познавању ствари, жели да искаже да је садржај неке поруке изненађујући, да се ограда уколико сматра да није сигуран у садржај свог исказа, да укаже на то да се може још говорити о некој теми, итд. (Overstreet, 1999, Половина, Панић Церовски, 2013). Поред ових узрока јављања неодређености, Кристал и Дејви (Crystal & Davy, 1969) истичу и да некад предмет разговора не захтева прецизност, већ је опис или приближна реч довољна, и да намеран избор непрецизних израза доприноси одржавању друштвене атмосфере. Говорници једноставно нису сигурни у нешто, желе да уштеде на времену у разговору, поготово у неформалној комуникацији, да се одржи добар међусобни однос, да не звуче сувише категорички, превише учени, па настоје да буду мање прецизни. Оградама изражавамо несигурност, сумњу, избегавамо критику због сувише категоричне изјаве. Анализирајући функције ових израза у јавном и приватном разговорном дискурсу, Половина и Панић Церовски (2013) истичу да их говорници употребљавају претпостављајући да постоји знање и искуство које они и њихови саговорници деле. Осим тога, закључују ауторке, чак и када се јављају у функцији маркирања директног цитирања, или када имају делимитативну функцију, ови изрази истовремено задржавају своју основну улогу – која је у домену подржавања интерсубјективних односа: имају улогу успостављања, одржавања и показивања блискости (*ibid.*: 167).

Неодређеност се може односити и на деиктичке речи и изразе: све личне и присвојне заменице првог и другог лица, неодређене заменице и прилоге, чије значење зависи од контекста, или се мења у складу са контекстом: *деикса – ја, ти, овде, тамо, онолико, неки, нешто*, и сл. Тако, фокусирајући се на функционисање централних деиктичких израза у формалним и неформалним разговорима, Панић Церовски и Половина (2022) показују да се они не понашају само

као референцијални елементи, већ заправо превасходно функционишу као дискурсни елементи са израженим процедуралним значењем – могу имати кохезивну, делимитативну улогу, њима се успоставља елаборација, уводи епизода наратије, закључак, или уводи говорни акт захваљивања, извињавања итд. Иако се њихово референцијално значење стално мења у зависности од контекста, ауторке напомињу да у коришћеном корпусу нису уочиле ниједан пример исправки неспоразума базираних на погрешном тумачењу деиктичких речи, сматрајући стога да „употреба деиктичких речи, иако може, ипак ретко доводи до неспоразума“ (*ibid.*, 363-364).

2. НЕОДРЕЂЕНОСТ У РАЗГОВОРНОМ ЈЕЗИКУ – ДИНАМИКА И КООПЕРАТИВНОСТ

Сматрамо да је важно приказати на који начин се одвија и развија разговор кад су у питању „неодређености“ и то пре свега у аутентичним разговорима очи у очи, како би се разумело мало боље да је у таквој, непосредној комуникацији увек могуће тежити ка прецизирању, односно избегавати прецизирање, у зависности од важности коју саговорници приписују теми.

У следећем ексерпту из нашег корпуса² саговорници једно другом причају о летовању, како су се провели, и између осталог, колико и шта је скупо а шта јефтино:

1. V: Mi smo trebali sad da idemo kad je, negde sa srednjom školom. Trebali smo i mi da idemo u Italiju. Tamo negde Rim, Venecija, tamo nesto ali kako se zove, nismo, zato što nismo se složili. Neki su hteli vamo, neki tamo i na kraju nigde nismo otišli i onda su nam dali Grčku za 300-400 evra a to je mnogo **skupo** za Grčku. U Grčku možeš da odeš za 200 evra.

2. G: A, to da . zavisi kako . Ako ideš kolima, jel **jeftino** dole, razumeš. Baš em ne znam **kolko bi izašlo**.

3. V: Karta ti je negde oko 5000. **Nije više**. Aj da kažeš da je 50 evra povratna. Oстане ti 150. Šta će ti **više**? Za nešto normalno. Tamo je **jeftino**.

4. G: **Jeftino**.

5. V: Ja znam kad sam bila prošle godine u Crnoj Gori na moru, tamo je **skuplje** sve **duplo više** nego ovde.

6. G: Da. Pazi, ja sam isto bio u Crnu Goru sa nekim drugarima. Dvoje – troje drugara. Ono, lepo smo se proveli. Znači ono opuštена атмосфера, значи оно фул.

7. V: Jeste tamo lepo uveče, znam . Bili smo moj dečko i ja. A dobro je uveče, ono kao zezanje, sve, izlasci tamo vamo al nije nešto **jeftino**. Grčka je mnogo **jeftinija**. I tamo sam bila i videla sam da je **jeftinije**. A i lepše je. U Grčkoj ima baš mnogo toga da vidiš. Imaš i u Crnoj Gori ali kako se zove, nekako je Grčka ostavila jači utisak na mene.

8. G: Pa, to da al ne znam Crna Gora.. jer mi kad smo bili našli smo na jedno mesto, dobro. Znači, dobar neki kafić. Ono bilo uživo svirka. Opušteno. **Jeftino** je bilo piće . ne znam . ne mogu da se setim.

9. V: Ne piće, nego hrana je **skuplja** nego u Grčkoj.

10. G: Pa, ne znam...

11. V: Koka-kole, ne znam, evro i možda 60-70 centi

12. G: Pa, ne znam.

13. V: Tako je nešto bilo.

14. G: Tako je bilo po kafićima al ovde gde smo mi bili bilo je malo **jeftino**. Jer sad ne znam . Ne mogu da se setim kolko je baš.

15. V: A u kom ste gradu bili?

16. G: Pa bio, ovaj u Crnoj Gori.

17. V: A u kom gradu u Crnoj Gori?

² в. Панић Церовски, Половина (2022).

18. G: Pa, sad, ne mogu da se setim to mesto baš. Ne mogu da se setim to mesto... E to je neko, kako se kaže, to je bilo neko
 19. V: Jel zabačeno nesto?
 20. G: Pa, da. To je nešto sa strane. Zabačeno nešto kao neko selo. Ne može niko da se seti od drugara. Sad kad bi pitao ne moš se niko seti.
 21. V: A mi smo bili u Sutomoru al dobro, tamo su **digli cene**. Znaš, tamo je lepo. Nije... a nama je bio stan, pa nema 10 m od mora, bukvalno.

Као што се види, у првом делу разговора, реплике 1-14, тему скупове уводи саговорница В., уз доста неодређених заменица и прилога које се односе на место где је требало да иду на екскурзију (*негде, тамо негде, тамо нешто, неки вамо, неки тамо*), на коју нису ни отишли јер им је понуда за Грчку била *скупа*. У реплици 2 саговорник Г. индиректно исказује сумњу у њену процену, уводећи идеју колико би коштало да се иде колима, што саговорница В. (3. реплика) игнорише и говори о јефтиним аутобуским картама. У 5. реплици пореди Грчку и Црну Гору, чиме поткрепљује своју тврдњу о нижим ценама у Грчкој. Карактеристично је да Г. у 6. реплици исказује кратко слагање са *да*, али одмах наставља, мењајући тему у „добар провод“ у Црној Гори („Значи оно опуштена атмосфера, значи оно фул“) с чиме се саговорница сложила (реплика 7.) и потврдила да је имала слично искуство, али се она ипак враћа на чињеницу да је Грчка *јефтинија*. Саговорник опет почиње са позитивним искуством у Црној Гори, и помиње неки кафић у коме је *било јефтино*. Реплика 10. показује да В. не одустаје од тврдњи да је Грчка јефтинија, па стога уводи елемент *хране* за коју опет може да тврди да је тамо јефтинија. Иако је саговорница В. упорнија у свом ставу о процени јефтиноће и скупине када се пореде две дестинације за летовање, и она и њен саговорник чине уступке једно другоме, с једне стране, уводећи стандарде за процену (*путовање колима или аутобусом, биће или храна, за нешто нормално*), затим шта се добија за неку цену (*фул провод, има ли шипа за видећи*), а с друге стране, делимично прихватајући саговорникове процене, па и промене подтема (*кафић, дружари, провод*), уз често оглађивање и исказивање несигурности о тачним ценама („не знам“, „не могу да се сетим тачно“). Навели смо и реплике 15-21 како бисмо приказали постепеност у удаљавању од теме скупине летовања.

Следећи одломак из нашег корпуса разговорног језика показује колико су понекад саговорници упорни у настојању да утврде и разумеју значење једне речи. Разговор се одвија између четири саговорника од којих су неки музичари (сви су млади, 22-25 година):

1. J: A kad reče poplava, jesi ti ono reko poplava... nešto na svadbi... **šta je to?**
2. D: Ne znam tačno...
3. B: Poplava je doček svatova
4. J: Doček svatova. Aha
5. B: Kod nas...
6. M: Kod...?
7. B: ...tako zovu
8. J: Poplava
9. D: **A što je poplava?**
10. B: E to ne znam
11. M: **Šta je poplava?**
12. J: Pa evo, [to što kaže: doček svatova]
13. D: Možda kao ljudi dolaze ko poplava?]
14. B: Pa recimo. Ili...
15. J: Na našem. Pa kao poplava... [Ne znamo ni mi zašto]
16. B: Znaš, ono tamo sviraju i...] Da. Sviraju to i ovi kite parama
17. M: **Šta znači poplava?**
18. D: Aha, znači možda je poplava [zbog (smeh) love, jebi ga]
19. J: Pa to i poplava kad...] reka nadode pa se izlije
20. B: A, to, ne znam zašto

21. M: A, ima dva značaja
22. B: Ne, ne, pa ovo ti je kao sleng razumeš, ovo ti je
23. J: Da, sleng
24. B: Žestok sleng. Niko ne zna zašto
25. D: Ne, al ako ima neka fora. Baš ću da pitam ove narodnjake, ove drugare
26. M: A šta znači, izvini, u slengu, nisam ukapiro, šta?
27. J: Pa doček svatova
28. M: Šta je: svatova?
29. J: Svatovi su gosti na svadbi
30. M: Aaaa, to je. Poplava. Pa zato što valjda kada dolaze, dolaze mnogo jebi ga[...]
31. M: To se zove poplava u slengu: čekati goste sa svadbe?
[...]
32. J: Da
33. B: Niko ne zna zašto
34. M: Da. (pauza) Nešto sam naučio večeras
35. D: Da. Neki sleng...

У датом делу разговора видимо да учеснике буну реч *поплава*, коју је претходно употребио говорник Б, будући да је употребљена у значењу које њима није познато. Наиме, уочавамо да је саговорницима из контекста јасно да ову реч говорник Б није употребио у основном значењу, као и да то изведено значење њима није познато. У наставку разговора, након објашњења које им Б даје (реплика 3.), они покушавају заједно да проникну у однос овог значења и употребе („дочек сватова“), за које Б наводи да се код њих (претпостављамо у његовом крају) користи („код нас тако зову“ – реплика 5. и 7.), са основним и добро познатим значењем и употребом (реплика 19. „кад река надође па се излије“). Тако, успостављају везу између велике количине воде и велике количине новца који сватови дају (реплика 18.), као и између реке и сватова као велике количине људи која континуирано долази (реплика 30.).

У многим животним ситуацијама ове особине језика/дискурса могу се јавити као сметња у комуникацији. Ипак, примери из свакодневног разговорног језика су ретки и лако се разрешавају, што нам показује и следећи пример из корпуса:

- A: A čime se bavis ti? Šta treniras?
- B: Pa, ono fudbal. Pre sam treniro kik-boks.
- A: A koja si postava?
- B: Mislis na fudbal?
- A: Da.

Када уоче да постоји могућност да се нешто интерпретира на два или више начина, у нормалној, уобичајеној спонтаној конверзацији, тј. када постоји кооперативност између учесника разговора, саговорници настоје да ту неодређеност или пак вишесмисленост директно (као што је у овом примеру случај – постављањем директног питања) или индиректно отклоне, ради ефикасности и плодотворности комуникације, која проистиче великим делом управо из адекватног тумачења исказа и намера учесника у разговору.

3. ВИШЕСМИСЛЕНОСТИ, НЕОДРЕЂЕНОСТИ И НЕДОРЕЧЕНОСТИ У ПИСАНОМ ДИСКУРСУ: СЛУЧАЈЕВИ ИЗ ФОРЕНЗИЧКЕ ЛИНГВИСТИКЕ

У контексту правних спорова, тј. у правосудном контексту лингвистички се анализира неодређеност, вишесмисленост или недореченост у ситуацијама када постоји експлицитна или имплицитна кривња за одређени исказ који онда, уз истицање неког од елемената тог исказа, постаје камен спотицања за решавање проблема (у комуникацији). У циљу да укажемо на разноврсност

појава које се анализирају у таквим случајевима, навешћемо врло илустративан пример из литературе који се односи на комуникацију на енглеском језику, и један пример из српског језика.

3.1. Срећка греб-греб и проблем *any spot*

Први случај се односи на нејасност једне од „лутријских гребалица“ (код нас су то „инстант срећке греб-греб“) коју је Батерс (2004) приказао у свом раду. Пошто се испоставило да је више купаца те гребалице сматрало да је добило милион долара, те су тужили надлежну лутрију која је држала да ти добитници заправо нису разумели правила игре, аутор анализира синтаксички, лексичко-семантички, прагматички ниво примењив на дату гребалицу. Његова анализа тог случаја показује више језичких нивоа текста, укључујући и семиотички. Иако тврди да је у лексичком и синтаксичком све јасно написано, ипак се испоставља да једна синтагма: *any spot*, тј. било које место на картици, заправо представља проблем. Купац схвати да се односи на целу картицу, док се по званичним правилима лутрије у ствари односи на сваку од две појединачне игре (*rulet* и *dice*) представљене на једној картици. Другим речима, различит је контекст: да ли се ова синтагма односи на једну половину картице, па посебно на другу или на обе заједнички. Интересантно је са прагматичког становишта што Батерс закључује да су посматрајући позицију купца прекршене максима квантитета (недовољно информација је дато), као и максима начина (избегни двосмисленост). Навешћемо још једну недоумицу: пошто се неки искази понављају на оба дела картице, онда купац то може протумачити као смислено понављање ради истицања или естетске функције, док званичници лутрије тврде да су у питању две различите гребалице на истој картици. Чак и боје на подлози картице (симетричне као у огледалу) могу имати у прагматичком смислу два тумачења. На крају закључује да је садржина на картици могла бити експлицитније формулисана, додајућу поједине лексеме којих нема на оригиналној картици.

3.2. Неодређено, недоречено – дискурс једне „опоруке“

У наредном анализираном примеру из судске праксе показатељемо колико неке од лексема у датом дискурсу могу постати предметом недоумице. Као што ћемо видети, нису у питању само помоћне речи, везници или нпр. деиктичке речи и изрази, већ и пунозначне речи. Овај кратки одломак из опоруке заслужује пажњу с обзиром да се адвокат обратио једној од ауторки да језички „разреш“ неодређеност и недореченост.

„Сву осталу покретну и непокретну имовину остављам ћерки и сину <Марку>. **С тим** да они мом трећем сину рођеном ван брака, <Петру Перићу>, обезбеде *школовање*, па **чак** и кућу да му обезбеде“

О сложенем везнику *с тим што/га* писао је М. Ковачевић (1989). Он сматра да је овај, као и други сложени везници, производ двају функционалних стилова, научног и публицистичког, у оквиру којих се и иначе (укључујући административни и административно-правни) формирао највећи број сложених везника. Њихово настајање узроковано је тежњом да се оствари прецизније семантичко нијансирање или да се изрази неко ново значење. Основно би се значење овог везника могло одредити као значење спецификације и то углавном као пропратне околности. Уочава посебну црту овог везника јер се по правилу, по различитим основама, супротстављају садржаји основне и зависне клаузе те попримају и сему адверзативности. Отуда сматра да се то основно спецификативно значење могло прогласити „синтезом пропратнооколног и адверзативног“. И даље, у зависној клаузи с тим везником остварује се нека „допунска информација“, контекстуално као значење „корекције“. Однос између главне и зависне клаузе је попут односа општег

и посебног. Друга два семантичка подтипа спецификације су „ексцептивност“, и „условност“ (*ibid.*: 123-136).

Тако, „уз услов“, „уз напомену“, „осим“ су могући супститути сложенем везнику *с тим да*. Међутим, оваква синонимија која је у језичком погледу јасна, не може разрешити неодређеност услова. Слично је и са реченицом: „Стан у [прецизна адреса] поклањам својим ћеркама, **с тим да** моја супруга има право доживотног коришћења истог“. Овај услов се чешће јавља у нашим опорукама, па је лаичка претпоставка да „ћерке“ могу, рецимо, продати стан уз сагласност „супруге“. Како се такве ситуације разрешавају ствар је правне струке а не лингвистичког знања.

Слична је ситуација и са прилогом *чак*. Овај прилог се у *Речнику Матице српске* јавља у више значења: „као *прил. ѿвр. за иштицање прелажења оквира онога што би се очекивало, што се нормално претпоставља: 1. а. за иштицање просторне удаљености; за иштицање великог дometа, простирања: све (до). — Побеже из куће и чак код вратица сачека Велимира. ... б. за иштицање временске одмаклости, дужине прошеклог времена. — Чак после виђали су ја људи час у једној . . . час у другој јаланци. ... в. за иштицање количине. — Чак 200 тона воде троше челичане да би добиле тону челика. 2. (обично с везницима „и“, „ако“, „иако“) уопште за иштицање високог степена или ширине обухватања нечега, ширине доуштивања, претпоставке: штавише. — Скејса . . . је тасила чак и обичну људску радозналост“.*

Као што се види по објашњењу, *чак* се може односити на вишак простора, времена, количине или, у случају апстрактнијег контекста, на вишак обухвата, ширине. У случају анализираниог контекста опоруке, само је поменуто релативно апстрактно „школовање“, а конкретном „кућом“ се превазилази граница „школовања“.

Даљи проблем представља и значење именица *кућа* и *школовање*. Пишући о појму алолекса, Р. Драгићевић наводи да је основна лексичко-семантичка алолекса лексеме *кућа* (према *Речнику САНУ*) „*грађевински објект, зграда за пребивање, становање или какву друштвену употребу*. Секундарне лексичко-семантичке алолексе лексеме *кућа* јесу: (1) *они који живе у једном кућанству, домаћинству, породична заједница, породица*; (2) *род, лоза, династија*; (3) *породична имовина, кућанство, домаћинство* итд.“ (2006: 34-35). С обзиром да се ради о веома фреквентној речи у нашем језику, и да спада у основни лексички фонд, Драгићевић сматра да се њена проширења значења базирају на семама функције и изгледа. (*ibid.*: 78). Ова лексема је у језику мање одређена својим физичким особинама, више значајем који има за човека. Ипак, за случај наследника ове опоруке, физичка обележја могу преузети примат, и у том погледу је значајније то што постоји синонимски низ који управо говори о физичким аспектима: „За синонимски низ *кућа*, *вила*, *дашчара*, *колиба* итд. доминанта је *кућа*, јер се *вила* дефинише као луксузна **кућа**, *колиба* као *трошина кућа*, *дашчара* као **кућа од дасака**.“ (*ibid.*, 300). Будући да је могуће модификаторима одредити какву кућу треба да обезбеде наследници који су добили сву покретну и непокретну имовину - нпр. *кућа од 50 (100) квадрата*, *кућа са (ћластичним, олимпијским) базеном*, *кућа за велику породицу*, *кућа на обали мора*, *кућа на Хавајима*, *кућа на Марсу*, може се рећи да има безброј могућих модификација. Слично томе, поставља се питање шта значи *школовање*: „средња школа, факултет, мастер, докторат“ и где се то школовање остварује – „Нови Сад, Оксфорд, Пенсилванија“?

С обзиром на чињеницу да лингвистичка анализа не може да промени природу језика, нити да га учини прецизнијим него што је он сам, разрешење се налази у појмовима „стандардног“ значења. Тако Ж. Лазовић у свом „Уводу“ у књигу превода неких класичних радова из фиолозофије, *О смислу и значењу* (Павковић и Лазовић, 1992: 18) напомиње: „Ми заиста можемо да постигнемо да речи које употребљавамо значе било шта, али ако желимо да избегнемо неспоразуме и неразумевање, боље је да се ослонимо на **стандардно** значење речи.“. Други, пак, говоре о **убичајеном** значењу, просечном говорнику, па тако наводе пример америчког врховног суда који је донео одлуку да се за пореска правила парадајз има сматрати поврћем, а не воћем јер ту закон мора да следи „убичајено значење“ речи, а не оно које има у биологији (према Марти и др., 2023: 79).

Отуда срж одговора лингвисте како би могло да се прецизира значење такве опорукe било би следеће:

1. Сасвим је јасно када се каже „сву осталу имовину“ оставља ћерки <Јани> и сину <Марку>, јер је сву као квантификаторски израз сасвим одређен.

2. Међутим, с обзиром да је писац опорукe задужио своје наследнике да се побрину за <Петра>, за његово школовање и кућу у будућности, то може да се оствари тако што се финансира његово школовање, и обезбеди му се кућа у неком „здраворазумском“ периоду. (Он поднесе рачун за школарину, за смештај, просечну надоканду за живот, рецимо у Новом Саду, као и кућу у Бечеју).

3. Иако школовање и кућа нису прецизирани у опорукци у новчаном смислу, и управо зато што нису прецизирани, подразумева се „здрав разум“, дакле оно што је културолошки прихватљиво за човека који живи у Бечеју, Војводини, што у датом контексту представља разумно значење.

4. Језички, заиста постоји низ израза попут градабилних антонима (*велик, гуї, боїаїї*), деиктичких израза (*ја, овде, тамо*), именица (*кућа, базен, брдо*) итд., који, ван контекста, језичког и културолошког, нису „прецизни“. Ти изрази су стога у филозофији врло често предмет разматрања, јер се филозофи језика баве проблемом логичког закључивања, који немају везе са употребом језика у природном, социјалном окружењу, а то признају и филозофи.

Исто важи и за *школовање*. Уколико није даље прецизирано, онда у нашој култури, у контексту Бечеја, Војводине, њених становника, оно подразумева основну, средњу школу и често, факултет до дипломе. То је оно што родитељи или старатељи омогућују и плаћају својој деци. Докторске и постдокторске студије су нешто друго, иако се зову „студије“ подразумевају да се та особа бави научним, истраживачким радом, и обично се финансирају од стране државе, истраживачке институције или од стране универзитета, или самог докторанда који је у принципу већ запослен. То није више школовање, него почетак истраживачког, научног рада.

Ван филозофије, у нормалној људској комуникацији, значење речи и језичких исказа остаје у складу с оним што допушта контекст. Опорука није филозофски трактат о употреби језика у логици и филозофији. У примерима које смо анализирали, битни су начин комуникације: писана или говорна, непосредност комуникације, однос међу саговорницима, тип дискурса (свакодневни разговорни, или административно-правни). Тражење „стандардног“, „уобичајеног“ значења је враћање језика у његове оквире, као динамичног инструмента који у суштини на економичан начин доприноси да саговорници остварују ефикасну комуникацију.

4. ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА

Појмови вишесмисленог, неодређеног, недореченог чести су у лингвистичкој литератури – у различитим поддисциплинама науке о језику, као и у тангентним областима – филозофији, психологији, когнитивним наукама, итд. Речи и изрази који се у неформалној, спонтаној конверзацији јављају, а чије значење је ван непосредног лингвистичког, али и ситуационог контекста неодређено или недоречено (апроксиматори, општи проширивачи значења, супститути, итд.) често су у употреби, па се тако поставља питање у којој мери такве језичке појаве ометају комуникацију или јој, напротив, доприносе. Наша анализа, базирана на емпиријским подацима из корпуса, показује да ови језички елементи не ометају комуникацију. Сматрамо да је кључно код употребе ових језичких средстава њихова „контекстуализација“, односно чињеница да је контекстуализација много битнија за разумевање међу саговорницима него што се у апстрахованој анализи језичких феномена то признаје. Такође, њихове функције у домену интерсубјективних односа

учесника комуникације врло је изражена, те се ова језичка средства превасходно користе како би се успоставио/одржао/показао неки облик блискости, будући да њихова употреба почива на претпоставци постојања заједничког предзнања и искуства код саговорника. Осим тога, кооперативност у комуникацији кључна је и код разумевања речи и израза који се не сматрају неодређеним или недореченим, али ипак могу некад унети забуну или неспоразум, како у разговорном, тако и у писаном дискурсу, како на лексичко-семантичком, синтаксичком, или дискурсном нивоу. И у тим ситуацијама неопходно је сагледати „ширу слику“ – посматрати не само језички, већ и културолошки, психолошки, социолошки, итд. контекст (то бисмо назвали динамичком контекстуализацијом), будући да успешна комуникација и разумевање интерактаната почивају само једним делом на разумевању и познавању законитости језика.

ЛИТЕРАТУРА

- Bianci, A. (2020). The language of thought as a logically perfect language. *Languagescapes, Ancient and Artificial Languages in Today's Culture*. 159-168.
- Blake, B. (2007). *Playing with words – humour in the English language*. Equinox Publishing.
- Butters, R. (2004). How not to Strike it Rich: Semantics, Pragmatics, and Semiotics of a Massachusetts Lottery Game Card. *Applied Linguistics* 35/4. 466-490.
- Channell, J. (1994). *Vague Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Crystal, D., & Davy, D. (1969). *Investigating English style*. Longmans, Green and Co. London and Harlow.
- Dines, E. (1980). Variation in discourse – ‘and stuff like that’. *Language in Society*, 9, 13-33.
- Dubois, S. (1992). Extension particles, etc. *Language Variation and Change*, 4, 179-203.
- Erman, B. (2001). Pragmatic markers revisited with a focus on *you know* in adult and adolescent talk. *Journal of Pragmatics*, 33, 1337-1359.
- Marti, L., Wu, S., Piantadosi, S. T., & Kidd, C. (2023). Latent Diversity in Human Concepts. *Open Mind: Discoveries in Cognitive Science*, 7, 79-92.
- Norrby, C., & Winter, J. (2002). Affiliation in adolescents' use of discourse extenders. У: C. Allen (Ed.) *Proceedings of the 2001 conference of the Australian Linguistic Society*. Доступно на: http://www.als.asn.au/proceedings/als2001/winter_norrby.pdf Приступљено: 14. 3. 2024.
- Overstreet, M. 1999. *Whales, Candlelight, and Stuff Like That: General Extenders in English Discourse*. Oxford: Oxford University Press.
- Panić, N. (2010). Tako, 'nako, nebitno. *Jezik i društvo*, edicija *Filološka istraživanja danas*, Beograd: Filološki fakultet Univerziteta u Beogradu, 221-235.
- Panić Cerovski, N., Polovina, V. (2022). Centralna deiksa u razgovornom diskursu. У: *Jezici i kulture u vremenu i prostoru 10. Tematski zbornik* (S. Gudurić, M. Stefanović i J. Dražić, ur.). Novi Sad: Filozofski fakultet, Pedagoško društvo Vojvodine, 363-376.
- Raffman, D. (2014). *Unruly Words: A Study of Vague Language*. Oxford, New York: Oxford University Press.
- Ross, A. (1998)., *The language of humour*. New York: Routledge.

*

- Драгићевић, Р. (2007). *Лексикологија српског језика*. Београд: Завод за уџбенике.
- Ковачевић, М. (1989). Зависне реченице са спецификативним значењем. *Наш језик*, XXVIII/3, Београд, 123-136.
- Павковић, А., Лазовић, Ж. (прир.). (1992). *Огледи о језику и значењу*. Београд: Филозофско друштво Србије.
- Половина, В., Панић Церовски Н. (2013). Функције апроксиматора у српском разговорном дискурсу. У: *Српски језик, књижевности, уметности. Традиција и иновације у савременом српском језику. (књ. I). Тематски зборник* (Милош Ковачевић, ур.). Крагујевац: ФИЛУМ, 157-168.
- Фреге, Г. (1992). О смислу и референцији, у: *Огледи о језику и значењу* (Павковић, А. и Ж. Лазовић (прир.), Београд: Филозофско друштво Србије, 35-51.

AMBIGUOUS, VAGUE AND UNDETERMINED AT DIFFERENT LINGUISTIC LEVELS

Summary

The concepts of the ambiguous, unspoken and vague are often used in linguistic literature, in different disciplines – lexicology, grammar, discourse/text analysis, but also in some other sciences. Some are primarily related to lexicology, others to syntax, or even to textual level. Based on the examples of some particles, intensifiers, approximators, extenders, then some conjunctions and types of sentence connections, as well as on the textual level, we will first show the diversity of such linguistic phenomena (examples are from English and Serbian). In connection with them, the question arises to what extent such linguistic phenomena hinder communication or, on the contrary, contribute to it. We suggest that it rarely hinders the communication. The reason for this is certainly the “contextualization” of the use of the mentioned linguistic means, that is, the fact that contextualization is much more important for understanding between the interlocutors than is acknowledged in the abstract analysis of these linguistic phenomena. Therefore, our analysis is based on empirical corpus research, which allows checking the extent to which context can mark a usage as less undetermined, vague or ambiguous. It turns out that such an analysis often implies not only a linguistic, but also a wider, cultural, as well as discourse context, so that the meaning and function of lexemes, syntactic conjunctions, or anaphoric, textual connections could be correctly interpreted from the point of view of understanding.

Keywords: ambiguous, vague, undetermined, linguistic levels, discourse

Весна Половина
Универзитет у Београду, Србија
Филолошки факултет
polovina.v@gmail.com

Наталија Панић Церовски
Универзитет у Београду, Србија
Филолошки факултет
natalija.panic@fil.bg.ac.rs

JOVANA STOJANOVIĆ

KONSTRUKCIJE SA ZAMENICOM *MAN* U NEMAČKIM NOVINSKIM TEKSTOVIMA I NJIHOVI SRPSKI PREVODNI EKVIVALENTI

Predmet rada su konstrukcije sa zamenicom *man* u nemačkim novinskim tekstovima sa informativnom funkcijom i njihovi ekvivalenti u prevodima na srpski jezik. Konstrukcije sa zamenicom *man* podrazumevaju postojanje prototipičnog agensa, ali imaju funkciju njegove indeterminacije, anonimizacije, marginalizacije ili generalizacije. Cilj istraživanja je utvrditi srpske prevodne ekvivalente *man*-konstrukcija, razmotriti status i upotrebu zamenice *man*, zatim konstrukcija koje su identifikovane kao prevodni ekvivalenti u korpusu, te ustanoviti sličnosti i razlike između *man*-konstrukcija i prevodnih ekvivalenata u pogledu tipa defokusiranja agensa. Korpus za ovo kvalitativno istraživanje čine tekstovi sa informativnom funkcijom iz oblasti politike, ekonomije/privrede i društva na nemačkom jeziku i njihovi prevodi na srpski, koji su objavljeni na internet-stranici medijske kuće *Dojče vele* (*Deutsche Welle*) u periodu između 1. 3. 2023. i 10. 11. 2023. godine. Izmeniti na sledeći način: U radu se uz primenu kontrastivne analize ispituju agentivnost, morfosintaksička i semantičko-pragmatička obeležja konstrukcija sa zamenicom *man* i njihovih srpskih prevodnih ekvivalenata.

Ključne reči: zamenica *man*, agens, nemački jezik, srpski jezik, novinski tekstovi

1. UVOD

Zamenica *man* je prototipična forma neodređenoličnog načina izražavanja u nemačkom jeziku (Helbig, Buscha 2001: 232). Posmatrano iz dijahronijske perspektive, zamenica *man* nastala je gramatikalizacijom imenice *Mann* ('čovjek') (Lehmann 1995; Zifonun 2000: 246). Zamenica ovog tipa se, osim u nemačkom, javlja i u drugim evropskim jezicima, poput skandinavskih jezika (*man*), holandskog (*men*) i francuskog (*on*) (Zifonun 2000: 251), dok srpski kao *pro-drop*-jezik ne poznaje zamenicu sa morfosintaksičkim i semantičko-pragmatičkim obeležjima svojstvenim zamenici *man*.

Gramatike nemačkog jezika zamenicu *man* obično svrstavaju u neodređene zamenice (Duden-grammatik 2022: 760; Helbig, Buscha 2001: 232). Kako *man* ima morfosintaksička i semantičko-pragmatička svojstva koja je razlikuju od drugih predstavnika klase zamenica (Zifonun 2000: 232), potrebno je dodeliti joj poseban status. *Man* referiše uglavnom o prototipičnom ljudskom agensu¹, koji može biti višestruko defokusiran, i to: anonimizovan, marginalizovan, indeterminisan ili generalizovan.² Svrstavanjem *man* u klasu neodređenih zamenica ne pokriva se njena znatno šira upotreba, budući da *man* ne upućuje isključivo na neodređeni agens. Stoga je neophodno revidirati status ove zamenice i klasifikovati tipove njene upotrebe jer oni ograničavaju i usmeravaju izbor ekvivalenata.

Pregledom literature da se uočiti da nedostaju opsežna istraživanja ekvivalentnosti *man*-konstrukcija i bliskih konstrukcija u srpskom jeziku, uprkos praktičnom značaju koja bi imala u oblasti prevodenja i nastave nemačkog kao stranog jezika. Jozef Zubati (Zubaty) je termin *man-Sätze* (sr. *man-rečenice*) uveo u slavistiku

¹ *Man* podrazumeva izraženu agentivnost referenata (posedovanje protoagentivnih obeležja), pa uglavnom upućuje na ljudski agens. Kako i drugi entiteti mogu pokazivati protoagentivna obeležja, u skladu sa stanovištem D. Dautija (1991) i B. Primus (2012a; 2012b), pod određenim okolnostima *man* može da referiše i o životinjama i automatima (npr. ako su automati programirani ili razvijeni tako da samostalno izvršavaju radnju, samoindukovanim kretanjem, kao reakcija na promenu u okruženju, te da kontrolišu izvođenje radnje (Fröhlich 2014: 48–52).

² Anonimizaciju, marginalizaciju, indeterminaciju, generalizaciju i depersonalizaciju agensa smatramo tipovima defokusiranja agensa (Stojanović 2024).

i zainteresovao stručnu javnost za ovu pojavu (Ivić 1962/63: 93). Važan podstrek za istraživanja sistemskih ekvivalenata konstrukcija sa zamenicom *man* u slovenskim jezicima dala je Milka Ivić (1962/63), premda fokusirajući se samo na generičku upotrebu konstrukcija sa zamenicom *man*. Treba takođe istaći dva rada Snježane Kordić (2001, 2002) u kojima se ispituje način izražavanja neodređenosti u hrvatskom jeziku leksemom *čovjek*, te odnos ekvivalentnosti sa jedinim tipom upotrebe zamenice *man* u nemačkom jeziku. Nadovezujući se na istraživanja S. Kordić (2001, 2002), S. Lukšić i I. Zovko Dinković (2019) promatraju prividno nereferencijalnu upotrebu zamenice *man* u nemačkom jeziku i leksema *čovjek* u hrvatskom kao način sticanja imuniteta govornika. Istraživanje sprovede na širem korpusu sačinjenom od novinskih i književnih tekstova, ali se ograničavaju na jedan tip ekvivalenta konstrukcija sa zamenicom *man*.

Uočavajući odnos sinonimije između *man*-konstrukcija i bezličnog pasiva (*Man tanzt, Es wird getanzt*), autori renomiranih gramatika nemačkog jezika (Helbig, Buscha 1975: 154; Engel 1988: 462) u starijim izdanjima svrstavaju konstrukcije sa zamenicom *man* u konkurentne forme pasiva, iako su kasnije revidirali stav (Helbig, Buscha 2001: 165). Važno je istaći da bliskost bezličnog pasiva i *man*-konstrukcija ne počiva na pasivnom značenju, već na defokusiranju agensa. Definisanje *man*-konstrukcija kao jedne od konkurentnih formi pasiva nije u skladu sa osnovnim kriterijumom za identifikaciju pasivnih konstrukcija – obavezno nepoklapanje agensa i subjekta u nominativu, pa znajući da *man* ima agentivna obeležja, jasno je da se *man*-konstrukcije ne mogu shvatiti kao konkurentne forme pasiva (Helbig 1997: 83). Dalje, *man* može biti i pacijens u pasivnoj rečenici (*Man wird beobachtet*), pa kombinacija zamenice *man* i pasivne dijateze pruža mogućnost nekonkretizovanja ni agensa, niti pacijensa i formulisanja izraza sa visokim stepenom neodređenosti (up. Zifonun 2000: 250).

1.1. Morfosintaksička i semantičko-pragmatička obeležja zamenice *man*

Man je nepromenljiva zamenica koja je ograničena na nominativ jednine i subjekatsku funkciju u rečenici. *Man* predstavlja sintaksičku realizaciju agensa, a glagol koji regira subjekatsku dopunu realizovanu zamenicom *man* uvek je u trećem licu jednine. Za druge sintaksičke funkcije upotrebljavaju se supletivni oblici neodređene zamenice *einer* u dativu i akuzativu. Ako bi se zamenica *man*, po analogiji sa *einer*, posmatrala kao neodređena zamenica, primetila bi se centralna razlika: *einer* i *man* ne mogu se zameniti u subjekatskoj funkciji, a da značenje konstrukcije ostane nepromenjeno. Za razliku od zamenice *man*, *einer* u obliku nominativa upućuje na individualni neidentifikovani agens i ne dozvoljava drugačije interpretacije (up. Zifonun 2000: 233).

Mnogi autori, poput G. Cifonun i M. Haspelmath (Zifonun 2000; Haspelmath 1997) kritikuju svrstavanje zamenice *man* u grupu neodređenih zamenica i razmatraju njenu sličnost sa ličnim zamenicama. *Man* se, naime, može javljati namesto ličnih zamenica u konkretnoj upotrebi, a, osim toga, lične zamenice upotrebljavaju se i generički. Ipak, ličnim zamenicama ne postiže se isti efekat tipizacije i anonimizacije skupa referenata (Zifonun 2000: 242). Izdvajajući generičku upotrebu zamenice *man* kao primarnu, G. Cifonun predlaže da joj se dodeli status generičke zamenice (Zifonun 2000: 249).

Gledano sa semantičko-pragmatičkog aspekta, izdvajaju se tri tipa upotrebe zamenice *man* (up. Zifonun 2000; Fröhlich 2014; Siewierska 2011), od kojih u prvoj liniji zavisi izbor adekvatnog prevodnog ekvivalenta.

1.1.1. GENERIČKA UPOTREBA

Konstrukcije sa zamenicom *man* mogu biti maksimalno generičke, u značenju: svi ljudi, u svako vreme, u svim kulturama, na svakom mestu, u svim situacijama (Zifonun 2000: 238), ali se takođe može manifestovati i minimalno generičko značenje kada se zamenica *man* odnosi na sve pripadnike jedne određene grupe, u određeno vreme, na određenom mestu, u određenoj kulturi i u određenoj situaciji (*Damals wurde man selten 60 Jahre alt 'Tada je bila retkost doživeti 60. godinu'*)³ (Zifonun 2000: 238; Fröhlich 2014: 17). Tempus koji se javlja u maksimalno generičkoj upotrebi obično je atemporalni

³ Primeri tipova upotreba preuzeti su od citiranih autora.

prezent. Ovaj tip upotrebe karakterističan je za frazeologizme (prvenstveno za poslovice) (*Man soll den Tag nicht vor dem Abend loben* 'Ne hvali dan pre večeri') (Zifonun 2000: 238). Kada ima generičko značenje, *man* neretko ukazuje na opštevažeće principe, norme i sl. (*So isst man nicht* 'Tako se ne jede') (Schmidt 1987: 188).

1.1.2. PARTIKULARNA UPOTREBA

U partikularnoj upotrebi *man* upućuje na pojedine pripadnike neke grupe (Zifonun 2000: 237), kada je reč o aktuelnim događajima, određenim u vremenu i prostoru (Siewierska 2011:63). U partikularnoj upotrebi agens se prevashodno indeterminiše i anonimizuje, a *man*-konstrukciju je obično moguće parafrazirati konstrukcijama sa zamenicom *jemand* ili nominalnom frazom *irgendwelche Leute* (*Man hat ein Haus angezündet, um das Versicherungsgeld zu kassieren* 'Zapalili su kuću da bi dobili novac od osiguranja', *Man hat nach dir gefragt* 'Pitali su za tebe') (up. Fröhlich 2014: 17; Siewierska 2011:63–65).

1.1.3. SPECIFIČNA UPOTREBA

Za razliku od prva dva tipa, *man* u specifičnoj upotrebi podrazumeva konkretni efektivni agens koji se ne imenuje, već anonimizuje, npr. kada je konkretno imenovanje komunikacijski irelevantno ili redundantno. Agens se uglavnom može rekonstruisati uz poznavanje konteksta, na nadrećeničnom nivou ili na osnovu vanjezičkog znanja (*An der Rezeption hat man mir gesagt, ich könnte den Aufzug benutzen* 'Na recepciji su mi rekli da mogu da koristim lift') (up. Siewierska 2011:64–65; Fröhlich 2014: 17).

Imajući u vidu to da se značenje zamenice *man* ne može precizno odrediti u svakom kontekstu, Malamud (2013) tretira *man*-konstrukcije kao tzv. *konstrukcije sa arbitrarnom interpretacijom* (en. *constructions with arbitrary interpretations, arbs*). Zbog manifestovanja nereferencijalne upotrebe, Siewierska (2011) *man*-konstrukcije označava i terminom *referencijalno bezlične konstrukcije* (en. *reference impersonals, R-impersonals*), koje odlikuje redukcija referencijalnosti. Uprkos tome što *man*-konstrukcije i bezlične konstrukcije imaju zajednička obeležja, od kojih je primarno defokusiranje agensa, zamenica *man* referiše o ljudskom agensu, ima funkciju subjekta i sintaksička je realizacija agensa, pa ih formalno ne možemo svrstati u bezlične konstrukcije.

2. METODOLOGIJA

Primarni cilj ovog kvalitativnog istraživanja je utvrditi ekvivalente konstrukcija sa zamenicom *man* u novinskim tekstovima prevedenim na srpski jezik. Sekundarni cilj je razmotriti status i upotrebu zamenice *man*, zatim konstrukcija koje su identifikovane kao prevodni ekvivalenti, te ustanoviti sličnosti i razlike između konstrukcija sa zamenicom *man* i prevodnih ekvivalenata u pogledu tipa defokusiranja agensa. Rad se zasniva na hipotezi da će u prevedenim tekstovima sa nemačkog na srpski jezik biti pronađeni ekvivalenti koje M. Ivić (1962/63: 93–93) navodi kao sredstva sa istom funkcijom u slovenskim jezicima na nivou sistemske ekvivalentnosti (fokusirajući se na generičku upotrebu zamenice *man*): 1) nereferencijalna upotreba 2. l. jd. i mn. u predikatu⁴; 2) neodređenolične rečenice⁵; 3) refleksivni pasiv i 4) konstrukcije sa uopštenim agensom koji se izražava subjekatskom rečju, npr. *svet*, *čovek* i *ljudi*. Pored konstrukcija koje navodi M. Ivić, hipotezi pridodajemo sledeće konstrukcije čije javljanje očekujemo u korpusu prevedenih tekstova: 5) obezličene rečenice⁶; 6) opšte zamenice u subjekatskoj funkciji i 7) neodređene zamenice u subjekatskoj funkciji.

⁴ M. Ivić označava ovaj tip upotrebe kao „kontekstualno prenesenu upotrebu oznake 2. l. jd. i mn. u predikatu” (kada se ne odnosi se na sagovornika, već na bilo kog pojedinca) (Ivić 1962/63: 96).

⁵ Za ovaj tip konstrukcija M. Ivić ne koristi termin *neodređenolične rečenice*, već *upotreba oblika za treće lice predikata u množini u muškom rodu kod oblika koji razlikuju i rod uz obavezno izostavljanje subjekta*. M. Ivić navodi i upotrebu oblika u 3. l. jd., ali ističe da je taj tip konstrukcija od perifernog značaja za gramatički sistem slovenskih jezika, dok se u srpskom u takvim sličajevima subjekat mora iskazati leksemom *čovek* (Ivić 1962/63: 96).

⁶ M. Ivić ne pravi jasnu distinkciju između slučajeva refleksivnog pasiva i obezličenih konstrukcija (v. primere u Ivić 1962/63: 95).

Korpus za istraživanje sastoji se od tekstova sa informativnom funkcijom iz oblasti politike, ekonomije/privrede i društva koji su objavljeni na internet-stranici medijske kuće *Dojče vele* (*Deutsche Welle*) u periodu između 1. 3. 2023. i 10. 11. 2023. godine. Građu čine originalne verzije tekstova na nemačkom jeziku i njihovi prevodi na srpski. U radu primenjujemo metodu kontrastivne analize. Istraživanje sprovodimo najpre uz primenu gramatičko-strukturalnog pristupa, a u završnoj fazi sa pragmatičkog aspekta ispitujemo funkcionalne aspekte konstrukcija sa zamenicom *man* i ekvivalentnih konstrukcija na srpskom jeziku.

3. ANALIZA

Analiza je pokazala sledeće tipove ekvivalenata (3.1–3.7), koji su u daljem tekstu opisani i ilustrovani primerima iz korpusa.

3.1. Pasivne konstrukcije

Srpski jezik razlikuje dve vrste pasiva: analitički (participijski) i refleksivni (zamenički) pasiv. Suprotno očekivanjima, oba tipa pasiva potvrđena su kao ekvivalenti *man*-konstrukcija u korpusu. Premda istraživanje nije kvantitativnog tipa, uočljivo je da je refleksivni pasiv znatno frekventniji tip ekvivalenta. Razlog može biti u tome što refleksivni pasiv obično podrazumeva generalizovani agens, a u korpusu je dominantnija upravo nemarkirana generička upotreba zamenice *man*. Dalje, nasuprot rezultatnom karakteru participiskog pasiva, refleksivni pasiv ima procesualni karakter i gradi se prvenstveno od imperfektivnih glagola, a to možemo dovesti u vezu sa zapažanjem D. Klikovac da se u javnom diskursu upotrebom imperfektivnih glagola neretko teži izbegavanju navođenja rezultata (Klikovac 2008: 70). Još jedan mogući razlog za češće javljanje refleksivnog pasiva je i činjenica da srpska jezička norma ne dozvoljava eksplicitno izražavanje agensa kod refleksivnog pasiva (Tanasić 2012: 95), što je blisko indeterminisanom, anonimizovanom, marginalizovanom ili generalizovanom agensu koji se izražava zamenicom *man* u nemačkom jeziku.

Pasiv je jedna od centralnih strategija za deagentizaciju ili defokusiranje agensa kako u nemačkom, tako i u srpskom jeziku. Za razliku od pasiva, *man*-konstrukcijom se agens defokusira, ali se ne može postići apsolutna deagentizacija, što je osnovna razlika u odnosu na pasiv⁷ kao ekvivalent u srpskom jeziku.

Primer 1 ilustruje refleksivni pasiv sa imperfektivnim glagolom na mestu ekvivalenta *man*-konstrukcije. Zamenica *man* upotrebljena je u generičkom značenju, pa konstrukcija ukazuje na opštevažeću normu, a atemporalni prezent pojačava njen generički karakter. Da se uočiti da srpski refleksivni pasiv korespondira sa *man*-konstrukcijom u ovakvim slučajevima, tako da je prevodni ekvivalent adekvatan.

- 1) *Cetin spricht von der „Verwunderung“, die man „auf jeden Fall“ registrieren könne, wenn die beiden Geistlichen gemeinsam in Klassen kämen. „Für die Jugendlichen ist ein Imam immer eine Autorität, eine Bezugsperson, die man respektiert.“*

Četin priča kako se mnogi čude kad njih dvojica zajedno dođu na čas. „Za mlade je imam autoritet, on je referentna osoba koja se poštuje“, kaže Četin.

U primeru 2 na mestu prevodnog ekvivalenta može se identifikovati refleksivni pasiv sa modalnim glagolom *morati*. Zapažamo da je u pogledu tipa defokusiranja agensa ekvivalent odgovarajući, budući da se iskazuje minimalno generičko značenje: *man* se odnosi na sve pripadnike vladajuće koalicije, na pokrajine, gradove i opštine, preduzeća i ustanove, saveze, sindikate i demokratsku opoziciju.

⁷ Misli se prvenstveno na participijski pasiv.

- 2) *Der Bundeskanzler fordert eine „nationale Kraftanstrengung“, um Deutschland „wieder auf Vordermann zu bringen“. Dafür müssten nun alle zusammenarbeiten und gemeinsam an einem Strang ziehen: Bund, Länder, Städte und Gemeinden, Unternehmen und Behörden, Verbände, Gewerkschaften und auch die „demokratische Opposition“. „Deutschland-Pakt“ nennt Olaf Scholz sein Vorhaben. Gemeinsam müsse man „Bürokratismus, Risikoscheu und Verzagtheit abschütteln“, denn das „lähmt unsere Wirtschaft und sorgt für Frust bei den Leuten im Land, die einfach wollen, dass Deutschland ordentlich funktioniert“.*

Kancelar zahteva „snažan nacionalni angažman“ kako bi Nemačka ponovo počela da prednjači. Zato bi sada svi trebalo da sarađuju i zajedno da povuku: savezna vlada, pokrajine, gradovi i opštine, preduzeća i ustanove, savezi, sindikati i „demokratska opozicija“. Svoj plan Olaf Šolz naziva „paktom za Nemačku“. Zajednički se moraju odbaciti „birokratizam, strah od rizika i neodlučnost“, jer to „parališe našu privredu i izaziva frustracije kod ljudi u zemlji, koji jednostavno žele da Nemačka uredno funkcioniše“.

Primer 3 ilustruje participiski pasiv kao tip ekvivalenta *man*-konstrukcije. Kako participiski pasiv može imati rezultativno značenje, u javnom diskursu je pogodno sredstvo za isticanje rezultata i predstavljanja radnje kao već završene, premda to ne mora nužno odgovarati vanjezičkoj realnosti. Konstrukcija *kriza će biti rešena* nosi rezultativno značenje, pa signalizira odlučnost i spremnost za rešavanje krize, mada iskaz ne sadrži modus rešavanja krize, ili kakvu vremensku odredbu, što udruženo može imati manipulativnu funkciju. Nasuprot srpskom ekvivalentu, konstrukcijom sa zamenicom *man* u originalnom tekstu ne ističe se rezultativno značenje. Osim toga, zapažamo nepodudaranje i na nivou agentivnosti: zamenicom *man* agens se defokusira, dok se participiskim pasivom konstrukcija deagentizuje.

- 3) *Ein weiteres Gespräch in einem akuten Konflikt hätte in Spanien stattfinden können, weil beide Parteien mit ihren Präsidenten vertreten waren: Serbien und Kosovo. Doch die kosovarische Präsidentin Vjosa Osmani sagte, Kosovo sei Opfer eines serbischen Angriffs. Es habe keinen Sinn den „Aggressor“ Alexandar Vucic zu treffen. Zuerst müsse die EU Sanktionen gegen Serbien verhängen. Vucic sagte an anderer Stelle im Kongresszentrum lapidar, man werde die Krise lösen. Außerdem wolle er nur mit dem kosovarischen Premierminister Albin Kurti verhandeln.*

Drugi neodržan sastanak je onaj kosovske predsednice Vjose Osmani i predsednika Srbije Aleksandra Vučića. Osmani je rekla da je Kosovo žrtva napada Srbije i da nema smisla susretati se sa „agresorom“ Vučićem. Ona je zatražila da EU najpre uvede sankcije Srbiji. Vučić je pak samo lapidarno izjavio da će kriza biti rešena i da, osim toga, želi da pregovara samo sa kosovskim premijerom Albinom Kurtijem.

3.2. Glagol u obliku prvog lica množine

U slučaju kada *man* ima generičko značenje, jedan od identifikovanih ekvivalenta je i glagol u prvom licu množine (primer 4).

- 4) *Das gelte für Europa angesichts der russischen Aggression in der Ukraine. Aber es gelte auch für die vielen Kriege in der Welt, auf die man normalerweise nicht schaut, sagt der Generalsekretär.*

To važi za Evropu, s obzirom na rusku agresiju u Ukrajini, ali i za mnoge druge ratove u svetu na koje ne obraćamo pažnju, kaže Zukoni.

Efektivni agens i individualno iskustvo se upotrebom 1. l. mn. uopštavaju i upućuje se na kolektivnog, nekonkretizovanog pojedinca. Konstrukcijama sa glagolom u obliku 1. l. mn. se, kao i konstrukcijama sa zamenicom *man*, može generalizovati agens zarad višeg stepena persuazivnosti iskaza, budući da se postiže efekat identifikacije recipijenta sa emitentom, koji je izraženiji u srpskom prevodu. Efektivni agens pripada grupi koja uključuje i emitenta i recipijenta, ali ostaje nekonkretizovan (up. Saavedra 2009: 83). Ovaj vid generalizacije takođe može biti i u funkciji anonimizacije konkretnih vršilaca radnje u javnom diskursu, ukoliko je konkretizacija agensa nepoželjna. Upotreba 1. l. mn. glagola kao ekvivalenta konstrukcije sa zamenicom *man* ne mora da ima generički karakter, kao što je slučaj u primeru 5, u kome se namesto *man* može javiti lična zamenica.

- 5) *Inzwischen hat die schwedische Staatsanwaltschaft angekündigt, ihre Ermittlungen bis zum Jahresende abzuschließen. Auf die Ergebnisse darf man gespannt sein.*

U međuvremenu je švedsko javno tužilaštvo najavilo je da će do kraja godine završiti istragu. Rezultate čekujemo s nestrpljenjem.

3.3. Glagol u obliku trećeg lica množine

Glagol u obliku trećeg lica množine⁸ kao ekvivalent *man*-konstrukcije manifestuje se u slučajevima kada je posredi specifična upotreba zamenice *man*. To znači da se subjekat realizovan zamenicom *man* odnosi na odnosi na konkretnog vršioca radnje koji se ne imenuje. Iako je agens uglavnom moguće rekonstruisati na nadrečeničnom nivou ili na osnovu vanjezičkog znanja, upotrebom zamenice *man* postiže se izvestan stepen distanciranosti i neodređenosti izraza. Uočljivo je da prevodima konstrukcija sa zamenicom *man* u konkretnom značenju nedostaje ovaj pragmatički aspekt, štaviše, pribegava se suprotnom mehanizmu – konkretizaciji izraza (primer 6).

- 6) *SPD, Grüne und FDP eint, dass sie kein Interesse daran haben, die Koalition vorzeitig aufzukündigen. Bei Neuwahlen würden sie alle massiv verlieren. Das schweißt zusammen, auch wenn man sich in vielen Punkten weiterhin nicht einig ist.*

Socijaldemokrate, Zeleni i Liberali složili su se oko toga da ne postoji interes za prevremen kraj koalicije. Na prevremenim izborima sve tri stranke bi bile gubitnici. To im zbija redove, mada u nizu pitanja nisu pronašli zajednički jezik.

3.4. Leksema sa funkcijom konkretizacije

Kada se manifestuje specifična upotreba zamenice *man*, glagol u 3. l. mn. nije jedini vid konkretizacije izraza u prevodu. U ovoj upotrebi problematično je naći ekvivalent sa subjekatskom funkcijom, posebno ako nije moguće koristiti bezlične i pasivne konstrukcije, ili ako prevodilac smatra da ih treba izbeći. U specifičnom značenju zamenice *man* ne može se upotrebiti ni leksema *čovjek* kao ekvivalent, što je primetila i S. Kordić (2001: 468). U takvim slučajevima, jedna od prevodilačkih strategija je leksička konkretizacija – uključivanje kontekstualno adekvatne lekseme sa subjekatskom funkcijom (primeri 7 i 8).

- 7) *Genau das entspricht der Linie des Kanzlers. Man sei eine Familie aus drei Parteien, die alle eine Meinung hätten, hatte Scholz schon vor der Sommerpause bemerkt.*

⁸ Ovaj tip upotrebe ne odnosi se na neodređenolične rečenice, koje nisu potvrđene u korpusu.

Upravo to je i kancelarova linija. Još pre letnjeg odmora Šolc je izjavio da je koalicija porodica koja se sastoji od tri partije od kojih svaka ima svoj stav.

- 8) *Geeinigt hat man sich in Meseberg auf zehn Punkte zur Ankurbelung der Wirtschaft. Darunter das so genannte Wachstumschancen-Gesetz, das Unternehmen um mehr als sieben Milliarden Euro entlasten soll und ein Gesetz, das die Bürokratie reduzieren soll.*

U Mezebergu su se partneri dogovorili oko plana u deset tačaka za oživljavanje nemačke prirede.

3.5. Opšta zamenica svi

U generičkom značenju zamenice *man* identifikovana je i opšta zamenica *svi* kao ekvivalent. Primećujemo, međutim, da se u korpusu ovaj ekvivalent javlja isključivo u minimalno generičkom značenju zamenice *man*, kada se odnosi na sve pripadnike jedne određene grupe (primer 9). Razlika u odnosu na *man*-konstrukciju je ta što upotreba zamenice *man* dozvoljava i druga tumačenja skupa referenata, jer u zavisnosti od konteksta može biti netransparentno u kom je značenju upotrebljeno *man*, dok zamenica *svi* jednoznačno upućuje na generičku upotrebu.

- 9) *Brandenburgs Ministerpräsident Dietmar Woidke (SPD) sagte nach der Ministerpräsidentenkonferenz in Brüssel, man sei sich in der Analyse völlig einig: „Wir sind in Deutschland zu kompliziert, wir sind zu langsam und wir sind deswegen am Ende auch zu teuer. Wir müssen einfacher und schneller werden.“*

Predsednik pokrajinske vlade Brandenburga Ditmar Vojdke (SPD) izjavio je nakon konferencije pokrajinskih premijera u Briselu da se kod analize svi slažu: „Mi u Nemačkoj smo suviše komplikovani, suviše spori i na kraju smo zbog toga i skupi. Moramo da postanemo jednostavniji i brži“, kaže Vojdke.

89

3.6. Bezlične konstrukcije

3.6.1. BEZLIČNE PROCESUALNE REČENICE

Bezlične procesualne rečenice⁹, koje se grade od bezličnih ili bezlično upotrebljenih glagola, takođe su potvrđene kao ekvivalent *man*-konstrukcija, što je ilustrovano primerom 10. Iskaz se upotrebom *man*-konstrukcije u ovom slučaju uopštava, iako je jasno ko je polazište uopštavanja (predsednik Republike Srpske). Ovaj primer može se stoga okarakterisati kao kvazinereferencijalna upotreba zamenice *man* sa funkcijom distanciranja. *Man*-konstrukcija je u prevodu deagentizovana bezličnom procesualnom rečenicom, čime se efekat distanciranja pojačava.

- 10) *Trotz seines Rückzugs gab Schmidt sich gelassen: Man sei „auf dem Balkan“, wo „nicht jedes Wort auf die Goldwaage gelegt“ werde. Prompt ruderte auch Dodik zurück.*

⁹ Pod terminom *bezlične procesualne rečenice* ne podrazumevamo rečenice poput *Radilo se od jutra do mraka*, kao što se navodi u *Normativnoj gramatici srpskoga jezika*, koje Piper, Klajn i Dragičević (2022: 509–510) podvode pod isti tip sa bezličnim rečenicama poput npr. *Sviće* (aktivne bezlične rečenice kao podtip procesualnih bezličnih rečenica). Kod rečenica tipa *Radilo se od jutra do mraka* jasno je da je na semantičko-pragmatičkom planu prisutan prototipičan ljudski agens, koji je obično generalizovan, neodređen ili anonimizovan, pa takve primere ne možemo svrstati u istu grupu sa deagentivnim konstrukcijama tipa *Sviće*, već ih izdvajamo u posebnu klasu koju označavamo kao *obezličene rečenice* (termin prema Stanojčić i Popović 2008: 263).

Uprkos povlačenju, Šmit je ležerno komentarisao da se ovde radi „o Balkanu”, gde se „ne vaga svaka reč”. Odmah se i Dodik povukao i više nije izricao pretnje.

3.6.2. OBEZLIČENE REČENICE

Obezličene rečenice su besubjektske rečenice (sa glagolom u povratnom obliku) koje imaju element se sa funkcijom markiranja bezličnosti (up. Tanasić 2004: 41; Stanojčić i Popović, 2008: 263). Obrazuju se i od prelaznih i od neprelaznih glagola (Tanasić 2004: 42), a predikat je kao kod svih bezličnih rečenica u neutralnom obliku – u trećem licu jednine srednjeg roda.¹⁰ Radnja koju imenuje predikat podrazumeva postojanje agensa koji se ne izražava eksplicitno, ali je na semantičko-pragmatičkom nivou najčešće prisutan prototipičan uopšten agens, što je zajednička odlika sa *man*-konstrukcijama.

U srbišćkoj literaturi konkurira više termina za ovaj tip konstrukcija. Primera radi, Tanasić (2004) koristi oznaku *bezlične rečenice sa uopštenim agansom*, koji ne smatramo sasvim adekvatnim jer agens u ovom tipu rečenica nije nužno uopšten. Agens može biti i primarno indeterminisan, marginalizovan ili anonimizovan, može se odnositi na pripadnike neke grupe, ali ne mora da podrazumeva sve pripadnike date grupe. To obeležje korespondira sa upotrebom zamenice *man*, što može biti objasniti zastupljenost obezličene rečenice kao prevodnih ekvivalenata konstrukcija sa zamenicom *man*.

Man u primeru 11, kao i obezličena rečenica u prevodu, nose minimalno generičko značenje. Ekvivalent u formi obezličene rečenice adekvatan je ne samo zbog poklapanja u pogledu tipa defokusiranja agensa, već zato što upućuje na habitualnost i ističe durativnost radnje.

- 11) „*Allein die Tatsache, dass man sich weiter trifft, Möglichkeiten für Begegnung und einen möglichen konstruktiven Ansatz offenhält, ist positiv. Ohne solche Treffen gäbe es solche Möglichkeiten erst gar nicht. Das ist was die Befürworter der EPG sagen würden*”, meint Steven Blockmans im Gespräch mit der DW.

„Pozitivna je već sama činjenica da se i dalje sastaje, da se drže otvorenim mogućnosti za susrete i moguće konstruktivne pristupe. Bez takvih susreta uopšte ne bi bilo ni takvih mogućnosti. To je ono što bi rekli zagovornici Evropske političke zajednice”, kaže Blokman u razgovoru za DW.

3.6.3. BEZLIČNE INFINITIVSKE KONSTRUKCIJE

Bezlične infinitivske konstrukcije obično su u korpusu potvrđene kao ekvivalent generički upotrebljenih *man*-konstrukcija u kombinaciji sa modalnim glagolima. Bezlične infinitivske konstrukcije u srpskom jeziku takođe se često javljaju sa modalnim glagolima (Piper et al. 2022: 510) i uglavnom podrazumevaju generalizovani agens. U primeru 12, međutim, zapažamo kvazinreferencijalnu upotrebu zamenice *man* (up. Kordić 2001: 470) – uopštavajući iskaz odnosi se indirektno na konkretnog pojedinca, ali se ovom konstrukcijom individualno iskustvo uopštava i objektivizuje. Gledano sa pragmatičkog aspekta, funkciju distanciranja imaju i ekvivalent u formi bezlične infinitivske konstrukcije i konstrukcija sa zamenicom *man*.

- 12) „*Was Herr Merz vorgetragen hat, entspricht nicht der rechtlichen Lage in Deutschland. Ich finde, dass man besser auf seine Worte aufpassen sollte.*”

„Ono što je gospodin Merc izneo ne odgovara pravnoj situaciji u Nemačkoj. Mislim da bi trebalo bolje paziti na sopstvene reči.”

¹⁰ Valja napomenuti razliku između formalno sličnih konstrukcija, refleksivnog pasiva i obezličene konstrukcije kod prelaznih glagola. Problem identifikacije rešava na sledeći način: u pasivnoj refleksivnoj rečenici na mestu subjekta je pacijens, dok obezličene rečenice ne iskazuju pacijens (Tanasić 2004: 42–44).

3.6.4. BEZLIČNE KVALIFIKATIVNE REČENICE

Bezlične kvalifikativne rečenice izražavaju svojstva nezavisno od nosilaca tih svojstava (Piper et al. 2022: 511). Pored glagolskog dela, koji čini kopulativni ili semikopulativni glagol u 3. l. jd. i u srednjem rodu, u sastavu predikata ovih rečenica je prilog kao predikativ (*Ovde je hladno*), ili, ređe, imenica u službi predikativno upotrebljenog priloga (*Ovde je zima*) (Piper et al. 2022: 512).

Ako uspostavimo paralelu sa *man*-konstrukcijama, zapažamo nepoklapanje sa aspekta agentivnosti. Ovim ekvivalentom vrši se deagentizacija, za razliku od *man*-konstrukcije, kojom se agens defokusira.

- 13) *Die deutsche Entwicklungshilfeministerin Svenja Schulze kündigte an, sie werde Zahlungen aus Deutschland im Umfang von 250 Millionen Euro sofort einfrieren. Schulze sagte in Berlin, man habe großen Wert daraufgelegt, dass die Hilfszahlungen dem Frieden dienen und nicht in die Hände von Terroristen gelangen.*

Nemačka ministarka za pomoć u razvoju Svenja Šulce najavila je da će nemačku pomoć u visini od 250 miliona evra odmah zamrznuti. Ona je u Berlinu izjavila da je veoma važno da ta sredstva služe miru i da ne dospeju u ruke terorista.

3.7. Metonimijski transponovan subjekat

Poslednji identifikovani tip prevodnih ekvivalenata *man*-konstrukcija je metonimijski transponovan subjekat¹¹. U ovom slučaju dolazi do zamene sintaksičkih pozicija u originalnoj i prevedenoj rečeničnoj konstrukciji, tačnije, do subjektizacije elemenata koji u polaznoj rečenici vrše neku drugu sintaksičku funkciju. Primer 14 ilustruje metonimijsku subjektizaciju lokalne priloške odredbe. Za razliku od konstrukcije sa zamenicom *man*, ali i od drugih ekvivalenata potvrđenih u korpusu, ovim se mehanizmom agens depersonalizuje, a izraz komprimira.

- 14) *Bei den entsprechenden Online-Dossiers zu Israel und dem Nahostkonflikt, die schon vor dem 7. Oktober im Angebot gewesen seien, verzeichne man eine Steigerung der täglichen Zugriffszahlen um rund 1500 Prozent.*

Onlajn-dosijei o Izraelu i sukobu na Bliskom istoku, koji su bili dostupni i pre 7. oktobra, beleže povećanje broja dnevnih pristupa od oko 1.500 odsto.

4. ZAKLJUČNA RAZMATRANJA

Kao prevodni ekvivalenti konstrukcija sa zamenicom *man* potvrđena su samo tri tipa konstrukcija navedenih u okviru hipoteze – reflektivni pasiv, obezličene rečenice i opšte zamenica svi. U odnosu na zapažanja M. Ivić o ekvivalentnim konstrukcijama na sistemskom nivou, u našem korpusu identifikovano je više tipova prevodnih ekvivalenata, i to: 1) reflektivni pasiv; 2) participski pasiv; 3) glagol u 1. l. mn.; 4) glagol u 3. l. mn.; 5) leksema sa funkcijom konkretizacije; 6) opšta zamenica svi; 7) bezlične konstrukcije (a) bezlične procesualne rečenice; b) obezličene rečenice; c) bezlične kvalifikativne rečenice i d) bezlične infinitivske konstrukcije i 8) metonimijski transponovan subjekat.

Sprovedena analiza navodi na zaključak da problem prevođenja konstrukcija sa zamenicom *man* počiva na dvema osnovama: Prvo, imajući u vidu to da se ubraja u *pro-drop*-jezike, srpski ne poznaje zamenicu sa istim morfosintaksičkim i semantičko-pragmatičkim svojstvima. Drugo, zamenica *man* ima sposobnost višestrukog defokusiranja agensa – generalizacije, indeterminacije, marginalizacije i

¹¹ V. detaljnije o fenomenu koji fon Polenc naziva *Subjektschub* (Polenz 1985: 187–188).

anonimizacije agensa, što se manifestuje u različitim tipovima upotrebe, pa je shodno tome problematično pronaći ekvivalent sa istom funkcijom (ili istim funkcijama) u srpskom jeziku.

Iako je istraživanje postavljeno kao kvalitativno, uočljivo je da su u korpusu najfrekventniji ekvivalenti refleksivni pasiv i obezličene rečenice, pa bi trebalo razmotriti razloge kojima je motivisan odabir ovih konstrukcija. Refleksivni pasiv i obezličene rečenice prototipična su sredstva kojima se vrši defokusiranje agensa – prvenstveno generalizacija agensa. U korpusu dominiraju konstrukcije sa zamenicom *man* u generičkoj upotrebi¹², što ima uticaja na izbor ova dva tipa ekvivalenata. Obezličene rečenice i refleksivni pasiv imaju sposobnost višestrukog defokusiranja agensa i indeterminisanja izraza, što je obeležje koje pokazuju i *man*-konstrukcije.¹³ Dalje, upravo ovim konstrukcijama ističe se durativnost i habitualnost, te se ukazuje na opštevažeće principe. Konačno, još jedno važno zajedničko obeležje povezuje *man*-konstrukcije, obezličene rečenice i refleksivni pasiv: referisanje o prototipičnom ljudskom agensu.

U korpusu nisu potvrđeni sledeći tipovi konstrukcija: neodređene zamenice, neodređenolične rečenice, nereferecijalno upotrebljeno 2. l. jd. i mn. u predikatu i leksema sa subjekatskom funkcijom *čovek*, *ljudi* i *svet*.

Neodređena zamenica bila je očekivani tip ekvivalenta budući, da se zamenica *man* u gramatici nemačkog jezika uglavnom svrstava u neodređene zamenice. Razlog nepojavljivanja neodređene zamenice kao ekvivalenta može ležati u tipu korpusa. U informativnim novinskim tekstovima neodređenost izraza obično se zaodanjuje drugim, manje transparentnim sredstvima.

Neodređenolične rečenice (npr. *Kažu da će biti poskupljenja*), takođe nisu potvrđene u korpusu prevedenih tekstova, iako je njihovo javljanje bilo očekivano, imajući u vidu bliskost sa *man*-konstrukcijama u pogledu mogućnosti nereferecijalne upotrebe (v. Siewierska 2011) i arbitrarne interpretacije (v. Malamud 2013). Kao potencijalni razlog nameće se dominantnost generičke upotrebe zamenice *man* u korpusu. U generičkoj upotrebi *man* uključuje i emitenta i recipijenta, a neodređenolične rečenice su konstrukcije koje odlikuje obavezna ekskluzija emitenta i recipijenta (Siewierska, Papastathi 2011: 577), i to je obeležje koje ih izdvaja od drugih sličnih konstrukcija u srpskom jeziku¹⁴, ali i od *man*-konstrukcija u generičkoj upotrebi.

Dalje, nereferecijalna upotreba 2. l. jd. i mn. u predikatu nije pronađena kao ekvivalent *man*-konstrukcije jer je ova upotreba, kao sredstvo ekspresivnog načina izražavanja, karakteristična za razgovorni funkcionalni stil (Ivić 1962/63: 96).

Konačno, suprotno očekivanjima, konstrukcije sa uopštenim agensom koji se izražava leksemama *čovek*, *ljudi* i *svet* nisu imale potvrda u korpusu prevedenih tekstova. Leksema *čovek* ne može se javiti na mestu ekvivalenta sva tri tipa upotrebe zamenice *man*, već isključivo u generičkom značenju, koje je i dominantno u korpusu. Može se pretpostaviti da je nereferecijalna i kvazinereferecijalna upotreba leksema *čovek* i *svet* uobičajenija u neformalnom registru, te da njihova upotreba nije adekvatna za novinske tekstove sa informativnom funkcijom. Supletivna množina leksema *čovek* (*ljudi*), razlikuje se pak po tome što isključuje emitenta, kako zapaža S. Kordić (2001: 474), što je moguće objašnjenje za nepojavljivanje u korpusu, ako se uzme u obzir dominantnost generičke upotrebe zamenice *man*.

Rezultate istraživanja valja tumačiti u svetlu obeležja informativnih novinskih tekstova i publicističkog funkcionalnog stila jer pretpostavljamo da bi se rezultati dobijeni na osnovu analize drugačijeg korpusa u izvesnoj meri razlikovali. Stoga treba sprovesti istraživanje sa istim metodološkim postavkama na drugačijem tipu građe i uporediti dobijene rezultate, koje bi zatim trebalo proveriti u okviru kvantitativnih istraživanja. Uvidi koje bi pružila istraživanja ekvivalentnosti *man*-konstrukcija i bliskih konstrukcija u srpskom jeziku imala bi zasigurno veliki praktični značaj u oblasti prevodenja i nastave nemačkog kao stranog jezika.

¹² Priklanjamo se stanovištu koje zastupa G. Cifonun, prema kojem je kod zamenice *man* generička upotreba primarna i nemarkirana (Zifonun 2000: 245).

¹³ Malamud (2013) zato ubraja *man*-konstrukcije u tzv. *konstrukcije sa arbitrarnom interpretacijom* (en. *constructions with arbitrary interpretations, arbs*).

¹⁴ Up. primere: *U Srbiji govore srpski* (neodređenolična rečenica) i *U Srbiji se govori srpski* (refleksivni pasiv).

LITERATURA

- Dowty, David (1991). Thematic proto-roles and argument selection. *Language* 67 (3), 547–619.
- Dudengrammatik (2022) = Duden (2022). *Die Grammatik*. (A. Wöllstein und Dudenredaktion, Hrsg.). 10., völlig neu verfasste Auflage, Band 4. Berlin: Dudenverlag.
- Engel, Ulrich (1988). *Deutsche Grammatik*. Heidelberg: Julius Groos Verlag.
- Fröhlich, Olga (2014). *Agentivität in unpersönlichen Konstruktionen mit man im Deutschen*. Unveröffentlichte Magisterarbeit. Universität zu Köln.
- Haspelmath, Martin (1997). *Indefinite pronouns*. Oxford: Clarendon Press.
- Helbig, Gerhard (1997). Man-Konstruktionen und/oder Passiv?. *Deutsch als Fremdsprache* 34 (2), 82–85.
- Helbig, Gerhard, Buscha, Joachim (1975). *Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht*. Leipzig: VEB Verlag Enzyklopädie.
- Helbig, Gerhard, Buscha, Joachim (2001). *Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht*. Neubearbeitung. Berlin etc.: Langenscheidt.
- Ivić, Milka (1962/63). Kategorija „man-Sätze“ u slovenskim jezicima. *Godišnjak Filozofskog fakulteta u Novom Sadu*, VII, 93–98. (ћип.)
- Klikovac, Duška (2008). *Jezik i moć*. Beograd: Biblioteka XX vek.
- Kordić, Snježana (2001). Izražavanje neodređenosti pomoću riječi ‘čovjek’. *Drugi hrvatski slavistički kongres: zbornik radova I* (14), 467–477.
- Kordić, Snježana (2002). Das verallgemeinernde čovjek ‘man’ im Kroatoserbischen. In: *Frau und Mann in Sprache, Literatur und Kultur des slawischen und baltischen Raumes* (B. Symanzik, G. Birkfellner und A. Sproede, Hrsg.). Hamburg: Dr. Kovač, 165–187.
- Lehmann, Christian (1995): *Thoughts on grammaticalization*. München/Newcastle: Lincom Europa.
- Malamud, S. A. (2013). (In)definiteness-driven typology of arbitrary items. *Lingua* 126, 1–31.
- Lukšić, Sandra, Zovko Dinković, Irena (2019). Prividna nereferencijalnost kao način stjecanja imuniteta govornika. *Jezikoslovlje* 20 (2), 353–390.
- Piper, Predrag, Klajn, Ivan, Dragičević, Rajna (2022). *Normativna gramatika srpskog jezika*. 4. izmenjeno i dopunjeno izdanje. Novi Sad: Matica srpska. (ћип.)
- Polenz, Peter von (1985). *Deutsche Satzsemantik*. Berlin/New York: de Gruyter (de Gruyter Studienbuch).
- Primus, Beatrice (2012a). Animacy, Generalized Semantic Roles, and Differential Object Marking. In: *Case, word order, and prominence. Interacting Cues in Language Production and Comprehension* (M. Lamers and P. de Swart, eds.). Dordrecht: Springer, 65–90.
- Primus, Beatrice (2012b). *Semantische Rollen*. (= *Kurze Einführungen in die germanistische Linguistik*. Bd. 12). (J. von Meibauer und M. Steinbach, Hrsg.). Heidelberg: Winter.
- Saavedra, Dimka (2009). Deagentivnost sintaktičkih konstrukcija u hrvatskome jeziku. *Suvremena lingvistika* 35 (67), 69–85.
- Schmidt, Ulrich A. (1987). *Impersonalia, Diathesen und die deutsche Satzgliedstellung*. Bochum: Studienverlag Brockmeyer.
- Siewierska, Anna (2011). Overlap and complementarity in reference impersonals. Man-constructions vs. third person plural-impersonals in the languages of Europe. In: *Impersonal Constructions. A cross-linguistic perspective* (A. Malchukov and A. Siewierska, eds.). Amsterdam/Philadelphia: Benjamins, 57–89.
- Siewierska, Anna, Papastathi, Maria (2011). Towards a typology of third person plural impersonals. *Linguistics* 49 (3), 575–610.
- Stanojčić, Živojin, Popović, Ljubomir (2008). *Gramatika srpskog jezika za gimnazije i srednje škole*. 11, prerađeno izdanje. Beograd : Zavod za udžbenike. (ћип.)
- Stojanović, Jovana (2024). Defokusiranje agensa u nemačkom novinskom diskursu. *Savremena filološka istraživanja 1, zbornik radova* (R. Dragičević, M. Đurić i V. Karanović, ur.), 555–574. (ћип.) <https://doi.org/10.18485/sfi.2024.1.ch33>
- Tanasić, Sreto (2004). Bezlične rečenice sa uopštenim agensom. *Južnoslovenski fililog* 60, 41–55. (ћип.)
- Tanasić, Sreto (2012). Pasivne rečenice u prozi Ive Andrića. *Srpski jezik, književnost, umetnost: zbornik radova sa VI međunarodnog naučnog skupa održanog na Filološko-umetničkom fakultetu u Kragujevcu*, 93–101. (ћип.)
- Zifonun, Gisela (2000). Man lebt nur einmal. Morphosyntax und Semantik des Pronomens man. *Deutsche Sprache* 28, 232–253.

IZVORI IZABRANIH PRIMERA IZ KORPUSA

Primer 1:

Strack, Christoph (07. 11. 2023). *Wenn Imam und Rabbiner in die Schule kommen*. <https://www.dw.com/de/wenn-imam-und-rabbiner-in-die-schule-kommen/a-67328755> (Rabin i imam zajedno obilaze berlinske škole. <https://www.dw.com/sr/rabin-i-imam-zajedno-obilaze-berlinske-%C5%A1kole/a-67361086>). Pristupljeno: 20. 11. 2023.

Primer 2:

Kinkartz, Sabine (07. 9. 2023). *Olaf Scholz und der Deutschland-Pakt – nur ein PR-Gag?* <https://www.dw.com/de/olaf-scholz-und-der-deutschland-pakt-nur-ein-pr-gag/a-66745671> (Olaf Šolc i njegov pakt za Nemačku: samo marketinški trik? <https://www.dw.com/sr/olaf-%C5%A1olc-i-njegov-pakt-za-nema%C4%8Dku-samo-marketin%C5%A1ki-trik/a-66754442>). Pristupljeno: 18. 9. 2023.

Primer 3:

Riebert, Bernd (05. 10. 2023). *Europa-Gipfel in Granada: Was hat er gebracht?* <https://www.dw.com/de/europa-gipfel-in-granada-was-hat-er-gebracht/a-67009341> (Evropska politička zajednica – razgovori koji nisu održani. <https://www.dw.com/sr/evropska-politi%C4%8Dka-zajednica-razgovori-koji-nisu-odr%C5%BEani/a-67015624>). Pristupljeno: 11. 11. 2023.

Primer 4:

Strack, Christoph (09. 09. 2023). *Religionsvertreter aus aller Welt wollen “den Frieden wagen”*. <https://www.dw.com/de/den-frieden-wagen-religionsvertreter-aus-aller-welt-in-berlin/a-66737336> („Odvajati se na mir“ – poruka verskih lidera iz Berlina. <https://www.dw.com/sr/odva%C5%BEiti-se-na-mir-poruka-verskih-lidera-iz-berlina/a-66756279>). Pristupljeno: 13. 10. 2023.

Primer 5:

Hein, Mathias von (25. 09. 2023). *Nord-Stream-Anschläge: Viel Spekulation, wenige Fakten*. <https://www.dw.com/de/nord-stream-anschl%C3%A4ge-viel-spekulation-wenige-fakten/a-66889347> (Severni tok posle godinu dana: spekulacije, a malo činjenica. <https://www.dw.com/sr/severni-tok-posle-godinu-dana-spekulacije-a-malo-%C4%8Dinjenica/a-66914743>). Pristupljeno: 16. 10. 2023.

Primer 6: Kinkartz, Sabine (30. 08. 2023). *Olaf Scholz will geräuschloser regieren*. <https://www.dw.com/de/olaf-scholz-will-ger%C3%A4uschloser-regieren/a-66673577> (Krizna atmosfera, a Šolc bi da vlada bešumno. <https://www.dw.com/sr/krizna-atmosfera-a-%C5%A1olc-bi-da-vlada-be%C5%A1umno/a-66679539>). Pristupljeno: 11. 9. 2023.

Primer 7:

Kinkartz, Sabine (30. 08. 2023). *Olaf Scholz will geräuschloser regieren*. <https://www.dw.com/de/olaf-scholz-will-ger%C3%A4uschloser-regieren/a-66673577> (Krizna atmosfera, a Šolc bi da vlada bešumno. <https://www.dw.com/sr/krizna-atmosfera-a-%C5%A1olc-bi-da-vlada-be%C5%A1umno/a-66679539>). Pristupljeno: 11. 9. 2023.

Primer 8:

Kinkartz, Sabine (30. 08. 2023). *Olaf Scholz will geräuschloser regieren*. <https://www.dw.com/de/olaf-scholz-will-ger%C3%A4uschloser-regieren/a-66673577> (Krizna atmosfera, a Šolc bi da vlada bešumno. <https://www.dw.com/sr/krizna-atmosfera-a-%C5%A1olc-bi-da-vlada-be%C5%A1umno/a-66679539>). Pristupljeno: 11. 9. 2023.

Primer 9:

Kinkartz, Sabine (07. 09. 2023). *Olaf Scholz und der Deutschland-Pakt – nur ein PR-Gag?* <https://www.dw.com/de/olaf-scholz-und-der-deutschland-pakt-nur-ein-pr-gag/a-66745671> (Olaf Šolc i njegov pakt za Nemačku: samo marketinški trik? <https://www.dw.com/sr/olaf-%C5%A1olc-i-njegov-pakt-za-nema%C4%8Dku-samo-marketin%C5%A1ki-trik/a-66754442>). Pristupljeno: 18. 9. 2023.

Primer 10:

Mappes-Niediek, Norbert (15. 09. 2023). *Der Machtpoker des bosnischen Serben-Führers Dodik*. <https://www.dw.com/de/der-machtpoker-des-bosnischen-serben-f%C3%BChrers-dodik/a-66821187> (Dodikov poker protiv Zapada: Koliko je tu blefa? <https://www.dw.com/sr/dodikov-poker-protiv-zapada-koliko-je-tu-blefa/a-66831051>). Pristupljeno: 28. 9. 2023.

Primer 11:

Riebert, Bernd (05. 10. 2023). *Europa-Gipfel in Granada: Was hat er gebracht?* <https://www.dw.com/de/europa-gipfel-in-granada-was-hat-er-gebracht/a-67009341> (Evropska politička zajednica – razgovori koji nisu

održani. <https://www.dw.com/sr/evropska-politi%C4%8Dka-zajednica-razgovori-koji-nisu-odr%C5%BE-ani/a-67015624>). Pristupljeno: 11. 11. 2023.

Primer 12:

Seibert, Evi (30. 09. 2023). “*Wir müssen klare, präzise Politik machen*”. <https://www.dw.com/de/inland/innen-politik/scholz-migrationspolitik-100.html> (Šolc: „Moramo da vodimo jasnu, preciznu politiku migracija“). <https://www.dw.com/sr/%C5%A1olc-moramo-da-vodimo-jasnu-preciznu-politiku-migracija/a-66971230>. Pristupljeno: 18. 10. 2023.

Primer 13:

Pfeifer, Hans (09. 11. 2023). *Der Nahost-Krieg und die Risse in der deutschen Gesellschaft*. <https://www.dw.com/de/der-nahost-krieg-und-die-risse-in-der-deutschen-gesellschaft/a-67332516> (Bliskoistočni rat i pukotine u nemačkom društvu. <https://www.dw.com/sr/bliskoisto%C4%8Dni-rat-i-pukotine-u-nema%C4%8Dkom-dru%C5%A1tvu/a-67354245>). Pristupljeno: 29. 11. 2023.

Primer 14:

Strack, Christoph (07. 11. 2023). *Wenn Imam und Rabbiner in die Schule kommen*. <https://www.dw.com/de/wenn-imam-und-rabbiner-in-die-schule-kommen/a-67328755> (Rabin i imam zajedno obilaze berlinske škole. <https://www.dw.com/sr/rabin-i-imam-zajedno-obilaze-berlinske-%C5%A1kole/a-67361086>). Pristupljeno: 20. 11. 2023.

CONSTRUCTIONS WITH THE PRONOUN MAN IN GERMAN NEWSPAPER TEXTS AND THEIR SERBIAN TRANSLATION EQUIVALENTS

Summary

This paper examines constructions with the pronoun *man* in German newspaper texts with an informative function and their translation equivalents in Serbian. Constructions with the pronoun *man* imply the existence of a proto-agent, which can be indeterminated, anonymized, marginalized, or generalized. The research aims to identify Serbian translation equivalents of *man*-constructions, examine the status and usage of the pronoun *man* and constructions identified as translation equivalents in the corpus, as well to delineate similarities and distinctions between *man*-constructions and translation equivalents regarding the type of agent defocusing. The corpus for this qualitative research consists of German informative texts in the rubrics of politics, society and economy and their translations into Serbian, published on the Deutsche Welle website between March 1, 2023 and November 10, 2023. The research employs the method of contrastive analysis, incorporating both a grammatical-structural and pragmatic approach. The analysis showed the following types of translation equivalents: 1) reflexive passive constructions; 2) participial passive constructions; 3) verb in 1st person plural; 4) verb in 3rd person plural; 5) lexemes with the function of concretization; 6) general pronoun *svi*; 7) impersonal constructions (a) impersonal process sentences; b) impersonal sentences; c) impersonal qualifying sentences and d) impersonal infinitive constructions) and 8) metonymic subjectivization. The analysis leads to the conclusion that the translation problem of constructions with the pronoun *man* is based on two main factors: Firstly, the Serbian language lacks a pronoun with the same morphosyntactic and semantic-pragmatic properties. Secondly, the pronoun *man* has the ability to generalize, indeterminate, marginalize or anonymize the agent, which manifests in various types of usage, making it challenging to find an equivalent with the same function/functions in Serbian.

Keywords: pronoun *man*, agent, German language, Serbian language, newspaper texts

Jovana Stojanović
University of Belgrade, Serbia
Faculty of Philology
ssojanovic.jovana@gmail.com

MUEDIB ŠAHINOVIĆ

POLITIČKE I ETNONACIONALNE DETERMINACIJE JEZIKA: SOCIOLINGVISTIČKI OGLED O IDENTITETSKIM APORIJAMA SRBA, HRVATA I BOŠNJAKA

Rad predstavlja rezultate interdisciplinarnog istraživanja koje, iz sociolingvističke perspektive, ima za cilj utvrditi što precizniju poziciju i objektivnu ulogu jezika u konstruiranju političkih i etnonacionalnih identitetskih paradigmi koje su u zadnjoj deceniji XX vijeka eskalirale u društvenom diskursu regiona. Hipoteza o instrumentalizaciji jezika tokom procesa etničke i nacionalne identifikacije koju su ideološko-političke elite obilato koristile, zauzima središnju poziciju ovog istraživanja. Zbog toga je jezik kao ideologem analiziran unutar fenomenološkog sjecišta dvije interferentne derivacije: lukrativne politike etnonacionalizma i jezički fundiranog identiteta. Specifičnost istraživanja se ogleda u aktuelizaciji otvorenih pitanja kolektivnih prava na vlastiti jezik i identitet pri čemu jezik fungira kao *signum* kojim svaki narod potvrđuje svoju autohtonost, nezavisnost i suverenitet na temeljima Herderovog jezičkog nacionalizma kroz tezu da je formiranje nacije nezamislivo bez vlastitoga jezika. Rezultati istraživanja ukazuju na instrumentalizaciju jezika kao sredstva kontrole i uticaja nad autarkičnim društvima unutar kojih jezička politika aktivno učestvuje u legitimiranju identiteta, nacionalne svijesti i kolektivnog samoodređenja.

Ključne riječi: jezik, identitet, nacija, etnonacionalna identifikacija, jezička instrumentalizacija

1. UVOD

Sociolingvistika na prostorima zapadnog Balkana ima važnu ulogu u detekciji a zatim i dekonstrukciji različitih uticaja na jezička pitanja koji svoju moć snažno koriste u kreiranju i tendiranju društvenih procesa. Zašto se pored lingvistike potrebno baviti i sociolingvistikom? Zato što je sociolingvistika:

„Poddisciplina lingvistike koja se bavi uzajamnim odnosima između društvene strukture i jezične strukture, a zadatak joj je pokazati sistematsku povezanost jezične i socijalne strukture te utvrditi uzročne odnose u jednom ili u drugom smjeru. Sociolingvistika je interdisciplinarni projekt sociologa, lingvиста, psihologa i antropologa koji konstituira jedan zajednički predmet proučavanja.“ (Lewandowski 1990: 979)

Upravo taj društveni kontekst jezika, posebno njegova simbolička funkcija unutar identitetskog diskursa koja ima snažan mobilizirajući karakter i kojom se može lako manipulirati, bez sumnje ukazuje na vrlo ekstenzivno istraživačko polje društvene zbilje i niza aktuelnih fenomena kojima se i sociologija i lingvistika moraju posvetiti sa velikom pažnjom. Blum u tom smislu potvrđuje da je jezik „kao malo što drugo pogodan za političko mobiliziranje i može se instrumentalizirati za ili protiv određenih političkih ciljeva. Na tom potencijalu baziraju se jezični nacionalizam i jezična politika“ (2002: 1). Potreba za objektivnim naučnim opservacijama uticaja jezika na društvo ali i društva na jezik u okvirima Balkana i u ambijentu stalnog identitetskog propitivanja kroz, čini se, nikad završene procese nacionalnog konstituisanja, postaje sve veća, obzirom na učestale i vrlo transparentne političke pritiske na lingvističku zajednicu sa zahtjevima da se jezik učini pragmatičnim političkim instrumentom. Dosadašnja (recentna) sociolingvistička istraživanja i analize različitih autora koji nisu opterećeni političkim agendama ili ideološkom opredjeljenošću ka isključivo *svojim* nacionalnim korpusima, imaju specifičnu zajedničku

indikaciju o opasnosti politiziranja i ideologiziranja jezika do mjere koja urušava jednu od njegovih osnovnih funkcija – komunikativnu funkciju. Sociolingvistički ogledi ovog tipa su, zbog svoje referentnosti i sveobuhvatnosti, primarno usmjereni na političke i etnonacionalne determinacije jezika kao najfrekventnije (i po pravilu sinergične) oblike njegove instrumentalizacije. Prostor bivše Jugoslavije i srpsko-hrvatski jezik se, ne samo u lokalnim nego i u regionalnim pa i globalnim okvirima, opservira kao eksplicitan primjer kako jezik može imati i integrativne i dezintegrativne uticaje na društvene odnose. Jezik koji je imao sva obilježja funkcionalnog jezika opšteg sporazumijevanja (*lingua communis*) kojim se svakodnevno sporazumijevalo više do 20 miliona Jugoslovena, krajem XX vijeka je stigmatiziran a jezičko pitanje iskorišteno za dezintegraciju federalne, višenacionalne države. „Dovoljno je prisjetiti se činjenice da je proces rastakanja jugoslavenske državne zajednice počeo upravo žestokim raspravama o jeziku, koje su pokazale da je jezik samo područje ispoljavanja različitih političkih težnji i manipulacija, a često i instrument tih manipulacija“ (Šipka 2006: 11). Jezik, kao važno obilježje određenog kolektiviteta, zatim kao važan element u strukturi identiteta i u skladu sa time kao snažna poveznica unutar određene etnonacionalne zajednice, percipira se i koristi kao svojevrsni *signum* kojim se potvrđuje autohtonost, nezavisnost i samosvijest određenog naroda kao i njegovo pravo na suverenost unutar određenog teritorija. Naylor (1992) na tom tragu pojašnjava kako je jezik na Balkanu funkcionirao kao *barjak* kojim je svaki narod branio svoju nezavisnost i suverenost. Ovo jezičko *obilježavanje teritorije*, na balkanskim prostorima ima mnogo dublje motive od pukog međusobnog funkcionalnog razumijevanja pripadnika jednog naroda ili nacije i često je bilo u službi političke ili ideološke pripreme za ratne sukobe, zločine i etnička čišćenja što se, upravo kroz krvave događaje tokom i nakon disolucije Jugoslavije surovo potvrdilo. Altermatt na simboličkom nivou povezuje etničko čišćenje sa jezičkim pitanjem konstatujući da „’Etničko čišćenje’ se uvijek prvo odvija u glavama, tj. na području jezika i simbola“ (1996: 125). Srpsko-hrvatski jezik se nakon disolucije Jugoslavije transformisao u hrvatski, bosanski, srpski i crnogorski jezik. Ova transformacija (koja još uvijek nije u potpunosti završena) je prije svega politički i ideološki motivirana, kako bi ispunila ciljeve iz etnonacionalnih programa uz veoma deficijentan naučni (objektivni) pristup i lingvistički oportunizam koji je u većini slučajeva ispunjavao političke naloge. Blommaert (1999) ukazuje na opasnost koju generira politička kontrola lingvista zato što ispolitizirani lingvisti mogu imati veći uticaj na javnost od političara jer djeluju uvjerljivije – prvenstveno zato što se za jezikoslovca uključenog u politiku pretpostavlja da zna bolje i ispravnije nego što se obično vjeruje za prosječne političare da znaju o čemu govore. No, jedan trend, koji će biti predmet naše kritičke analize, opservirala je i Snježana Kordić u svom referentnom istraživanju ukazujući na zbunjujuću sinergiju lingvista i političara. „Kod lingvista na južnoslavenskim prostorima zapaža se zadnjih dvadesetak godina toliko izrazit trend približavanja političkome da se domaći jezikoslovci i političari više uopće ne razlikuju ni po sadržaju ni po tehnikama koje primjenjuju kad govore o jeziku“ (Kordić 2010: 366). U nastavku rada ćemo analizirati tek neke specifične determinacije jezika koje imaju instrumentalno izraženu političku, etničku i nacionalnu artikulaciju kod Hrvata, Srba i Bošnjaka.

2. POLITIČKE I ETNONACIONALNE AFILIJACIJE JEZIKA NA ZAPADNOM BALKANU

Caesar non supra grammaticos! (Nije Cezar iznad gramatičara)
Rimski historičar Sueton (70.–130. n. e.)

Etnonacionalni diskurs na zapadnom Balkanu je snažno povezan sa političkom pragmom koja je već vijekovima dominantan agens u kompleksnim procesima razvoja jednog naroda ili nacije. Ta interferencija etnonacionalnih i političkih domena je do te mjere koherentna da se često etnonacionalni interesi jedino i mogu determinirati i realizovati političkim agendama koje efektivno stoje iza skoro svih društvenih procesa. U tom kontekstu je važno analizirati i pitanje jezika na ovom dijelu Balkana koje nije mogao zaobići politički uticaj, te je od primarno naučnog pitanja, jezik veoma konjunktorno

transformisan u političko pitanje *par excellence*. Činjenica da politika kroz državni sistem (institucije i norme) kontinuirano vrši kontrolu i intervencije nad jezikom nije nikakav novum koji je potrebno posebno dokazivati ali će svakako biti izazov ispitati neke od ključnih procesa koji rezultiraju suspektim percepcijama jezika a koji nisu lingvistički nego politički motivirani. Obzirom da jezičkim pitanjima upravlja politika, potpuno je izvjesno da jezik može poslužiti kao pomoćno sredstvo u ostvarivanju najvažnijih političkih ciljeva. Greenberg (2005) ukazuje na tu činjenicu iznoseći stav da svaka kodifikacija jezika ima više političko nego jezično značenje. Jezik je za politiku tek funkcionalno i pragmatično sredstvo kojim se ostvaruju njeni ciljevi te u tom *nesavjesnom* instrumentaliziranju, politika pervertira jezik do nivoa *ideologema* koji mobilize mase i homogenizira kolektivitete. Šipka (2006) bez dvojbe ukazuje kako nas jezikoslovci ozbiljnije i šire lingvističke i sociolingvističke orijentacije (Ranko Bugarski, Dubravko Škiljan, Ljubiša Rajić, Milorad Radovanović) u svojim brojnim radovima uvjeravaju da veza između jezika i politike postoji, da je oduvijek postojala i da se mnoge jezičke pojave ne mogu shvatiti ni protumačiti izvan političkog i šireg društvenog konteksta. No, bez obzira na takve stavove i praksu, treba ukazati i na potpuno suprotna stanovišta prema kojima (u skladu sa definicijom Lewandowskog iz našeg uvodnog poglavlja) „sociolingvistika sadrži komponente četiriju znanosti ali ne i politike – ovo ističemo jer pojedini balkanski filolozi žele politiku predstaviti kao sociolingvistički kriterij iako ona to nije“ (Kordić 2010: 109). Tek na Balkanu, politika ima izrazitu i sveobuhvatnu moć kojom poništava svaki drugi autoritet, inaugurirajući se u svemoćni fenomen vladanja i supremacije nad svim drugim oblicima društvenog života. Strebling će, raspravljajući o uticajima elitnih grupa, primjetiti kako „političko i ukupno društveno raspravljanje u najvećoj mjeri određuju one elitne grupe čiji utjecaj se zasniva prvenstveno na važnosti i mobilizirajućoj snazi društvenokulturnih (nacionalističkih, etničkih, religijskih itd.) sistema uvjeravanja, a ne one elitne grupe koje se odlikuju posebnom stručnom kompetencijom“ (1998: 44). Među snažnim uticajima kojim se političke elite značajno koriste jeste i uticaj jezika kojim se veoma lako (ali izvan naučne dokazivosti) potvrđuju nacionalističke ideje, odnosno njihova skoro dogmatski prihvaćena autentičnost, ispravnost, istinitost i utemeljenost. Elita je upotrijebila jezik kao prikladno oruđe za mobilizaciju naroda (Greenberg 2005). Ovakva instrumentalizacija ne bi bila moguća bez vrlo suspektne ali istovremeno i lukrativne sinergije političkih nacionalista i jezikoslovaca koji se međusobno nadopunjuju u svojim aktivnostima. U takvoj situaciji „državne ideološke preferencije mogu biti spremno poduprte i legitimizirane aktivnostima eksperata, a država može osigurati da eksperti ostanu unutar određenih granica pri izboru tema istraživanja i pristupa, npr. dodjeljivanjem novčanih podrški“ (Blommaert 1999: 430). Pri tome, povezanost jezikoslovaca s nacionalizmom ne treba da čudi ukoliko se ima u vidu Agerova teza da su „nacionalisti često jezični aktivisti i većina jezičnih aktivista su nacionalisti“ (2001: 38). Ova teza o lingvistima i nacionalistima bi se u svojoj ekstremnoj pervertiranosti mogla posmatrati i kroz zlokobni nacizam u kojem Hutton (1999) vidi *ideološku koaliciju* dok bi jedan od osnovnih elemenata u toj koaliciji bio zaštita prava maternjeg jezika. Prema Huttonu (1999) nacizam je bio pokret za jezična prava. Inače, kod antagonizama utemeljenih na nacionalizmu ili drugim vrstama mržnje spram drugih i *drugačijih* – poput rasizma „popratnu muziku tim – u najbezazlenijem slučaju samo kulturnim – akcijama uništavanja pružali su nekrofilni predstavnici društvenih nauka koji su jezik učinili prirodnim elementom rasizma“ (Fritsche 1992: 86).

Zašto je Herderov jezički nacionalizam krajem XVIII vijeka u Istočnoj Evropi bio prihvaćen sa velikim entuzijazmom? Zato što je u korijenu toga oblika nacionalizma bilo *herderovsko* uvjerenje da je postojanje nacije nezamislivo bez vlastitog jezika (Greenberg 2005). Zanimljivo je kako se taj jezički nacionalizam konzervirao i preživio puna dva vijeka, te je u novonastalim državama nakon disolucije Jugoslavije oživio reafirmirajući se na temeljima te, inače nadvladane, romantičarsko–nacionalističke ideje s kraja XVII vijeka o *svetom trojstvu* (jezika, nacije i države), prema kojoj svaki narod mora imati jezik koji pripada samo njemu. Iako će moderna sociolingvistika potpuno prevazići Herdera i romantičarsko-nacionalističke ideje s kraja XVIII vijeka, te će značajan broj autora ukazivati na pogubnost takvih anahronih koncepcija među kojima egzemplarno ističemo Haarmannovu eksplicitnu tvrdnju da „potpuna sinhronizacija jezičkih granica, nacionalnih granica i državnih granica može biti samo utopija“ (1975: 83), *jugoslavenski* prostor i društva nastala nakon disolucije složene federalne države ostaju

zaglavljena u retrogradnim koncepcijama koje koherentnim drže jezik i naciju. Snježana Kordić (2010) pojašnjavajući južnoslavenski specifikum naglašava da je jedan od mogućih razloga za neispravno poistovjećivanje nacije i jezika na našim prostorima taj što je kod nas gotovo polovinu XX vijeka vladao socijalistički sistem koji se pozivao na misao Karla Marksa, a Marks je jezik smatrao jednim od kriterija za naciju. Ovo marksističko naslijeđe je sasvim sigurno ostavilo duboki trag u percepcijama naroda koji su živjeli u socijalizmu i koji su većinu društvenih koncepcija interpretirali prema Marksovim teorijama. No, baš na ovim prostorima, tokom osamostaljenja bivših republika i konstruiranja samostalnih nacionalnih korpusa, jezik je u svom stvarnom i funkcionalnom obliku bio više smetnja i problem nego rješenje u procesima konstituisanja nacija. Na tragu etnonacionalnih političkih agendi, povlačeći što dublju crtu (prvenstveno između srpskog i hrvatskog jezika), proces disolucije Jugoslavije, unutar kojeg su emanirali epifenomeni poput razdvajanja naroda, osamostaljenje republika i autarkičnost novih društava, dodatno je ubrzan. Tim procesima su upravljale etnonacionalne političke elite uz svesrdnu pomoć instrumentaliziranih lingvisti - konformista situiranih u svim novoformiranim nacionalnim korpusima. Na takav način se tvorio mit o jeziku kao uslovu nacije koji je trebalo vratiti u fokus javnosti i dati mu važnost od prvorazrednog nacionalnog interesa. No, obzirom da je „ideja o jeziku kao činiocu nacije mit, a da svaki mit više pokazuje šta su njegovi kreatori željeli vidjeti u stvarnosti, nego šta je u njemu zaista bilo za vidjeti“ (Greenfeld 2001: 664), jezička politika utemeljena na mitovima veoma brzo u praksi počinje pokazivati svoja izobličenja koja su se konsekventno pretvorila u katastrofalne posljedice. Jedna u nizu posljedica državnog propagiranja tog mita je jezični apartheid u školama nekih južnoslavenskih država tj. podjela učenika po nacionalnoj osnovi u različite razrede u ime navodno različitih jezika (Kordić 2010). Ni danas, u tim državama i njihovim političkim, naučnim i obrazovnim sistemima nije prevaziđena i odbačena ta anahrona i retrogradna paradigma jezičkog nacionalizma iako „...nasuprot nacionalističkom mitu, jezik nekog naroda nije osnova njegove nacionalne svijesti“ (Hobsbawm 1991: 132). Da problem bude još veći a posljedice nepopravljive, ustrajavanjem na svojoj jezično-ideološkoj vjeri, jezikoslovci u službi politike u državama nasljednicama Jugoslavije već su više generacija studenata indoktrinirali u duhu jezičnog apartheida a naučni podmladak posvećen karijeri usmjerili na oportunističko prihvatanje svojih pogleda (Gröschel 2009).

Zbog svega navedenog, o jeziku na Balkanu je moguće promišljati kao zloupotrebljenom sredstvu primjene kontrole i neupitnog uticaja nad društvima koja su destabilizirana krvavim etničkim sukobima. Da bi smo razumjeli snagu tog uticaja, potrebno je skrenuti pažnju na simptomatično stanje svijesti članova tih razorenih društava koji uviđaju da jezik kojim govore određuje njihovo mjesto u društvu i potvrđuje njihov etnički identitet, pa čak i političko opredjeljenje. Riedel (2005) upozorava da je jezična politika u službi identiteta već dostigla stepen na kojem se radi o ograničavanju slobodnog korištenja jezika kao i o direktnoj manipulaciji jezičnim sadržajem. „Simbolička, identitetska funkcija jezika dobila je apsolutni prioritet nad komunikacijskom funkcijom“ (Kordić 2010: 171). Ova tendenciozna identitetska funkcija jezika ima snažne implikacije na ukupnu destabilizaciju društva olakšavajući etnonacionalnim idejama da utemelje partikularne identitete i nametnu politiku konflikta kao pragmatično rješenje vijekovnih nesporazuma. Zbog straha od nacionalne inferiornosti u odnosu na druge *neprijateljske* nacije, kao kontrareakcija se stvarala ideja i poticala želja za nacionalnom superiornošću na nekom užem svom teritoriju gdje *ugrožena* nacija dominira, pa je uprkos nekadašnjem jugoslovenskom zajedništvu, uprkos komunikacijskoj realnosti jednog zajedničkog jezika, započela i opšta nacionalna diferencijacija u kojoj se jezičko-etničkim identitetima pridavalo značajno, skoro *sveto* mjesto. Stoga, događanja na kraju XX vijeka na južnoslavenskom prostoru samo potvrđuju da je jezik, kao izraz navodnog etničkog i nacionalnog identiteta, značajan uzrok političkih nemira, etničkog nasilja pa i ratnih sukoba. Politikom etničkog čišćenja (1991-1995.) nacionalističke vođe u Hrvatskoj, Bosni i Hercegovini i Srbiji nastojali su krvavo oblikovati što čišća monoetnička društva novih država u kojima će se imperativno podudarati jezik, etnička pripadnost, vjeroispovjest i teritorija. Ta živa i inflamatorna opsjednutost etno-nacijom u velikoj mjeri je posredovana opsjednutošću jezikom kao *signumom*, instrumentalizirajući ga do *sakralnog* nivoa recepcije u javnom diskursu kojim se intencionalno osigurava i sprovodi neposredna politička mobilizacija.

3. TRI JEZIČKA IDENTITETA

Jezička svakodnevnica koju žive građani Hrvatske, Srbije i Bosne i Hercegovine tri decenije nakon razdvajanja i osamostaljenja izbrisala je kritičnu liniju koja bi trebala da distingvira lingvistiku od politike. U ovim državama je postalo društveno prihvatljivo da politika određuje sociolingvističke teme, metodologiju i rezultate. Takav *modus operandi* podrazumijeva da podobni lingvisti izvršavaju zadatke političkih nadležnika u skladu sa etnonacionalnim ideološkim matricama što je debatu o jeziku učinilo potentnim političkim i važnim identitetskim pitanjem u javnom diskursu. U nastavku ćemo ukazati tek na neke specifične fenomene (iz ogromnog etnonacionalnog sociolingvističkog repozitorija) koji se pojavljuju unutar hrvatskog, srpskog i bošnjačkog nacionalnog korpusa kao posljedica konstantnog političkog intervenisanja u materiju jezika, marginalizirajući naučni diskurs sociolingvistike (njene objektivno utvrđene zakonitosti i modele razvoja) koji se oslanja na internacionalni naučno-istraživački kapital ali i obimna istraživanja južnoslavenske lingvistike. Čak i veoma površne opservacije ukazuju na pojavu identitetskog razdvajanja i konsekvantno tome jezičkog odvajanja kojim se pokušava utemeljiti paradigma o postojanju tri različita jezika iako će, npr. Mappes-Niediek zaključiti da Hrvati, Srbi i Bošnjaci „bez obzira što tvrde suprotno, govore i danas jedan te isti jezik, kojeg jedni nazivaju 'bosanski', drugi 'srpski', a treći 'hrvatski'“ (2005: 30).

3.1. Srpska ekspanzija jezičke homogenizacije

Među različitim pokušajima da se putem jezika rješavaju identitetska tj. etnička, nacionalna, pa i kulturološka pitanja u regionu uz neskrivenu političku podršku i ideološku pozadinu, ovdje ćemo izdvojiti dva indikativna (svakako ne i jedina) primjera kako srpska politička i intelektualna elita jezik koristi kao instrument identitetskog fundiranja Srba unutar jedinstvene svesrpske ideološke matrice koja imperativno holistički treba da obuhvata cijeli srpski narod. Riječ je o aktima:

- Slovo o srpskom jeziku iz 1998. godine i
- Zakon o službenoj upotrebi jezika i pisma Republike Srpske iz 1996. godine

3.1.1. SLOVO O SRPSKOM JEZIKU

Nakon široke naučne rasprave, a na inicijativu Svetskog sabora Srba, uspostavljaju se načela prezentovana *Slovom o srpskom jeziku* 1998. godine. Ovaj akt je poslužio kao opšta platforma kojom jedan dio srpskih lingvista (treba istaći da nisu svi u tome učestvovali i isto podržali) iznova (krajem XX vijeka) dokazuje kako je sve u jeziku kojim govorimo – srpsko. Njime je ponovno reafirmisano naslijeđe Vuka Stefanovića Karadžića na čijim temeljima je u srpskim akademskim krugovima konstruirana pervertirana logika kojom se činjenica da su svi Srbi štokavci, tendenciozno ali i potpuno pogrešno transformira u mit po kojem su svi štokavci Srbi. Pažljivom analizom teza i poruka iz *Slova*, može se uočiti veoma rigidna i politički vrlo upotrebljiva ideja o homogenosti srpskog naroda koja se po pitanju jezika ogleda u potpunoj lingvističkoj dominaciji srpskog jezika i nacionalnoj dominaciji srpskog etnosa putem kojih se u srpski identitet apsorbiraju svi ostali egzistirajući identiteti (hrvatski, bošnjački, ilirski, bosanski, pravoslavni, katolički, muslimanski...) što bi trebalo dokazati da postoji samo jedan dominantan, razvijen i sveobuhvatan – esencijalni srpski identitet, dok su svi ostali tek *subidentiteti* obzirom da su emanirali iz bogatog identitetskog diverziteta srpskog etničkog bića te su, prema tome, subordinarni svemu fundamentalno srpskom. Kako bi se doktrinarno spriječila mogućnost postojanja i razvoja bilo kakvog drugog identiteta izvan srpskog i da bi se kao najvažniji ideološko-politički cilj podudarile etničke i jezičke granice, u Slovu o srpskom jeziku se docira kako su: *Srbi južnoslovenski narod pravoslavne, katoličke i muslimanske veroispovesti koji govori srpskim narodnim jezikom. Sa etničkim granicama srpskoga naroda podudaraju se jezičke granice srpskog jezika (štokavskog narečja). Taj se jezik nazivao ne samo srpski nego i slovinski, slavenosrpski, ilirski, dalmatinski, dubrovački, bosanski, slavonski, hrvatski, naš jezik itd.* Inače, različiti izvori, dostupna literatura i naučno-istraživačke opservacije ukazuju

na to da Srbi nikada nisu prestali gajiti ideje o svesrpskom etnonacionalnom prostoru koji im, prema doktrini *historijskog prava*, pripada. Na temeljima učenja o sveslavenskom porijeklu Srba nastajala je vijekovima unazad i literatura o njihovom jedinstvenom etničkom biću. Dositej Obradović je bio prvi srpski prosvjetitelj koji je na Balkan proširio *Adelungovu tezu* o lingvističkom jedinstvu južnih Slavena. Krajem XVIII i u prvoj deceniji XIX vijeka stižu se strateško-politički uslovi za realizaciju srpskog nacionalnog programa koji se temelji na Obradovićevoj tezi da su svi južni Slaveni osim Slovenca i Bugara – Srbi. Ovdje je važno naglasiti kako srpska jezička politika kreirana u *nacionalnoj matici* ima direktan uticaj na sve Srbe koji žive i izvan granica Srbije. Zbog toga politika i sociolingvistika srpskog jezika ima svoje veoma specifične efekte u Bosni i Hercegovini, tačnije u jednom od njena dva entiteta koji se zove Republika Srpska.

3.1.2. ZAKON O SLUŽBENOJ UPOTREBI JEZIKA I PISMA REPUBLIKE SRPSKE

Ovim zakonom je 1996. godine ustanovljena upotreba srpskog jezika, ćirilnog pisma i ekavskog izgovora u bosanskohercegovačkom entitetu Republika Srpska. Takav zakon je na potpuno neprirodan način trebao dodatno *srbizirati* Srbe u Bosni i Hercegovini kako bi što više njihov srpski jezik ličio srpskom jeziku u Srbiji a time posljedično, bosanske Srbe što više odvojio od svojih sugrađana Hrvata i Bošnjaka a približio Srbima u Srbiji. Nekolicina akademskih radnika, lingvista, sociologa i pisaca na čelu sa uglednim banjalučkim profesorom Miodragom Živanovićem se oštro protivila takvom, politički intendiranom zakonu koji potpuno nerazumno i neprirodno treba da mijenja jezički identitet bosanskih Srba. Živanović u svojoj kritici upozorava kako se ovim morbidnim zakonom bosanski Srbi stavljaju u jednu potpuno neprirodnu situaciju. Živa supstanca ovdašnjeg srpskog jezika, prirodnog ijekavskog izgovora (i sa svim bogatstvom i ljepotom tog izgovora) eliminira se jednom činovničkom odlukom, propisom tj. zakonom. Bosanski Srbi sada treba da govore i pišu kako nikada nisu ni govorili ni pisali, i da tome uče svoju djecu u vrtićima, školama i fakultetima. Ovim zakonom, srpsko političko vođstvo pravi još jedan korak više ka povratku u prošlost i ka samoizolaciji stvarajući na silu, mimo stvarnog života jedan vještački život, jednu konstrukciju koja treba da vlada svim Srbima (Živanović, Radosavljević 2022). No, politički uticaj na srpski jezik tu nije stao. 25 godina kasnije, bosanskohercegovački entitet Republika Srpska usvaja jednu vrstu redigovanog zakona iz 1996. godine. Zakon o zaštiti, očuvanju i upotrebi jezika srpskog naroda i ćirilnog pisma Republike Srpske iz 2022. godine je najvećim dijelom prepisan iz susjedne Republike Srbije i samo je nastavak trenda otvorenih političkih intervencija i lingvističkih manipulacija nad bosanskim Srbima i njihovim jezikom kojim govore, pišu i vijekovima komuniciraju. Istina, ovim Zakonom je u upotrebu vraćen ijekavski izgovor što je samo dodatno zakomplikovalo jezički rebus u svakodnevnicu bosanskih Srba. Sama zakonska formulacija o *zaštiti i očuvanju* jezika bi trebalo da podrazumijeva situaciju u kojoj neko napada srpski jezik i ćirilno pismo u Republici Srpskoj pa ih je potrebno zakonski zaštititi i odbraniti. Zakon nije precizirao ko, kako i zašto napada i uništava srpski jezik i ćirilno pismo ali je subliminalna poruka o *ugroženosti* dobila svoj zakonski habitus i kao takva nastavila da figurira unutar srpskog identitetskog diskursa. Profesor Živanović je reagovao i na ovaj Zakon u pokušaju da spasi srpski jezik bosanskih Srba od srpskog zakona o srpskom jeziku u Republici Srpskoj. On veoma hrabro (imajući u vidu ambijent, politički senzibilitet i moguće optužbe za izdajništvo srpstva) izosi kritički stav kako je ovaj novi (iz Srbije prepisani zakon) najsigurniji način uništavanja srpskog jezika, njegovog bogatstva, tradicije i svih sadržaja što ih on nosi sa sobom dok populistu zaboravljaju da je jezik živo biće te da se njegova egzistencija, njegov razvoj i budućnost ne mogu uređivati političkim instrumentarijem poput zakona, uredbi i propisa (Živanović, Radosavljević 2022). Rekonfigurirajući političko-ideološku poziciju srpskog tendiranja ka nacionalnom jedinstvu u vremenu nakon Dejtonskog mirovnog sporazuma za Bosnu i Hercegovinu, uz neskrivene frustracije koje u srpskom korpusu generira državna *granica na Drini*, paradigma zajedništva se pokušava osigurati kroz jezičko jedinstvo. Jer, ako već nemaju svoju jednu zajedničku državu, Srbi imaju makar jedan zajednički srpski jezik koji ih povezuje. No, postojao je problem koji bosanski Srbi, bez obzira na postulirane političke ciljeve, nisu mogli zanemariti obzirom da je svima bilo potpuno jasno kako taj jedan srpski jezik nije i isti srpski jezik. Iz ovakve perspektive, odbacujući naučni pristup i marginalizir-

rajući objektivno vijekovno *stanje* jezika na terenu, a kako bi se artifičijelno ujednačile očite razlike u govoru i pismu, posegnulo se za preskripcijom tj. zakonskim rješenjima (Zakon iz 1996. godine) koja su potpuno neprimjerno intervenirale u materiju jezika pokušavajući legitimirati političku konstrukciju prema kojoj bi bilo *srpskije* da svi bosanski Srbi govore ekavicom. Ali, to onda nebi bio jezik kojim su govorili vijekovima unazad njihovi očevi, djedovi i pradjedovi, dakle, generacije autohtonih bosanskih Srba. No, bez obzira na to, zakonske norme su se na teritoriji Republike Srpske revnosno sprovodile pod prijetnjom sankcija i novčanih kazni. Analizirajući sociolingvističke teme u Bosni i Hercegovini, Hanka Vajzović dokumentira jedan od niza sličnih primjera u kojima je očigledno interveniranje politike kroz dosljedno i revnosno institucionalno *popravljanje* jezika i pisma bosanskih Srba.

U februaru 1997. godine ministrica informisanja u Vladi entiteta Republika Srpska, Svetlana Šiljegović je uputila upozorenje sredstvima javnog informisanja u kojem se kaže: „Poštovane kolege, poznato je da je Zakon o službenoj upotrebi jezika i pisma stupio na snagu u julu '96., a s njim i obaveza da sva sredstva javnog informisanja javnost obaveštavaju na srpskom jeziku, ekavskim književnim izgovorom. Nadam se, ukoliko se do sada niste pridržavali teksta Zakona da ćete ubuduće to činiti. Molim vas da Zakon primenjujete dosledno kako bih izbjegla obavezu da naložim primenu predviđenih sankcija.“ (Vajzović 2006: 87)

3.2. Hrvatsko purističko „pravljenje razlike“

Jezički purizam, kao dominantno obilježje jezičke politike hrvatskih lingvista i političkih nacionalnih stratega, je tokom tri decenije hrvatske samostalnosti modelirao jedan specifičan društveni proces čije reperkusije nisu vidljive samo u jeziku/govoru Hrvata nego je njegova krajnja projektovana intencija bila vezana za još uvijek živa i osjetljiva identitetska pitanja koja su konačno morala biti riješena unutar hrvatskog nacionalnog korpusa. Obzirom da purizam nije najbolji put za rješavanje lingvističko-identitetskih pitanja, kritički osvrt u ovom poglavlju će značajno biti vezan za njegove konsekvence. Imajući u vidu da purizam često funkcionira kao simbolizacija nacionalizma (Kordić 2010) potrebno je ovdje pojasniti da je to termin koji se u lingvistici koristi pežorativno za stanovište kojim se jezik razumijeva kao nešto što je potrebno čuvati od vanjskih procesa koji ga zahvaćaju i mijenjaju, npr. od pritisaka iz drugih dijalekata i jezika (posuđenica) i od varijacija koje unosi svakodnevni jezik (Crystal 1997). Richter-Malabotta analizirajući purističke aktivnosti u Hrvatskoj opisuje situaciju gdje se „u potrazi za legitimiranjem na svakom polju posegnulo za arhaizmima, kovanjem novih riječi, radi se što god je moguće kako bi se iz jezika izbrisalo sve što bi moglo podsjetiti na zajedničku prošlost južnih Slavena. Pitanje jezika postaje pitanje države, naroda, njegovog identiteta i čak njegovog opstanka. Novi aksiom glasi: hrvatski i srpski su različiti jezici, a ako ta razlika nije vidljiva, treba je napraviti“ (2004: 80). Ovo *pravljenje razlike* između hrvatskog i srpskog jezika je za puriste bilo imperativ kojim se konačno, potpuno i zauvijek trebala zatvoriti tema temeljnosti hrvatskog identiteta koja je dugo bila prvorazredno političko pitanje. Jedan od najutjecajnijih hrvatskih lingvista Stjepan Babić (2001) potvrđuje intenciju hrvatskog purizma i vlastiti doprinos koji je dao kako bi što više povećao razlike u odnosu na srpski jezik. Babićevo priznanje da u prvoj polovini XX vijeka „mnoge riječi nisu bile još nabijene polarizacijskim oznakama“ (2004: 91), potvrđuje indicije da se u novije vrijeme ciljano radi na pravljenju razlika. Hrvatski lingvisti (kroatisti) koriste purističku metodu *izbacivanja* riječi koje su inače uobičajene kod većine Hrvata u svakodnevnom govoru kako bi stvorili *očišćene* i artifičijelne domene hrvatskog jezika i kako bi razlika u odnosu na srpski jezik bila što veća. Te riječi, koje su činile bliskim ili sličnim hrvatski i srpski jezik, tendenciozno su proglašene *srbizmima* iako za tako nešto nije postojalo objektivno utemeljenje. Babić, u pokušaju da objasni ovu zamršenu i zbunjujuću situaciju, priznaje da ukoliko se analiziraju tekstovi pisani krajem XIX vijeka „pomislit ćete da su već onda Hrvati upotrebljavali tolike srbizme. Ali to tada nisu bili srbizmi“ (2004: 208). Pored toga, suočen sa besmislenošću traganja za srbizmima i njihovom odstranjenju iz hrvatskog jezika Babić priznaje: „ne da se jednostavno odsjeći: srpsko jedno, a hrvatsko drugo jer je mnogošta prepleteno, uostalom većina je zajednička“ (2004: 200).

Ovaj kompleksan proces *čišćenja* hrvatskog jezika nije ništa drugo do njegova temeljita sistematska transformacija koja je trebala osigurati neku vrstu potpune autentičnosti hrvatskog nacionalnog bića

po cijenu da Hrvati izgube jezik kojim su do sada govorili. Proces *čišćenja* se, razumljivo, nije odvijao samo na naučnoj ravni i unutar lingvističkog diskursa, nego je mnogo dinamičnije fungirao unutar političkog instrumentarija (država i državne institucije) kako bi nametao novu hrvatsku jezičku realnost. Posebno aktivni u tom procesu su državni mediji koji pod punom političkom kontrolom direktno intervenišu u javnom prostoru. Egzemplarno, Busch navodi kako je „HRT objavio priručnik u kojem se nabrajaju poželjne hrvatske riječi i nepoželjne 'strane' riječi. Državna radiotelevizija smatrala je sebe instancom koja određuje standard“ (2004: 208). U ovom kompleksnom procesu *identitetskog učvršćenja* bio je potreban neki vanjski neprijatelj, onaj u odnosu na koga se mora uspostaviti vrlo jasna identitetska distinkcija a prije svega se to odnosi na odvajanje u jezičkom prostoru. Zbog toga plediranje korištenja purističkih, zastarjelih ili novoizmišljenih riječi dokazuje vrhunski patriotizam i lojalnost hrvatskoj naciji što i jeste ključni cilj hrvatskih lingvista (purista) koji žele nacionalnu posebnost vidjeti u obliku posebnog samostalnog hrvatskog jezika, čime potvrđuju da „nacionalizam često uključuje ideološku konstrukciju 'jezika' kao centralnog simbola 'nacionalnog identiteta'“ (Blommaert 1997: 5). Blommaert (1997) dalje zaključuje kako su za hrvatske puriste etnoteorije *homogenističke* podrazumijevajući da identitet ljudi leži u jednom jeziku, jednoj kulturi, jednoj povijesti, jednom skupu običaja, vrijednosti i tradicije. Ager će primjetiti da baš u takvim etnoteorijama „...jezik i religija često postanu simboli nacionalizma“ (2001: 14). Iz svega navedenog se da zaključiti kako prije svega političko interveniranje u strukturu živog jezika ima vrlo ozbiljne reperkusije na više nivoa društvenog artikulisanja nacionalnog identiteta koje, u nekim slučajevima može rezultirati i pojavom jezičkog nacionalizma.

„Posljedica toga je da su za hrvatsko jezikoslovlje postali karakteristični veličanje purizma, opsjednutost porijeklom riječi, poistovjećivanje nacije s jezikom, zastrašivanje pričom o ugroženosti jezika i nacije te pričom o stalnoj zavjeri vanjskih i unutarnjih neprijatelja, prepravljanje povijesti i opsjednutost vlastitom slikom povijesti, pripisivanje uloge paćenika sebi, svojoj naciji i jeziku, pripisivanje drugima uloge dežurnog krivca, diskvalificiranje neistomišljenika politiziranjem – a sve ovo su tipična svojstva jezičnog nacionalizma“ (Kordić 2010: 368).

Jezički nacionalizam će, kada je to god moguće, odbaciti naučnu etiku i objektivnost. Hrvatski lingvisti su se tokom nekoliko faza tog decenijskog procesa *čišćenja jezika* u svojim publikacijama često vrlo otvoreno zalagali za neetičnost. Među njima ističemo poznatog hrvatskog akademika, jezikoslovca i fonetičara Ivu Škarića koji u nacionalističkom zanosu propisuje da je hrvatskom „standardnom jeziku zadaća da ucrtá međe, da uspostavi komunikacijske barijere“ (1994: 99) a da bi se to postiglo, potrebno je uvoditi i pojačano koristiti nove riječi i neuobičajene izraze pa „sve i kad nisu većini Hrvata, ili barem današnjih Hrvata, najbliži“ (Škarić 1994: 100).

3.3. Čiji je bosanski jezik?

Nakon Berlinskog kongresa 1878. godine u Bosni i Hercegovini je pitanje jezika kojim govore njeni stanovnici ostavljeno da fungira u domenama identitetskog samoodređenja i unutar etničko-religijske diverzifikacije koja je još tada (kraj XIX vijeka) skicirala trojni identitetski amalgam kakav se sa skoro minimalnim izmjenama može prepoznati i danas (u prvoj polovini XXI vijeka). „Usprkos poticanja jezičnih razlika, ondašnja svađa oko jezika u Bosni imala je za rezultat da se ista književnojezična norma smjela nazivati i hrvatskom i srpskom i bosanskom te pisati trima različitim alfabetima: latiničkim, ćiriličkim i arapskim“ (Riedel 2007: 28). No, bez obzira na tu insistiranu različitost jezika kojom se utvrđivala različitost etnonacionalnih identiteta, jezik Bosanaca je (bez obzira na etnonacionalnu i religijsko-konfesionalnu različitost) imao svoje specifične idiome koji su se podjednako pronalazili, prepoznavali i prosto *čuli* u svakom od tih *različitih* jezika. Takva jezička stvarnost tj. posebnost je očuvana, a značajno i unaprijeđena u narednih stotinu godina bez obzira na turbulentna vremena, događaje i iskušenja koja su se odvijala na ovim prostorima. Ta posebnost bosanskog jezičkog izraza je prepoznata, uvažena i prihvaćena za vrijeme SFR Jugoslavije. U skladu sa tadašnjom jezičkom politikom u Ustavu SR Bosne i Hercegovine 1974. godine je prihvaćen – *bosanskohercegovački standardni izraz*. Vujičić

(1984) zaključuje da taj bosanskohercegovački standardni jezički izraz nije utemeljen na govoru ni jednog od naroda u Bosni i Hercegovini te bi, prema njegovu mišljenju, taj izraz trebao biti standardna varijanta prihvatljiva i srpskoj i hrvatskoj i muslimanskoj zajednici u Bosni i Hercegovini. Vrijeme koje je dolazilo nakon 1974. godine je ubrzano otvaralo vrata etničkim nacionalizmima, koji su tok razvoja jezika i jezičkih politika potpuno okrenuli ka antagonizmima i težnjama ka potpunom odvajanju. Nakon osamostaljenja i ratnih dejstava, Bosna i Hercegovina je rješavajući svoja jezička pitanja baštinila ideju o bosanskom jeziku kao jeziku Bosne i Hercegovine i svih njenih građana. No, bosanski Srbi i Hrvati, imajući svoje već definisane zasebne nacionalne pa time i sociolingvističke ciljeve, takvu ideju o zajedničkom bosanskom jeziku odbijaju bez šanse da se o njoj uopšte i razgovara, sprječavajući time prostor za lingvističke debate unutar kojih bi se odgovorilo na dilemu: da li su etnonacionalni jezički identiteti u Bosni i Hercegovini realnost ili tek politička konstrukcija. Zbog toga, odnos prema jeziku (ili jezicima) u Bosni i Hercegovini nije ni do danas u potpunosti usaglašen, nego je ostavljen u izmaglici tripartitnih političkih rješenja koje kreiraju etnonacionalne elite insistirajući izvan svake naučne, racionalne i empirijske opservacije na apstraktnim i nikada do kraja definisanim pravima na *vitalne nacionalne interese*. Ova političko-ideološka inhibicija definisanja i egzistiranja bosanskog jezika je eklatantan primjer kako se politički interesi mogu ostvarivati i uz pomoć konstrukcija na temu jezika, što bi simplificirano moglo da glasi ovako: ako Bosna nema svoje Bosance a oni zajedno (i Bosna i Bosanci) nemaju svoj bosanski jezik, onda ni Bosne kao takve ne može ili ne treba biti. Ovo je pozicija hrvatskih i srpskih nacionalista situiranih unutar intelektualnih i političkih elita koje negirajući postojanje bosanske države negiraju postojanje bosanske nacije i svakako kao dodatni argument vrlo konjunktorno koriste tezu o nepostojanju bosanskog jezika. Ova osporavanja svega bosanskog (države, nacije, jezika) je, prije svega (posmatrajući iz sociološkog rakursa), refleksija vijekovnog procesa *identitetskog razračunavanja*, tj. odvajanja, razlikovanja i samoodređenja hrvatskog i srpskog nacionalnog korpusa čije neprincipijelne, zlokojne i često vrlo krvave ekstenzije fungiraju na svojevrsnom međuprostoru njihovog razgraničenja tj. na teritoriji Bosne i Hercegovine. U širokom identitetskom arsenalu, jezik je vrlo lukrativna alatka kojim se argumentira vlastita postojanost, autentičnost i autarkičnost dok se istovremeno drugima uskraćuje pravo na isti identitetski koncept. U tom identitetskom razračunavanju Hrvata i Srba, bošnjački identitet (kao dominantan etnički idiom Bosne i Hercegovine) biva osporavan na različite načine a jezik kojim Bošnjaci govore pokušava se determinirati iz Zagreba i Beograda. Greenberg (2005) u svojoj studiji ukazuje na kompleksnu jezičku situaciju u kojoj su od triju naroda/nacija u postdejtonskoj Bosni i Hercegovini samo Bošnjaci doista prigrlili naziv *bosanski jezik*. Hrvati i Srbi većinom odbacuju taj termin, smatrajući svoj jezik hrvatskim ili srpskim. „Zbog toga je zadatak zasnivanja novog bosanskog jezika bio posebno naporan, a i zato što je bilo potrebno raspršiti opće predodžbe o tome da je bosanski jezik tek križanje između hrvatskoga i srpskoga“ (Greenberg 2005: 144). Mogući problem sa bosanskim jezikom je u tome što on nije primarno determiniran i impregniran etnonacionalnim idiomima, nego je očuvao svoju autentičnost i prepoznatljivost kao jezik sredine – prostora, teritorije i ambijenta. U Bosni se jezik i prije turskog perioda kao i za vrijeme Turaka najčešće nazivao po zemlji Bosni – bosanskim. Bosanski jezik je izveden neposredno od toponima Bosna i, striktno govoreći, predstavlja neutralan pridjevski oblik za Bosnu (Greenberg 2005). Dakle, anacionalan je u usporedbi sa susjednim jezicima koji su imperativno razvijani pod egidom etnonacionalne homogenosti, te je kao takav imao potencijal da bude jezik svih Bosanaca bez obzira na etnonacionalne preferencije.

„Jezik je bosanski zato što je to jezik Bosne. To u stvari vjerodostojno oslikava i najstariju svijest o njemu. Ta svijest ogleda se u tome da je to jezik kojim se govorilo i govori, pisalo i piše na određenom prostoru, a da se govornici i korisnici toga jezika imenuju upravo po tome prostoru. Dakle, svijest o jeziku (bosanskom) starija je od svijesti o narodu i od svijesti o njegovom imenovanju (bošnjačkom).“ (Jahić 2020)

Analizirajući tezu o anacionalnosti bosanskog jezika potrebno je zadržati se na fenomenu čvrstog vezivanja Bošnjaka za bosanski jezik što dodatno komplikuje jezičku situaciju u Bosni i Hercegovini. Jahić pojašnjava da bi bosanski jezik trebao biti primjereno ime jezika samog bosanskog naroda i da: „Regionalni’ a ne nacionalni naziv bosanskog jezika upravo potvrđuje koliko bošnjački narod svoje

prijeklo i sudbinu vezuje uz Bosnu kao svoju najbitniju, geofizičku i geografsku odrednicu i koliko je i sam jezik tog naroda obilježen tom bosanskom pripadnošću“ (Jahić 1999: 26). Većina hrvatskih i srpskih lingvista odbacuju termin bosanski jezik tvrdeći da on ne postoji i da Bošnjaci mogu govoriti samo bošnjačkim jezikom. „Takva tvrdnja implicira da Bošnjaci koji bi svoj jezik zvali ‘etničkim imenom’ (bošnjački jezik) umjesto ‘regionalnog imena’ (bosanski jezik), slabe svoju vezu prema Bosni, svojoj zemljopisnoj i duhovnoj domovini. Međutim, ona uz to ignorira bosanskohercegovačku srpsku i hrvatsku zajednicu koje s Bošnjacima mogu dijeliti duhovnu pripadnost području Bosne, ali se ne slažu da na temelju te pripadnosti moraju svoj vlastiti jezik također nazivati bosanskim“ (Greenberg 2005: 149). U nastavku navodimo stanovište akademika Dalibora Brozovića, hrvatskog jezikoslovca i političara iz kojeg se jasno detektuje problem koji Hrvatima i Srbima predstavlja bosanski jezik.

„Svaki narod ujedno ima pravo da svoj jezik naziva kako hoće. Prema tome, Bošnjaci imaju pravo nazivati svoj jezik bosanskim ako im to iz bilo kakva razloga odgovara. Ali i mi imamo pravo da mi sami u svojoj društvenoj i znanstvenoj praksi ne prihvatimo takav naziv za objekt koji inače priznajemo...ali ako taj jezik nazovu ne bošnjačkim nego bosanskim, onda iz toga proizilazi da je to domaći, zemaljski jezik, a hrvatski i srpski da su uvozni i da bi bosanskohercegovački Hrvati i bosanskohercegovački Srbi zapravo trebali prihvatiti bošnjački jezik pod bosanskim imenom kao svoj i kao opći jezik za Bosnu i Hercegovinu. Ta je pretenzija savršeno jasna.“ (Brozović 1999: 13)

No, potrebno je naglasiti kako se ovom Brozovićevom kao i nizom sličnih opservacija pokušava prikriti maliciozna srpsko-hrvatska pretenzija (ideološki profilirana duže od jednog vijeka), o asimilaciji muslimana (Bošnjaka) u hrvatski ili srpski nacionalni korpus. Iritantan paternalistički odnos Hrvatske i Srbije prema Bošnjacima je aktivirao svojevrzni odbrambeni mehanizam. „...Bošnjaci ne mogu prihvatiti ni hrvatski ni srpski zbog toga što bi takvo prihvaćanje značilo asimilaciju Bošnjaka bilo u hrvatsku, bilo u srpsku etničku sferu“ (Greenberg 2005: 27). Pokušavajući odgovoriti na učestala osporavanja Bošnjacima da svoj jezik imenuju bosanskim, intelektualci okupljeni oko Instituta za bošnjačke studije su u Sarajevu 2002. godine javnosti prezentovali *Povelju o bosanskom jeziku*.

3.3.1. POVELJA O BOSANSKOM JEZIKU

Povelju kritički posmatramo kao primjer iznuđene i ishitrene pa samim time i nedovoljno izbalansirane reakcije bošnjačkih intelektualaca koji su na bilateralnu (srpsko-hrvatsku) negaciju bosanskog jezika odgovorili tako što su ga pokušali zaštititi kroz identifikaciju sa bošnjačkim narodom. Pogrešan pristup u definisanju bosanskog jezika je u *Povelji o bosanskom jeziku* indikativan kroz rezolutnost formulacije da – bosanski jezik jeste jezik Bošnjaka... implicirajući zaključak kako se odustalo od bosanskog jezika kao elementa povezivanja i kohezije bosanskohercegovačkog društva i njegovih građana, nego se on sada definira isključivo kroz identifikaciju sa Bošnjacima. Time su bošnjački intelektualci (potpisnici Povelje) uskratili mogućnost da bosanski jezik bude percipiran i plediran kao jezik svih građana Bosne i Hercegovine bez obzira na etnonacionalnu pripadnost. Identificiranjem bosanskog jezika samo sa Bošnjacima (a ne sa kategorijom Bosanaca u koju je inkorporiran kako bošnjački tako i srpski i hrvatski etnos), ovom Poveljom je legitimirana etnonacionalna matrica po kojoj se bosanski Srbi identificiraju sa srpskim a bosanski hrvati sa hrvatskim jezikom. Na taj način je obesmišljena i proskribirana inkluzivna ideja o bosanskom jeziku kao funkcionalnom elementu integracije bosanske države i temelju bosanske nacije, te je transformisana u partikularni interes, ekskluzivno pravo i vlasništvo samo jednog (bošnjačkog) naroda.

Bosanskohercegovački kontekst jezičkog identitetskog diferenciranja ukazuje na veoma snažan potencijal koji pitanje jezika može da generira, posebno u kreiranju ideološko-političkih konstrukcija koje imaju za cilj jačanje etnonacionalne svijesti i homogenizaciju naroda unutar ali i van nacionalnih granica. „U stvari, Bosna i Hrecegovina je mjesto na kojem su tri od četiri nova jezična standarda prisiljena živjeti jedan pored drugog i mjesto na kojem se jezične razlike koriste da bi se etničke skupine održale odvojenima, a ne da bih ih se zbližilo“ (Greenberg 2005: 175).

4. ZAKLJUČAK

Bez sumnje, na južnoslavenskim prostorima identitetsko uobličavanje nacionalne zajednice itekako može zavisiti od jezika tj. jezičke politike, ideološke instrumentalizacije jezika i recepcije jezika kao *signuma* datog kolektiviteta. Iz dalje analize zaključujemo da se jezik smatra jednim od važnijih određujućih entiteta u definiranju nacije što znači da on u pravilu, dakle teorijski, nije jedina determinanta ali u nedostatku drugačije dokazivosti ili u slučaju upitnosti drugih odrednica nacije, jezik u nekim sredinama može postati primarna vrijednost u oblikovanju ili dokazivanju nacionalnog identiteta. No, problem ovdašnjih nacija je u tome što sve zajedno govore jedan, svima razumljiv jezik. Taj jedinstveni jezik ovih prostora funkcionira kao *lingua communis* - jezik opšteg sporazumijevanja i kao takav nije pogodan za etnonacionalno razgraničavanje, odvajanje i dokazivanje partikularne posebnosti. Nacionalna različitost je morala u svojoj strukturi da podrazumijeva i jezičku različitost no, zajednički jezik to nije mogao osigurati jer je, potpuno neovisno o etnonacionalnim političko-ideološkim agenda-ma, ukazivao na zajedništvo kao komunikacijsku realnost. Naime, jedan jezik (jezik jednog prostora i sredine) je neoboriva lingvistička istina, empirijski dokaziva i kao takva se isključivo može posmatrati kao komunikacijska realnost. Očekivano, takav jedinstveni komunikacijski prostor je bio prepreka različitim politikama dezintegracije i etničke atomizacije te se zbog toga tendenciozno u javnom diskursu potenciraju međujezičke, nacionalno obilježene razlike simboličke naravi dok se potiskuje apodiktčki utvrđena komunikativna funkcija jezika. „Proglašeni su posebni nacionalni standardni jezici, s razgraničenom normom, i to uprkos veoma malim razlikama među njima, pri čemu te razlike imaju gotovo isključivo simbolički karakter, dok su za samu komunikaciju, što je osnovna funkcija jezika, beznačajne“ (Šipka 2006: 14). No, bez obzira na ovako tendiranu praksu, nakon fizičkog razdvajanja, političkog osamostaljenja i formiranja novih nacionalnih standarda, identitetske ali nužno i lingvističke aporije na južnoslavenskom govornom prostoru nisu nestale. Ekstenzivna sociolingvistička istraživanja ukazuju na činjenicu kako ovdje nije riječ o zasebnim jezicima kao odvojenim sistemima (poput njemačkog i francuskog) već o različitom imenovanju istog jezičkog sistema te o naučno potvrđenoj policentričnoj standardizaciji jednoga jezika sa potpunom međunacionalnom, međuetničkom ali i interpersonalnom razumljivošću. No, bez obzira na naučnu relevantnost, Greenberg (2005) priznaje kako će u zemljama nasljednicama bivše Jugoslavije ipak, o nekim osjetljivim sastavnicama jezične politike odlučivati političari i jezični planeri. Na kraju, zaključujemo kako je u cijelom nizu sociolingvističkih problema koji su proteklih decenija akumulirani i prioritarno rješavani kao identitetska nužnost, potpuno zapostavljena i na margine lingvističkog interesa potisnuta opšta kultura govora, jezika i pisma kao univerzalna vrijednost svakog društva. Nedopustivo nizak nivo govorne kulture, svakodnevne upotrebe jezika, pisma i komunikacionih vještina je već sada (bez obzira kako zvali svoj jezik i kojom nacionalnom odrednicom on bio nominovan) opasna anomalija cjelokupnog društva koja prijeti da uruši kvintesenciju jezika kao jednog od najvažnijih prerogativa ljudske civilizacije.

LITERATURA

- Ager, D. (2001). *Motivation in Language Planning and Language Policy*. Clevedon: Multilingual Matters LTD.
- Altermatt, U. (1996). *Das Fanal von Sarajevo*. Paderborn: Ferdinand Schöningh Verlag.
- Babić, S. (2001). *Hrvatska jezikoslovna prenja*. Zagreb: Nakladni zavod Globus.
- Babić, S. (2004). *Hrvanja hrvatskoga*. Zagreb: Školska knjiga.
- Blommaert, J. (1997). Introduction: Language and politics, language politics and political linguistics. J. Blommaert/ C. Bulcaen (eds.), *Political linguistics*, Amsterdam: John Benjamins, 1–11.
- Blommaert, J. (1999). The debate is closed. J. Blommaert (ed.), *Language Ideological Debates*, Berlin/New York: De Gruyter Mouton, 425–438.
- Blum, D. (2002). *Sprache und Politik*. Heidelberg: Ergon.
- Brozović, D. (1999). Odnos hrvatskoga i bosanskoga odnosno bošnjačkoga jezika. *Jezik* 47, 13–16.
- Busch, B. (2004). *Sprachen im Disput*. Klagenfurt: Drava.

- Crystal, D. (1997). *A dictionary of linguistics and phonetics*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Fritzsche, M. (1992). Das Eigene und das Fremde. *Sprache in der Slavia und auf dem Balkan* (U. Hinrichs, ed.). Wiesbaden, 79–90.
- Greenberg, R.D. (2005). *Jezik i identitet na Balkanu*. Zagreb: Srednja Europa.
- Greenfield, L. (2001). Nationalism and Language. *Concise Encyclopedia of Sociolinguistics* (R. Mesthrie, ed.). Amsterdam: Elsevier, 662–669.
- Gröschel, B. (2009). *Das Serbokroatische zwischen Linguistik und Politik. Mit einer Bibliographie zum postjugoslavischen Sprachenstreit*. München: Lincom Europa.
- Haarmann, H. (1975). *Soziologie und Politik der Sprachen Europas*. München: DTV.
- Hobsbawm, E. J. (1991). *Nationen und Nationalismus*. Frankfurt am Main/New York: Campus Verlag.
- Hutton, C. (1999). *Linguistics and the Third Reich*. London: Routledge.
- Jahić, Dž. (1999). Lingvistički i kulturno-historijski izvori bosanskog jezika: glavna problemska pitanja. U: *Simpozij o bosanskom jeziku - zbornik radova* (Ibrahim Čedić ur.). Sarajevo: Institut za jezik u Sarajevu, 25–30.
- Jahić, Dž. (2020). <https://n1info.ba/vijesti/a491690-andquotNazivi-Bosnjanin-Bosnjak-Bosanac-su-sinonimski-nazivi-za-maticni-narod-Bosneandquot/> (pristupljeno 17.02.2024.)
- Kordić, S. (2010). *Jezik i nacionalizam*. Zagreb: Durieux.
- Lewandowski, T. (1990). *Linguistisches Wörterbuch*. Heidelberg/Wiesbaden: Quelle und Meyer.
- Mappes-Niediek, N. (2005). *Die Ethno-Falle. Der Balkan-Konflikt und was Europa daraus lernen kann*. Berlin: Christoph Links Verlag.
- Naylor, K. (1992). The Sociolinguistic Situation in Yugoslavia with Special Emphasis on Serbo-Croatian. *Language Planning in Yugoslavia* (R. Bugarski and C. Hawkesworth eds.). Columbus: Slavica, 82–90.
- Richter-Malabotta, M. (2004). Semantics of War in Former Yugoslavia. *Language, Discourse and Borders in the Yugoslav Successor States* (B. Busch and H. Kelly-Holmes eds.). Clevedon: Multilingual Matters, 78–87.
- Riedel, S. (2005). *Die Erfindung der Balkanvölker. Identitätspolitik zwischen Konflikt und Integration*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Riedel, S. (2007). Kriegsgeschichte(n). Interpretationen zum Jugoslawienkrieg. *Geschichte macht Herrschaft* (F. Wenninger, P. Dvořák und K. Kuffner eds.). Vienna: Braumüller-Verlag, 21–32.
- Sterbling, A. (1998). Elitenwandel in Südosteuropa. *Eliten in Südosteuropa* (W. Höpken und H. Sundhaussen eds.). München: Otto Sagner, 31–47.
- Šipka, M. (2006). *Jezik i politika*. Beograd: Beogradska knjiga.
- Škarić, I. (1994). Hrvatski jezik danas. *Jezik* 41/4, 97–103.
- Vajzović, H. (2008). *Jezik i nacionalni identitet*. Sarajevo: Fakultet političkih nauka.
- Vujičić, D. (1984). Dijalekatska baza i standardnojezički izraz u odnosu na nacionalnu strukturu u Bosni i Hercegovini. *Sveske* 5–6, 383–392.
- Živanović, M., Radosavljević, R. (2022). *Voštane figure jezika populizma*. Banja Luka: Grafid.

POLITICAL AND ETHNO-NATIONAL DETERMINATIONS OF LANGUAGE: A SOCIOLINGUISTIC REVIEW OF THE IDENTITY APORIA OF SERBS, CROATS AND BOSNIAKS

Summary

The paper presents the results of interdisciplinary research, which, from a sociolinguistic perspective, aims to determine as precisely as possible the position and objective role of language in the construction of political and ethno-national identity paradigms that escalated in the social discourse of the region at the end of the 20th century. The hypothesis about the instrumentalization of language in the processes of ethnic and national identification, which was widely used by ideological-political matrices, occupies the central position of this research. The specificity of the research is reflected in the qualitative approaches of content analysis and synthesizing different insights into the still open issues of collective rights to one's own language and identity, whereby language functions as a *signum* by which each nation asserts its autochthonousness, independence and sovereignty based on Herder's linguistic nationalism through the thesis that the formation of a nation is unthinkable without its own language. The linguistic reality of the southern Slavs, who, in addition to the functional language of «general communication» (*lingua communis*), initiated politicized processes of ethno-national codification and standardization, ultimately did not resolve key issues on the general level of identity ontology, given that in many examples codification and

standardization, due to different influences language engineering, have more political than scientific significance. The research results point to the instrumentalization of language as a means of control and influence over isolated societies within which language policy legitimizes identity. The processes of reaffirmation of national languages are a direct consequence of active nationalist policies in the new states of the region, within which language, ethnicity, religion and territory will be matched.

Keywords: language, identity, nation, ethno-national identification, linguistic instrumentalization

Muedib Šahinović
Univerzitet u Sarajevu, Bosna i Hercegovina
Fakultet političkih nauka
muedib@gmail.com

II

ЈЕЗИК У МЕДИЈИМА

FROM GRIM TO GRIN: ANTHROPOMORPHIC PERSONIFICATIONS OF DEATH IN POPULAR CULTURE

The concept of death has long fascinated and baffled humanity, instilling a sense of mystery and dread. In today's culture, there is a recurring fascination among artists, writers, and creators with portraying death as an anthropomorphic personification. This paper seeks to delve into the portrayal and significance of these personifications across various forms of media, including literature, art, film, and other forms of popular culture. The anthropomorphic personification of death has been a prevalent motif across diverse cultures and historical periods, often taking on various dispositions and traits. From the ancient Greek representation of Thanatos to the Grim Reaper of European folklore, these depictions serve as the embodiment of the unavoidable and universal human experience of mortality. However, in contemporary culture, or more specifically, pop culture, these personifications have evolved and been reinterpreted, reflecting shifting perspectives on death and dying, ranging from denial to absolute fascination. This paper aims to examine numerous contemporary representations of death personified by relying upon different perspectives and scientific fields. In addition, it intends not only to uncover the reasons behind the adoption of specific visual elements, such as skeletal features, dark robes, and scythes, but also to answer how these personifications interact with other characters and themes in literature, film and art, shaping the overall narrative as well as the emotional impact on the audience. Furthermore, the paper will delve into the psychosociological implications of anthropomorphic personifications of death since the analysis of how pop culture portrays death as a character with agency, emotions, and intricate motivations can provide insights into collective comprehension and acceptance of mortality.

Keywords: death, anthropomorphic personification, popular culture, death denial, death in media

1. INTRODUCTION

“No single image can capture death in all its allure and horror” (Guthke, 1999:10)

The notion of death has captivated and perplexed humanity for centuries, evoking feelings of mystery and fear due to its omnipresent, unforeseeable, albeit inevitable nature, or as the famous French philosopher Vladimir Jankélévitch (2002:7) ponders: “The philosophy of death is a meditation about life.” Despite its occurrence in dimensions of time and space, it is often perceived as ubiquitous to the otherworldly realm; despite its universality, it remains profoundly personal, and despite its familiarity, it persists as uncanny (ibid, 18-27). Although it can be comprehended intellectually and from various perspectives—legal, bureaucratic, biological, or medical—confronting it is a uniquely individual and transformative experience. This confrontation often occurs through the sudden realization of one's mortality—“one morning while shaving” (ibid, 26) – irrevocably unlocking the door to the dreadful recognition of the imminent and personal nature of death. It is in these moments that one can truly grasp why death, though a universal phenomenon, feels so intimately and uniquely one's own. These experiences underscore the tension between the abstract, at times nonchalant understanding of universal death and its concrete, emotional impact on an individual level. It is no wonder that humanity demonstrates a persistent urge to decipher, comprehend, contemplate, and *depict* this enigma, as is evident throughout history and into the present day, with various thinkers and authors exploring the theme of death in their works. From ancient philosophers like Plato in *Phaedo* (1977), the existential musings of Nietzsche in

Thus *Spoke Zarathustra* (2006), Shakespeare's *Hamlet* (2009), and Tolstoy's *The Death of Ivan Ilyich* (2010) in literature and into the realm of movies such as *Beautiful* (2010) in the 21st century, confronting one's own end has been lurking between the lines.

In his well-regarded yet frequently disputed theoretical text, *Western Attitudes Toward Death from the Middle Ages to the Present*, Philippe Aries (1976:103-107) explores the gradual but, in hindsight, notable transformation of social stance towards death. From ceremonious acceptance and fearless familiarity with death, through death individualization and an "anxiety of not sufficiently being" (ibid, 105), over death in erotic and imaginary realms that served as a disturbance of the established order, death ultimately became unnamable, distant, tense, and dramatic in contemporary society. In other words, initially, death was regarded as a collective destiny, acquainted and passively resigned to, akin to being put to sleep. In contrast, advancing into the contemporary era¹, death became increasingly hidden, particularly with the rise of hospital deaths and societal emphasis on perpetual happiness. Nowadays, death is frequently considered a taboo subject, especially around children (Vukomanović Rastegorac, 2018:11). No longer a ritual or the last farewell, it is now seen as "a technical phenomenon obtained by a cessation of care", "cut to bits by a series of little steps" by modern medicine, making it impossible to know when the real death occurs (Aries, 1976: 88-89). In other words, it is the era of death denial² when the dying is frequently shunned by society, isolated from intimate connections, and provided with an "acceptable style of living while dying" (ibid:89). Medicalization is often connected to death denial since advanced medical technology and the hope it generates render death "unacceptable" while the hospital environment contributes to the "isolation, loneliness, and despair of the dying," (Bregman, 1999:78), highlighting the impersonal and meaningless nature of one's final hours (Wood & Williamson, 2003:34). And that is so until the screen turns on.

Although death is often approached with discretion and a lack of visible emotion, there is a concurrent cultural obsession with it. This is reflected in the widespread popularity of true crime documentaries, news stories, and fantasy TV series featuring various Grim Reaper characters. It can be asserted that the portrayal of death in media is a "tightly scripted scenario of violence and terror" where "murders, accidents, body counts and catastrophes scatter a surfeit of impersonal corpses" (Gerbner, 1980:66). Consequently, the audience becomes "so addicted to this necromania of our culture (and we are not alone), that its constant daily cultivation seems to add to a morbid sense of normalcy" (ibid, 66). Penfold-Mounce elaborates on this new age, media-guided view of death by claiming that individuals are both fascinated and repulsed by death. Despite ongoing discussions and beliefs about the denial of death and it being a taboo, death, personified in different ways, has never been more visually prevalent and widely consumed in today's globally connected society.³ Death and the deceased have become central elements in popular entertainment formats (Penfold-Mounce, 2018:79).

Despite a handful of noteworthy anthropomorphic personifications of death over the strand of centuries (which will be presented in section 2), a striking shift is pronounced when compared to the predominant, vernacular, mass, or so-called *popular* culture of today. To be more precise, hints of the anthropomorphic personification of death have become commonplace – be it on TV or in gaming, literature, fashion, and even children's content – proudly evident and readily available. Outwardly, humanity seems to be learning to cope with the inevitable end, embracing it like an old friend, flattering it with a plethora of favorable portrayals. Given that pop culture is predominantly Western, this study will primarily focus on that part of the world and will attempt to answer why and how popular culture deals with death through the means of anthropomorphism by relying upon theories of death denial as well as of death abundance in media, among others. In addition, it will explore the underlying principles of death personifications, including the extent of character development which frequently entails emotional im-

¹ Or at least to 1976, when the book was written.

² This theory is supported by numerous theoretical texts including Becker's *The Denial of Death* (1997), Bryant's *The Handbook of Death and Dying* (2003), Lemming and Dickson's *Understanding Dying, Death, and Bereavement* (2015).

³ This view is supported by authors such as Lofland (*The Craft of Dying*, 2019), Walter (*Modern Death: Taboo or Not Taboo*, 1991) and Weber (*Drop Dead Gorgeous: Representations of Corpses in American TV Shows*, 2012).

pact and shapes the overall narrative. Finally, it will analyze the symbols illustrated alongside personifications and the messages they convey. According to Teodorescu (2015: 5) death in popular culture is “too often deemed irrelevant or shallow for a sociology of death” and therefore there are too few books addressing the topic of death personifications in popular culture, so the author of the paper decided to unravel the intricacies of this phenomenon.

2. ANTHROPOMORPHIC PERSONIFICATIONS OF DEATH IN POP CULTURE

When the animated movie *Moana* (2016) addresses the topic of life and biodiversity, why does it use the term *Mother Nature* and represent her as a nurturing and protective female figure? Why is the concept of love in Western art and mythology often personified as Cupid, a cherubic young figure with a bow and arrow? Why is the spirit of giving, joy, and goodwill associated with Christmas personified in Santa Claus? Anthropomorphic personifications serve various functions, and this paper contends, that they facilitate the comprehension of complex concepts while influencing the formation of the audience’s attitudes toward a certain subject. Namely, Vinczeová (2020:67) argues that imbuing the non-living and abstract with human characteristics is “an effort to humanize the strange,” while Alm-Arvus (2003:129) explains that anthropomorphism renders subjective experiences in terms of behavior, attitudes, and values. Kastenbaum and Moreman (2018:51) concur with the idea of widespread inclination to attribute human characteristics to qualities, ideas, objects, and non-human entities. The same authors believe that personifications can aid individuals and societies in dealing with death more adaptively. They believe that approach might be beneficial for several reasons: (a) to make an abstract and complex concept more tangible; (b) to convey emotions and attitudes that are difficult to express with words alone; (c) to facilitate communication among people who might otherwise be reluctant to discuss their thoughts and feelings about death; (d) to mitigate some of the shock, pain, anger, and fear resulting from traumatic events; and (e) to provide symbolic representations (the personifications themselves) that can be collectively and individually reshaped to promote emotional healing and cognitive integration. Therefore, anthropomorphic personifications of death are a manifestation of a more extensive inclination to personify and consequently adapt to concepts, emotions, and worldly conditions (Kastenbaum and Moreman, 2018:52). In the introduction to her book *Encounters With Death*, Wendell (2001:5) summarizes the innate urge to “bring the deities down to a comfortable level for interaction,” making *them* “ready to accommodate us.”

The abovementioned might be the explanation for poignant portrayals of death in human(oid) form in Paul Osborn’s *On Borrowed Time* and Ingmar Bergman’s *The Seventh Seal*, where the main characters audaciously although desperately attempt to delay or outwit their inevitable fate. In other words, in the movies of the mid-20th century, death is treated as a human being that can be tricked, deluded, or won over rather than as an elusive and unfathomable truth. The very personifications are envisioned as of being an ambiguous nature, appearing somewhat malevolent but ultimately neutral. Conversely, just six decades later, social media became abundant with editions of comics *The Good Death* and *Loving Reaper*, which explore the concept of a dignified death through heart-touching stories presenting the Grim Reaper in a compassionate and empathetic role.

Thus, the questions emerge – How is the perception of death influenced by popular culture evolving? What is the role of anthropomorphic personifications in the process? Is humanity outwardly composed yet intimately dreading the thought of death? These inquiries aim to unravel the complexities of our shifting attitudes towards mortality, highlighting the contrast between the alleged desensitization brought about by media portrayals of anthropomorphic personification of death and the unchangeable, deep-seated fear associated with one’s own inevitable end.

Considering the dual nature of death (its universality versus specificity to each individual) and the disparity among various theoretical perspectives regarding society’s current stance on the concept of death (if such a unique stance is even achievable), this paper will now provide a comprehensive over-

view of anthropomorphic personifications in popular culture in the attempt to analyze them and provide further commentary about the collective understanding of mortality and its interaction with popular culture. In order to systematically exemplify and elaborate on them, Kastenbaum's typology of death personifications will be applied. In his work, *Psychology of Death*, Kastenbaum (2001:141–144) conducted two separate studies involving samples of over 600 adults. Their aim was to identify common personifications of death and to explore whether any “real” aspects underpin these imagined personifications. The result of the study revealed that the subjects personified death through the use of four distinctive anthropomorphized figures: Macabre, Gentle Comforter, Gay Deceiver, and Automaton (ibid, 141–144).

Upon considering the anthropomorphic personification of death, the first thing that comes to mind is the Grim Reaper. As was hinted in the introduction, the contemporary Grim Reaper, a cloaked skeleton carrying a scythe and an hourglass, originates from several prevalent depictions of death in medieval times. It must be noted that formerly, in the Western world, such an illustrative approach was relatively uncommon, potentially indicating a general reluctance to envision death, perhaps in avoidance to make it more tangible. One such work is the 15th-century Swedish painting *Death Playing Chess*, which portrays a man and a personification of death engaged in a game of chess, accompanied by a now-faded ribbon inscribed with “I checkmate thee.” In the early 16th century, Albrecht Dürer created the engraving *Knight, Death, and the Devil*, a piece renowned for its intricate iconography and symbolism, of which an hourglass, signifying the brevity of life, is central. Another significant 16th-century artwork is *Death and the Maiden* which explores the theme of mortality intertwined with eroticism and correlates with the “new iconography of the 16th century” where “Death raped the living” (Aries, 1976:56). The most distinguished example of anthropomorphic personification of death is *Danse Macabre*⁴, a depiction of individuals hailing from varied social standings and walks of life dancing with corpses, symbolizing a very personal, yet universal encounter with death – a portrayal that influenced many artistic representations up to the modern day (Tamm, 1996: 4). As the very name suggests, these medieval depictions would be classified into Kastenbaum's macabre personification, characterized by a disfigured and decaying figure that evokes horror in the viewer, often seen as life's sworn enemy. According to the study, this personification is typically associated with violent, sudden, and terrifying deaths, emphasizing the gruesome and horrifying aspects of mortality. It typically elicits negative physical and emotional responses, is almost always male (Kastenbaum, 2001:142) and embroidered with symbols such as an hourglass, a scythe, or a chessboard. In popular culture such depictions are becoming less common, though persistent in fashion depicted through accessories with skulls, album covers such as Iron Maiden's *The Trooper* and *Dance of Death*, video games including the character of Thanatos in *God of War: Ghost of Sparta* and Death in *Dante's Inferno*, as well as in cinematography through *The Adventures of Baron Munchausen* (1989) and *Castlevania* (2017), where the main characters are persecuted by a Grim Reaper. This kind of representation can be related to Smiljanić's view that death in media creates a “unique atmosphere” that oscillates between “general fascination,” often due to dramatic effects on one hand, and “subtle sublimation or even total ignorance” that can be related to the death denial. In other words, though the audience is mesmerized by macabre death personification or even finds it *cool*, the same philosopher claims there is a noticeable lack of deeper reflection and focus on the very phenomenon of death and how to meaningfully confront it (Smiljanić, 2018: 142–143).

Nevertheless, the macabre figure undergoes a transformation with the addition of characterization, emotion, or playfulness, as evident in Walt Disney's modern *The Skeleton Dance* (1929) and serves as the threshold into the contemporary albeit enduring cultural fascination with death and its personification. Additionally, *Danse Macabre* lends its elements to contemporary tradition-related trends such as Halloween, where the skeletons and death depictions are adorned with child-friendly elements. Moreover, at the dawn of the 20th century, let us not overlook the significance of *Calaveras* by José Guadalupe Posada, which gained even more acclaim after being adapted into Diego Rivera's painting *La Catrina*. This adaptation integrated cultural elements and elevated the representation of death to a bearer of na-

⁴ *The Dance of the Dead*

tional pride, transforming it into an iconic symbol of one of the most prominent celebrations worldwide, The Day of the Dead. Furthermore, Gustav Klimt's paintings, including *Death and Life*, became part of pop culture since they are frequently found on T-shirts, backpacks, umbrellas, tattoos, etc. Though this masterpiece portrays death as malicious and eerie, it subverts the typical macabre depiction since it seems powerless to interrupt the radiant circle of life (Stańska, 2022). In the realm of literature of the past, the most notable works depicting death are *Everyman*, John Milton's *Paradise Lost*, and Edgar Allan Poe's *The Masque of the Red Death*. Nevertheless, these works influence narratives of different media to this day: on the screen *The Devil's Advocate* (1997), *Doctor Who's* episode *The Crimson Horror* (2013) and *The Fall of the House of Usher* (2023), in Terry Pratchett's novel *Maskerade* (1995) where the character of Death is cloaked in crimson, and in a DnD campaign *The Mask of Red Death* among many other examples. As Woodthorpe asserts, popular culture embraces and revels in the morbid and macabre instead of denying or turning a blind eye to it (2010:283). In other words, the macabre personification of death provides an opportunity for mass consumption through various artistic media that captivate the viewer's attention. When discussing the macabre personifications, it is relevant to mention the emblems they are frequently adorned with, and that symbolize certain *real* elements of the death phenomenon. While the shroud is "reminiscent of the robes that funeral celebrants wore when conducting funerary services," the hourglass stands for the brevity of life, the sand grains running "out on a human life" prior to a soul being mown with the scythe (Janík et al., 2024:3).⁵ The hourglass is often substituted or accompanied by a book, or "liber vitae" which, according to Aries (1976:32-33), serves as an "individual account book" or a passport to the afterlife, the gates of eternity. The hourglass and the book of life highlight that threat is a direct and personal danger, not just a distant possibility but an imminent reality. As Jankélévitch (2002:31) describes, the very hour of death transforms it from the universal into a terrifying event when a date is set for those condemned to be reaped. These symbols or macabre personification are frequently found subverted in contemporary culture, adorning Pratchett's Death in *Discworld* series or Neil Gaiman's Destiny in *The Sandman*. Finally, as was mentioned, chess, symbolizing a bet, a gamified plead for life, has been a prominent symbol of outwitting death in various narratives. The roots which can be found in a traditional collection of stories *One Thousand and One Nights*, and the illustration *Death Playing Chess*, found its path to pop culture through ecranisations such as the mentioned *The Seventh Seal*, and *Harry Potter's* side story about Deathly Hallows where death personifications are portrayed as relentless and unyielding, but also intellectual and fair. The transgression from purely macabre personifications towards a more humanized portrayal of death aligns with the view that such reshaping is able to promote emotional healing and collective cognitive integration (Kastenbaum and Moreman, 2018:52), particularly with the inevitability of death and the futility of the attempts to outwit it.

As was mentioned, children's content is not spared from the plethora of anthropomorphic personifications of death. Continuing with the motif of a bet with death, the movie *Bill and Ted's Bogus Journey* exemplifies a mischievous portrayal of Death indulging in a series of challenges with the main characters. In addition, popular sketches for younger audiences, *Horrible Histories* and *Stupid Deaths*, exemplify death as a natural yet often humorous phenomenon embodied in a caricaturesque personification of death, while *The Grim Adventures of Billy & Mandy* depicts Death as an endearing and likable character. Although the above-mentioned are generally considered entertaining fictional lies, comprehending death at a young age is essential for the cognitive and personal development of children, or as Grollman (1991:3) puts it, "traumatic experiences belong to both adulthood and childhood." According to Douglas (2015:301) "the cultural implications of understanding death in childhood would constitute a major factor in the effective counseling of children and adults who have confronted death during their childhood." Pentrais (2020:183) acknowledges that children's reality "of death and dying is split into two realities" since "on the one hand, they are kept from funerals, cemeteries, grief, and death in societies and conversations within family systems, and on the other, they are offered the chance to view death in animated films and left to make their

⁵ For further information on scythe injuries and the plausible explanation of the scythe motif in the hands of death, refer to *Death by Scythe: Where forensic pathology meets arts and symbolism* (Janík et al., 2024).

own judgement” In other words, children’s understanding of death and dying is founded on a thin edge between constantly being shielded from and confronted with the topic. Zheng and Olson (2024:115) claim that death representations in children’s content are shallow and trimmed, thus shielding “young children from death’s emotional confrontation” and “reinforcing their lesser social positioning”. More than three decades ago, Gibson and Zaidman (1991:232) noted that children’s literature tends to steer clear of explicit discussions about death, particularly given that lifespans are generally increasing and while the variety of manners to come across death, including anthropomorphic personification, in popular culture is increasing, Vukomanović Rategorac (2018:11) affirms that not much has changed since, and that school system has developed a tendency towards pedagogical optimism, thus deliberately omitting the parts of literary texts that could leave an impactful impression of death on children. This stance relates once again to Aries’ claim that death attitudes have undergone a tremendous change, this time on the level of childhood—children used to be present at the bedside of the dying and, through these rituals, gradually became acquainted with death, thus experiencing it as a natural part of life. Nowadays, in place of the rituals, children become familiar with certain ideas of death through media exposure. Notwithstanding the illustrative death-related content, children are likely to misconstrue the very concept it portrays but it is worth saying that this polarized trend is also mirrored among adults. As Smiljanić (2010:73) clarifies, a twofold perception—ignorance or fascination— leads on the one hand to the repression of the theme of death at least to a certain extent of sublimation, while on the other, it produces exactly the opposite effect: strengthening the individual’s will for confrontation with death, or at least with its images, representations. In other words, considering the apparent proliferation of Macabre personifications, or subversions of such figures compared to the past, humanity seems outwardly willing to confront its mortality, while upon closer inspection, more profound or meaningful contemplation on the subject is lacking.

Advancing further into Kastenbaum’s typology (2001:144), the Gay Deceiver is seen by the study participants as a young, worldly, and elegant individual who attracts mortals with charm and promises before leading them the grim fate. Both likable and tempting, this figure is seen as a combined embodiment of perfection and a con artist. In the new Netflix series *The Fall of the House of Usher*, death corresponds to the Gay Deceiver type and is depicted as a female anthropomorphic figure, characterized by her deceiving, seductive, and manipulative nature. Still, she simultaneously displays a compassionate face to the deserving ones, showing a nuanced portrayal that blends deceit, lure, and mercy and underscoring the series’ exploration of mortality and innate moral principles. Moreover, another personification which can be regarded as Gay Deceiver is *Death Note*’s antagonist, Light Yagami, a richly detailed, charming, intelligent and controversial character in possession of a notebook that allows him to kill by merely writing one’s name in it. Despite being a human, he transgresses into a personification of death, initially using this power to purge the society of murderers but eventually immersing himself in opportunistic pretensions. The conjunction of mesmerizing appearance, seductive mystery and the prohibited alligns with the portrayal of the Gay Deceiver in pop culture. These figures are shrouded in the sensual, sophisticated and provocative, thus disrupting and subverting traditional views about death. In addition, Teodorescu & Jacobsen (2020:15) reflect on a significant change that occurred claiming that in the same way sex exited societal repression, death emerged out of obscurity and stigma and became integrated into mainstream discourse. According to Kastenbaum, the idea of the Gay Deceiver resonates with the study’s respondents on a deeper level because it represents their own attempts to distract themselves from thoughts of mortality. In other words, they report focusing on pleasures in life to distract themselves from melancholic thoughts about death (Kastenbaum, 2001:144). This perspective therefore explains why Gay Deceiver personifications often imply drug or alcohol abuse, extreme sexual behavior, or insatiable greed, as if in an attempt to forget one’s own death and attain the state of immortality; pleasurable while it lasts but bound to lead to demise.

Thirdly, Death in the study (Kastenbaum, 2001:144–145) is also described as Automation, an impersonal, robotic personification, similar to an emotionless corporate employee, devoid of any personal connection to the deceased. For that reason, I failed to find any noteworthy anthropomorphic personifications of Death in popular culture that would fall under such classification.

Nevertheless, there is a significant number of personifications of death in pop culture that undermine typical, one-dimensional, or ambiguous characters. For instance, *Meet Joe Black* (1998) portrays death through a handsome and captivating character who strives and often fails to be impartial. It sympathizes with humanity in the hour of inevitable, demonstrating kindness, flexibility and openness to negotiation which reflects “the human desire to control death” (Wojtowiak, 2009:806). Though there is a certain tendency to control the way death is perceived, the author of the paper argues that such a stance further leads to the normalization of death, thus removing the stigma of dying, acting as a counter-offensive to macabre figures and a dread of dying. According to Kastenbaum, such personification is perceived as the Gentle Comforter, described by the participants in the study as kind, soothing, and gentle (Kastenbaum, 2001:143). This personification presents death as a comforting presence that eases the transition from life to death, offering solace rather than fear, and often associated with causes of death that involve prolonged illness or old age when there is a slow, natural deterioration in health. The prime example of Gentle Comforter personification of death in pop culture is Neil Gaiman’s Death from *The Sandman* comics. Depicted as a young, chic-with-a-hint-of-goth adolescent girl, her character subverts almost all the typical death-related tropes. Despite following the goth trends, her appearance is far from menacing and macabre personifications. Instead, she displays an appealing appearance and friendly demeanor, warmth and caring, often offering comfort to those she comes to collect. Her role is to guide souls to the afterlife, and she performs this duty with empathy and understanding, making the transition as gentle as possible. As a functionary of death, she is aware that she needs to get her job done, but she does it with utmost kindness: “At the end, each of us stands alone. The sunless lands are far away, and the journey is hard. Most of us will be glad for the company of a friend.” (Gaiman, 2020).

The cherished Death of Discworld is yet another example of the Gentle Comforter, despite initially seeming ghoulish with its skeleton face and the scythe-black-robe-hourglass ensemble. Pratchett’s Death is characterized by a unique blend of grim duty and unexpected humane side, who shows genuine concern for the souls he guides to the afterlife, offering a fresh and often humorous take on the seemingly macabre personification. Despite his efforts to ensure a seamless and unbiased transition, his own mortality in *Reaper Man* (1991) causes him to, at least to some extent empathize with the anxieties and emotions that come with passing away. Death is fascinated by human behavior and often tries to understand and emulate it. “He appears to derive his opinion on how he should live by observing people, but the nuances consistently escape him” (Pratchett & Briggs, 2014:94). For instance, he lives in a Victorian mansion with rooms that he doesn’t need, as all the other accomplished craftsman do, (as he is unquestionably the best at his job), he has a manservant, an adopted daughter, obsession with curry and a lot of questionably alive kittens. He even has “a pair of silver-backed hairbrushes and a little glass tray for cufflinks, despite having neither hair nor cuffs. He thinks that’s what he ought to have” (ibid, 94). As mentioned, Death in the Discworld series is depicted with traditional symbols such as an hourglass, a black cloak, and a scythe, but these attributes are presented with a satirical twist:

“The shape of Death was the shape people had created for him over the centuries. Why bony? Because bones were associated with death. He’d got a scythe because agricultural people could spot a decent metaphor. And he lived in a somber land because the human imagination would be rather stretched to let him live somewhere nice with flowers” (Pratchett, 2012:276).

This portrayal is a subversion and mockery of traditional conceptions of death. Pratchett starts from the idea that human beliefs, no matter how absurd, shape reality, suggesting that the nature of death is fundamentally different from these simplistic, anthropocentric depictions. By illustrating Death as a character influenced by human imagination, Pratchett critiques the silliness of these conventional symbols while also reflecting on how deeply rooted cultural metaphors and fears shape our understanding of mortality. This blend of humor and philosophical reflection is typical of Pratchett’s work, making his version of Death both endearing and thought-provoking. Mark Zusak personifies death in a similar way in *The Book Thief* (2005), where the character of death is likely, though not directly stated, of human demeanor, and amused at the thought of being imagined as a Grim Reaper. This death is portrayed through a complex intersection of philosophical thoughts and emotions, posing existential questions about hu-

mankind's duality to be capable of both profound beauty and horrific cruelty. In addition, in José Saramago's *Death with Interruptions*, the anthropomorphic personification is an elderly woman who, at first, does her job with precision and in a bureaucratic manner. Nevertheless, as the story progresses, Death takes on a more personal form, even developing human-like emotions and connections, a transition from an impersonal force to a character with depth and feelings, which once again serves as a means of death normalization or at least neutralization towards annihilating the notorious image of the malevolent reaper. Another interesting yet not fully developed character that could be regarded as a gentle comforter is Shachath, also known as the Angel of Death, appearing in *American Horror Story: Asylum* (2012) as an elegant old lady with gracious wings who gives a kiss to those dying or yearning death.

Temporarily shifting the paper's focus to Eastern Europe, *Bajka o smrti*⁶ is a fairy tale in verse by Serbian author Vladimir Vukomanović Rastigorac. In the narrative, Death is portrayed as a girl, an orphan, gentle and tame, misunderstood and bullied throughout its existence⁷. Upon growing up, she found employment in a government office, distributing letters for the eternal journey, a journey into something new. The book's exquisite illustrations make death relatable to even the youngest readers. Death has the same appearance throughout the story—dressed in black, endearingly innocent, and—most importantly—with a face resembling a mirror. This face can be used to symbolize introspection and the realization that we are all death; we live and die simultaneously; we embody both life and death. Over time, Death realizes its power and fearsome nature and becomes haughty and terrifying, relishing in being feared and pleaded with for a few more moments of life. Nevertheless, unconditional friendship and love manage to soften and tame Death again or even overcome its inevitability with the strength of gentleness and humanity. The tale addresses the taboo of death, confronting society's tendency to shield itself from illness and mortality, and wallowing in toxic positivity with the aim of remaining forever young and happy. Although primarily written for children, adults can equally enjoy the wisdom of this tale, which once again criticizes society's overprotective stance regarding death, with children being simultaneously exposed to distorted content in different kinds of media. For that very reason, Death in this work is humanized, brought to be understood as a part of the natural process, as a being with issues of its own. It ends on an optimistic note that everyone, including Death, needs love, and while love may not triumph in a literal, biological sense over dying, it will make even Death's existence profoundly meaningful.

It is important to note that despite their humanized nature, anthropomorphic personifications depicted as Gentle Comforters must fulfill their duty. However, instead of being perceived as a malevolent and senseless entity leaving a trail of bloodshed, this type of death is portrayed as one of us, with its own adversities, viewpoints, doubts, morals, and philosophies. Like humans, death can manifest as either male or female, old or young, and in the case of *Bajka o Smrti*, even as a child. This subversive approach to death, which counters the decades-long tendency of death denial without succumbing to the media oversaturation of often meaningless death illustrations, appears as a new movement to normalize, naturalize, or at least neutralize the concept of death. Popular culture provides alternative possibilities "for an authentic understanding of the dying" (Teodorescu & Jacobsen, 2020:2) while online memorial sites and social networks can help alleviate the sorrow of losing a loved one and assist in the grieving process (Walter, 2015:215-230). Additionally, blogs can provide a safe space for individuals to share their trepidations, musings, and trials with death. The most notable movements that aim to guide our restrained society in exploring its connection with death are *The Order of Good Death* and *Mastering the Art of Living* (O'Connor, 2013). Moreover, social media such as the Facebook page *Death Café* is also utilized by various communities to educate the public about death, dying, and bereavement, thereby reducing the societal taboo surrounding these topics. It seems that popular culture is shifting toward a new zeitgeist which can be summarized in Sir Terry Pratchett's famous interview statement that "a wise man thinks of death as a friend."

⁶ The Tale of Death

⁷ Or life, if death has a life to live

3. CONCLUSION

Death is frequently regarded as a paradoxical concept since it is simultaneously a universally inevitable fate and a profoundly individual journey. Throughout history and now more than ever, this inevitability is personified for various reasons such as making the abstract more approachable, expressing a stance towards the phenomenon, smoothing the way for profound contemplation and discussion, alleviating grief and collectively making peace with death's universality.

Relying on Kastenbaum's study of death personifications, this paper delves into the multifaceted death portrayals in pop culture, in an attempt to uncover how they serve as a reflective tool for society's contemporary stance toward the phenomenon. From one angle, an inclination toward avoidance in confronting death, particularly notable in how children are shielded from it, is regarded pervasive and is for the purpose of the paper put under the widespread umbrella term of death denial. Conversely, death is omnipresent in fashion, cinematography, literature, art, music, etc., though often sensationalized and humanized, be it in a sexualized, subversive or humorous manner. This dichotomy can lead to a lack of substantial grasp on the notion, markedly in children's innocent misinterpretations and abrupt realizations of it, but also to demystifying death and maintaining an objective stance toward one's finitude.

As detailed in the paper, pop culture is at once notably moulded by death and committed to a venture of dissecting, emblemizing, humanizing and deconstructing it. Woodthrope (2010:283) observes that "portrayals of death and dead bodies in popular culture range from being graphic and gruesome to playful and creative," highlighting a flexible trait of contemporary death to enable consumers a rendezvous with their doom without dread and allow for mortality to be dissected. In addition, despite death personifications becoming commonplace, the author of the paper does not fully refute death-denial theorists since there is an obvious lack of mindful reflection on death, as can be concluded by the prevalence of macabre figures in pop culture. Nevertheless, this "frivolous entertainment across the globe provides a lush environment that is ripe with potential within which to gaze upon and consume the demise of self and that of others" (Penfold-Mounce, 2018:104). The evolving portrayals of death in popular media will continue to engage both scholars and general audiences, offering a lens to examine intertwined dreads, fascinations and complexities that come hand in hand with life's ultimate mystery.

REFERENCES

- Alm-Arvius, C. (2003). *Figures of Speech*. Stockholm: Studentlitteratur.
- Araki, T. (Director). (2006-2007). *Death Note* [TV series]. Japan: Madhouse.
- Ariès, P. (1976). *Western Attitudes Toward Death: From the Middle Ages to the Present*. London: Marion Boyars.
- Becker, E. (1997). *The Denial of Death*. Free Press.
- Bergman, I. (Writer & Director). Strandgård, A. (Producer). (1957). *The Seventh Seal*. Sweden: Svensk Filmindustri.
- Bregman, L. (1999). *Beyond Silence and Denial: Death and Dying Reconsidered*. Louisville, KY: Westminster John Knox Press.
- Brest, M. (Director), & Ziskin, P. (Producer). (1998). *Meet Joe Black* [Film]. United States: Universal Pictures.
- Bryant, C. (2003). *Handbook of Death and Dying*. Sage.
- CNBC Television. (2024). Terry Pratchett on Alzheimer's: "A wise man thinks of death as a friend" [Video file]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=rNt5O5X5QhQ>
- Deats, S. (Director), & Shankar, A. (Producer). (2017). *Castlevania* [TV series]. United States: Netflix.
- Douglas, C. (2015). Once Upon a Time: Understanding Death During Childhood Through Fairy Tales. In A. Teodorescu (Ed.), *Death Representations in Literature* (pp. 302-322). Cambridge Scholars Publishing.
- Flanagan, M. (Director), & King, J. (Writer). (2023). *The Fall of the House of Usher* [TV series episode]. In M. Flanagan (Executive Producer), *The Fall of the House of Usher*. United States: Netflix.
- Gaiman, N. (2020). *The Sandman* [Audio book]. HarperAudio.
- Gibson, L. R., & Zaidman, L. M. (1991). Death in Children's Literature: Taboo or Not Taboo? *Children's Literature Association Quarterly*, 16(4), 232-234.

- Gilliam, T. (Director), & McKeown, C. (Writer). Gilliam, T., & McKeown, C. (Producers). (1989). *The Adventures of Baron Munchausen* [Film]. United Kingdom: Columbia Pictures.
- Gerbner, G. (1980). Death in Prime Time: Notes on the Symbolic Functions of Dying in the Mass Media. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 447, 64-70. <http://www.jstor.org/stable/1042304>
- González Iñárritu, A. (Producer and Director). (2010). *Biutiful*. Mexico, Spain: Fox Feature Universal Pictures.
- Grollman, E. (1991). *Talking About Death: Dialogue Between a Parent and Child*. Boston, MA: Beacon Press.
- Guthke, K. (1999). *The Gender of Death: A Cultural History in Art and Literature*. Cambridge University Press.
- Hackford, T. (Director), & Fischhoff, A. (Producer). (1997). *The Devil's Advocate* [Film]. United States: Warner Bros.
- Hartman, M. (Creator). (2001-2008). *The Grim Adventures of Billy & Mandy* [TV series]. United States: Cartoon Network.
- Hewitt, P. (Director), & Solomon, C., & Matheson, E. (Writers). (1991). *Bill and Ted's Bogus Journey* [Film]. United States: Orion Pictures.
- Iwerks, U. (Director), & Disney, W. (Producer). (1929). *The Skeleton Dance* [Film]. United States: Walt Disney Productions.
- Janík, M., et al. (2024). Death by Scythe: Where Forensic Pathology Meets Arts and Symbolism. *Forensic Science International: Reports*, 9, 100362. <https://doi.org/10.1016/j.fsir.2024.100362>
- Jankélévitch, V. (2002). *La muerte*. Valencia: Pre-Textos.
- Kastenbaum, R. (2001). *The Psychology of Death*. Springer.
- Kastenbaum, R., & Moreman, C. M. (2018). *Death, Society, and Human Experience*. Routledge.
- Lemming, M. & Dickenson, G. (2015). *Understanding Dying, Death, and Bereavement*. Cengage Learning.
- Lofland, L. (2019). *The Craft of Dying*. The MiT Press.
- Milton, J. (2003). *Paradise Lost*. Penguin Classics.
- Montrose, J. (2017). *Everyman, a Morality Play*. Leopold Classic Library.
- Murphy, R., & Falchuk, B. (Creators). (2012-2013). *American Horror Story: Asylum* [TV series]. United States: FX Networks.
- Nietzsche, F. (2006). *Thus Spoke Zarathustra*. Cambridge University Press.
- Osborn, P. (Writer), & Cromwell, H. (Director). (1939). *On Borrowed Time* [Film]. LeRoy, M. (Producer). United States: Metro-Goldwyn-Mayer.
- Pentaris, P. (2020). Locating Death in Children's Animated Films. In A. Teodorescu & M. Hviid Jacobsen (Eds.), *Death in Contemporary Popular Culture* (pp. 175-191). Routledge. New York, NY.
- Plato. (1977). *Phaedo*. Clarendon Press-Oxford.
- Poe, E.A. (2023). *The Masque of Red Death*. Penguin Classics.
- Pratchett, T. (2012). *Reaper Man*. Corgi.
- Pratchett, T. (1995). *Maskerade*. London, United Kingdom: Corgi Books.
- Rowling, J. K. (2007). *Harry Potter and the Deathly Hallows*. London, United Kingdom: Bloomsbury.
- Pratchett, T., & Briggs, S. (2014). *Turtle Recall: The Discworld Companion*. . .So Far. Harper.
- Saramago, J. (2008). *Death with Interruptions* (M. Jull Costa, Trans.). Boston, MA: Houghton Mifflin Harcourt.
- Schneider, D. (Writer), & Simpson, S. (Director). (2009). Stupid Deaths [TV series episode]. In G. Ashman (Executive Producer), *Horrible Histories*. United Kingdom: Lion Television.
- Shakespeare, W. (2009). *Hamlet*. Oxford University Press.
- Smiljanić, D. (2010). Amused to Death? Filozofski ogled o filmu i nekrofiliji. *Časopis za teorijske prakse*, 73(1). <https://pulse.rs/filozofski-ogled-o-filmu-i-nekrofiliji>
- Smiljanić, D. (2018). *Atmosfera smrti: Studija iz sinestetike*. Adresa. <https://books.google.rs/books?id=N0HE-zgEACAAJ>
- Stańska, Z. (2022). Masterpiece Story: Death and Life by Gustav Klimt. <https://www.dailyartmagazine.com/gustav-klimt-death-and-life/>
- Talalay, R. (Director), & Moffat, S. (Writer). (2013). *The Crimson Horror* [TV series episode]. In S. Moffat (Executive Producer), *Doctor Who*. United Kingdom: BBC.
- Tamm, M. E. (1996). Personification of Life and Death Among Swedish Health Care Professionals. *Death Studies*, 20(1), 1-22. <https://doi.org/10.1080/07481189608253408>
- Teodorescu, A. (2015). *Death Representations in Literature: Forms and Theories*. Cambridge Scholars Publishing.
- Teodorescu, A., & Jacobsen, M. H. (Eds.). (2020). *Death in Contemporary Popular Culture*. Routledge, Taylor & Frances Group.

- Tolstoy, L. (2010). *The Death of Ivan Ilyich and Other Stories*. Vintage.
- Walter, T. (2015). Communication Media and the Dead: From the Stone Age to Facebook. *Mortality*, 20(3), 215-230. <https://doi.org/10.1080/13576275.2015.1047452>
- Walter, T. (1991). Modern Death: Taboo or not Taboo? *Sociology*, 25(2), 293–310. <http://www.jstor.org/stable/42857623>
- Weber, T. (2012). *Drop Dead Gorgeous: Representations of Corpses in American TV Shows*. Campus Verlag.
- Wendell, L. (1996). *Encounters with Death: A Compendium of Anthropomorphic Personifications of Death from Historical to Present Day Phenomenon*. New Orleans: Westgate Press.
- Wojtkowiak, J. (2009). Personifications of Death. In C. D. Bryant & D. L. Peck (Eds.), *The Encyclopedia of Death and Human Experience* (pp. 804-807). SAGE Publications. London.
- Wood, W., & Williamson, J. (2003). Historical Changes in the Meaning of Death in the Western Tradition. In C. Bryant (Ed.), *Handbook of Death and Dying* (pp. 14-23). London: Sage.
- Woodthorpe, K. (2010). Public Dying: Death in the Media and Jade Goody. *Sociology Compass*, 4(5), 283-294.
- Vukomanović- Rastegorac, V. (2018). Smrt u srpskoj poeziji za decu i mlade: tradicija jednog tabua.
- Vukomanović- Rastegorac, V. (2019). Bajka o smrti. Beograd, Srbija: Laguna
- Zheng, Z., & Olson R.E. (2024). How Are Normative Deaths Celebrated, Reinforced, or Disrupted in Children's Media? A Critical Discourse Analysis of Coco and Soul. In . Coleclough et al. (Eds.), *Difficult Death, Dying and the Dead in Media and Culture*. Switzerland AG: Springer Nature. https://doi.org/10.1007/978-3-031-40732-1_8
- Zusak, M. (2005). *The Book Thief*. New York, NY: Alfred A. Knopf.

OD JEZE DO KEZA: ANTROPOMORFNE PERSONIFIKACIJE SMRTI U POPULARNOJ KULTURI

Rezime

120

Smrt je oduvek bila predmet fascinacije van domašaja poimanja čoveka, nedokučiva i obavijena velom misterije i nelagode. U današnjoj popularnoj kulturi, umetnici, pisci i stvaraoči sve češće predstavljaju smrt kao antropomorfnu personifikaciju, te ovaj rad istražuje prikaz i značaj tih personifikacija u različitim oblicima medija, uključujući književnost, umetnost, film i slično. Nadalje, rad istražuje složenu tematiku antropomorfne personifikacije smrti u popularnoj kulturi, analizirajući kako, u zavisnosti od namere autora, ali i generalnog stava njegove publike, ova univerzalna tema poprime različite oblike i karakteristike. Personifikacija smrti služi kao sredstvo za društvenu refleksiju, omogućavajući publici da se suoči sa sopstvenim strahovima i moralnim dilemama, te da predoči određene kolektivne koncepte u vezi sa smrću i konkretizuje ih. U popularnoj kulturi, ove personifikacije evoluiraju i bivaju preispitivane, reflektujući promenljive perspektive o smrti i umiranju, od poricanja do apsolutne fascinacije. Ovaj rad ima za cilj da kroz interdisciplinarni pristup ispita brojne savremene personifikovane figure smrti, posebno kroz prizmu Kastenbaumove klasifikacije o personifikaciji smrti ali i teoriju poricanja smrti koja je u suprotnosti sa izobiljem sadržaja u vezi sa smrti u različitim medijima. Dok se smrt često izbegava u ličnim razgovorima i svakodnevnim razmišljanjima, mediji je prikazuju kroz senzacionalističke i stilizovane prikaze, stvarajući paradoks u shvatanju smrti, koji je pogotovo velik izazov za dečje poimanje tog koncepta. Drugim rečima, rad se bavi psihosocijalnim implikacijama antropomorfnih personifikacija smrti kako bi analiza načina na koji popularna kultura prikazuje smrt kao lik sa sopstvenim postupcima, emocijama i složenim motivacijama mogla pružiti uvid u kolektivno razumevanje i prihvatanje smrtnosti. Ovakav pristup omogućava reinterpretaciju smrti i doprinosi normalizaciji i neutralizaciji njenog neupitnog prisustva.

Ključne reči: smrt, antropomorfna personifikacija, popularna kultura, poricanje smrti, smrt u medijima

Andelka Gemović
 Univerzitet u Novom Sadu, Srbija
 Filozofski fakultet
andjelka.gemovic@ff.uns.ac.rs

LINGUISTIC LUDICITY AS AN ATTENTION-SEEKING DEVICE: THE CASE OF NAMES OF APOCALYPTIC SCENARIOS IN NEWS MEDIA HEADLINES

Newly coined words can be a powerful tool in the competitive domain of journalistic discourse, where various linguistic and paralinguistic means are utilised to attract the reader's attention. Many are coined by creative, i.e. non-rule-governed processes and are characterised by a high degree of ludicity, which they achieve through wordplay, allusion and intertextuality. The goal of this paper is to explore how analogy is exploited in news media headlines in English to produce these pragmatic-stylistic effects. For this purpose, we have queried the NOW Corpus (Davies 2016-) for occurrences of words that contain *-(ma)geddon*, *-pocalypse*, *-nado*, *-cane*, *-tastrophe* and *-zilla*. These bound elements originate as splinters from recurrent instances of lexical blending and have been formed whole series of neologisms (e.g. *rainmageddon*, *Trumpocalypse*, *snownado*, *blizzicane*, *disastrophe*, *stormzilla*, etc.). Our findings show that these analogical formations are used in news media headlines because their ludicity makes them effective as attention-seeking devices.

Keywords: linguistic ludicity, analogy, neologisms, news media headlines, journalistic discourse

1. INTRODUCTION

In today's attention economy, where human attention is treated as a scarce commodity, the competition for our eyes and ears has been thriving, especially in the media, in which journalists and reporters are trying to capture our limited attention in many innovative ways by employing a myriad of linguistic and paralinguistic means. One of such routinely utilised tools is relying on new, purposely built words and phrases in order to add dramatic and sensational elements to their content. Many of these, including nonce-formations, are coined by creative, non-rule-governed morphological processes and involve ludicity, drawing attention to themselves by default and thus functioning as attention-seeking devices (Lipka 1992; Hohenhaus 2007; Munat 2007, 2016). The attention of the reader is captured by the fact that creativity and wordplay are foregrounded, but also because more effort and time are required for the processing of creative coinages (Lehrer 2003), which is why, somewhat paradoxically, they tend to be remembered more easily, providing a certain amount of pleasure upon the successful solving of the puzzle (Lehrer 2003). Moreover, as one of the main aims of today's media, especially electronic, is creating a sustainable readership and building a loyal community, creativity and ludicity have become valuable tools as they can serve as social bonding devices and are related to the concept of phatic communion. As Bagasheva and Stamenov (2013: 75-76) point out, "[a]ll novel words result from intentional engagement in a communicative exchange and the award comes in the form of achieving mutual understanding". Thus, creativity and ludicity seem to go hand in hand in journalistic texts, especially headlines, the most pivotal and captivating part of journalistic texts, as they both contribute to the attention-seeking quality of written content. Ludicity may be defined as the property, for a linguistic unit, to be recognised as both cleverly contrived and producing a pleasing effect (Lalić-Krstin, Silaški & Renner 2024) and it can be formalised in terms of markedness (formal, semantic and pragmatic). Formally, this refers to vari-

¹ The first author acknowledges that this article is based upon work and funding from COST Action CA22126 – European Network on Lexical Innovation (ENEOLI), supported by COST (European Cooperation in Science and Technology).

ous types of deviations from the expected norm such as repetitions, reduplications, rhyming compounds, respellings, etc. Semantically, this is made manifest through non-literal interpretations, semantic bleaching, tautology, etc., whereas pragmatically, ludicity may be demonstrated through lexical riddles or puzzles that need to be decoded. Therefore, lexical creativity and ludicity are inseparably intertwined and both of them closely relate to sensationalisation and tabloidisation of media.

It seems that lexical blending as a non-rule-governed word formation process² is especially convenient for this purpose of attracting attention as it ranks very high on the ludicity and creativity continuum (see Lehrer 2007; Renner 2015, among others) in that “[a]ny process of lexical blending [...] can be considered as involving some form of wordplay as it is an operation which plays with a variety of potential output forms to name a new conceptual combination” (Renner 2015: 124). In the process of undertaking research into the formation of lexical blends and the emergence of new morphemes in English (see Lalić-Krstin 2021; Lalić-Krstin, Silaški & Đurović 2023), we encountered hundreds of words that contain the final element derived from the source words that denote apocalyptic scenarios of some kind. They draw on various religious or secular eschatological beliefs in imminent cataclysmic events, which have been gaining in popularity in recent times, alongside different conspiracy theories. This makes them ideally suited for use in sensationalistic headlines, either as grave doomsday warnings referring to a true end of the world, such as *climageddon* or *thermageddon*; referring to less apocalyptic but still rather serious disasters, such as *airpocalypse* or *beepocalypse*, while others are clearly used jocularly to refer to minor mundane mishaps, e.g. *caketastrophe* or *asockaylypse*. What seemed intriguing is that many of such words were found in media texts, most frequently in headlines, and not only in what is typically called tabloid press but also in the so-called quality media outlets, such as *BBC News*, *The Wall Street Journal*, *The New York Times*, etc. Let us provide several examples of headlines containing such coinages:

- (1) ‘*Jamzilla*’ to close northbound 405 Freeway this weekend (*Los Angeles Daily News*, 11 Nov 2023)
- (2) *Bird-nado*: Thousands of birds swarm shopping strip (*The Economist*, 15 Aug 2018)
- (3) Newspaper headlines: ‘*Corbyngeddon* and May’s ‘betrayal’ (*BBC News*, 12 May 2019)
- (4) India’s Capital Hunkers Down for Annual *Airpocalypse* (*The Wall Street Journal*, 3 Nov 2023)
- (5) Netflix’s *Insatiable* is a ‘*disastrophe*’ – but that hasn’t stopped (*New Musical Express*, 17 Aug 2018)
- (6) Alaska storm still socking west coast, but “*Snowicane*” to weaken, exit (*The Washington Post*, 10 Nov 2011)

We hypothesise that the reason for the frequent use of such coinages lies in their analogical formation as the analogical principle in word formation can sometimes proliferate whole series of creative imitations on the basis of an existing model or a trigger word. This makes such words novel, creative and ludic, playful but also relatively opaque and therefore suitable to be used as what is known as attention-seeking devices (ASDs).

Therefore, the main goal of this paper is to explore how the principle of analogy, coupled with ludicity, is exploited in word-formation in order to produce these pragmatico-stylistic effects in journalistic discourse, more specifically in news media headlines. We base our analysis on the blends whose final element is derived from the source words *armageddon*, *apocalypse*, *catastrophe*, *hurricane*, *tornado* and *Godzilla*, and we discuss their formal structure as well as a number of socio-linguistic factors that have contributed to their emergence and the driving forces behind their ever-increasing popularity in media discourse. We also discuss the changes that have occurred regarding the importance attached to headlines in journalistic discourse, their role in the sensationalisation and tabloidisation of media, but also how lexical blends denoting various types of apocalyptic scenarios fit into the newly developed

² Productivity is usually associated with processes that are rule-governed and whose outputs are predictable, whereas creativity is associated with those that are not rule-governed and whose outputs are therefore not predictable (Bauer 2001; Mattiello 2013).

media landscape characterised by a sensational approach to news and an easily digested combination of information and entertainment, where human attention is commodified and competed for.

2. CREATIVITY AND ANALOGY

The concept of analogy as pertaining to the formation of new words is much debated and still controversial in the sense that it is regarded simultaneously as only a marginal or complementary *and* the key mechanism of productive word formation (e.g. Veale 2007; Arndt-Lappe 2015). Moreover, there are authors who think that analogy is the basis of any rule-based, productive behaviour in morphology, but still others who regard analogy as present in any kind of linguistic behaviour that is not “rule-governed, but exceptional, unproductive, unpredictable, or irregular” (Arndt-Lappe 2015: 823), which is the basis for creativity. Obviously, there is not a unanimous opinion about the status of analogy, especially regarding its relation with creativity.

The human ability to form new coinages and the creativity with which they do so can to a large part be explained and accounted for by the principle of analogy as people use previously acquired combinations as exemplars for making creative new forms (Lamb 1998, as quoted in Benczes 2009; see also Van Marle 1990). It seems that almost any innovation serving as a model that is rule-breaking or rule-changing can be imitated by analogy, after which all other further coinages can be formed on the basis of a newly established rule-governed principle (the so-called *rule-creating creativity*, according to Van Marle 1990).

Simply put, once a model is established through frequent use or popularity of the situation that served as a trigger for its creation, people create similar forms by analogy and this resemblance with the model in analogical formations can be demonstrated at all linguistic levels, phonological, morphotactic and semantic. They imitate and manipulate the established model “because it is fashionable to do so; they want to show that they, too, are trendy, creative, and cool” (Lehrer, 2007: 116). Still, there are views according to which analogy is more a process of “re-creation” rather than a clear-cut case of linguistic creativity. Obviously, creativity by means of analogy is to be understood as a gradual phenomenon, as being of a scalar nature, with some authors assigning analogy a central role in linguistic creativity (Veale 2007: 209).

Analogy may be characterised by very limited productivity, generating only one unique analogous word, such as *Brentry* which is analogous with *Brexit* and where *exit* is replaced with its antonym, *entry* (the so-called surface analogy). However, the analogical principle can sometimes produce whole series of creative imitations on the basis of the existing model or a trigger word. In this case, analogical coinages are either based on a precise actual model word (the case of *Brexit*), or on “a set of concrete prototype words which share the same formation (i.e. series) or some of their bases/stems (i.e. word family)” (Mattiello 2017: 12). Classic examples of the latter which are used recurrently to coin new words include *-burger* (in *soyburger* or *oysterburger*), *-furter* (in *turkeyfurter* or *chickenfurter*) or *-holic* (in *shopaholic* or *chocoholic*). Among more recent examples are *-cation* (*staycation*, *mancation*, *spacecation*), *-gasm* (*yogasm*, *gastronogasm*, *nerdgasm*), *-nomics* (*tweetonomics*, *Trumpnomics*, *perkonomics*) or *-splain(ing)* (*mansplaining*, *Covidsplaining*, *thinsplaining*).

Typically, these new lexical elements originate as blend fragments and are later reused in the formation of other words as ready-made elements (Warren 1990; Fradin 2000; Lehrer 1998, 2007; Mattiello 2018; Lalić-Krstin & Silaški 2018). These splinters often proliferate whole series of analogically formed neologisms in English, often within a very short time span and frequently triggered by an important event (for example *Brexit*, see Lalić-Krstin & Silaški 2018).

In cases like these, analogy works in one of the following two ways: either as *surface analogy* or as *analogy via schema* (Mattiello 2017). Surface analogy is defined as “the word-formation process whereby a new word [...] is coined that is clearly modelled on a precise actual model word. In surface analogy, the target can be associated with the model as far as it shares with it similarity in some (or

more) trait(s)” (Mattiello 2017: 9). In contrast, analogy via schema occurs when a word is formed “after a set of concrete prototype words which share the same formation (i.e. series) or some of their bases/stems” (Mattiello 2017: 12). Although many of the neologisms coined in this way are not established in the lexicon and probably never will be, as many of them are nonce, one-off coinages, they are important because they illustrate analogy as a creative mechanism in the formation of new words.

For example, *Brexit* was modelled after *Grexit*, a word coined to denote the possibility of Greece leaving the Eurozone, giving rise to at least two more similarly coined blends, *Spexit* and *Itexit*, referring to the prospect of the same event in Spain and Italy. However, as the UK referendum approached and the media coverage intensified, building up suspense, new words proliferated in a matter of days to name hypothetical scenarios in other European countries, apart from the UK, leaving the EU. For a while it seemed that there was a real craze on the internet as to who would come up with the most imaginative word, which in some cases resulted in more than one word for the same country and more often than not in some very creative and associative coinages, such as *Auxit* [Austria], *Bexit* [Belgium], *Chexit* [the Czech Republic], *Dexit* [Denmark], *Germexit* / *Gerxit* [Germany], *Frexit* [France], *Irelexit* / *Irexit* [Ireland], *Italexit* / *Itexit* [Italy], *Pexit* / *Portexit* / *Portugexit* / *Portuxit* [Portugal], *Spexit* [Spain]. They are all clearly modelled upon the original *Grexit* and were created in two waves – the first started by the Greek crisis and the second by the Brexit referendum. In this case there is not a single word that is modelled on another one but the extension of a model to establish a word-formational pattern, or a schema (Mattiello 2017: 68), i.e. in this instance both a series of words sharing the same formation (the name of the country + *exit*) and a group of words sharing the same base (*exit*). Riding a wave of increased public interest in the topic and familiarity with the word *Brexit*, even more new blends were coined and a creative extension of the analogical principle did not end here. Whereas all the above examples refer to the possibility of member states leaving the EU or the euro zone, a number of new words have been recorded where this meaning is analogously extended to mean ‘any country leaving any political union’, e.g. *Calexit* (California leaving the US) or *Catalexit* (Catalonia leaving Spain) and then to other entities leaving a place or a position, e.g. *Mexit* (Lionel Messi’s retirement from international football) or *Trexit* (exit from the US on account of Donald Trump). As a result, in a relatively short time, we have witnessed the rise of a new morphemised splinter, *-xit*, very similar in its morphological behaviour to other such elements in English, such as *-holic*, *-licious* or *-mercial*.

Let us also illustrate this process with the *-nomics* combining form. It started as a blend fragment, probably in the late 1960s and early 1970s, in *Nixonomics*, followed by *McGovernomics* and then in the 1980s by *Reaganomics*, *Miterranomics* and others, all following the initial model. They share both formal and semantic traits with the model in that they are all formed by combining the name of a politician and *-nomics* and they all have the semantic structure of ‘the economic policy of X’, generating further analogous coinages such as *Clintonomics* and *Obamanomics* but also many other new coinages, with different formal makeups and semantic generalisations and specialisations, giving rise to a word-formation schema. A particular trigger for the proliferation of other coinages seems to have been *Freakonomics*, the title of a best-selling book by Steven D. Levitt and Stephen J. Dubner, published in 2005. Since then, the *-nomics* combining form has inspired an endless number of imitations due to its easy recognizability.

Regarding the meaning of such combining forms, semantic generalisation may be achieved, although in varying degrees. Generally, there is either the replication of the original meaning or a larger or a smaller deviation from the original meaning, mostly through metonymic or metaphorical transfer. For example, the *-nomics* combining form has developed polysemy through different coinages, where the categories identified are to a higher or lesser degree variations of the original meaning of *-nomics*. In the *-gasm* blends, the meaning of ‘*-gasm*’ is either ‘physical or bodily pleasure’ or ‘feeling of excitement or enthusiasm’. It seems that semantic generalisation is particularly prominent in the *-splain(ing)* coinages, where the *-splain(ing)* combining form, without exception, means any undermining, presumptuous, and/or incorrect explanation, communicating an annoyance towards the language described therein (Bridges 2021: 3).

It should also be noted that analogous series are often *time-* or *group-restricted* (Matiello 2016: 112) – new additions to the series tend to be very prolific at the beginning, but then this speed of expansion decreases with time. As an illustration, during the initial two decades of the 21st century, the combining form *-licious* demonstrated remarkable productivity, especially with the young, while the form *-gate* was far more prolific in the newspapers of the 1970s-1980s, when it was used to indicate scandals that were reminiscent of the infamous Watergate scandal in 1972 (Matiello 2016: 114).

3. HEADLINES IN JOURNALISTIC TEXTS

Due to their attractiveness and eye-catching properties, headlines in media discourse have been frequently analysed (see e.g. Iarovici & Amel 1989; Dor 2003; Ifantidou 2009, 2023; Molek-Kozakowska 2013; Blom & Hansen 2015; Kuiken et al. 2017; Borchmann 2024, Finkbeiner 2024; etc.). Headlines are a typical example of “little texts” (Halliday 1994: 392-397) and they are frequently understood as “a riveting short-cut to the contents of newspapers” (Ifantidou 2009: 699). They have traditionally been treated as a special kind of text, with no autonomous status but with a correlation to another text, that to which they are headlines (Iarovici & Amel 1989: 441). Their main functions are summarizing and attracting attention to the full-text news article (Ifantidou 2009: 699). The summarizing function imposes the requirement for a headline to inform the reader about the content of the article in an extremely short, economical text. At the same time, a headline needs to perform a pragmatic function: to arouse the reader’s curiosity, to persuade them to read the whole article, or, in the context of digital media, to at least click on the link leading to it. In this regard, news media headlines perform the same function as headlines or slogans in advertisements – that of attracting the attention and encouraging the potential consumer to buy the advertised product (*cf.* Iarovici & Amel 1989).

In order to perform these semantic and pragmatic functions successfully, headlines usually feature some specific textual properties. Dor (2003: 708-709) says that headlines should be short, clear, unambiguous and easy to understand but at the same time they should be interesting and contain new information, preferably with high ‘news value’. They should also connect the story to prior expectations and assumptions and frame the story in an appropriate fashion. In recent times, however, the function of the headline has changed in digital environments. Previously, the primary function of a headline was to give the reader, who was scanning the newspaper, a clear understanding of what the article was about (Van Dijk 1988). But since many headlines are not read within the context of a newspaper anymore, the function of the headline has shifted. The headline, being one of the primary ways to attract the readers’ attention, should above all make the reader curious about the contents of the article, so that it lures him/her into opening and reading it (Chen, Conroy, & Rubin 2015). Ifantidou (2009: 699) shows that “headline readers tend to disregard standard norms such as length, clarity, and information as long as headlines rivet their attention in terms of creative style regardless of underdetermined semantic meaning”. In other words, research suggests that the pragmatic function of headlines may be the dominant one and that readers are rather indifferent as to whether the headline represents the full text faithfully provided that it arouses their interest and is considered to be creative.

This fact has led to the development of what is now known as the ‘clickbait phenomenon’. Clickbait is “a specific style of writing, aiming at inducing the curiosity of the reader and luring that reader into clicking and opening the article. Often attributed to clickbait is the use of questions, numbers, forward referencing, spectacularisation, and negativity” (Kuiken et al. 2017). With the development of online media, the headline has acquired new functionalities. Through hypertext, the headline is no longer only a link to the text in a figurative sense but it has become a physical link as well, a digital pathway, a hyperlink. Furthermore, web search results usually derive from the words contained in the headline (Garcia Orosa, Gallur Santorun, & López Garcia 2017), which imposes rather different requirements on lexical choices in the headline compared to those in the pre-digital era. In short, the focus has shifted from the reader as an interpreter of the text to the reader as a consumer and generator of webpage traffic.

We believe it is this shift, together with some other extralinguistic factors discussed below that has contributed to the use of creative and ludic neologistic lexical formations in headlines of not only tabloid press but also in quality media outlets.

4. NAMES OF APOCALYPTIC SCENARIOS: AN ANALYSIS

The material used for this research was collected by querying the NOW Corpus (*News on the Web*; Davies 2016-), the largest publicly available monitor corpus of the English language. The NOW Corpus currently (April 2024) has 18.9 billion words of data from web-based newspapers and magazines from 2010 to the present time and grows at a rate of about 120-140 million words per month, or about 1.5 billion words each year. As such it is a corpus of unrivalled size and searchability, as well as a corpus with most current data available. All this makes it an exceptionally powerful tool in providing reliable and recent data on the use of language in media texts.

The corpus was searched for occurrences of words that contain the following word-final strings: *-(ma)geddon*, *-pocalypse*, *-nado*, *-cane*, *-tastrophe* and *-zilla*.³ These are bound elements which originate as splinters from recurrent instances of lexical blending and have been used to form whole series of analogical neologisms. For example:

- (1) *-(ma)geddon*: *snowmageddon*, *farmageddon*, *drachmageddon*, *mobilegeddon*, *airmageddon*, *Eurogeddon*, *thermageddon*, *Nutellamageddon*, *cicada-geddon*, *taxmageddon*, etc.;
- (2) *-pocalypse*: *airpocalypse*, *beepocalypse*, *robopocalypse*, *snowpocalypse*, *Trumpocalypse*, *ad-pocalypse*, *carpocalypse*, *cinepocalypse*, *gigapocalypse*, *dogpocalypse*, etc.;
- (3) *-tastrophe*: *disastrophe*, *oiltastrophe*, *bustastrophe*, *cartastrophe*, *cat-tastrophe*, *pooptastrophe*, *craftastrophe*, *maptastrophe*, *ecotastrophe*, *climatastrophe*, etc.;
- (4) *-nado*: *birdnado*, *Obamanado*, *gustnado*, *firenado*, *wallnado*, *Louisianado*, *gaynado*, *snownado*, *Popenado*, *pornado*, etc.;
- (5) *-cane*: *Instacane*, *hypercane*, *snor'eastercane*, *snowicane*, *dramacane*, *blizzicane*, *her-ricane*, *schmurricane*, *stormicane*, etc.;
- (6) *-zilla*: *jamzilla*, *bridezilla*, *momzilla*, *mom-to-be-zilla*, *coffeezilla*, *fedzilla*, *groomzilla*, *wifezilla*, *snowzilla*, *FileZilla*, etc.

All these words, and many more similar ones, feature a bound final element that originates as a secreted morpheme. In other words, through repeated formation of lexical blends coined with the same final splinter, that splinter gains morphemic status. This happens as a result of morpho-semantic re-analysis during which a lexeme is reinterpreted and a phonological string that previously had no morpheme status is perceived as a constituent. For instance, *-zilla* is not a morpheme in *Godzilla*, the word from which it originated, but through recursive blending of *Godzilla* with different left-hand source words, the splinter *-zilla* has established itself as a fully-fledged bound morpheme, which could then be freely combined with other word-formational units.

Analogical series like these are created by analogy via schema which functions in the following way. Firstly, a number of formations are coined, which serve as an impetus:

- **snow + armageddon, rain + armageddon, storm + armageddon, etc.**

Many follow the same pattern in which the final part of the second source word is used as a splinter:

³ This partly replicates the research done by Lalić-Krstin (2016) using the *Corpus of Global Web-Based English* (Davies 2013) but the comparison of the two data sets obtained by querying the two different corpora exceeds the limit and the topic of this paper.

- **snow + (ar)mageddon, rain + (ar)mageddon, storm + (ar)mageddon, etc.**

This leads to the establishment of a schema:

- **AB + (C)D⁴**

and, with time, the emergence of a combining form:

- **AB + -D**

and sometimes even a free morpheme:⁵

- **D.**

All the combining forms under scrutiny in this research originated in this way: *-(ma)geddon* from *armageddon*, *-pocalypse* from *apocalypse*, *-nado* from *tornado*, *-cane* from *hurricane*, *-tastrophe* from *catastrophe* and *-zilla* from *Godzilla*. During this process, the combining form can, and frequently does, acquire new meanings. For example, *-zilla* has developed at least three distinct senses: ‘a person or thing that is monstrous in size, behaviour or effect’ (e.g. *bridezilla*, *mom-to-be-zilla*, *momzilla*, *wifezilla*), ‘very big, strong or powerful’ (e.g. *coffeezilla*, *Shaqzilla*, *tentzilla*) and ‘a crisis, problem or disaster’ (e.g. *bondzilla*, *jamzilla*, *snowzilla*). Similarly, *-(ma)geddon* has undergone the process of semantic bleaching from ‘the end of the world’ (e.g. *aquageddon*, *thermageddon*), via ‘death, end, demise’ (e.g. *Obamageddon*, *blogageddon*) and ‘crisis’ (e.g. *taxmageddon*, *Twittergeddon*) to ‘scandal’ (e.g. *Expen-sageddon*, *Palmer-geddon*) and ‘minor mishap’ (e.g. *phone-ageddon*, *nappygeddon*) (for *-scape*, *-thon*, *-holic* see Lehrer 1998 or, more recently, Callies 2016; Lalić-Krstin 2016 for a more detailed account of *-(ma)geddon*; Lalić-Krstin & Silaški 2018 for *-xit*; Jurado 2019 for *-gasm*; Lalić-Krstin, Silaški & Đurović 2023 for *-nomics*, Tomić 2023 for *-stagram*).

As a non-rule governed word-formation process, lexical blending is generally considered to belong to extra-grammatical morphology (Dressler 2000, Mattiello 2013) as it violates the grammatical rules of a language. First and foremost, the output of the process of blending is unpredictable, blends cannot be evaluated in terms of grammaticality or ungrammaticality and their transparency is diminished due to the loss of linguistic material. It is to be expected that due to this reduced transparency blends would not be suitable as a lexical choice in a news media headline. They can be ambiguous and their interpretation can be challenging, which is in opposition to general rules of headline well-formedness, where one of the imperatives is that they are clear, unambiguous and easy to understand, as explicated above. Why then are these words used so frequently in this type of text when they clearly contradict the well-established principles? We believe that the answer is to be found in the pragmatic function that they perform, which in some cases clearly overrides the usual discourse practices.

Words such as *drachmageddon* [a possible Greek return to the drachma, the national currency, following the economic crisis of 2009], *blizzicane* [a heavy snow storm, typically accompanied by strong winds] or *technocalypse* [a hypothetical apocalypse in which technology, e.g. robots, nanotechnology, artificial intelligence or the like, cause the end of the world] require much more cognitive effort to unpack than compounds that may have been formed from the same input bases (*drachma armageddon*, *blizzard hurricane*, *technological apocalypse*). The necessity to ‘unpack’ a blend can be likened to the process of solving a riddle but at the lexical level. In order to do that, the reader must pause, for however briefly, in order to decode it. Furthermore, Lehrer (2003) believes that successful decoding of a blend creates a feeling of gratification in the reader, which may be the reason why people generally

⁴ AB + CD notation is common practice in analyses of lexical blends. The letters stand for initial/final + initial/final parts of the two source words.

⁵ For example, both *geddon* and *zilla* have been used as free elements.

respond positively to ludic lexical items. Lehrer further claims that the increased amount of cognitive effort expended in the process of solving the lexical riddle also enhances memorability. All of these – pausing, gratification and increase in memorability – are undoubtedly very desirable effects from the standpoint of the author and/or editor of media content.

The concept of ludicity in language is often correlated to some form of transgression in form, meaning and use or any combination of these. Writing about lexical blending as wordplay Renner (2015) recognises the following features of blends which make them ludic: formal complexity, structural transgression, graphic play on words, semantic play on words and functional ludicity. As a rule, blends exhibit a high degree of formal complexity both because of the shortening of the source words but also because of segmental overlap that is frequently found (e.g. *drachma* + (*ar*)*mageddon*)⁶. They can be structurally transgressive in various ways, e.g. internal stability of a morpheme may be disregarded and an element interposed, e.g. *armagaydon* [a hypothetical threat of invasion by gay people that would occur if gay marriage was legalised] or *aporkalypse* [(a) bacon shortage; (b) swine flu epidemic] where the shorter source word is interposed inside the longer source word. Graphic play on words can be exemplified with, for instance, *ar-meh-geddon* [a predicted end of the world that did not happen, such as the Mayan apocalypse of 2012] whereas at the semantic level we find playful examples such as *nop-ocalypse* [a predicted apocalypse that did not happen, such as the Mayan apocalypse of 2012]. Finally, Renner (2015) posits that high degrees of functional ludicity are found in those blends which are coined primarily for their sheer playfulness rather than for their naming function, as can be exemplified by a blend coined to denote an unlikely apocalyptic scenario of the end of the world caused by the invasion of alpacas: *alpocalypse*.

Formal and semantic transgression in the formation of these words lead to the phenomenon of *foregrounding*. As already explained, by being formally, semantically or pragmatically deviant, an element draws attention to itself because it stands out “against the relief of the rest of the features of the text” (Stockwell 2019: 33-34). As such, ludic formations are examples of attention-seeking devices *par excellence*, which makes them very desirable in texts and registers characterised by tough competition for attention, as is the case with journalistic texts in the digital environment. They do reduce clarity and increase ambiguity but this may not generally be a drawback.

Ifantidou (2009) shows that readers’ preferences are not necessarily for clarity and information but may shift towards vagueness and curiosity if the latter is accompanied by creativity. With reference to types of vocabulary readers used as a criterion in selecting what they thought were interesting headlines, there is a preference for figurative language, followed by language which is playful, shocking and humorous (Ifantidou 2009: 711). All these features are evident in the novel names coined for various apocalyptic scenarios. Ifantidou (2009) further argues that it is necessary for readers to construct *ad hoc* concepts, in *ad hoc* contexts, created by drawing on encoded concepts and pragmatic expectations in order to be able to interpret fragmented texts such as headlines. Thus, when encountering a headline such as *Ajockalypse Now!* in the context of (a) the 2014 Scottish independence referendum; or when (b) in 2015 Boris Johnson, the then mayor of London, gave a comment about the Scottish National Party, revealing his stereotyped image of Scots; or the context of (c) UK 2015 election, the reader needs to construct an occasion-specific sense of *ajockalypse*, which can be (a) a disaster if Scots vote for independence, (b) an invasion of Scots, or (c) the success of the Scottish National Party at that election. According to Dor (2003: 701), readers do so by relying on the notion of relevance, i.e. they consider an assumption (i.e. interpretation) to be relevant if it “carries a contextual effect at a reasonable cognitive price”. He calls headlines “relevance optimizers” because they provide the readers with the optimal ratio between contextual effect and processing effort, and direct readers to construct the optimal context for interpretation” (Dor 2003: 695; see also Ifantidou, 2023).

We believe that the use of *-(ma)geddon*, *-pocalypse* and the other more or less established combining forms to refer to apocalyptic scenarios in headlines has also been greatly influenced by some

⁶ Underlining is used to indicate overlap.

extralinguistic factors. One of them is the general trend of sensationalisation, tabloidisation and “conflation of news, information and entertainment” (Rowe 2010: 350), which leads to the need to constantly exaggerate and shock, to fuel fear and anxiety as driving forces behind higher click-through rates. It is no longer sufficient to refer to a snow storm as a *snow storm* or a *blizzard* – in the relentlessly evolving digital media landscape it has to be a *snowmageddon*, *snowpocalypse*, *snowicane*, *snownado*, *snowricane*, *snowtastrophe* or *snowzilla*.⁷ Another contributing extralinguistic factor is the increasing popularity of eschatology and apocalypticism, both religious and non-religious, culminating in the so-called “2012 phenomenon” or “Mayan apocalypse”, the end of the world prophesied by ancient Mayans to occur in December 2012. Luckily for humanity, it was a *nopocalypse*, also known as *non-pocalypse*.

5. CONCLUSION

Basing our analysis on the blends whose final element is derived from the source words *armageddon*, *apocalypse*, *catastrophe*, *hurricane*, *tornado* and *Godzilla*, found in headlines in both tabloid press and quality media outlets and formed according to the principle of analogy via schema, in this paper we explored the role that linguistic ludicity plays in seizing the attention of readers of headlines and prompting them to engage further with the contents of the article. Ludic analogical chains, due to their productivity, popularity and sensationalistic effects they may produce, have obviously become a useful tool in internet journalism in times when the primary function of headlines is no longer accuracy and informativeness, thus evolving into an interesting and valuable addition to the properties of digital “headlineese”, the grammatically deviant, condensed and above all sensationalistic and overly dramatic language of headlines.

It has become evident that the changed functions of headlines now require the use of different linguistic and paralinguistic means which will help a headline successfully fulfil those functions. It seems that bombastic, dramatic and hyperbolic lexis, of which the names of apocalyptic scenarios are the prime example, nicely fit those new requirements – they mainly exaggerate to surprise, intimidate and evoke curiosity and strong emotions, all for the purpose of increasing clickability and the overall engagement of readers.

REFERENCES

- Arndt-Lappe, S. (2015). Word-formation and analogy. In P. O. Müller, I. Ohnheiser, S. Olsen, & F. Rainer (Eds.), *Word-formation: An international handbook of the languages of Europe*, Volume 2 (pp. 822-841). De Gruyter Mouton.
- Bagasheva, A., & Stamenov, C. (2013). The ludic aspect of lexical inventiveness. *Quaderns de Filologia, Estudis lingüístics*, 18, 71-82.
- Bauer, L. (2001). *Morphological productivity*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511486210>
- Benczes, R. (2009). What motivates the production and use of metaphorical and metonymical compounds? In M. Brdar, M. Omazić, & V. Pavičić Takač (Eds.), *Cognitive approaches to English: Fundamental, methodological, interdisciplinary and applied aspects* (pp. 49-67). Cambridge Scholars Publishing.
- Blom, J. N., & Hansen, K. R. (2015). Click bait forward-reference as lure in online news headlines. *Journal of Pragmatics*, 76, 87-100. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2014.11.010>
- Borchmann, S. (2024). Headlines as illocutionary subacts: The genre-specificity of headlines. *Journal of Pragmatics*, 220, 73-99. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2023.12.007>
- Callies, M. (2016). Of *soundscapes*, *talkathons* and *shopaholics*: On the status of a new type of formative in English (and beyond). *STUF – Language Typology and Universals*, 69(4), 495-516. <https://doi.org/10.1515/stuf-2016-0021>

⁷ All these coinages have been attested.

- Chen, Y., Conroy, N. J., & Rubin, V. L. (2015). News in an online world: The need for an “automatic crap detector”. *Proceedings of the Association for Information Science and Technology*, 52(1), 1-4. <https://doi.org/10.1002/pra2.2015.145052010081>
- Davies, M. (2013). *Corpus of Global Web-Based English*. Available online at <https://www.english-corpora.org/ghowbe/>.
- Davies, M. (2016-). *Corpus of News on the Web (NOW)*. Available online at <https://www.english-corpora.org/now/>.
- Dor, D. (2003). On newspaper headlines as relevance optimizers. *Journal of Pragmatics*, 35(5), 695-721. [https://doi.org/10.1016/S0378-2166\(02\)00134-0](https://doi.org/10.1016/S0378-2166(02)00134-0)
- Dressler, W. U. (2000). Extragrammatical vs. marginal morphology. In U. Doleschal & A. Thornton (Eds.), *Extragrammatical and marginal morphology* (pp. 1-10). Lincom.
- Finkbeiner, R. (2024). Editorial: The pragmatics of headlines. Central issues and future research avenues. *Journal of Pragmatics*, 222, 17-22. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2024.01.006>
- Fradin, B. (2000). Combining forms, blends and related phenomena. In U. Doleschal & A.M. Thornton (Eds.), *Extragrammatical and marginal morphology* (pp. 11-59). Lincom.
- García Orosa, B., Gallur Santorun, S., & López García, X. (2017). Use of clickbait in the online news media of the 28 EU member countries. *Revista Latina de Comunicación Social*, 72, 1261-1277. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2017-1218>
- Halliday, M. A. K. (1994). *An Introduction to Functional Grammar*. Arnold.
- Hohenhaus, P. (2007). How to do (even more) things with nonce words (other than naming). In J. Munat (Ed.), *Lexical creativity, texts and contexts* (pp. 15-38). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/sfsl.58.08hoh>
- Iarovici, E., & Amel, R. (1989). The strategy of the headline. *Semiotica*, 77(4): 441-459. <https://doi.org/10.1515/semi.1989.77.4.441>
- Ifantidou, E. (2009). Newspaper headlines and relevance: Ad hoc concepts in ad hoc contexts. *Journal of Pragmatics*, 41(4), 699-720. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2008.10.016>
- Ifantidou, E. (2023). Newspaper headlines, relevance and emotive effects. *Journal of Pragmatics*, 218, 17-30. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2023.09.013>
- Jurado, A. B. (2019). A study on the ‘wordgasm’: The nature of blends’ splinters. *Lexis*, 14, 1-49. <https://doi.org/10.4000/lexis.3916>
- Kuiken, J., Schuth, A., Spitters, M., & Marx, M. (2017). Effective headlines of newspaper articles in a digital environment. *Digital Journalism*, 5(10), 1300-1314. <https://doi.org/10.1080/21670811.2017.1279978>
- Lalić-Krstin, G. (2016). *Morfemizacija krnjih leksičkih osnova u savremenom engleskom jeziku: leksikološki i leksikografski aspekti* [Morphemization of truncated lexical bases in present-day English: lexicological and lexicographic aspects]. Doktorska disertacija. Filozofski fakultet, Novi Sad.
- Lalić-Krstin, G. (2021). Selectional preferences of the suffix -ify in the names of some mobile apps in English. *Nasleđe*, 48, 71-86. <https://doi.org/10.46793/NasKg2148.071LK>
- Lalić-Krstin, G., & Silaški, N. (2018). From Brexit to bregret: An account of some Brexit-induced neologisms in English. *English Today*, 34(2): 3-8. <https://doi.org/10.1017/S0266078417000530>
- Lalić-Krstin, G., Silaški, N., & Đurović, T. (2023). Meanings of -nomics in English: From Nixonomics to coronanomics: How -nomics has extended its original meaning to additional senses. *English Today*, 39(2), 141-148. <https://doi.org/10.1017/S0266078422000013>
- Lalić-Krstin, G., Silaški, N., & Renner, V. (2024). Language creativity. In C. Leung, & J. Lewkowicz (Eds.). *The Routledge companion to English studies* (2nd ed., pp. 95-106). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003221265>
- Lehrer, A. (1998). Scapes, holics and thons. The semantics of English combining forms. *American Speech*, 73(1), 3-28. <https://doi.org/10.2307/455924>
- Lehrer, A. (2003). Understanding trendy neologisms. *Italian Journal of Linguistics*, 15(2), 369-382.
- Lehrer, A. (2007). Blendalicious. In J. Munat (Ed.), *Lexical creativity, texts and contexts* (pp. 115-133). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/sfsl.58.16leh>
- Lipka, L. (1992). *An outline of English lexicology: Lexical structure, word semantics, and word-formation* (2nd ed.). Max Niemeyer.
- Mattiello, E. (2013). *Extra-grammatical morphology in English: Abbreviations, blends, reduplicatives, and related phenomena*. De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9783110295399>
- Mattiello, E. (2017). *Analogy in word-formation: A study of English neologisms and occasionalisms*. De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9783110551419>

- Mattiello, E. (2018). Paradigmatic morphology: Splinters, combining forms, and secreted affixes. *SKASE Journal of Theoretical Linguistics*, 15(1), 2-22.
- Molek-Kozakowska, K. (2013). Towards a pragma-linguistic framework for the study of sensationalism in news headlines. *Discourse & Communication*, 7(2), 173-197. <https://doi.org/10.1177/1750481312471668>
- Munat, J. (2007). Lexical creativity as a marker of style in science fiction and children's literature. In J. Munat (Ed.), *Lexical creativity, texts and contexts* (pp. 163-185). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/sfsl.58.20mun>
- Munat, J. (2016). Lexical creativity. In R. Jones (Ed.), *The Routledge handbook of language and creativity* (pp. 92-106). Routledge.
- Renner, V. (2015). Lexical blending as wordplay. In A. Zirker & E. Winter-Froemel (Eds.), *Wordplay and meta-linguistic/metadiscursive reflection: Authors, contexts, techniques, and meta-reflection* (pp. 119-134). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110406719-006>
- Rowe, D. (2010). Tabloidization of news. In S. Allan (Ed.), *The Routledge companion to news and journalism* (pp. 350-361). Routledge.
- Stockwell, P. (2019). *Cognitive poetics: An introduction* (2nd ed.). Routledge.
- Tomić, G. (2023). Combinatorial possibilities and meanings of the splinter -stagram (←Instagram) in new English lexical blends. *Komunikacija i kultura online*, 14(14): 190-210. <https://doi.org/10.18485/kkon-line.2023.14.14.10>
- Van Dijk, T. A. (1988). *News as discourse*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Van Marle, J. (1990). Rule-creating creativity: Analogy as a synchronic morphological process. In W. U. Dressler, H. C. Luschützky, O.E. Pfeiffer, & J. R. Rennison (Eds.), *Contemporary Morphology* (pp. 267-273). Mouton de Gruyter.
- Veale, T. (2007). Dynamic creation of analogically motivated terms and categories in lexical ontologies. In J. Munat (Ed.), *Lexical creativity, texts and contexts* (pp. 189-212). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/sfsl.58.22vea>
- Warren, B. (1990). The importance of combining forms. In W. U. Dressler, H. Ch. Luschützky, O. E. Pfeiffer, & J. R. Rennison, (Eds.), *Contemporary morphology* (pp. 111-132). Mouton de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110874082.111>

JEZIČKA LUDIČNOST KAO SREDSTVO PRIVLAČENJA PAŽNJE: NAZIVI APOKALIPTIČNIH SCENARIJA U NASLOVIMA INFORMATIVNIH MEDIJA

Sažetak

Neologizmi, uključujući i okazionalizme, mogu biti moćno sredstvo u domenu medijskog diskursa. U medijskoj upotrebi jezika korišćenje raznovrsnih jezičkih i parajezičkih sredstava predstavlja uobičajenu praksu koja ima za cilj da, u sve većem i kompetitivnijem medijskom prostoru, privuče pažnju čitalaca. Mnogi neologizmi nastaju kreativnim morfološkim procesima koje odlikuje visok stepen ludičnosti usled poigravanja jezičkom formom i sadržinom ili pak kao rezultat raznovrsnih aluzija i interekstualnih fenomena. Namjera nam je bila da istražimo kako se princip analogije primenjuje u naslovima tekstova informativnih medija na engleskom jeziku kako bi se proizveli ovi pragmatičko-stilistički efekti. Polazeći od osnovne podele na površinsku analogiju i analogiju zasnovanu na shemi (Mattiello 2017: 12), analizirali smo građu prikupljenu pretragom korpusa NOW (*News on the Web*, Davies 2016-), najvećeg javno dostupnog dinamičkog korpusa (eng. *monitor corpus*) engleskog jezika, koji sadrži tekstove iz novina i časopisa za period od 2010. godine do danas. Iz ovog korpusa ekstrahirane su sve pojavnice (tokeni) sa morfemizovanim fragmentima *-(ma)geddon*, *-pocalypse*, *-nado*, *-cane*, *-tastrophe* i *-zilla*, koji se često javljaju u tvorbi naziva apokaliptičnih scenarija (*rainmageddon*, *Trumpocalypse*, *snownado*, *blizzicane*, *disastrophe*, *stormzilla* itd). Rezultati pokazuju da, iako ovakvi neologizmi krše neka od ustaljenih pravila formulisanja i uobličavanja novinskih naslova, kao što su pravilo jasnosti, nedvosmislenosti i informativnosti, oni vrše jednu vrlo važnu pragmatičku funkciju koja je dragocena u pragmatičkom smislu, a to je da svojom kreativnošću, strukturnom transgresivnošću i ludičnošću privlače pažnju čitalaca.

Ključne reči: jezička ludičnost, analogija, neologizmi, medijski naslovi, novinarski diskurs

Gordana Lalić-Krstin
Univerzitet u Novom Sadu, Srbija
Filozofski fakultet
[*gordana.lalic.krstin@ff.uns.ac.rs*](mailto:gordana.lalic.krstin@ff.uns.ac.rs)

Nadežda Silaški
Univerzitet u Beogradu, Srbija
Ekonomski fakultet
[*nadezda.silaski@ekof.bg.ac.rs*](mailto:nadezda.silaski@ekof.bg.ac.rs)

АНДРИЈАНА МАЛОКУ

ХРОНОТОП ПУТА У ФИЛМУ ПАОЛА ТАВИЈАНИЈА ЗБОГОМ, ЛЕОНОРА

У раду ћемо означити присуство и функцију хронотопа пута у остварењу редитеља и сценаристе Паола Тавијанија *Leonora addio* (Збогом, Леонора) из 2022. године. Филм једним својим делом одговара жанру *road movie*, будући да се радња одвија управо на путу, током преношења урне с пепелом Нобеловца Луиђија Пирандела из Рима на Сицилију.

Бавићемо се и проблемом филмске адаптације помоћу компаративне анализе одабраних сцена првенствено из епизоде *Il chiodo* (Ексер) наведеног филма и одговарајућег књижевног предлошка, истоимене Пиранделове новеле. За разлику од новеле, у филмској епизоди је присутна тема миграције прожета сећањем као траумом.

Теоријска разматрања Линде Хачн и Умберта Ека су нам од значаја за сагледавање проблема филмске адаптације, а за хронотоп пута од важности су увиди Михаила Бахтина.

Кључне речи: Луиђи Пирандело, Паоло Тавијани, хронотоп пута, адаптација, сећање

1. УВОДНЕ НАПОМЕНЕ

Последњи филм недавно преминулог тосканског редитеља и сценаристе Паола Тавијанија (1931-2023) *Leonora addio* (Збогом, Леонора) из 2022. посвећен је брату Виторију, чијом је смрћу пет година раније окончан и њихов вишедеценијски заједнички стваралачки рад. Један од најпознатијих филмова браће Тавијани јесте *Padre padrone* (Ја сам бој оца), а не смемо занемарити ни велики број остварења инспирисаних књижевним текстовима. Међу њима се с правом могу издвојити дела *Kaos* (Хаос) из 1984, као и *Tu ridi* (Ти се смејеш) из 1998, која представљају филмске адаптације одабраних новела Луиђија Пирандела.

Према италијанском семиотичару Умберту Еку, филмске адаптације су најчешћи видови интерсемиотичког превођења (2011: 402). Он бележи да „неки семиотички систем може да казује и мање и више од другог семиотичког система, али никако не можемо рећи да су оба система кадра да изразе једно те исто”, јер је у основи проблема различитост материје (Еко 2011: 399). Стога је филм ново тумачење књижевног дела понуђено критичким ставом тумача (Еко 2011: 405; 415). За Абота је првенствено реч о креативној деструкцији, те да „адаптација путем медија не представља никакву обраду, већ највећи могући степен слободе”, чему је донекле близак и Лотманов став да „филмски језик није ропска, празна копија живота, већ активан чин поновног стварања, у коме се сличности и разлике сједињују у јединствени, напет, понекад драматичан процес спознавања живота” (Абот 2009: 185; Лотман 1976: 12). Дадли Ендру издваја три врсте филмске екранизације (позајмљивање, укрштање и трансформација), од којих се код треће, трансформације, „користи сав потенцијал кинематографских техника и материјала [...]”, како би се створило „нешто ново у једном новом медијуму” (нав. према: Абот 2009: 186–187).¹ У студији Линде Хачн адаптација се сагледава на три начина: као формални ентитет или производ, затим стваралачки процес и као вид интертекстуалности (Hutcheon 2006: 7–8). Код Тање Поповић акценат је стављен на преиначење уметничке намере,

¹ Позајмљивање подразумева спонтано преузимање прича, идеја и ситуација, а укрштањем се редитељи служе да би на што вернији начин представили свет и структуру оригинала (нав. према: Абот 2009: 186–187).

према којој се „сви елементи прилагођавају или адаптирају” (2011: 264). У једном броју хрватског научног часописа „Анафора”, који је у потпуности посвећен теми адаптације, издваја се интердисциплинарни карактер као заједничка нит многих радова, а тиме уједно и студија овог феномена (Matek 2017: 247). На крају, не смемо изоставити ни указивање Томаса Лича на проблем „теоријског вакуума”, односно, проблем непостојања савремене теорије адаптације, која би могла да пружи подршку и теоријски оквир многобројним појединачним истраживањима (Leitch 2013: 149).

Последње остварење Паола Тавијанија делимично се може сврстати у филмску адаптацију, с тим што нису транспоноване ни чувена Вердијева арија из опере *Il Trovatore* ни истоимена Пиранделова новела *Leonora addio* (Збогом, Леонора),² већ друге две, „Una giornata” и „Il Chiodo”, које заједно чине трећину филма. Већим делом се приказује пут који треба да пређе урна с пепелом прослављеног писца од Рима до родног Тирђентија, данашњег Агриђента, на Сицилији. Стога пажњу посвећујемо путу, тачније хронотопу пута, ослањајући се на значајну студију Михаила Бахтина. Према руском теоретичару, основно одређење овог појма преузето из математике подразумева у дословном преводу „временпростор”, тј. „суштинску узајамну везу временских и просторних односа”, и како аутор истиче, он подразумева формално-садржајну категорију у књижевности (Бахтин 1989: 193). Један од Бахтинових проучавалаца и поштовалаца износи да хронотопска анализа налази своју примену не само у прозним жанровима књижевности већ и у другим уметностима или другим медијима (Holquist 2002: 112, 183, 190).

Филм Паола Тавијанија *Leonora addio* говори и о протицању времена, као и пролазности живота. Михаил Бахтин у својој студији наводи да је „у књижевности водеће начело у хронотопу – време” (1989: 194). У седмој уметности време је кључни елемент, јер филм „као временска уметност подражава стварност сликом, али пре свега, кретањем, како би се у свести гледалаца изазвале најживље могуће представе о стварности и њеном времену” (Бабац 2014: 156–157).³ Марко Бабац износи да се филмско време доживљава на посебан начин и „поистивећује се с временом стварности” (2014: 157). Предност седме уметности у односу на друге је и у томе што: „Сликом у њој, филм знатно истиче значај реалног времена које је представљено на екрану са посебним осећајем уверљивости, истинитости и спонтаности какве нема у другим уметностима” (Бабац 2014: 157–158).⁴

2. ХРОНОТОП ПУТА У ФИЛМУ ЗБОГОМ, ЛЕОНОРА

Иако би у остварењу Паола Тавијанија *Leonora addio* могле да се формално и садржински издвоје само две веће целине (прва у црно-белој техници која за предмет има живот, а посебно смрт италијанског аутора Луиђија Пирандела, и други део у боји који је филмска адаптација Пиранделове новеле „Il chiodo”), мишљења смо да је најпримеренија троделна структура.⁵

Почетни део састављен је такође од три сегмента: пре свега, архивског материјала са уручења Нобелове награде за књижевност сицилијанском писцу, испраћеног гласом ван кадра наратора Пирандела који, пак, нарушава претходно уведено документарност ове секвенце и приближава филм играном, фиктивном делу. Други сегмент чини филмска адаптација новеле „Una giornata”, објављене у листу *Corriere della Sera* пред крај живота сицилијанског Нобеловца, а трећи почиње вешћу о Пиранделовој смрти. Други и најдужи одломак приказује путовање урне до коначног одређишта, а трећа епизода подразумева адаптацију истоименог књижевног предлошка, новеле „Il chiodo” („Ексер”).

² Исти назив носи и једна Пиранделова новела по којој је настала трећа драма у оквиру (мета)драмске трилогије (*Questa sera si recita a soggetto*).

³ Бабац износи сличности и разлике времена и простора: „Као чулна појава, време је слично простору, заједничко им је кретање, али се од простора разликује по својој еволутивности и иреверзибилности” (2014: 156).

⁴ Курзив је наш.

⁵ Двodelну структуру помиње у свом тексту Елизабета Кастиљоне (Castiglione 2022), док Алесио Косу износи поделу приближнију нашој (уп. Cossu 2022).

У Тавијанијевој адаптацији новеле „Una giornata” („Један дан”) превагу односи метафора животног пута. Угао посматрања је иза лика у постељи и предмета који га окружују. Распоредом намештаја у соби овлаш се преноси тродимензионалност слике свесно нарушене доминантном белом бојом, стерилним и готово нестварним простором аналогним завршној секвенци Кјубриковог филма *2001: Одисеја у свемиру* (уп. Croll 2022). Глас ван кадра изговара реченице из поменуте новеле у донекле измењеном редоследу: „Зар је већ свршено са мојим животом? Али, како је то могуће? Тако одмах?” (Taviani 00:06:13-00:06:26).⁶ Будући да је протагониста новеле и уводне филмске епизоде на крају свог животног пута, односно, на прагу смрти, хронотоп пута овде уступа место хронотопу прага, који је, према Бахтину, „прожет високим емоционално-вредносним интензитетом”, а „његово суштинско испуњење је хронотоп *кризе* и животног преокрета” (Бахтин 1989: 378).⁷ Време „представља тренутак, који као да нема дужине и као да испада из нормалног тока биографског времена”, што је посебно означено променама које доживљавају пишчева деца након што уђу кроз врата позиционирана наспрам болесничке постеље и на средини зида (аналогно положају монолита из Кјубриковог остварења) (Бахтин 1989: 378). Ступа прво кћерка, затим млађи и, на крају, најстарији син. Након првобитног дошаптавања међу собом упућују се ка болесном оцу и после само неколико тренутака постају одрасли, још увек млади људи, да би се убрзо затим у крупном кадру нашле њихове седе власи. Све ове промене прати глас Пирандела на умору, ван кадра. Он примећује истовремено са гледаоцима филма да су деца одједном старија лица (Taviani 00:06:26-00:08:10). Мотив пролазности времена значајан је и за новелу и за филм. Интертекстуална алузија на поменуту секвенцу филма *2001: Одисеја у свемиру* важна је и због тога што маркира брзину протицања времена, као и кратког трајања живота. Косу уочава разлику између два редитеља у доживљају временског тока: Кјубрик је усмерен ка будућности, а Тавијани ка прошлости (Cossu 2022).

У трећем сегменту приказ новинског чланка са вешћу о Пиранделовој смрти представља још један уплив стварног, тачније документарног помоћу архивског материјала (Taviani 00:08:55-00:09:09). Ваљало би да укажемо на то да се филмски почеци браће Тавијани везују управо за документарни филм, али да га, по сопственом признању, нису сматрали себи блиским, због чега ће се убрзо од њега одвојити (Faldini, Fofi 1981: 386). Исто тако, треба да имамо у виду да је *Збогом, Леонора* играни филм, у ком се аутор користи или поиграва различитим средствима и поступцима, укључујући и документарност, приказујући временски ток и разноврсне промене у Италији.

У складу са друштвено-историјским контекстом јесу и разговори представника фашистичке владе о погребу у духу фашизма. Такав погреб би био у супротности са пишчевом последњом вољом, састављеном више од две деценије пре смрти, 1911. године, о чему сведочи његов син Стефано (Borsellino 1983: 6). После договора фашистичких функционера, исти глас ван кадра, који одговара наратору Пиранделу, прочитаће вољу преминулог Нобеловца, док ће се у крупном плану наћи пожутела хартија са следећим упутствима (Taviani 00:10:11-00:10:17):

Поштовати моју последњу вољу:

1. Нека прође у тишини моја смрт.
2. Кад будем мртав, нека ме не одену.
3. Кочија треће класе, она за убоге. Без ичега.
4. Спалите ме. А моје тек сагорело тело нека буде расуто, јер не бих желео да од мене било шта остане, чак ни пепео. Међутим, уколико је то немогуће учинити, нека се урна с пепелом однесе на Сицилију и нека се зазида под неки груби камен у пољу крај Ђирђентија, где се родих (Taviani 00:09:54-00:10:38).⁸

⁶ У оригиналу: „Già finita la mia vita? Ma com'è possibile? Così subito?” (Pirandello 2011: 662–663). За преводе са италијанског језика на српски одговорна је ауторка рада.

⁷ Руски теоретичар наводи да је хронотоп прага „увек метафоричан и симболичан, понекад у отвореној, али чешће у имплицитној форми” (Бахтин 1989: 378).

⁸ Наводимо у оригиналу последњу вољу писца, а курзивом су означени делови цитирани у остварењу Паола Тавијанија: „Mie ultime volontà da rispettare: I Sia lasciata passare in silenzio la mia morte. Agli amici, ai nemici preghiere, non che di parlarne sui giornali, ma di non farne pur cenno. Né annunci né partecipazioni. / II Morto, non mi si vesta. Mi s'avvolga, nudo, in un lenzuolo. E niente fiori sul letto e nessun cero acceso. / III Carro d'infima classe, quello dei poveri. Nudo. E nessuno

У филму ће бити приказано испуњење обе могућности ове последње тачке, једине која је приказана у целости и на исти начин као у изворном тексту, а притом, једине довољне за покретање радње.

Спаљивањем посмртних остатака уочава се и један изузетак у филму у виду технике, ватра која гори у пећи за кремирање у боји је, док су остали делови све до епизоде *Il Chiodo* урађени у црно-белој техници (Taviani 00:11:21-00:11:36; уп. Ареcco 2022).

Сведочење кроз натпис-дидаскалију, „Урна је остала десет година на гробљу у Риму, десет година рата, страха, варварства, борбе”, приближава овај сегмент свом крају (Taviani 00:12:22-00:12:31).⁹ Натписи су неопходно средство у неким филмовима, којим се Паоло Тавијани користи, поигравајући се њиме као и архивском грађом, како би нарушио филмску илузију. Овим поступком се истиче ауторска-редитељска реч, а представља и добар пример елипсе, сажетог приказивања простора и протицања времена, односно, изостављања мањег или већег дела нарације (уп. Бабац 2014: 417).

Десет година током којих је Пиранделов пепео мирно почивао на гробљу Верано прошло је у немирима и променама у стварном свету: од Мусолинијеве владе (на врхунцу у тренутку Пиранделове смрти 1936. године) до слома фашизма, осуде неких од фашистичких вођа (суђење и стрељање Пјетра Каруза кроз снимак, архивску грађу), краја Другог светског рата, промене друштвено-политичког уређења Италије из краљевине у парламентарну републику и власти демокришћанске странке на челу са Де Гасперијем, као и окретања западном блоку, тј. Американцима. Све ове промене представљене су помоћу снимака, архивске документарне грађе и помоћу сцена играних филмова, првенствено италијанског неореализма, а значајну спону међу њима чине возови и ратни призори (Taviani 00:12:32-00:15:35). То је уједно и сажет уметнички дијахронијски преглед италијанске кинематографије, поетике неореализма и оних филмова који, иако обрађују сличан период, не припадају поменутој поетици.

Међу филмовима су коришћени: *Paisà* Роберта Роселинија, *L'Avventura* Микеланђела Антонионија, *Estate Violenta* Валерија Цурлинија, *Il sole sorge ancora* и *Amore rosso – Marianna Sirca* Алда Вергана, *Il bandito* Алберта Латуаде, *Amore difficile*, тачније епизода *L'avventura di un soldato* Нина Манфредија, док се аутоцитати из *Xaoca (Kaos)* из 1984. употребљавају само у трећој епизоди „Il Chiodo”.

2.1. Путовање *post mortem*

Након играних и документарних инсерата, радници разбијају зид колумбаријума, ваде урну, чиме отпочиње друга епизода, путовање пепела италијанског Нобеловца. Овај део највише одговара жанру *road movie*, односно, филму путовања.¹⁰ На путу су представник општине Агриђента задужен за преношење Пиранделових посмртних остатака и његов мртви сапутник, тј. пепео пренет из урне у грчку вазу и затворен у сандук. Аналогно путовању урне с пепелом писца у филму, у Пиранделовом текстуалном свету у новели „L'illustre estinto” („Славни покојник”) описан је пут

m'accompagni, né parenti né amici. Il carro, il cavallo, il cocchiere e basta. / IV *Bruciatemi. E il mio corpo, appena arso, sia lasciato disperdere; perché niente, neppure la cenere, vorrei avanzasse di me. Ma se questo non si può fare sia l'urna cineraria portata in Sicilia e murata in qualche rozza pietra nella campagna di Girgenti, dove nacqui* (Pirandello 1960: 1249).

⁹ У оригиналу: „L'urna rimase dieci anni nel cimitero di Roma dieci anni di guerra, paura, barbarie, lotta” (Taviani 00:12:22-00:12:31)

¹⁰ Лексикон филмских и телевизијских појмова нуди следеће одређење термина *road movie*, тј. филм путовања: „Као засебна врста филма, јавља се седамдесетих година. Основни мотив у њему је крстарење ликова друмовима, неким превозним средством, у потрази за властитим идентитетом. Главна тема је човеково лутање у свету високо индустријализоване цивилизације, морално разједињеног и безосећајног, у којем појединац покушава да сачува интегритет свог бића. Зачетником овог жанра сматра се филм Дениса Хопера *Готи у сеглу* (1969), а међу најпознатије убраја се *Париз, Тексас* (1984) Вима Вендерса” (Бабац 1993: 174).

двојице преминулих („Двојица мртвих, већ отишлих, који морају још да путују”), којима је једино приповедач преостао да упути последњи поздрав: „збогом! збогом!” (Pirandello 2011: 129–130).¹¹

Путовање је „пиранделовски” испуњено преокретима и парадоксалним ситуацијама. Поред изнетог сведочења о променама у историјском контексту, мењају се изненада и превозна средства: од теренског аутомобила, ципа са возачем америчким војником, који, како би стигао на заказани лет, обезбеђен посредством председника Де Гасперија, журно обилази споре бициклисте, још један траг збивања и прилика у послератној Италији, сукоба старог и новог, али и промена које ће наступити. До поласка авиона не долази због страха и сујеверја других путника, у чему читалац Пиранделових текстова препознаје одјек урокљивца Кјаркјара из новеле „La patente” („Дозвола”) (Taviani 00:20:31-00:29:04). Наведена превозна средства и нереализовани пут авионом подсећају гледаоца на неиспуњеност последње воље писца.

Упливом документарног кроз инсерт Де Гасперијевог говора, у ком помиње свој дуги пут за Америку („доро un lungo viaggio”), аналогичом се најављује дуго путовање возом урне с пепелом, које тек треба да отпочне (Taviani 00:19:56). Простор којим се пролази не приказује се кроз објектив камере филма *Збогом, Леонора*, већ кроз повремене кратке инсерте, сцене из поменутих филмова урађених такође у црно-белој техници. Употребом поступка *mise en abyme*, односно, филма у филму, Паоло Тавијани даје филмски одговор Пиранделовом *йозоришћу* у *йозоришћу*, понудивши кроз аналогне сцене-цитате и преглед италијанске кинематографије.¹² Воз је нит која повезује изнова оживеле филмске сцене са остварењем *Збогом, Леонора*. Вовови, најчешће они за пренос робе, који, пак, превозе људе, приказани су кроз кретање, пределе којима иду, буку коју праве, неудобност путника у складу са условима и историјским контекстом. Мотив воза се такође провлачи кроз дело сицилијанског писца, при чему је довољно на овом месту само да поменемо поглавље „Cambio treno” („Мењам воз”) из романа *Il fu Mattia Pascal* (*Покојни Матија Паскал*).

Посебно драматичан тренутак у току путовања возом представља нестанак сандука са урном. Немогуће је не осврнути се на сличне неприлике јунака Пиранделових прозних текстова: у новели „L'illustre estinto” главни лик на прагу смрти савладава страх замишљајући свој почастима испуњен погреб, достојан важног положаја који је за живота стекао. Међутим, када је преминуо, случај се побринуо да његов ковчег на перону железничке станице буде замењен другим, обичним, те да тако доспе у скромни, забачени крај Абрџа, супротно жељи и упутствима самртника, а супротно и току његове свести пре смрти (Pirandello 2011: 119–132). Сличну судбину јунака новеле могао је да доживи и пепео Нобеловца, но нестали сандук бива ипак пронађен (Taviani 00:33:31-00:37:58). Ауторка студије *Pirandello in fabula* уочава да случај има доминантну вредност у текстуалним световима сицилијанског писца (Тодоровић Лакава 2013: 168; 192–196). Категорије случаја и судбине, које су од сижејног значаја за дело, предмет су Бахтинове анализе, одакле читамо и то да је пут „нарочито погодан за приказивање догађаја којима управља случајност” (Бахтин 1989: 373–374). Стога, можемо закључити да авантурама испуњен пут урне с пепелом, препуштен случају до одређеног тренутка, сведочи о суптилним везама, које Паоло Тавијани вешто успоставља са текстуалним светом и поетиком писца.

Поред неспоразума, путовање повлачи и неизоставне сусрете на путу (уп. Бахтин 1989: 373). Хронотоп сусрета је у већој мери вредносно и емоционално обојен од хронотопа пута, са којим је тесно повезан (Бахтин 1989: 208–209; 373). Док у паници трага за изгубљеним сандуком и пепелом мртвог сапутника, функционер из Агриђента сусреће се са разноврсним и живописним личностима, са капетаном што у болу подноси последице рата, љубавним паром, чија је романса започела у Немачкој за време рата, са младићем који чита Салгаријевог *Црног Ђусара*, све док не наиђе на тројицу мушкараца забављених картањем над сандуком. Они су га позајмили како би могли да наставе игру картама „tressette col morto”, која у преводу са италијанског значи три играча са мртацем, у замену за четвртог (Taviani 00:37:46-00:37:58). Будући да хронотоп сусрета

¹¹ У оригиналу: „Due morti, due già andati, che dovevano ancora viaggiare! [...] addio! addio!” (Pirandello 2011: 129).

¹² Под одредницом „филм у филму” подразумева се и „врста филма са мотивима из филмске професије” и „уметање неког раније снимљеног филма у структуру другог” (Бабац 1993: 177).

„врло често има композициону функцију”, поменути пример одговара кулминацији у Тавијанијевом остварењу (Бахтин 1989: 208).

Путовање возом се завршава песмом о проласку времена и сценама преузетим из филмске епизоде *L'avventura di un soldato* (*Авантура једног војника*) Нина Манфредија, али не подразумева завршницу путовања урне ни крај парадоксалним ситуацијама. По доласку у заичај јавља се нови проблем, немогућност црквеног великодостојника да благосиља пепео смештен у посуду из грчког периода, тиме по његовом убеђењу, неприменом хришћанским обичајима. Налази се убрзо решење и за ту неприлику: довољно је да се посуда положи у хришћански мртвачки ковчег. Нова недаћа, недостатак довољно великог ковчега да прими урну, будући да је једини преостали сандук у месту сувише малих димензија, неће одвратити надлежне од намере да се спровод изврши. У једном тренутку за време спорог и свечаног проношења посмртних остатака, упркос достојанственој тишини примереној догађају, изјава девојчице да се унутар ковчега налази патуљак, изазива нехотичан смех породице и других посматрача са балкона (Taviani 00:44:45-00:53:11). Треба имати у виду да је поигравање са смешним у озбиљним или трагичним ситуацијама, присутно у филму, одраз Пиранделове хумористичне поетике, као и филмски одговор сценаристе и редитеља Паола Тавијанија. Непримено, спонтани смех људи током озбиљног и свечаног спровода еквивалент је *oīaжању сујројносџи* (*avvertimento del contrario*), тј. елементу који је *сујројан* конвенционалном, као што је превише мали ковчег употребљен за *великој* писца, или, одраслог преминулог. *Осећање сујројносџи* (*sentimento del contrario*) или саосећање, до кога се најчешће долази након чина рефлексije, присутно је у погледу и на лицима младића и девојке из поворке (Pirandello 1960: 127; Taviani 00:53:23-00:53:35). Након поменутог спровода, као претпоследње етапе на путу пепела до свог коначног одредишта, глас ван кадра ће поновити упутство, које ће имати призив опомене суграђанима: „Нека се урна с пепелом однесе на Сицилију и нека се заида под неки груби камен краја у ком сам рођен” (Taviani 00:54:27-00:54:40).¹³

У наредним секвенцама извеснији је крај путовања урне: скулптор почиње свој задатак потраге за одговарајућим каменом, материјалом и местом, а помоћу натписа-елипсе сведочи се о додатном протицању времена: „Споменик је био спреман да прими пепео тек после петнаест година” (Taviani 00:57:39-00:57:44).¹⁴ Остатак пепела, који није могао да стане у предвиђену урну, након њеног полагања, односи скулптор у новинској хартији ка обали мора, где ће га расути. Ваља приметити да се у приближавању вајара литици постепено мења кинематографска техника, од црно-белог филм добија боју (Taviani 00:59:18-01:01:23).

2.2. *Il Chiodo*

Након посипања пепела, приказа мора и натписа, који казује о томе да је писац нашао своју инспирацију у вестима из хронике из Бруклина („Девојчицу убио један италијански дечак”), почиње трећа епизода, слободна адаптација Пиранделове новеле „Il Chiodo” („Ексер”) (Taviani 01:01:42-01:01:52).¹⁵

Интересантно би било на овом месту поменути чланак под називом „Quel Kaos chiamato America”, италијанског листа *L'Unità*, у ком се пажња посвећује тада необјављеној филмској епизоди браће Тавијани. У чланку се, поред делова сценарија, могу прочитати и изјаве редитеља и сценариста, на основу којих закључујемо да је дечак у игри са псом из „Другог сина” („L'altro

¹³ У оригиналу: „Sia l'urna cineraria portata in Sicilia murata in qualche rozza pietra della campagna dove nacqui” (Taviani 00:54:27-00:54:40).

¹⁴ У оригиналу малим словима: „il monumento fu pronto ad ospitare le ceneri solo dopo quindici anni” (Taviani 00:57:39-00:57:44).

¹⁵ У оригиналу: „Poco prima di morire Pirandello scrisse un racconto ispirato ad una notizia di cronaca di Brooklyn / Bambina uccisa da un ragazzo italiano” (Taviani 01:01:42-01:01:52).

figlio”) предодређен да постане протагониста планиране епизоде, која би заокружила чувени *Хаос* („Quel Kaos chiamato America” 1993: 18).¹⁶

Виторио Тавијани није поживео довољно дуго да учествује у раду на снимању адаптације „Il Chiodo”, што је, пак, његов брат Паоло остварио тек после непуне четири деценије.

Иако није у дословном смислу представљен пут, по чему највише одступа од пређашњих сегмената, трећа епизода отвара могућност проматрања временских и просторних односа кроз сећања дечака Бастијанедуа. Тиме је оправдано њено уклапање у целину.

За разлику од књижевног предлошка, у ком дечак нема имена, јунак филмског одломка Бастијанеду, одређен је (италијанским) пореклом, породицом, као и сећањем на мајку и живот на Сицилији, који је морао да напусти. Присећа се свог одласка и растанка са мајком, што се гледаоцу приказује помоћу аутоцитата редитеља Тавијанија, тј. сцена из прве епизоде *Хаоса* под називом „L’altro figlio” („Други син”). Бастијанедуово сећање на трауматичан доживљај у виду ретроспекције или флеш-бека, дато је у црно-белој техници, док је *Хаос*, одакле су сцене преузете, снимљен у боји, као и филмска епизода „Il Chiodo”.¹⁷ Коришћењем различите технике на јасан и упечатљив начин се успоставља дистанца између времена сећања и времена збивања. Сећањем или својеврсним путовањем у прошлост указује се на још једну значајну тему, емиграцију, које нема у изворном тексту. Док је у *Хаосу* емиграција сагледана из угла оних који остају, као и у књижевном предлошку, новели „L’altro figlio”, у епизоди „Il Chiodo” она се разматра из перспективе досељеника. Приказани су они који су након извесног времена испунили свој циљ или остварили амерички сан: отац је „успео”, постао је власник кафане. У адаптацији из 1984. отац и син тек треба да отпочну путовање морем ка обећаној земљи попут многих других сународника. У делу *Збогом, Леонора* представљен је крај пута: упркос остварењу очевих тежњи, син одвојен у раном детињству од родног краја и мајке, не живи у потпуности очев (амерички) сан, већ је заробљен у сећању-трауми.

Сличност новеле „Il Chiodo” („Ексер”), написане неколико месеци пре Пиранделове смрти, и истоимене филмске адаптације, јесте у томе што дечак проналази ексер, оруђе које ће у његовим рукама постати оружје (Taviani 01:13:51-01:13:53). Изненада ће њиме убити млађу од две девојчице које се туку (Taviani 01:15:56-01:17:50). У новели дечак-убица бива ослобођен, док на филму испашта за почињени злочин. Упркос томе, Бастијанеду остаје доследан обећању датом својој жртви: посећиваће њен гроб и када одрасте и остари, а протицање времена приказује се помоћу елипсе кроз смену годишњих доба и старење јунака (Taviani 01:22:08-01:24:46).

Паоло Тавијани је остао веран књижевном предлошку у вези са дечаковим објашњењем-признањем убиства недужне девојчице: ексер је пао намерно („Caduto apposta”), а ова реч одјекује како у изворном тексту тако и у филмској адаптацији, само на енглеском језику, „on purpose”, на тај начин што ће је понављати различите личности у полицијској станици (Pirandello 2011: 644; Taviani 01:02:39-01:02:59).¹⁸ Доследност изворном тексту, према Томасу Личу, једна је од дванаест заблуда у оквиру студија адаптације, а значај критеријума верности оригиналу оспорава и Линда Хачн (Leitch 2003: 161; Hutcheon 2006: 6). Иако се у свом истраживању не руководимо овим критеријумом, сматрамо да вреди указати на извесне сличности и разлике у оба остварења.

У филму се тумачење мотивације убиства ослања највише на трауму, прерано и нагло одвајање од мајке. Призор лепршања рубља, које се суши на жици и на грани у Бастијанедуовој свести, у исти мах призива мараме завезане на врху грана у знак поздрава онима који одлазе, о

¹⁶ У овом одељку рада, и посебно наведеном пасусу, делом се позивамо на наше раније спроведено истраживање у оквиру курса на докторским студијама Теорије романа проф. др Тање Поповић академске 2011/2012. године. Том приликом смо се бавили темом „Адаптације Пиранделових новела у филму *Хаос* браће Тавијани”, а рад није публикован. Питању ретроспекције у поменутом остварењу браће Тавијани из 1984. посветили смо се недавно у новембру 2023. поводом научног скупа приређеног у част проф. др Поповић.

¹⁷ Ретроспекција подразумева посредовано враћање радње у прошлост уз помоћ лика, док флеш-бек означава непосредно и краткотрајно враћање радње у прошлост (Бабац 1993: 187).

¹⁸ Курзив је наш.

чему сведоче неколико секунди касније пренете сцене из филма *Хаос* (Taviani 01:12:26-01:12:47; Taviani 2007, I: 00:23:05-00:23:23). Флеш-бек је уведен убрзаним ритмом музике Николе Пјованија, убрзаним кадровима и крупним планом, пре него што мараму на грани, коју Бастијанеду пред собом види, не замени приказ оних из сећања, за гледаоце маркиран црно-белом техником (Taviani 01:12:46-01:12:54).¹⁹ Еквивалент сећању или сцени-аутоцитату читамо у првим реченицама сценарија написаног за епизоду „Il Chiodo”, кога, пак, нема у истоименој Пиранделовој новели: „На врховима трски се вијоре у очају беле мараме” („Quel Kaos chiamato America” 1993: 18).²⁰ Аутоцитати су овде послужили да заједно са аналогним сценама у новој епизоди истакну смисаону подударност, коришћену са циљем сједињавања различитих кадрова у осмишљени низ (уп. Лотман 1976: 61).

Душица Тодоровић износи да новела „Ексер” одговара оним Пиранделовим текстовима у којима се могу „препознати *искушења дискурса* призивањем могућности фантастичног каузалитета” (Тодоровић Лакава 2013: 197). Дечак је „по сопственом признању, наведен на убиство вољом ексера, што је и алузија, или литерализована метафора *chiodo fisso*, односно фикс-идеја, фиксација”, а његову друштвено неприхватљиву или „фантастичну истину уметност искупљује у свој њиховој јединствености и недоказивости” (Тодоровић Лакава 2013: 197–199).

Крај филма указује на то да су сви стигли на своје одредиште након дугог и захтевног пута и да је представа завршена: приказу таванице театра с почетка филма одговара у последњим сценама исти приказ у боји уз аплауз и жамор гледаоцу невидљиве публике (Taviani 01:24:51-01:25:28). Можемо, стога, закључити да Пиранделовим метадрамама кореспондира Тавијанијева метафикција.

Глас наратора ван кадра, управо у тренутку када утихне жамор, а представа се (или живот) оконча, казује о неопходности проласка времена (Taviani 01:24:56-01:26:07).²¹ Паоло Тавијани у свом остварењу тиме даје предност времену, што је у складу и са изнетим Бахтиновим опредељењем у хронотопској анализи.

3. ЗАКЉУЧНЕ НАПОМЕНЕ

Употреба архивске грађе, елемената документарног филма, као и елипсе, помоћу натписа, са циљем сажетог приказивања времена-простора, одлика је последњег филма Паола Тавијанија.

Због поигравања са елементима блиским документарном обрасцу, редитељ вешто преиспитује однос стварног и фиктивног. Метафикционални карактер, у аналогiji са метафикцијом Пиранделове поетике, посебно се потврђује на крају филма приказом таванице позоришта и аплаузом публике.

Поред интертекстуалних веза успостављених са књижевним делом Луиђија Пирандела у анализи смо размотрили и оне филмске: међу њима су најплодотворнији били примери аутоцитатности (*Хаос*). Кроз сегменте неких од најпознатијих филмова италијанског неореализма и употребом поступка *филма у филму* гледаоцу се у исто време предочава и кратак преглед једног важног историјског и филмског раздобља. Тиме путовање кроз простор прати и оно кроз време. На овај начин се остварује сусрет и дијалог (у складу са Бахтиновим одређењем појма) између филмске и књижевне уметности, али и између различитих епоха и тенденција италијанске кинематографије.

Сагласни са ставом да је адаптација вид интерсемиотичког превођења, интертекстуалности, као и стваралачки процес (уп. Еко, Hutcheon), додаћемо да она представља својеврсни *иуи* од књижевног текста до друге форме, система, у овом случају, филма.

¹⁹ У *Лексикону филмских и телевизијских појмова* читамо да су употреба звука и крупних кадрова чести начини за увођење ретроспекције (Бабац 2014: 304).

²⁰ У оригиналу: „Sulle cime delle canne i fazzoletti bianchi sventolano disperatamente” („Quel Kaos chiamato America” 1993: 18).

²¹ У оригиналу: „Bisogna che il tempo passi [...]” (Taviani 01:25:46-01:25:48).

Будући да није у блиској вези са путовањем Пиранделовог пепела, намеће нам се још једном питање: да ли је оправдано присуство епизоде „Il Chiodo”? Ако се посматра крај пута емиграната и крај пута, односно, остварење вишедеценијског сна или опсесије (*chiodo fisso*) редитеља, могуће да јесте. Уколико је сагледавамо као последњи поздрав брату Виторију, коме је филм посвећен, онда свакако то јесте.

Не смемо занемарити ни чињеницу да је две године по завршетку овог дела окончан животни пут редитеља Паола Тавијанија. Филм *Leonora addio* постаје тако синоним за *Vittorio addio*, као и *Paolo addio*, те се, стога, с правом може сагледа(ва)ти у интимном и емотивном кључу.

ЛИТЕРАТУРА

- Абот, Х. П. (2009). *Увод у теорију прозе*. Прев. Милена Владић. Београд: Службени гласник.
- Агеско, С. (2022). *Leonora addio* di Paolo Taviani. *Filmcritica*. Доступно на: <<https://www.filmcriticarivista.it/leonora-addio-di-paolo-taviani/>> Приступљено: 23.10.2023.
- Бабац, М. (1993). *Лексикон филмских и телевизијских појмова*. Београд: Научна књига.
- Бабац, М. (2014). *Простор-време филма*. Нови Сад: Академија уметности; Београд: Службени гласник.
- Бахтин, М. (1989). *О роману*. Прев. Александар Бадњаревић. Београд: Полит.
- Borsellino, N. (1983). *Ritratto di Pirandello*. Roma, Bari: Editori Laterza.
- Castiglione, E. (2022). *Leonora Addio* di Paolo Taviani. Il soffio di Pirandello e il respiro evocato del fratello Vittorio. *Art a Part of Culture*. Доступно на: <<https://www.artapartofculture.net/2022/03/01/leonora-addio-di-paolo-taviani/>> Приступљено: 24.10.2022.
- Cossu, A. (2022). *Leonora addio* di Paolo Taviani. *Ondacinema*. Доступно на: <<https://www.ondacinema.it/film/recensione/leonora-addio.html>> Приступљено: 24.10.2023.
- Croll, B. (2022). “Leonora Addio” Review: Paolo Taviani Honors His Brother, a Sicilian Poet, and Film Itself in Uneven Travelogue. *IndieWire*. Доступно на: <<https://www.indiewire.com/criticism/movies/leonora-addio-review-paolo-taviani-1234699628/>> Приступљено: 25.10.2023.
- Еко, У. (2011). *Казати тојово исту ствар. Искусство превођења*. Прев. Мирела Радосављевић и Александар Леви. Београд: Paideia.
- Faldini, F., Fofi, G. (1979). *L'avventurosa storia del cinema italiano raccontata dai suoi protagonisti 1935–1959*, Milano: Feltrinelli.
- Holquist, M. (2002). *Dialogism*. London: Routledge.
- Hutcheon, L. (2006). *A Theory of Adaptation*. New York: Routledge.
- Leitch, T. (2003). Twelve Fallacies in Contemporary Adaptation Theory. *Criticism* 45/2, 149–171. Доступно на: JSTOR, <<http://www.jstor.org/stable/23126342>> Приступљено: 29.1.2024.
- Лотман, Ј. (1976). *Семантика филма и проблеми филмске естетике*. Прев. Митар Поповић. Београд: Институт за филм.
- Matek, Lj. (2017). Editorial to the Adaptation Studies Section. *Anafora*, 4/2, 245–247. Доступно на: <<https://hrcak.srce.hr/192753>> Приступљено: 30.6.2024.
- Pirandello, L. (1960). *Saggi, poesie e scritti vari*. Prir. Manlio Lo Vecchio-Musti. Milano: Mondadori.
- Pirandello, L. (2011). *Novelle per un anno*. Vol. IV. Milano: Mondadori.
- Поповић, Т. (2011). *Стратегије приповедања*. Београд: Службени гласник.
- „Quel Kaos chiamato America”. Film inediti/14 «Il Chiodo». *L'Unità*. 24 genn. 1993. Доступно на: <https://archivio.unita.news/assets/derived/1993/01/24/issue_full.pdf> Приступљено: 20.11.2023.
- Taviani, P., Taviani V. (2007). *Kaos. I episodio – L'altro figlio, II episodio – Mal di luna*. Milano: RCS libri.
- Taviani, P. (2022). *Leonora addio*. Доступно на: <<https://www.youtube.com/watch?v=enVmEN9ucQk&t=5s>> Приступљено: 12.10.2024.
- Тодоровић Лакава, Д. (2013). *Pirandello in fabula. Писац и лица*. Београд: Филолошки факултет.

ROAD CHRONOTOPE IN PAOLO TAVIANI'S FILM *GOODBYE, LEONORA*

Summary

In this paper we marked the presence and function of a road chronotope, starting from Bakhtin's definition of it, in the film *Leonora addio* (*Goodbye, Leonora*) from 2022, by the recently deceased Tuscan director and screenwriter Paolo Taviani. *Leonora addio* could partly be classified as the road movie genre, since the action takes place on the road itself, during the transfer of the urn containing the ashes of the author and playwright Luigi Pirandello from Rome to Sicily.

We also analysed a subject of film adaptation using a comparative analysis of selected scenes primarily from the third episode of the mentioned film titled the same as its corresponding original text, Pirandello's story "Il chiodo" ("The Nail"). Unlike the story, the film episode contains presence of the migration theme, pervaded by memory as a trauma, and the end of the journey of emigrants from Sicily, a father and a son, is shown as the apparent realization of the father's American dream.

In addition to the intertextual connections established with Pirandello's literary work, we also pointed to those of the film, taking into account first of all *Chaos* (*Kaos*) by the Taviani brothers (1984) and segments of some of the most famous examples of Italian neorealism offered to the viewer as a brief overview of a historical and cinematic period. Thus, a journey through space is accompanied by the journey through time. With this, it is accomplished not only an encounter and dialogue between film and literary art, but also between different eras and tendencies of Italian cinematography.

Linda Hutcheon and Umberto Eco's studies represented the theoretical framework of this paper and were important for consideration of the problem of adaptation. Mikhail Bakhtin's insights were related to the road chronotope.

Keywords: Paolo Taviani, Luigi Pirandello, chronotope of the road, adaptation, memory

Андријана Малоку
Универзитет у Београду, Србија
Филолошки факултет
andrijana.jan19@gmail.com

MILOŠ MILISAVLJEVIĆ

RST ANALYSIS OF ALL-CAPS SEGMENTS IN ONLINE CLICKBAIT NEWS HEADLINES

The aim of this study was to use the Rhetorical Structure Theory (RST) to perform an analysis of clickbait news headlines and to determine the most frequent relations in the corpus and in all-caps segments of the headlines. For the purposes of this study, clickbait headlines were defined as those that triggered a curiosity gap in the reader and those that included emotionally-laden statements. The initial step was to form a small corpus, which consisted of 98 clickbait headlines from *Blic*, *Kurir*, *Mondo.rs* and *Telegram*. The headlines in the corpus were parsed into smaller spans, after which they underwent an RST analysis. The most frequent relations in the headlines were Background, Elaboration, Preparation and Joint, while Background, Preparation and Sequence were most frequently written in all-caps. The results suggest a partial overlap between the most frequent relations and those written in all-caps and provide insight into the constructions which create a clickbait headline.

Keywords: pragmatics, rhetorical structure theory, clickbait, online news headlines

1. INTRODUCTION

With the development of new technologies, the creation of new forms of media has followed suit. The rise of the Internet in the 21st century has provided a space for news channels to turn online, which has led to online news consumption overtaking physical news in terms of popularity (Chakrabotry, Paranjape, Kakarla, & Ganguly, 2016). However, this shift to the online sphere, coupled with the model of journalists being paid per clicks (Chakrabotry, Paranjape, Kakarla, & Ganguly, 2016), has produced a competitive environment in which news outlets must struggle to reach and maintain their audience (Chakrabotry, Paranjape, Kakarla, & Ganguly, 2016). With this goal in mind, news outlets rely on multiple techniques which attract the attention of readers.

One of these techniques is the so-called *clickbait*, or article headlines meant to entice the reader to click on a link without providing rewarding content (Scott, 2021). Clickbait headlines utilize curiosity gaps (Loewenstein, 1994) or feature emotionally-laden language (Jodlowiec, 2022) in order to quickly grab the attention of potential readers and present the article itself as worth reading, although the article itself does not live up to this promise (Chakrabotry, Paranjape, Kakarla, & Ganguly, 2016). However, clickbait is by no means the only technique used to attract the attention of potential readers. One strategy which is mostly present in tabloid media is the overuse of capitalization (Platiau, 2018). Entire words in the headlines of these articles will be capitalized without any grammatical prompt, instead aiming to increase the emotional impact of the headline itself (Platiau, 2018). As such, these two techniques should not be considered as isolated phenomena, but instead should be treated as elements of a headline which co-operate in order to grab the attention of a potential readership, even though the article they lead to does not necessarily reflect what they present in the headline.

This perspective of the two phenomena will be maintained in this paper as well. The topic of this paper will be to examine the role of all-caps segments in clickbait headlines and thereby provide additional context for the understanding of such headlines. The analysis of these headlines will rely on the Rhetorical Structure Theory (RST further in the text), a theory of text organization and analysis which parses texts into individual rhetorical segments, or spans, and examines their roles in relation to each other and the text at large (Mann & Thompson, 1988). After the creation of a small corpus of clickbait

headlines, the rhetorical structure of these headlines will be analyzed, with a particular focus on the roles of all-caps segments, be they individual words, phrases, or clause-like segments. While RST has previously been used as a theoretical frame in the analysis of news articles (Taboada & Mann, 2006; Trifunjagić, 2011), to the author's knowledge, the role of all-caps segments in clickbait headlines has not undergone an RST analysis. Therefore, the purpose of this article will be to fulfill this particular gap in the literature and shed additional light on the two phenomena working together.

2. THEORETICAL BACKGROUND

2.1. Clickbait

Clickbait is a new phenomenon in news headline writing, and as such has assumed a negative reputation, which has led to the formation of multiple different definitions which sometimes do not overlap perfectly. However, for the purposes of this paper, clickbait will be defined as online news articles that aim to “entice a reader into clicking on a link”, but which “offer very little reward for doing so” (Scott, 2021). In order to fulfill this role, clickbait headlines are designed to attract the attention of readers and provoke them into clicking on the link to the article itself, although the article itself does not represent a relevant read.

One way in which clickbait headlines perform this function is through awakening and exploiting a curiosity gap in the minds of the readers (Loewenstein, 1994). Curiosity gap refers to a gap between one's current level of knowledge and a level which satisfies the newly-aroused curiosity (Loewenstein, 1994). The arousal of the curiosity gap creates a feeling of cognitive unease and nervousness in the minds of the readers, prompting the reader to click on the link as they hope to rid themselves of these feelings. Clickbait headlines can arouse these emotions in its readers by relying on several different semantic structures. The use of forward-referring pronouns in these headlines, both personal and demonstrative, is particularly striking (Blom & Hansen, 2015). These pronouns will be present in the headline, but their referent will be excluded from the headline (Scott, 2021). This lack of clarity has the aim of compelling the reader to click on the article in order to discover the referent and thereby dispel the feelings of unease.

Another way in which clickbait headlines attempt to grab the attention of potential readers is through using terms with particularly strong emotional connotations. Such language is meant to present the article as grander than it actually is. This effect is commonly realized by writing adjectives in the superlative form rather than the comparative, quantity adverbs (Scott, 2021), as well as words and phrases with extreme emotional connotations, both positive and negative (Reis, et al., 2015). These terms have the aim of making it more provoking for readers to click on the link to the article (Reis, et al., 2015), although the readers will discover that the text is emotionally much more neutral than the headline (Scott, 2021). Unfortunately, the use of extremely emotional language can turn a clickbait headline towards sensationalism (Jodlowiec, 2022). Considering that the previous research suggests that emotional extremes, positive and negative, are more appealing to readers than more emotionally neutral texts and thus receive more clicks (Reis, et al., 2015), writers are incentivized to employ such language in their headlines, with the aim of triggering the readers' curiosity and producing a feeling of unease in them.

2.2. Rhetorical Structure Theory (RST)

RST has been devised in 1988 in the article *Rhetorical Structure Theory: Towards a functional theory of text organization* (Mann & Thompson, 1988). Originally, this theory was established as a tool for text planning, but has since been used in a variety of different contexts, one of which is the analysis of news articles (Taboada & Mann, 2006), including studies of articles in Serbian, from which the translations of rhetorical relation names have been used (Trifunjagić, 2011).

Although the theory has grown and has been adapted into different contexts since its inception, it was in the 1988 paper that the core tenets and terms of RST have been presented and established. RST functions as a theory of text analysis which examines the relationships that exist between smaller parts of that text, known as spans. A span is considered to be the smallest unit of rhetorical meaning and tends to correspond to a clause or sentence. Spans can be divided along the lines of their centrality in the overall text into *nuclei* and *satellites*. On the one hand, a nucleus is considered to be a central span in a text and contains meaning which is key to understanding the text itself; therefore, it is most likely impossible to exclude it from the text. On the other hand, a satellite is a span which is more peripheral in the overall meaning of the text at large; the exclusion of a satellite span does not necessarily result in a complete loss of comprehensibility for the entire text. An RST analysis is therefore performed by parsing a text into its constitutive spans, dividing these spans into the nucleus or nuclei and the satellites, and then determining the relations that exist between them, but also within the larger spans that consist of several smaller indivisible spans. For this reason, an RST analysis is usually tree-shaped.

There are different sorts of relations that can exist between spans, and these relations are defined through four elements, which are “constraints on the Nucleus, constraints on the Satellite, constraints on the combination of Nucleus and Satellite, the Effect” (Mann & Thompson, 1988), wherein “constraints” refer to the possible uses of each individual span. The paper from 1988 divides relations into subject matter and presentation relations. While subject matter relations should be perceived by the reader, presentational relations are used in a text to affect the reader and influence them in a certain way. The original paper provides definitions for 25 different relations, but more relations have been added by other researchers over time. The official RST website currently lists 32 different relations, with the added category of multinuclear relations, which are relations that exist between two or more different nuclei (Rhetorical Structure Theory, 2005).

Table 1. *List of relations from the RST website* (Rhetorical Structure Theory, 2005).

Subject Matter	Presentation	Multinuclear
Circumstance	Antithesis	Conjunction
Condition	Background	Contrast
Elaboration	Concession	Disjunction
Evaluation	Enablement	Joint
Interpretation	Evidence	List
Means	Justify	Multinuclear Restatement
Non-volitional Cause	Motivation	Sequence
Non-volitional Result	Preparation	
Otherwise	Restatement	
Purpose	Summary	
Solutionhood		
Unconditional		
Unless		
Volitional Cause		
Volitional Result		

2.3. All-Caps Segments

All-caps segments are a new development that has been perceived specifically in the online sphere. Before the rise of Internet news articles, segments in all-caps were not particularly frequent; an entire headline might have been written in capitalized letters, although it has been suggested that this style of writing reduces the legibility of a text (Breland & Breland, 1944). Nowadays, this style of writing has gained prevalence on the Internet and has also garnered a negative reputation.

The first reason why all-caps segments are perceived in this way is because they are predominantly connected with tabloid media (Platiau, 2018). Headlines from the British news outlets, *The Guardian*, a reliable daily outlet, and *The Sun*, a British tabloid magazine, have been examined in comparative studies. The results of these studies reveal that, while *The Guardian*'s headlines follow standard English capitalization rules, the headlines from *The Sun* feature all-caps for words with no coverage from the rules of English (Platiau, 2018). The second cause of this negative perception of all-caps words and segments in news headlines is their connection to fake news, which can be defined as “the deliberate presentation of (typically) false or misleading claims as *news*, where the claims are misleading *by design*” (Gelfert, 2018). Considering the rapid spread of fake news and the dangers it carries (Gelfert, 2018), numerous studies have examined the features of fake news articles so that online readers can distinguish them from proper news articles (Horne & Adali, 2017). In these studies, all-caps segments have consistently been considered a feature more connected with fake news articles (Horne & Adali, 2017; Hosseinimotlagh & Papalexakis, 2018).

3. OBJECTIVES AND HYPOTHESES

The main aim of this study has been to examine the rhetorical structures of news article headlines which contain clickbait elements. The study has also focused on the place of all-caps segments in these headlines. As such, the main research questions were:

1. What rhetorical relations appear most frequently in the headlines from the corpus?
2. How are the most frequent rhetorical relations utilized in the larger context of the headline?
3. What are the rhetorical relations borne by all-caps segments in these headlines?

Considering previous RST research into the topic of news article headlines (Taboada & Mann, 2006), the hypotheses were as follows:

1. There will be significant variation in terms of frequency of appearance among the different relations.
2. Preparation will be a particularly frequent relation (Bateman & Rondhuis, 2009).
3. There will be overlap between the most frequent relations overall and the most frequent relations to be written in all-caps.

4. METHODOLOGY AND CORPUS

The corpus of clickbait headlines was formed by examining four online news sources from Serbia. The site GemiusAudience was used to determine the four most visited Serbian online news sources in September 2022 (GemiusAudience, 2022), and those were *Blic*, *Kurir*, *Mondo.rs* and *Telegram*. A random sample of news headlines from these four sources was formed. This was done by randomly selecting a total of 50 headlines from each of the four sources over a period of 20 days, from September 1st 2022 to September 20th 2022. The articles were accessed through the portal naslovi.com, which features articles from numerous Serbian online news sources since 2016 (Naslovi.com, 2016). An initial sample of 200 article headlines was created. From this sample, the corpus of news article headlines was formed based on the criterion of whether the headlines featured elements of clickbait such as forward-referencing (Blom & Hansen, 2015) and adjectives with strong emotional connotations (Scott, 2021). Elements of clickbait were found in 98 headlines overall and these made the small clickbait corpus which would be examined in this study.

The headlines from the corpus underwent an RST analysis. For this purpose, the clickbait headlines were first separated into smaller text spans. The rhetorical relations existing among these spans were then examined. Once the RST structures had been established, a mix of qualitative and quantitative analyses was used to discover the most frequent rhetorical relations and to perceive any potential patterns of structure that would appear more consistently in the headline corpus. During this step of the analysis, special attention was paid to the all-caps segments in the headlines. Apart from examining

the overall frequency of appearance of individual relations and determining the way they were used in the text, a separate examination was done for spans either fully or partially written in all-caps. The frequency of appearance of individual relations in all-caps segments and the way these relations were used in the headlines were examined as well.

5. RESULTS

The following section will present the results of the RST analysis of clickbait headlines from the corpus. The results of both the quantitative and the qualitative analyses will be mentioned, so the section will be divided into two parts. The first part will discuss the overall number of appearances of each rhetorical relation in the clickbait headlines. The second part will focus on presenting the ways in which the rhetorical relations in these headlines tend to fit into the structures of the headlines.

5.1. Quantitative analysis

The overall number of appearances of each individual relation can be seen in Table 2.

Table 2. *Overall number of appearances of individual rhetorical relations.*

Relation type	Rhetorical relation	Number of appearances
Presentational	Antithesis	/
	Background	28
	Concession	/
	Enablement	/
	Evidence	5
	Justify	/
	Motivation	/
	Preparation	29
	Restatement	14
	Summary	/
Subject matter	Circumstance	1
	Condition	3
	Elaboration	56
	Evaluation	4
	Interpretation	4
	Means	/
	Non-Volitional Cause	2
	Non-Volitional Result	5
	Otherwise	/
	Purpose	/
	Solutionhood	2
	Unconditional	/
	Unless	/
	Volitional Cause	10
	Volitional Result	11

Multinuclear	Conjunction	/
	Contrast	2
	Disjunction	10
	Joint	26
	Multinuclear Restatement	/
	List	/
	Sequence	14

In terms of presentational relations, the most frequent ones were Background and Preparation, appearing 28 and 29 times respectively. These two relations were followed by Restatement, which appeared 14 times overall. Other relations appeared far less frequently, with 5 instances of Evidence and no other instances of presentational relations.

When it comes to subject matter relations, Elaboration was the most common rhetorical relation, with 56 instances. This also makes it the most frequent rhetorical relation overall. Volitional Cause and Volitional Result were the second and third most frequent relations, appearing 10 and 11 times overall; however, they were far less common than Elaboration. Other relations were even less frequent or not present at all.

Finally, Joint was the most used multinuclear relation and the fourth most common relation overall, with 26 instances of appearance. With 14 appearances, Sequence was the second most frequent multinuclear relation. The third one was Disjunction, with 10 appearances. Apart from these, only 2 instances of Contrast were detected, while other multinuclear relations were not present.

These results apply for the overall number of spans. Table 3 will present the results for spans written in all-caps. For the sake of brevity, the table will not contain those relations which have already been stated to have not appeared in the sample.

Table 3. *Overall number of appearances of individual rhetorical relations written in all-caps.*

Rhetorical relation	Number of appearance
Nucleus	34, 6 times part of Nucleus
Background	19, 3 times part of Background
Evidence	2
Preparation	26
Restatement	5
Elaboration	17, 10 times part of Elaboration
Evaluation	3
Interpretation	3
Non-Volitional Cause	1
Non-Volitional Result	4
Solutionhood	1
Volitional Cause	6, 5 times part of Volitional Cause
Volitional Result	7, 2 times part of Volitional Result
Contrast	1 times part of Contrast
Disjunction	3, 2 times part of Disjunction
Joint	9, 5 times part of Joint
Sequence	11, 3 times part of Sequence

The most frequent use of all-caps segments was to denote the nucleus of a headline. This happened 34 times overall, although 6 times out of those 34 the all-caps segment was only a part of the nucleus.

When it comes to presentational relations, a significant portion of the previously mentioned relations were written in all-caps. Out of 28 appearances of Background, the text was written in all-caps 19 times, 3 of those being partly written in all-caps. Therefore, 68% of instances of Background were written either completely or partially in all-caps. However, all-caps in Preparation was even more frequent – 26 out of 29 appearances, or 90%, of this relation were written in all-caps. However, all-caps in Restatement and in Evidence was less frequent, with 5 out of 14 instances of Restatement and 2 out of 5 of Evidence written in this way.

All-caps segments were not as frequent in subject matter relations. Out of the 56 uses of Elaboration, all-caps was present 17 times, 7 times fully written in all-caps and 10 partly. In addition, 6 out of 10 instances of Volitional Cause and 7 out of 11 appearances of Volitional Result had all-caps, with 5 instances of Volitional Cause partly written in all-caps and 2 instances of Volitional Result being written this way. Moreover, the most frequent use of all-caps in subject matter was detected in Evaluation and Interpretation, wherein 3 out of four instances were written in all-caps, and in Non-Volitional Result, where 4 out of its appearances were written in all-caps.

Finally, all-caps segments were more frequent in multinuclear relations. Out of 14 uses of Sequence in the headlines, 11 of them were written in all-caps, 3 of which only partially. Covering 79% percent of uses of Sequence, this makes Sequence the third most frequent relation to be written in all-caps. All-caps in Disjunction and Joint was less common, appearing 3 times in Disjunction, in 2 of which only partially, and 9 times in Joint, in 5 of which partially.

5.2. Qualitative analysis

In this part of the section, the specific ways in which the rhetorical relations were utilized in the headlines will be discussed. The five most frequent rhetorical relations from the quantitative analysis will be presented in this part of the analysis, with a focus on their unique roles in the headlines themselves.

Background was both the third most frequent relation overall and the third most frequent relation to be written in all-caps. In headlines, Background was used to present information that would be relevant, although not necessary, for the understanding of the headline. This is exemplified in the following headline:

- (1) *KAMILA JEDVA STOJI NA NOGAMA:*
CAMILLA BARELY STAND-3SG ON LEG-INS.PL:
Trpi užasne bolove? Sve se desilo pre smrti kraljice
Suffer-3SG terrible-ACC.PL pain-ACC.PL? All self happen-PST before death-GEN Queen-GEN

This article discusses Queen Camilla's toe injury, which she had sustained before Queen Elizabeth died. The information about the timing of the injury bears the Background relation towards the rest of the information in the headline. In addition, the headline merely hints at the events without offering any explanation of them.

Preparation was the second most frequent relation and the most frequent one whose text was written in all-caps. The span bearing Preparation was usually a short segment written before the main body of the headline, meant to provide commentary for the headline. This short segment was frequently a term of strong emotional connotation (Jodlowiec, 2022), which can be seen in example 2:

- (2) *DRAMA NA KRFU:*
DRAMA ON CORFU-LOC:

Baka skočila u 8 metara dubok bunar kako bi spasila unuku
 Grandma jump-PST into 8 meter-GEN.PL deep well to save-POT.3SG granddaughter

This article presents the rescue of a Greek girl from a deep well by her grandma. The headline to this article begins with the words DRAMA ON CORFU in order to announce the article that will follow (Bateman & Rondhuis, 2009), but also contains a noun with strong emotional connotations, DRAMA.

Elaboration was the most frequent relation found in the headlines from the corpus, but was not particularly frequently written in all-caps. Elaboration was used in the headlines either to provide additional detail on already presented information or to introduce a new perspective on the information presented in the nucleus. Such use of this rhetorical relation can be seen in example 3:

- (3) *OTKRIVAMO Ovo su nove članice grupe "Hurricane":*
 REVEAL-1PL This be-3PL new-FEM.PL members-FEM.PL group-GEN "Hurricane":
Među njima jedna Zvezda Granda koju ODLIČNO POZNAJETE
 Among they-DAT one-FEM Star Grand who-ACC.DEM EXCELLENT KNOW-2PL

The topic of this article are the new members of Serbian pop group "Hurricane", one of whom is Miona Laura Srećković, who competed in the Grand Star singing competition in 2021. The section after the colon bears the Elaboration relation towards the nucleus, which states the main information of the headline, that being the new members of the group. In addition, this portion of the text does not reveal Miona's identity; instead, Elaboration is used to present this new piece of information without revealing the referent. The aim of this might have been to trigger a curiosity gap (Chakraborty, Paranjape, Kakarla, & Ganguly, 2016).

Joint was the most frequent multinuclear relation overall, but the use of all-caps was not common with this relation. In the headlines from the corpus, Joint was used to connect two nuclei which were meant to be understood as a single unit instead of two separate nuclei. This can be seen in the following headline:

- (4) *PET HITNIH MERA EU*
 FIVE EMERGENCY-GEN.PL MEASURE-GEN.PL EU
KOJE BI TREBALO DA SMIRE CENE ENERGENATA
 WHICH SHOULD-POT.3SG TO PACIFY-3PL COST-PL ENERGY SOURCE-GEN.PL
Jedna vezana za ruski gas, a evo koje su još rešenja u igri
 One-FEM connected-FEM to Russian-ACC gas-ACC, and here which be-3RD.PL more solution-PL in game-LOC

In this article, several solutions to the energy source crisis in Europe are presented. The headline presents the option related to Russian gas and four other possible solutions, but these are connected through the use of Joint, as they are all meant to be interpreted as possible solutions. Moreover, the article does not state the other solutions, merely hinting at them instead.

Finally, although the relation of Sequence was not particularly frequent, it was the one most frequently written in all-caps, as all instances of Sequence were either partially or completely in all-caps. Sequence was used to connect multiple nuclei and to create a chronological order of events. As such, all-caps text was used either to cover the entire order of events, or less frequently to cover one single event. This can be perceived in Example 5:

- (5) *VISOKI ZVANIČNIK IZBAČEN IZ VLADAJUĆE PARTIJE!*
 HIGH OFFICIAL OUSTED FROM RULING-GEN.FEM PARTY-GEN.FEM!
Zadužen za istragu KORUPCIJE, a onda je otkrivena istina!
 Responsible for investigation-ACC CORRUPTION-GEN, and then was discovered-FEM truth!

This article presents Liu, a high-ranking official in the Chinese government who was found guilty of corruption and subsequently removed from his position. The headline presents a chronological order

containing two events, first the investigation, then the revelation of the truth. These articles are understood as belonging to a single flow of events through the use of the Sequence relation.

6. CONCLUSION

To conclude, the RST analysis of the clickbait headlines from the small corpus has confirmed the first and second hypotheses of the study. However, the third hypothesis can be stated to have been confirmed only partially.

The results of the study suggest that the first hypothesis was correct. On the one hand, there are multiple rhetorical relations which had a very limited number of appearances or were not present in the sample at all. On the other hand, Elaboration was the most frequent subject matter relation and it was commonly used to allude to additional information in the headlines. However, this information was often missing from the headline, which can be considered a source of a curiosity gap in the readers (Chakraborty, Paranjape, Kakarla, & Ganguly, 2016). Background and Preparation were the most frequent presentational relations, while Joint was the most common multinuclear relation. Additionally, Restatement, Sequence and Disjunction also appeared more than 10 times, but were overall less frequent in the sample.

The second hypothesis was confirmed as well. Preparation was the second most frequent relation overall and the second most frequent relation to be written in all-caps. Moreover, the content of the spans bearing this relation can be said to have contributed to the clickbait effects of the headlines. Preparation would usually contain a strongly negative or strongly positive noun or adjective (Reis, et al., 2015). Considering that these were usually the first words in a headline and were most commonly in all-caps, the Preparation relation can be said to have been used to immediately invoke a feeling of unease in the reader, which would be alleviated by reading the article (Scott, 2021).

However, the third hypothesis was only partially confirmed. On the one hand, Background and Preparation were both frequent relations in the sample and were frequently written in all-caps. On the other hand, Elaboration was not in all-caps particularly frequently. A possible reason for this is that the additional information provided may not have been the main focus of the headline. However, although Sequence was not among the most frequent relations overall, it was the one most frequently put into all-caps, either wholly or partially. The aim of this style of writing may have been to highlight a flow of events and then purposefully omit the last event, attempting to trigger a curiosity gap in the readers.

The findings of this study could be complemented with ideas for future research. An eye-tracking examination of readers glancing at clickbait headlines could provide insight into the spots which they pay attention to, which could further support the findings regarding the placement and use of all-caps segments. Another possible topic would be a possible RST analysis of fake news headlines – as previously stated, all-caps segments are a consistent trait in such headlines (Horne & Adali, 2017). Finally, the articles in this study were not categorized based on their topics; instead, the sample was analysed as a whole. An examination of samples categorized by theme could reveal possible differences in headline writing among different article genres.

Finally, some limitations of this study should be mentioned. Firstly, the sample for the study consisted of 98 headlines, so it is possible that specific forms of clickbait headlines have gone unexplored. Secondly, the sample was monomodal in nature and did not include visual elements such as images or videos present around the headlines. Despite these limitations, the study is meant to contribute to a broader understanding of the effects of clickbait on news readers and of the role of all-caps segments in news headlines.

BIBLIOGRAPHY

- Bateman, J., & Rondhuis, K. J. (2009). Coherence relations: towards a general specification. *Discourse Processes* 24 (1), 3-49.
- Blom, J., & Hansen, K. (2015). Click bait: Forward-reference as lure in online news. *Journal of Pragmatics* 76, 87-100.

- Breland, K., & Breland, M. K. (1944). Legibility of Newspaper Headlines Printed in Capitals and in Lower Case. *Journal of Applied Psychology* 28 (2), 117-120.
- Chakraborty, A., Paranjape, B., Kakarla, S., & Ganguly, N. (2016). *Stop Clickbait: Detecting and Preventing Clickbait in Online News Media*. IEEE/ACM International Conference on Advances in Social Networks Analysis and Mining (ASONAM), San Francisco.
- Gelfert, A. (2018). Fake News: A Definition. *Informal Logic* 38 (1), 84-117.
- GemiusAudience. (2022). Domains. <https://rating.gemius.com/rs/tree/32>
- Hosseinimotlagh, S., & Papalexakis, E. (2018). Unsupervised Content-Based Identification of Fake News Articles with Tensor Decomposition Ensembles. *MIS2: Misinformation and Misbehavior Mining on the Web*.
- Horne, B., & Adali, S. (2017). *This Just In: Fake News Packs a Lot in Title, Uses Simpler, Repetitive Content in Text Body, More Similar to Satire than Real News*. Proceedings of the International AAAI Conference on Web and Social Media.
- Jodlowiec, M. (2022). Deceptive clickbaits in the relevance-theoretic lens: What makes them similar to punchlines. *Pragmatics Quarterly Publication of the International Pragmatics Association (IPrA)* 33 (1).
- Loewenstein, G. (1994). The psychology of curiosity: A review and reinterpretation. *Psychological Bulletin* 116 (1), 75-98.
- Mann, W., & Thompson, S. (1988). Rhetorical Structure Theory: Toward a functional theory of text organization. *Text*, 243-281.
- Naslovi. (2016). Arhiva. <https://naslovi.net/arhiva/>
- Platiau, E. (2018). *Exploring online newspaper headlines: a comparative study of British and American quality papers and tabloids*.
- Rhetorical Structure Theory. (2005). Definitions. <https://www.sfu.ca/rst/01intro/definitions.html>
- Scott, K. (2021). You won't believe what's in this paper! Clickbait, relevance and the curiosity gap. *Journal of Pragmatics* 175 (1), 53-66.
- Taboada, M., & Mann, W. (2006). Applications of Rhetorical Structure Theory. *Discourse Studies* 8 (4), 567-588.
- Trifunjagić, I. (2011). Diskursne funkcije žanra i retorička struktura tekstova novinske književne kritike. *Zbornik za jezik i književnost Filozofskog fakulteta u Novom Sadu*, 1, 101-117.

АНАЛИЗА РЕТОРИЧКЕ СТРУКТУРЕ СЕГМЕНАТА ИСПИСАНИХ ВЕЛИКИМ СЛОВИМА У НАСЛОВИМА СА КЛИКБЕЈТОМ НА ИНТЕРНЕТУ

Резиме

Ово истраживање имало је за циљ анализу реторичке структуре наслова са кликбејтом и одређивање најчешћих реториčkih односа у самом корпусу, као и у деловима наслова исписаним великим словима. Кликбејт је у овој студији био дефинисан као садржај који ствара осећај нелагоде услед недостатка контекста у наслову или који садржи изразе са снажним емотивним конотацијама. Мали корпус је састављен од наслова са четири српска новинска портала: *Блиц*, *Курир*, *Мондо.рс* и *Телеграм*. Од 200 прикупљених наслова, у корпус је ушло 98 наслова са кликбејтом. Прикупљени наслови су подељени на саставне распоне, након чега су одређени реторички односи између тих распона. Резултати анализе показују да су најчешћи односи били Елаборација, Позадина, Припрема и Здружени, док су великим словима најчешће били писани Позадина, Припрема и Низ. Примери наслова из корпуса упућују на то да је Припрема коришћена да се у читаоцу пробуди нелагода кроз снажне емотивне изразе, док су Елаборација и Низ наслућивали на додатне информације које се нису могле наћи у самим насловима.

Кључне речи: прагматика, теорија реторичке структуре, кликбејт, наслови онлајн новинских чланака

Милош Милисављевић
Универзитет у Нишу, Србија
Филозофски факултет
milos.milisavljevic@filfak.ni.ac.rs

МАША З. ПЕТРОВИЋ ГУЈАНИЧИЋ

МОДИФИКОВАЊЕ ПАРЕМИЈА У НОВИНСКОМ ДИСКУРСУ ШПАНСКОГ И СРПСКОГ ЈЕЗИКА: ДОДАВАЊЕ И ИЗОСТАВЉАЊЕ ЕЛЕМЕНАТА

Предмет анализе овог рада представљају два супротна процеса модификовања паремија у новинском дискурсу шпанског и српског језика: додавање и изостављање елемената. Анализа је вршена на корпусу од 292 паремије ексерпираних из новинског дискурса шпанског језика и 330 паремија ексерпираних из новинског дискурса српског језика. Док се изостављање елемената огледа у редукцији одређеног броја елемената из канонског облика паремије, супротан процес, тј. додавање елемената, огледа се у додавању јединица које не чине конститутивни део изворног облика паремије. Анализом је установљено да се изостављање елемената најчешће манифестује изостављањем завршног дела паремије, али неретко може бити редукован и њен почетни део. Такве модификације најчешће региструјемо у самом наслову текста и углавном бивају праћене трима тачкама. Са друге стране, додавањем нових елемената интензификује се значење паремије, али истовремено долази и до повезивања два плана исказа: конотативног и денотативног. Елементе је могуће додати на почетак, у средишњи део или на крај паремиолошке формуле, а додати елементи могу да варирају и иду од једне речи, преко синтагме или предлошке конструкције, па све до читавих реченица.

Кључне речи: паремиологија, модификовање, новински дискурс, шпански језик, српски језик

153

1. УВОД

Пионирски радови који се тичу посматрања устаљених комбинација речи са прагматичке тачке гледишта, примењивали су на ове устаљене конструкције прагматичке појмове као што су *говорни чин*, *деикса*, *импликација*, док се савремена истраживања све више окрећу једној од најкарактеристичнијих одлика употребе паремиолошких формула у контексту, а то су њихове *креативне манипулације*. Наиме, како наглашава Глорија Корпас Пастор, није могуће сваку употребу фразеолошке јединице у дискурсу објаснити путем прагматичких појмова као што су деикса, импликација, пресупозиција, говорни чин, будући да знатан број фразеолошких јединица показује неку врсту модификације у контексту (Корпас Пастор 1996: 233). Управо из тог разлога, и ми се у оквиру овог рада фокусирамо на два механизма модификовања паремија, а то су изостављање и додавање елемената.

Анализа је вршена на лингвистичком пару шпански - српски како би се увиделе сличности и разлике по питању употребе механизма којима новинари прибегавају приликом модификовања паремија¹, али и како би се увидели ефекти које новинари желе да постигну код својих читалаца модификујући паремије.

За потребе израде овог рада анализа је вршена на корпусу који обухвата 292 различите паремије у шпанском језику (од којих је њих 86 употребљено у канонском, док је преосталих 206 употребљено у модификованом облику) и 330 различитих паремија у српском језику (од којих је 107 паремија регистровано у изворном облику, а преостале 223 у модификованом). Сви приме-

¹ Термин паремија користи се као архилексема или хипероним за различите врсте фразеолошких јединица блиске изрекама и пословицама, као што су антипословице, афоризми, максиме, сентенце, цитати и тако даље. У раду се напоредо служимо терминима *паремија* и *паремиолошка формула* како бисмо означили наведену подврсту фразеолошких јединица у ширем смислу.

ри ексцерпирани су из дигиталних издања новина и са информативних портала на територији Шпаније и Србије, а публикације обухватају раздобље од 2001. до 2020. године², с напоменом да је највећи број њих објављен у распону од пет година (од 2015. до 2020. године). Чланци су ишчитавани методом насумичног одабира, тако да су и теме којима се они баве биле најразличитије (политика, друштво, спорт, култура, бизнис, забава, здравље, породица, слободно време, кућни љубимци, итд.). Детектоване паремије првобитно су разврстане на оне употребљене у канонском и на оне употребљене у модификованом облику, а потом су у оквиру модификованих паремија издвојени и класификовани различити механизми модификовања, од којих ћемо се у оквиру овог рада детаљно бавити механизмима *изостављања* и *додавања елемената* илуструјући их најрепрезентативнијим примерима ексцерпираним из нашег корпуса. Укупан број паремија у којима се региструје неки од два наведена механизма модификовања чини 66 паремија које су подвргнуте анализи, а од којих се у њих 29 уочава изостављање елемената (22 у шпанском језику и 7 у српском језику), док се у преосталих 37 паремија уочава додавање елемената (16 у шпанском језику и 21 у српском језику).

2. ТЕОРИЈСКА РАЗМАТРАЊА

Изостављање и додавање елемената представљају два подмеханизма тзв. интерних модификација. Г. Корпас Пастор интерним модификацијама назива све оне модификације које директно утичу на формалну структуру фразеолошке јединице, било да је реч о компонентама које улазе у њен састав или о синтаксичким односима у којима оне међусобно стоје (Корпас Пастор 1996: 240). Ову врсту модификација Веселка Ненкова назива формалним модификацијама и дефинише их као „сваку креативну манипулацију која се врши на формалној структури фразеолошке јединице” (Ненкова 2016: 29).

У оквиру интерних модификација Г. Корпас Пастор разликује више процеса, а то су додавање елемената (шп. *adición*), редукција елемената (шп. *reducción*), замена елемената (шп. *sustitución*), граматичке модификације (шп. *modificación gramatical*), комбиновање различитих процеса (шп. *combinación*) и стапање (шп. *fusión*) (Корпас Пастор 1996: 235-251).

И Назија Барани у оквиру своје тезе и каснијих радова пре свега прави поделу на *интерне* и *екстерне модификације*, с тим да она наглашава да у оквиру интерних модификација треба даље направити разлику између простих интерних модификација (шп. *modificación interna simple*) (у које спадају додавање елемената (шп. *adición*), редукција елемената (шп. *reducción*), замена елемената (шп. *sustitución*), граматичке модификације (шп. *modificación gramatical*) и комбиноване модификације (шп. *modificación combinada*)) (Барани 2014: 177-178) и сложених интерних модификација (шп. *modificación interna compleja*) код којих је неопходно да се схематски прикаже апстрактна веза између изворног и модификованог облика паремије, док разумевање и објашњење ове врсте модификација почива на најразличитијим врстама знања која деле говорници једне језичке заједнице (Барани 2012: 101).

Ана Литовкина као неке од основних механизма модификовања пословица издваја *замену једне речи, замену две или више речи, замену другој дела пословице, додавање на канонски облик пословице, понављање речи, замену редоследа речи*, итд. (Литовкина 2014: 332-333). У каснијим радовима А. Литовкина и др. као три основна механизма модификовања пословица, а самим тим и настанка антипословица, наводе додавање (енг. *addition/insertion*), изостављање (енг. *omission/deletion*) и замену (енг. *substitution*) елемената (Литовкина и др. 2021: 54).

У српској литератури се о различитим врстама модификовања фразеолошких јединица интензивније пише тек у последњих десетак година (М. Пастор Кичи 2013, В. Павловић 2016, А. Пејовић 2018, М. Петровић Гујаничић 2022 и М. Петровић Гујаничић 2024), али се једним од

² Истраживање представља део обимнијег истраживања спроведеног за потребе израде докторске дисертације одбрањене 2021. године. Из тог разлога публикације обухватају раздобље до 2020. године.

пионирских радова који се баве модификовањем фразеологизама у новинским текстовима сматра студија ауторке Владиславе Петровић под називом *Новинска фразеологија*. Поред увођења нових термина као што су *суйсџиџиџија*, *контминација* итд., В. Петровић (1982 и 1989) се дотиче и неких од типова модификација фразема у новинском дискурсу, и то говорећи о поступцима иновирања фразеолошких јединица. Као неке од механизма иновирања наводи нам варијације лексичког састава, варијације граматичких обележја и варијације контекста (Петровић 1989: 117). Наведени радови утабили су пут за нова истраживања и отворили питања од којих на нека тек треба да се дају одговори.

Дакле, иако се служе нешто другачијом терминологијом, готово све наведене класификације препознају додавање и изостављање елемената као подврсте интерних, тј. формалних модификација.

3. ДОДАВАЊЕ ЕЛЕМЕН(А)ТА

Анализом корпуса уочено је да се у новинском дискурсу као један од механизма модификације паремија користи додавање елемената који не улазе у састав канонског облика паремије. Осим што се на тај начин интензификује значење читаве устаљене конструкције, уношењем нових јединица у непосредно окружење устаљеног скупа речи уједно долази до повезивања конотативног плана са денотативним планом исказа (Петровић 1989: 123).

На такво додавање елемената се може наићи на различитим позицијама: на почетку (пример 1), у средини (пример 2) и на крају паремије (пример 3), што нам илуструју следећи примери из нашег корпуса:

- (1) **FONTANA DRŽI VODU DOK MAJSTORI ODU**: Bruka i sramota na Slaviji, voda na sve strane, bezbednost ugrožena!³ (Курир, 09/06/17)
- (2) **-Ipak se, bre, okreće** – објаснио је Šarčević у емисији “Dan uživo”, која се како је његово излагање одмичало, претворила у емисију “Noć uživo”. (Н1инфо, 01/02/19)
- (3) Otud valjda prvi član Marfijevog zakona glasi: Ako nešto može da pođe naopako, poći će naopako, a drugi član Marfijevog zakona glasi: **Ako nešto može da pođe naopako, poći će naopako Ivici Dačiću**. (Н1инфо, 08/03/17)

Број елемената који се додају на изворни облик паремије може да варира од само једне лексеме, преко синтагми и предлошких конструкција, па све до читавих реченица. У највећем броју примера регистрованих у нашем корпусу забележено је додавање само једне лексеме која најчешће просторно или временски повезује паремију са конкретним контекстом у коме је употребљена или са конкретном особом на коју се она у датом контексту односи:

- (4) - Kad god kažem “Mali neće”, vidim da nas ‘oće! - primetio je čak i predsednik Vučić, jer stara jevrejska kletva kaže: **“Da bog da imao Malog, pa ga nema”**. (Н1инфо, 09/03/18)
- (5) MARKO ĐURIĆ: **U laži Prištine su kratke noge** (Политика, 30/03/18)
- (6) **OBEĆANJE (LUDOM) SRBINU RADOVANJE: Hleb za tri dinara i druge NAJVEĆE laži koje smo progutali!** (Еспесо, 22/08/17)
- (7) **Chaves ve la paja en el ojo ajeno** (Чавес другом види трн у оку) (El Mundo, 24/06/09)

³ Сви примери коришћени у раду преузети су у изворном облику (без измене евентуалних словних, интерпункцијских и других грешака). Једина измена тиче се истицања самих паремија масним словима и подвлачења елемен(а)та код којих се уочава модификација.

- (8) Inmigrantes sin papeles: **México sólo ve la paja en ojo ajeno** (Имигранти без папира: Мексико само другом види трн у оку) (La Vanguardia, 05/05/10)

У свим наведеним примерима, регистровано је додавање властите именице на канонски облик паремије којим се заправо конкретизује на кога се односи паремија у датом контексту. Тако клетва **Да Бог да имао па немао** у конкретном контексту постаје **Да Бог да имао Малог, па га немао** (пример 4), пословица **У лажи су кратке ноге** примењена је конкретно на Приштину (пример 5), док је пословица **Обећање лудом радовање** у датом тексту примењена конкретно на Србе (пример 6). У четвртном и петом примеру, лексеме се додају на бинарну паремију библијског порекла **Vemos la paja en el ojo ajeno, y no vemos la viga en el nuestro** (срп. „Другом види трн у оку, себи не види брвно”) која је у нашем корпусу више пута забележена у редукованој варијанти, а која се у датим примерима конкретно односи на шпанског политичара Мануела Чавеса (пример 7), тј. на Мексико (пример 8).

У неколико примера из нашег корпуса шпанског језика регистровано је додавање потврдног прилога ‘sí’ („да”) на изворни облик паремије, чиме се заправо само додатно потврђује њена истинитост од стране аутора текста:

- (9) Porque **la cara sí es el espejo del alma** (Јер, да, очи су огледало душе) (El Mundo, 21/11/11)
- (10) O eso parece, porque en estos birlibirloques de salón se trata de que **las apariencias sí engañen**. (Или се тако чини, с обзиром на то да у овом безвредном ћирибу-ћириба изглед стварно vara.) (ABC, 27/06/08)
- (11) **El hábito sí hace al monje**. Al menos en el caso del ganador de las elecciones generales celebradas en el pasado domingo en Austria. (Да, одело заиста чини човека. Бар у случају победника на општим изборима одржаним прошле недеље у Аустрији.) (El Mundo, 21/10/17)

Поред примера у којима региструјемо додавање само једног елемента на изворни облик паремије, одређени број примера илуструје и додавање синтагми и предлошких конструкција:

- (12) Otra cuestión es el fútbol. Ahí se impondría claramente el club blaugrana, aunque siempre se puede decir que ese es un aspecto subjetivo y que **en el fútbol tampoco hay nada escrito sobre gustos**. (Фудбал је друга ствар. Ту би се јасно наметнула Барса, иако се увек може рећи да је то ствар укуса и да се ни у фудбалу о укусима не расправља.) (La Vanguardia, 06/06/17)
- (13) **Sobre gustos (y series) no hay nada escrito** (О укусима (и серијама) не расправља се) (El Mundo, 18/02/09)
- (14) **Bolje uvoz madarskih svinja sprečiti, nego srpske lečiti** (Н1инфо, 28/04/18)
- (15) La expulsada de Podemos Ana Bayón ha asegurado que la formación morada se limita a “**señalar la paja en el ojo ajeno en otros partidos sin ver la viga del propio**” [...] (Ана Бајон, протерана из странке „Podemos”, тврди да се „Љубичасти” ограничавају на то да „покажу трн у оку других странака, а не види брвно у сопственом” [...]) (ABC, 14/07/17)
- (16) **Dios cría a las grandes estrellas y ellas se juntan**, o al menos es lo que quieren. (Бог ствара велике звезде, а оне се састављају, или бар тако желе.) (La Vanguardia, 24/07/16)
- (17) **Vaše pravo da znate sve o direktoru RTS-a** (Политика, 08/05/15)

Тако су прва два примера заправо проширени облици паремије **Sobre gustos no hay nada escrito** (срп. „О укусима се не расправља”), а додавањем елемената аутори проширују и конкретизују област на коју се дата паремија може применити у њиховом тексту, па се тако о укусима не расправља ни у фудбалу (**En el fútbol tampoco hay nada escrito sobre gustos**), тј. о укусима и серијама се не расправља (**Sobre gustos (y series) no hay nada escrito**).

У преосталим наведеним примерима такође имамо конкретизацију паремија у складу са контекстом у који се ситуира текст у коме су употребљене. Тако се први део паремије **Боље спречити него лечити** односи на ‘увоз мађарских свиња’, док се други део односи на ‘српске свиње’. У последња три наведена примера аутори паремије проширују предлошким конструкцијама ‘en otros partidos’ („других странака”), ‘a las grandes estrellas’ („велике звезде”) и ‘o al director de RCTV’ које заправо модификују компоненте паремија ‘el ojo ajeno’ („у туђем оку”), ‘cría’ („гаји”) и ‘све’.

Посебно место у нашем корпусу заузимају оне паремије које су употребљене у изворном облику, али су непосредно након тога проширене додавањем читавих реченица, које са изворном паремијом стоје у различитим синтаксичким односима (саставном, раставном, супротном итд.), а такву врсту трансформација Еван Есар назива проширеним пословицама (енг. *the extended proverb*) (Есар 1952: 201 према Литовкина 2014: 334):

- (18) To je zapravo odličan recept za većinu srpskih medija koji su od nekoliko pijanih drvoseča amatera sa prvomajskog uranka napravili najvažniji medijski slučaj u jugoistočnoj Evropi, jer **od drveća se šuma ne vidi, a od drveća se ne vidi ni Hercegovačka ulica**. Iako tamo nema drveća. Nema doduše ni kuća. (Н1нфо, 04/05/18)
- (19) **Para vrti gde burgija neće, ali para vrti i gde Marko Đurić neće**, te je posle spektakularne pobede u Interpolu otkriveno da kosovski Albanci redovno konzumiraju srpske proizvode, kojih ima toliko diljem Kosova da mogu čak organizovano da ih spaljuju na lomačama. (Н1нфо, 23/11/18)
- (20) Прошле недеље је Г. Весић нешто причао на РТС-у о Ђиласу, Ђилас је после писмено реаговао, али РТС није одбио да објави, мада није ни објавио Ђиласово реаговање, јер се РТС тренутно налази у најгорој историјској фази свог постојања – **нит смрди, нит мирише, нит одбија да објави, нит објављује**. (Данас, 04/10/18)
- (21) **El hábito no hace al monje y últimamente ni a la monja**, pues algunas van vestidas para la revuelta más que para los oficios. (Одело не чини човека, а у последње време ни жену, јер су неке од њих обучене као за улични протест, а не за посао државног службеника.) (La Vanguardia, 04/10/15)

Изворни облици паремија се у одређеним контекстима не показују као довољно широки да би обухватили сва она значења која аутори текстова желе да пренесу, те бивају приморани да прошире читаву паремију, па самим тим и њено значење, или пак проширивање настаје услед потребе за контекстуалним уклапањем, конкретизацијом и сл. Тако у наведеним примерима аутор паремију **Од дрвећа се шума не види** проширује тако што јој додаје други део **а од дрвећа се не види ни Херцеговачка улица**, како би објаснио недозвољено рушење објеката у Херцеговачкој улици. Паремију **Пара врти где бургџија неће** у тексту о увођењу такси на робу из Србије на територији Косова и Метохије аутор проширује додајући јој наставак **али пара врти и где Марко Ђурић неће**. Трећи пример нам илуструје како се аутор текста служи механизмом додавања елемената на изреку **Нит смрди, нит мирише** како би проширио њено значење и на тај начин је уклопио у свој текст који говори о демантију који је одређени опозициони политичар упутио РТС-у, али га РТС не објављује, а то чини тако што јој додаје наставак **нит одбија да објави, нит објављује**, који одговара калупу ‘нит(и) [...] + нит(и) [...]’ типичном за изреке као једну од врста паремиолошких формула (**Нит га гура, нит га вуче; Нит га очи воде, нит га ноге носе; Нит га храни, нит га брани; Нити глође, нити другом даје** итд.). У последњем наведеном примеру

аутор текста проширује паремију **El hábito no hace al monje** (досл. ‘Одело не прави монаха’; срп. ‘Одело не чини човека’) додајући јој у наставку део **y últimamente ni a la monja** (досл. ‘а у последње време ни монахињу’; срп. ‘а у последње време ни жену’).

У другом броју примера у којима региструјемо додавање читавих реченица на изворни облик паремије препознајемо жељу аутора текстова да до одређене мере оповргну тачност употребљених паремија, тј. да сузе њихово значење, које се не показује као валидно у датом контексту:

(22) **U životu je sve relativno, samo je stalno isporučivanje lidera radikala** po sistemu “daj ga vamo, daj ga tamo”, jedini siguran biznis. (Н1инфо, 12/02/16)

(23) **Una golondrina no hace verano, pero diez mil jóvenes de botellón sí hacen un problema.** Las cosas por su nombre, doña Amelia. (Једна ласта не чини пролеће, али десет хиљада младих који пијанче и те како чини проблем. Назовимо ствари правим именом, госпођо Амелија.) (ABC, 07/06/13)

У првом примеру аутор текста поиграва се са Ајнштајновом теоријом релативитета према којој **Све је релативно**, али аутор у продужетку додаје да постоји нешто што је апсолутно, а то је испоручивање лидера радикала Хашком трибуналу. У другом примеру аутор текста служи се паремијом **Una golondrina no hace verano** (срп. ‘Једна ласта не чини пролеће’) коју одмах потом и проширује додајући јој супротну реченицу **pero diez mil jóvenes de botellón sí hacen un problema** (досл. ‘али десет хиљада младих који пијанче и те како чини проблем’), а то чини и како би је прилагодио свом тексту у коме говори о вашару у Кордоби на коме се окупило десет хиљада младих како би се опијали, што аутор текста види као проблем, те упућује критику организаторима.

Модификовање паремија додавањем читавих реченица на канонски облик паремије као посебно фреквентно показало се у нашем корпусу српског језика, али будући да је већина примера ексцерпирана из колумни истог аутора, то се може сматрати једном од одлика његовог стила, па се тиме може објаснити и нешто већи број модификација овог типа у српском него у шпанском језику (21 према 16).

4. ИЗОСТАВЉАЊЕ ЕЛЕМЕН(А)ТА

Поред додавања елемената на канонски облик паремије, у нашем корпусу уочен је и супротан процес, који се огледа у изостављању, тј. редукацији одређеног броја елемената из изворне паремије. Драгана Мршевић Радовић наглашава да ‘скраћивање (редукција) првог или другог дела пословице не утиче на измену конотативног значења целине’, будући да ‘редуковани део чува и значење и морфолошка обележја која је имао у саставу шире структуре’⁴ (Мршевић Радовић 1987: 60). Ова врста модификација најчешће се манифестује у изостављању завршног дела паремије што нам илуструје прегршт примера ексцерпираних из наших корпуса, с напоменом да су такви примери знатно бројнији у нашем корпусу шпанског језика:

(24) **A buen entendedor...** (Паметном...) (ABC, 02/08/19)

(25) **ÉRAMOS POCOS...** (Било нас је мало...) (ABC, 08/09/03)

(26) **Sobre gustos...** (О укусима...) (ABC, 12/08/01)

(27) **Ко другоме јаму копа...** (Новости, 30/03/09)

⁴ Д. Мршевић Радовић редукацију посматра као један од поступака фразеологизације, будући да су многи фразеологизми настали управо скраћивањем пословица, те то треба разликовати од околиналних редукација пословица које су предмет овог рада, а до којих долази како би се постигли одређени стилски, експресивни и други ефекти.

(28) **Dios los cría** (Бог их ствара) (ABC, 07/09/14)

(29) **Ojo por ojo** (Око за око) (El País, 12/03/19)

(30) **A buenas horas** (Касно Марко) (ABC, 07/06/15)

Примери изостављања дела паремије најчешће су регистровани у насловима текстова и то врло често тако да у тим наслову не проналазимо никакве додатне информације осим почетног дела паремије. Једини сигнал којим аутори својим читаоцима индиректно указују да постоји и наставак устаљене конструкције коју користе је навођење три тачке након првог дела паремије (примери 24, 25, 26 и 27). Међутим, преостали наведени примери показују да је новинарима текстова сасвим довољно да наведу само део паремије, али да код читалаца ипак несвесно призову цео њен облик, а све то захваљујући нормираности као једној од основних одлика ове врсте фразеолошких јединица. Нормираност представља процес путем кога једна језичка заједница усваја одређену устаљену јединицу као део своје језичко-културне баштине, баш као што је то случај и са сваким другим, конвенционалним знаком, и потом дата јединица постаје саставни део вокабулара (Гарсија Пахе Санхес 2008: 29). Зато је то механизам модификовања који се примењује на оне паремије за које бисмо могли рећи да су најучесталије у датим језицима и самим тим чине део паремиолошке компетенције највећег броја говорника тих језика.

Други број примера изостављања дела паремије у самом наслову текста пропраћен је и додатним информацијама којима се заправо конкретизује тема на коју се односи употребљена паремија, а што се као посебно учестало показало у нашем корпусу српског језика:

(31) **Cría cuervos**: Madonna y otros famosos a los que sus hijos casi arruinan la vida (Храни псето: Мадона и друге познате личности којима су деца готово уништила живот) (El País, 02/02/18)

(32) **KO SE ZADNJI SMEJE...** Katalonci najstrašnije potcenjivali i ismevali Romu! (Курир, 11/04/18)

(33) **OKO ZA OKO**: Rusija sprema "milo za drago" Amerikancima za oduzetu diplomatsku imovinu (Новости, 11/07/17)

(34) **ŠTO JE BABI MILO**: Luka Modrić sanja Ibrahimovića u dresu Hrvatske (Курир, 22/04/18)

Поред наслова у којима се најчешће региструју паремије модификоване на овај начин, одређени број примера регистрован је и у закључном делу текста:

(35) Y ya se sabe: **de tal palo...** (А већ се зна: Ивер...) (El País, 18/03/16)

(36) Y como decía mi abuela: «**tanto va el cántaro a la fuente...**» (И као што је говорила моја бака: тиква иде на воду...) (ABC, 04/07/07)

У тим случајевима, модификована паремија користи се као резиме целокупног текста исказан кроз општепознату народну мудрост на коју аутори текстова указују дискурзивним маркерима 'у ya se sabe' („а већ се зна“) и 'у como decía mi abuela' („и као што је говорила моја бака“) и на тај начин заправо олакшавају својим читаоцима да препознају да је реч о устаљеној конструкцији.

Механизам модификовања паремија изостављањем елемената у неколико примера експерираних из нашег корпуса шпанског језика показао је и да аутори текстова повремено изостављају почетак паремије, док експлицитно наводе њен завршни део, што такође не спречава читаоце

да на основу редукције броја елемената препознају потпун облик паремије. На такве примере у нашем корпусу српског језика не наилазимо.

(37) ... **Y comieron perdices** (...До краја живота) (ABC, 22/04/04)

(38) **Con sangre entra** (Нема науке) (ABC, 06/09/09)

(39) Pero mientras el cuento de hadas de la presentadora y el futbolista llega a la parte de “**comieron perdices**” otras alrededor reabren capítulos anteriores de sus propias historias de amor. (И док се бајка ове водитељке и фудбалера приближава оном делу „до краја живота”, други око њих изнова отварају стара поглавља својих љубавних прича.) (La Vanguardia, 16/06/19)

Посебно место у оквиру механизма изостављања, тј. редукције елемената чине они примери у којима аутори употребљавају само неке од елемената из изворног облика паремије који, потпомогнути контекстом, у уму читалаца призивају целокупан облик паремије, што Марија Луиса Калеро Вакера назива латентним паремијама (шп. *paremias latentes*) (Калеро Вакера 1999: 90). Такви примери ексцерпирани су само из нашег корпуса шпанског језика:

(40) A veces, **criar cuervos** es un paso firme hacia el despeñadero político. (Понекад је храњење псета сигуран корак ка политичком суноврату.) (ABC, 03/06/06)

Иако у наведеном примеру препознајемо само два елемента из канонског облика паремије **Cría cuervos y te sacarán los ojos** (досл. ‘Гаји гавранове и извадиће ти очи’; срп. „Храни псето да те ујете”) употребљена у овом случају у облику синтагме ‘criar cuervos’ („гајити гавранове”), јасно је да употребом наведених елемената аутор текста заправо алудира на изворну паремију и да ће се она код читалаца активирати као таква.

(41) **Si el cántaro se rompe** (Ако се тиква разбије) (El País, 29/12/19)

И у другом примеру препознајемо два елемента из паремије **Tanto va el cántaro a la fuente que al final se rompe** (досл. ‘Толико иде крчаг на извор да се на крају разбије’, срп. „Која тиква често на воду иде, разбиће се”), и то кључне компоненте, именицу ‘cántaro’ („крчаг”) и глагол ‘romper’ („разбити”) употребљене у условној реченици **Si el cántaro se rompe** (досл. ‘Ако се крчаг разбије’; срп. „Ако се тиква разбије”), што аутору текста осигурава да ће читаоци препознати на коју паремију он заправо алудира.

У нашем корпусу шпанског језика проналазимо још примера алузије на исту паремију:

(42) **El cántaro sigue yendo a la fuente de San Memés** (Тиква и даље иде на воду Сан Мемес) (El País, 09/11/13)

У овом случају, из канонског облика паремије региструјемо именице ‘cántaro’ („крчаг”) и ‘fuente’ („извор”), као и глагол ‘ir’ („ићи”) који је у овом примеру употребљен у оквиру глаголске перифразе ‘seguir + глагол у герунду’, а која се користи да означи трајање неке радње. На основу наслова **El cántaro sigue yendo a la fuente de San Memés** (досл. ‘Крчаг и даље иде на извор Сан Мемес’; срп. „Тиква и даље иде на воду Сан Мемес”), читаоцу текста је јасно на коју паремију аутор заправо алудира, те се она у уму читалаца несвесно и активира у целисти.

(43) De tantas idas y venidas a zonas de resistencia de los principales índices bursátiles, **al final ha ocurrido lo que a todo cántaro que mucho va a la fuente**. (Због толиких осцилација зоне отпора главних берзанских индекса, на крају се десило оно што и свакој тикви која много иде на воду.) (El Mundo, 08/05/06)

Елементи којима аутор текста кроз наведени пример алудира на исту паремију као и у претходна два примера су именица ‘cántaro’, глагол ‘ir’ и предлошка конструкција ‘a la fuente’. Иако дате елементе региструјемо уметнуте у другу реченицу, они се свакако показују као довољна смерница читаоцима да закључе на коју паремију их аутор текста имплицитно упућује. Алудирајући индиректно на наведену паремију кроз реченицу **Al final ha ocurrido lo que a todo cántaro que mucho va a la fuente** (досл. ‘На крају се десило оно што и сваком крчагу који много иде на извор’), аутор текста је у потпуности уверен да ће његови читаоци без потешкоћа препознати потпуни облик паремије, а са њим и значење које она са собом носи.

Општи закључак је да је овај механизам модификовања знатно учесталији у шпанском него у српском језику, о чему сведочи и податак да је број примера коју илуструју овај начин модификовања у шпанском 22, док их је у српском 7.

5. ЗАКЉУЧАК

Предмет анализе овог рада представљала су два супротна механизма модификовања паремија: додавање и изостављање елемената. Реч је о механизмима који се сврставају у тзв. унутрашње модификације, будући да директно утичу на формалну структуру паремије, тј. на компоненте које улазе у њен састав. Анализа је вршена на примерима ексцерпираним из новинског дискурса шпанског и српског језика како би се увиделе сличности и разлике по питању механизма модификовања којима прибегавају новинари који пишу на овим језицима.

Механизам додавања елемената огледа се у уношењу нових лексема у окружење устаљеног скупа речи чиме долази до повезивања конотативног и денотативног плана исказа. Елементи се могу додати на почетак, у средишњи део паремије или пак на њен крај, а број додатих елемената варира од једне речи, преко синтагми и предлошких конструкција, па све до читаве реченице. Најчешће се додаје само једна реч која просторно или временски повезује паремију са особом или темом на коју се односи у конкретном контексту (*У лажи Приштинине су крајке ноће, Ваше право да знајте све дијалозе*). Додавањем синтагми или предлошких конструкција, проширује се или конкретизује област на коју се примењује паремија (*Боље увоз мађарских свиња сиречити, него српске лечити, Ваше право да знајте све о директору РТС-а*). У случајевима када се на канонски облик паремије додаје читаву реченицу, новинари то чине из разлога што им се изворни облик паремије не показује као довољно обухватан у датом контексту, те га проширују (*Од дрвећа се шума не види, а од дрвећа се не види ни Херцеговачка улица*) или га пак оповргавају будући да им се не показује као валидан у датом контексту (*У животију је све релативно, само је стилно исцоручивање лидера радикала*). Наведени механизам модификовања се показао као нешто фреквентнији у нашем корпусу српског језика у односу на шпански, а највећи број примера у којима се на изворни облик паремије додаје читаву реченицу, ексцерпиран је из колумни једног српског аутора, те се може сматрати особеношћу његовог журналистичког стила.

Супротан процес, тј. изостављање елемената огледа се у редукцији одређеног броја елемената из канонског облика паремије. Најчешће се среће у форми изостављања другог дела бинарне паремије (*Ко групира јаму коју...*) и то пре свега у насловима новинских текстова чешће него у самом телу текста. Уколико се и сретну у телу текста, углавном су употребљене на његовом крају, те новинарима служе као резиме онога о чему се писало исказан кроз општепознату народну умовитворину. Захваљујући нормираности као једној од главних одлика паремија и чињеници да на овај начин новинари углавном модификују оне паремије које бисмо могли сматрати најфреквентнијим у употреби (а самим тим и као део паремиолошке компетенције већине изворних говорника датог језика), редуковани облик не спречава читаоце да на основу њега препознају онај изворни. Анализом је установљено да је могуће редуковати и почетни део паремије (*...до краја животића*), што се као посебно фреквентно показало у нашем корпусу шпанског језика. Засебно место у оквиру ове врсте модификација заузимају тзв. латентне паремије код којих се употребљавају само

неки од елемената из канонског облика паремије, и то најчешће у форми фразеологизма (*iajuiti iavranove*), те се може закључити да се они налазе у процесу фразеологизације. Такве примере региструјемо само у нашем корпусу шпанског језика.

Свеобухватан закључак је да се анализирани механизми срећу и у новинском дискурсу шпанском и српског језика, без неких већих одступања. Бивају директно условљени контекстом, тј. новинари им прибегавају како би одређене паремије прилагодили свом тексту, теми, особи о којој пишу, али и како би код својих читалаца изазвали различите ефекте: афективне, експресивне, лудичке, хумористичке итд. У случајевима када их употребљавају у самом наслову текста, то чине како би привукли пажњу и заголиicali машту потенцијалних читалаца. Модификоване паремије неретко чине и једно од стилских средстава новинара који обогаћују свој начин изражавања општепознатим устаљеним конструкцијама речи, али модификујући их остављају и неки свој, лични печат.

ЛИТЕРАТУРА

- Barani, Nazia (2012). *Aspectos de la utilización de las paremias en el diario 'El País': Hacia el desarrollo de materiales didácticos para la enseñanza del español a hablantes de persa*. Salamanca: Universidad de Salamanca. (докторска дисертација)
- Barani, Nazia (2014). La modificación gramatical de las paremias más frecuentes en el periódico 'El País'. *Paremia*. no. 23, 175-186
- Calero Vaquera, María Luisa (1999). Paremiología e Historia de la Lingüística (Las paremias en la obra de Mateo Alemán). *Paremia*, no. 8, 85-95
- Corpas Pastor, Gloria (1996). *Manual de fraseología española*. Madrid: Editorial Gredos.
- Esar, Evan (1952). *The humor of humor*. New York: Horizon Press.
- García Page Sánchez, Mario (2008). *Introducción a la fraseología española: estudio de las locuciones*. Rubi: Anthropos Editorial.
- Litovkina, Anna (2014). *Introduction to Paremiology: A Comprehensive Guide to Proverb Studies*. (H. Hrisztova-Gotthardt, M. Aleksa Varga, eds.). Warsaw/Berlin: De Gruyter Open Ltd.
- Litovkina, Anna et al. (2021). *Anti-proverbs in Five languages*. Cham: Palgrave Macmillan.
- Mršević Radović, Dragana (1987). *Фразеолошке глатолско-именичке синџаџме у савременом српскохрватском језику*. Београд: Филолошки факултет.
- Nénkova, Veselka (2016). *La manipulación creativa de las unidades fraseológicas en el lenguaje literario, periodístico y publicitario*. Plovdiv: Editorial Universitaria "Paisiy Hilendarski".
- Pastor Kiči, Marija (2013). Antiposlovice na mađarskim i srpskim internet stranicama. *Susret kultura*. knjiga 2, 839-848
- Pavlović, Vladan (2016). Anti-proverbs in English and Serbian. *Facta universitatis - series: Linguistics and Literature*. vol. 14, no. 2, 129-136
- Pejović, Anđelka (2018): О динамичности и екстензивној експресивности паремија (на примеру шпанског и српског језика). *Језици и културе у времену и простору*. VII/1, 195-206
- Petrović, Vladislava (1982): Неки типови трансформација фразеолошких израза у језику новина. *Зборник за филологију и лингвистику*. XXV/2, 103-111
- Petrović, Vladislava (1989). *Новинска фразеологија*. Нови Сад: Књижевна заједница Новог Сада.
- Petrović Gujaničić, Maša (2022). Modifikovanje paremija posredstvom mehanizma zamene elemenata u novinskom diskursu španskog i srpskog jezika. *Jezici i kulture u vremenu i prostoru X/1*, 127-136
- Petrović Gujaničić, Maša (2024): Процес десаутоматизације паремија посредством екстерних модификација у новинском дискурсу шпанског и српског језика. *Philologia Mediana*. vol. 16, 1263-1276

PAROEMIA MODIFICATION IN THE JOURNALISTIC DISCOURSE IN SPANISH AND SERBIAN:
ELEMENT ADDITION AND OMISSION

Summary

The focus of this study delves into two contrasting processes of paroemia modification in the journalistic discourse of Spanish and Serbian: the addition and omission of elements. The analysis was conducted on a corpus comprising a total of 292 proverbs from Spanish-language journalistic discourse and 330 from Serbian-language the journalistic discourse. Whereas element omission entails the reduction of a certain number of elements from the canonical form of an expression, the opposite process, that is, element addition involves incorporating units that were not originally constituent part of the expression. The analysis reveals that element omission is typically manifested through the omission of the final part of a proverb, as well as through shortening its initial segment sometimes. These modifications are commonly observed in headlines, often accompanied by ellipses. Conversely, adding new elements to the expression intensifies its meaning, but also connects connotative and denotative aspects of the utterance. These additional elements can be inserted at the beginning, middle, or end of the paroemiological formula, ranging from single-word elements to entire phrases or sentences.

Keywords: paroemiology, modifications, journalistic discourse, Spanish, Serbian

Maša Z. Petrović Gujaničić
Univerzitet u Kragujevcu, Srbija
Filološko-umetnički fakultet
masa.gujanicic@filum.kg.ac.rs

MIRNA RADIN SABADOŠ

WEB-STREAMED APOCALYPSE – REFLECTIONS ON THE CULTURE OF FEAR

The paper analyzes the elements of post-apocalyptic genre in popular television shows running on streaming platforms that relate to the context of apocalypse and Covid-19 pandemic: *The Walking Dead* (2010-2022) and *To the Lake* (2019). The paper focuses on the narratives as representations of the fear of the contemporary projected only partially as individual's experience and channeled as a part of collective cultural scripts. We argue that the shows in their successful management of the tropes of the outbreak narrative and the elements of postmodern horror focus the viewers' attention on the instability and the unreliability of the systems we believe are the foundation of security and safety in contemporary society. Science, government, financial institutions disintegrate or become obsolete revealing the fictional universe designed around the principle of precarity as a shifting assemblage. It constantly challenges our understanding of the nature of humanity requiring active participation and re-evaluation on the part of the individual characters and the viewers. Structuring the story away from the reversibility of the apocalypse the shows challenge our perspective on progress as well as our willingness to submit to the "systems of government". Relying on the conventions of horror, they contemplate on the vulnerability of boundaries of the self in a precarious world.

Keywords: outbreak narrative, *The Walking Dead*, *To the Lake* (Vongozero), precarious futures, postmodern horror genre, age of anxiety, boundaries of self

164

1. RESPONDING TO THE IDEA OF PRECARIOUS FUTURE

"A precarious world is a world without teleology." (Stephens et al. 807)

Anticipating the precarious future of our post-industrial society Stephens, Sellberg and Donaghy (2020) describe it as a condition of vulnerability (807). Although the term describes the lack of predictability in terms of welfare and security, precarity also stands as a symbol that there is something deeply unstable about the world. This instability profoundly affects the community and our understanding of our place in it once "everything is in flux" (807). We are bound to experience transformation within this unstable structure described as a "shifting assemblage" (807). Its rapidly alternating variables produce variants of us as well as of "our others" (807) and eliminate the safety of the status quo while challenging our skills of survival. Stephens, Sellberg and Donaghy describe the possible sources of precarity focusing on the environmental issues and human influence on climate, but also on the rise of populism and the right, on the changes in the structure of economy wiping out the salaried jobs, refugee crises and the "systemic gender-based disadvantage" accompanied by the rise of surveillance protocols and algorithmic technologies (808). The question they are asking anticipates the fictional universe of the post-apocalyptic worlds – What happens when insecurity and flux, the ultimate lack of certainty, becomes the only constant? Or, even more so: What if we suddenly discovered that "precarity, indeterminacy and what we imagine as trivial are the centre of the systematicity we seek" (809)?

We set out to examine how popular fictions of our times address these issues and speak about the post-apocalyptic future world, offering us the constructs of fictional universe designed around the idea of the lack of centre and the world destroyed beyond repair. Exploring the television shows currently running on Netflix coming from different cultural contexts *The Walking Dead* (US) and *To the*

Lake (Russia), we aim to establish some of the common points they share with respect to the idea of the precarious world. The serials approach the theme of the outbreak not as a condition that needs to be corrected, but as a point of no return, a threshold event which foregrounds that the constructs we perceive as stable are nothing more than houses of cards which disappear overnight together with individuals' rights, liberties and entitlements we take for granted. What remains are the social structures of small collectives based on direct contact between the individuals, which reconfigure the cultural scripts and forge new loyalties and new identities. In the structuring of the fictional universe, we detect tensions between the expectation that what follows the apocalypse may hold at least some potential; a vague anticipation of the world constructed anew, unburdened by the prejudice, injustice and greed, and the void, an unsurmountable gap instead of regulatory systems, a threat, that requires adapting to the circumstances which may not be a desirable part of the collective experience. It leaves little space for the weak and offers no sanctuary for those who delve in the nostalgia for the past that once was, whether in moral code or in life expectations. Underneath the adrenaline rush of the struggle to survive in the circumstances that cannot be controlled, the tv shows expose sociality as interdependency – the dependence of survival on establishing of the community – outside of which the lives become unlivable (809). The shows balance between the two options with an underlying assumption that the lack of possibility to imagine the future has a potential to structure narrative universe around periods of an extended slow-paced present allowing the protagonists to repeatedly reassess and establish norms of self-management along with reconfiguring their places in newly formed social hierarchies. The fictional worlds being constructed after the apocalypse, although representing several variations, we may argue, are never structured along the conventional timeline with a projection into the future, which precisely facilitates their representations of the experience of the precarious. The slowing-down or pausing does not offer an escape from the present moment in anticipation of a possible future, announcing that the apocalypse both means the literal end of everything as it is a declaration of “definitive historical divides, as ruptures, pivots, fulcrums, separating what came before from what came after” (Schweitzer 148). These fictions articulate the fears of the contemporary times by dislocating into the post-apocalypse and anticipating an endless day-after: what might become possible in a world without established order represented in governments, without the comforts of multitudes in cities or benefits of technology, inevitably sunken in violence and “ruthless neoliberal ethos” (148). In our “Age of Anxiety” (Furedi) stories about the apocalypse are appealing, with the cultural significance of fear established through language, and even more importantly, through the narratives of fear which represent the experience of the contemporary. Those narratives are multilayered and combine “high-profile catastrophic threats such as terrorist attacks, global warming, AIDS or a potential flu pandemic” (Furedi 2007) with the quiet fears of everyday life. To explain how fear operates within culture Furedi emphasizes that it is best explained through cultural scripts. These may be understood as proscribed patterns or rules of emotional response and its interpretation, where individual reactions to the particular fears and anxieties are not determined only through the character of the individuals, but are a matter of the perception of the position of the individual with respect to others. Therefore, we may understand the reaction of fear to be equally the consequence of the experience as the social construction: “Fear is determined by the self, and the interaction of the self with others; it is also shaped by a cultural script that instructs people on how to respond to threats to their security” (Furedi). As we need to observe fear as a complex collective phenomenon, rather than a self-evident emotion or a concept we take for granted, it is also necessary to include the mechanism of cultural scripting when we observe popular genres addressing the experience of fear. We may interpret the choice of genres and the success of the media text in accordance with the assumed audience's responses to the presented circumstances which may have already be internalized being previously mediated through cultural norms. Our reading of the texts revolves around the variation of the circumstances which pose the same question: How does the narrative reflect the cultural norm which dominates the process of “informing people of what is expected of them when they are confronted with a threat; how they should respond, how they should feel” (Furedi) and how the individual response to the threat is cross-referenced with cultural scripting related to the class/race/gender and to the principles of (Christian) morality? It is our working

thesis that the cultural scripting is at the core of both texts set in post-apocalyptic world. In addition to what is suggested by Furedi, quoting Giddens, that “people handle dangers and the fears associated with them in terms of emotional and behavioural formulae which have come to be part of their everyday behaviour and thought”, the media texts in question respond by exploring the influence of radically altered everyday on cultural scripting related to fear which becomes evident in the character development and in the processes which come to influence the formation of new collectives. This is reflected in a conversation between the protagonists of *The Walking Dead*, Rick Grimes and his son Carl in the episode 2 of the 5th season, titled “Strangers”:

You are not safe. No matter how many people are around, or how clear the area looks, no matter what anyone says, no matter what you think, you are not safe. It only takes one second. One second and it's over. Never let your guard down, ever. I want you to promise me. (Boyd and Kirkman)

The focal point of the cultural scripts that the shows elaborate on is materialized in the conceptualization of the “monster” fitted within the tropes of the outbreak narrative, simultaneously structuring the narratives’ diversity around the conventions of the postmodern horror genre.

2. GENRES OF THE APOCALYPSE – CONSIDERING THE COMPLEX NARRATIVE STRUCTURES

“Everybody wants to own the end of the world.” (DeLillo)

The Walking Dead (TWD) (AMC, 2010-) and *To the Lake* (1-2-3 Production, 2019-) are tv shows developed for cable television niche audiences distributed globally through the web services (both are currently on Netflix). With respect to genre features and the treatment of the world after a crucial rupture, they share several referential points.

TWD is based on the series of comic books and the fictional universe which is further extended into “The Walking Dead Franchise” (a comprehensive set of texts in various media formats: comic book series, television and web series, several spinoffs, novels, films, video games, as well as other media audio books and soundtracks) headed by the authors of the comic books series one of whom, Robert Kirkman, participated in the writing of the television scripts. It exhibits a considerable influence and has impressive viewing ratings which positions it as a prime commercial media product but also as a text with a cultural impact. It is described as a post-apocalyptic horror as its storyline follows the aftermath of the “global outbreak” which resulted in turning the majority of human population worldwide into organisms lingering between life and death, the undead, or “walkers”, also referred to as zombies in popular culture (but not in the show). The origins of the outbreak as well as the reasons why all the systems failed remain vaguely explained, as the situation we encounter in the show appears to be designed as irreversible and remains so throughout the eleven seasons and 169 episodes. The overall television universe is, however, extensive and includes development of multiple storylines including the events from the first two weeks of the outbreak in the spin-offs. The specific feature of the world are the “walkers”, constructed as antagonistic force which, although incapable of deliberate actions, propels or catalyzes the events. However, although they are the consequence of the outbreak, rather than being incidental, they represent an overwhelming integral part of the radically changed new reality challenging the concept of safety in the daily existence of the characters. Thus, the entity of “walkers” as a part of the context, inevitably serves to channel the cultural scripts managing fear, yet they do not function as the source of conflict. “Walkers” are one of the manifestations of “the monster” in terms of horror genre conventions, yet they cannot be interpreted as a flaw to be corrected, nor as a threat that can be removed. The main conflict of the serial is between people and within people, unfolding in a precarious setting where most of the social bonds are undone.

To the Lake (Эпидемия) is a Russian television show produced in 2019 for Premier, cable and web service distribution in Russia, and later picked up by Netflix. The first season is the work of Pavel Kostomarov (Костомаров) the director, and Roman Kantor (Кантор) the screen writer, based on the novel of Yana Vagner (Яна Вагнер), *Vongozero* (Вонгозеро, 2011). In its plotlines and editing it offers an account of events in a specifically Russian cultural context, however, underneath the primary focus, it celebrates the highlights of the postmodern horror masterfully developing references to the classics of the genre. The show was presented on Netflix in the autumn of 2019 with a notable success. According to RIA Novosti, in its first week it was in the top 10 most viewed shows in 56 countries, and by the end of the year it became the first Russian show to have reached the top 10 non-English-language shows overall on Netflix (Новости). The story unfolds in the middle of an outbreak of a deadly respiratory virus to which neither the civil services nor the military have adequate response. It devastates urban areas and leaves the protagonists with few options, forcing them to realize that what they are witnessing is a threshold event cancelling everything that structured their life up to that point. Overlapping the outbreak narrative, the horror and the road movie genres, the first season of the show becomes a quest of the unlikely allies on their journey for the haven they expect to find in an isolated cabin made of a ship stranded in the middle of a frozen lake far in the north. Like the *Walking Dead*, the conflict remains intense within the group, between the protagonists, but also within the individuals, forcing them to reveal aspects of their character they successfully kept hidden in the privilege of their previous lives.

2.1. Formal features

In her analysis of outbreak narratives, Dahlia Schweitzer highlights them as “formulaic narratives that both reflect and shape paradigms of disease and fear” (1), stressing their lack of consistency, which hinders their classification as a distinct genre. However, these narratives undeniably share a common thread: the depiction of anxieties surrounding porous boundaries—between individual bodies and the collective body politic, between nations, and between mainstream society and marginalized groups—that are exploited, constructed, and commodified as standardized responses to fear. Schweitzer situates outbreak narratives within a broader framework of social narratives constructed by institutions and perpetuated by the media and entertainment industry. She views these narratives as vehicles for an expanding nexus of fear, power, and financial gain (2). She observes that the diverse media texts conforming to the outbreak narrative pattern contribute to a cycle of success, characterized by the continual recycling and repurposing of elements from previous works. This cycle generates a sense of familiarity and enjoyment for audiences across successive iterations (Schweitzer 40).

Within this cycle, dominant and subordinate traits interact to refresh and reinvent narratives, with Schweitzer identifying the repurposed elements as tropes of the outbreak narrative. Thus, analyzing how a particular text engages with these tropes allows for the identification of networks and interrelations between works, although these connections may vary in visibility and prominence depending on factors such as production origin, rhetorical strategies, and target audience. In *TWD* and *To the Lake*, the narrative hinges on the tropes of othering and us/them dichotomy as dominant ones, including the trope of the necessary accident but leaving it unexplained. Othering is crucial for the process of establishing the cultural scripts regulating fear and the realizations of the trope of us/them dichotomy accentuates the volatile social relationships and fragile loyalties. These conventions of the outbreak narrative overlap with the conventions of the postmodern horror genre which principally “disorients the viewer’s taken-for-granted reality...violates our assumption that we live in a predictable, routinized world by demonstrating that we live in a minefield” (Pinedo 91). Isobel Pinedo (2004) outlines the characteristics of postmodern horror, which include the violent disruption of routines, the transgression and violation of boundaries, a rejection of rationality, resistance to narrative closure, and the creation of a deeply unsettling experience of fear by engaging the audience in complicit participation (89-90). When the genre conventions of horror overlap with the tropes of outbreak narratives, they create a complex fictional

universe ripe for intertextual connections. Despite the narrative elements that classify the works in question as outbreak narratives, the dominant discourse elements align more closely with those of the horror genre. This is because both types of texts rely on “the emergence of the monster in the horror film, which disrupts the narrative flow and subjects the spectator to a terrifying spectacle, trapping them in the horrifying present with no easy escape” (Loiselle 3).

While the nature of the monster remains fluid and occasionally manifests in unexpected displays of inhumanity, the complex structure observed can be understood as a fusion of “the postapocalyptic outbreak narrative with the science fiction element of plausibility, combined with the horrors of a world driven to madness. This fusion merges the outbreak narrative’s focus on viral infection with our fascination for postapocalyptic visions” (Schweitzer 156). While the violent disruption of the routines in both cases coincides with contagion as a necessary incident, neither of the shows dedicates much time or detail to the explanation. In *TWD* the primary focus is the violent disruption of the routine personified in “walkers” and the necessity to accept oneself as an individual capable of violence in order to survive. This idea is developed in many directions and many questions have been asked about characters’ ability to keep their humanity once they embrace violence. In *To the Lake* the opening of the pilot episode concentrates on the interpersonal conflicts and the moral dilemmas of the protagonists confronted with the imminent threat of contagion and the subsequent disruptions in the routines facilitated by the abolishing of the security protocols, manifest in the gangs of marauders and armed intruders. The “monster” announcing the rupture in both shows, on one hand are the infected, disfigured and abhorrent, and on the other it is the unhinging of the moral code and tribalism creating monsters among the uninfected. The *other* is most directly presented as the undead in *TWD* or as the infected with discolored irises and bloodshot eyes in *To the Lake*, both symbolically representing the non-human or the concept of “bare life”. As a convention of the outbreak narrative, safety is no longer projected as protection but becomes a matter of *containment*, of isolating the infected from the uninfected. However, effective safety is also impossible, reflecting the anxiety that “all boundaries are porous and indefensible” (Schweitzer 2018: 59).

2.2. The monster

The boundary of postmodern horror genre, according to Pinedo, is Romero’s *Night of the Living Dead* made in 1968 (89) introducing the concept of the undead that removes it from the voodoo traditions. She points out that the world of horror is identified as postmodern world since it corresponds to the instability of the postmodern state

in which traditional (dichotomous) categories break down, boundaries blur, institutions fall into question. Enlightenment narratives collapse, the inevitability of progress crumbles and the master status of the universal (read male, white, monied, heterosexual) subject deteriorates. (Pinedo 86)

The concept of the undead/zombie reflects and enhances those instabilities. Although the “zombie” narratives generally relate to the present threats in contemporary societies and introduce visions of deserted cities and dystopic landscapes symbolizing the end of civilization as we know it, as entities, the undead stand for complete loss of humanity. On the one hand, “zombies embody fears of no longer being discrete entities...losing freedom, identity, and agency (Schweitzer 150). The undead of *TWD* are hollow shells of decaying bodies, without selfhood, identity of any trace of consciousness; “They emphasize what we can become when only a body is left” (151). The horror is in the humiliation of that state as it is irreversible and at the same time unending. In the first two seasons of *TWD* the survivors struggle to understand the state of the undead, often refusing to accept that all that they can do for the people of their own who “turned” is to kill them by a hit to the head destroying the brain. However, the unequivocal position of the “monster” is relativized once the process of othering is brought into question. In season 4 one of the child characters exhibits doubts about the state of the undead – she rejects othering of the

undead, first treating them as a sort of pets, then claiming that she can communicate with them, and that they are a variation of human, “just different”. This gradually intensifies as she interprets the process of “turning” as a sort of a safety mechanism that protects people from dying, and even though they do not come back as people, “they are something”. It culminates when the girl kills her own sister in an attempt to “turn” her. Ultimately, her refusal to accept the cultural script makes her dangerous for the group, exposing her as an instability in the boundary. However, the decision to kill the girl problematizes the monolith of the group’s moral code and disrupts its relative stability. The process is further complicated in questioning of the loss of humanity between the extremes of identification with either the victim or the perpetrator since the boundary between the categories is not clear cut. The human “monsters” appear in vulnerable and volatile isolated environments where exploitation of humans by humans manifests as violence and limitation of freedom similar to slavery (the hospital in Atlanta) or becomes reduced to the level of cannibalism where *othering* produces a dichotomy that boils down to “either the butcher or the cattle” (Terminus) suspending all other bonds or loyalties except the immediate benefit of a hunting pack. These episodes demonstrate that the moral code of the main group of protagonists is reconstructed and adapted in their encounters or conflicts with groups of survivors they ultimately identify as *others*, symbolically confirming that the loss of the old world irreversibly confirmed the loss of the possibility for the stable moral code, since the adherence to something of a kind would signify the impossibility of survival. Therefore, the manifestations of the monster remain open to reevaluation in each problematic situation. However, one constant remains – even in the circumstances when survival becomes extremely uncertain because of the lack of resources, the group chooses to identify as “not them”, not the undead devoid of everything but the desire to kill and consume, which represents one boundary that remains undisturbed.

To the Lake opens with a short episode which presents the outbreak in a diseased human of the prehistoric period explaining the source of the contagion as natural. It contributes to the idea of precarity, as the outbreak may be a consequence of actions that are impossible to determine in a cause-effect chain of events. As the narrative unfolds, focusing on interpersonal conflicts, the portrayal of the “monster” in the contemporary setting initially goes unnoticed by the protagonists, although it is visually emphasized for the audience. The introduction of the necessary incident trope draws viewers’ attention to a blurred image of a woman attempting CPR outlined by a park fence ornament. This moment is significant as it sparks a debate on the choices that influence adherence to moral codes or acting on instinct—a recurring theme in the series is the choice to assist strangers. Towards the end of the pilot episode, the issue is further complicated, posing a question of prioritizing one’s own safety over duty or loyalty. Presented as a series of flashes, the protagonist hears her mother’s voice behind a door, only to find ‘the monster’ with bloodshot eyes and discolored irises when she opens it. As she screams in terror and slams the door shut, her mother’s hand emerges from the closing gap, heightening the horror. The protagonist not only confronts her mother’s transformation but also her own, as she prioritizes her survival over all else. At this point, the nature of the outbreak remains unclear; it is lethal, yet the possibility of reversal is uncertain. However, the institutional response introduces radical coercion, suspending human rights and altering the rules of conduct and safety previously taken for granted by the protagonists. The first scene confirming the widespread outbreak suggests that ‘the monster’ may manifest in various forms, not solely as the infected. Although later episodes introduce the concept of a diseased other resembling a ‘zombie,’ in the pilot episode, attempts to contain the disease involve setting up protective barriers. As Bugaeva notes, “the threatening acts of violence do not come from the sick and dead but from the healthy, from looters and from the military” (35). The violent disruption, symbolizing disempowerment of civilian safety structures, focuses on establishing boundaries between the ‘normal’ and the ‘abnormal’. Represented as a collective of anonymous operatives in grey hazmat suits and gas masks exiting a military transporter in front of a school, the “monster” signifies chaos and panic rather than order and control. The confrontation between the infected and those in hazmat suits heightens the horror, particularly in a scene where a little girl in a school uniform cowers in a corner. The horror intensifies through editing, with the camera switching to her viewpoint, focusing on the sprayer in the man’s hand before the white foam covers

the lens. This scene reverses roles, allowing the victim of the disease to retain humanity in the face of brutality, highlighting the dehumanizing effects of quarantine. The third facet of the “monster” emerges from gangs of looters, healthy humans who pose a significant threat, reducing defense to a fight-or-flight response. Just as with the initial violent response to the appearance of the monster, the protagonists are once again forced to confront their moral codes in light of the threat to their survival.

The perception of the military, that indirectly reflects on the protagonists, in both shows coincides with the intruders, as their “operations” of clearing treat all the civilians as much as the non-humans to be destroyed. In *TWD* in a flashback to the initial outbreak, there are scenes where the military opens fire in a hospital shooting everyone in their path. Similar hospital scene in *To the Lake* presents the operation in a remote small town and the surrounding area which is supposed to place it under military control ostensibly establishing cordon sanitaire. Instead of being evacuated, the personnel and patients, as the protagonists discover, were all shot dead and left on site. Arguably, this identification of the military as an instrument of power directed against the population, resulted in temporary removing of the episode 5 from the streaming service in Russia (Казючий) since it was apparently read as a critique on the general role of the state-controlled instruments of enforcement.

As it proves that safety cannot be maintained either by waiting out the crisis or by confronting the invaders, both shows introduce the idea of movement in search of the space that can be isolated, therefore containing the danger out. The idea of movement corresponds to the resisting of narrative closure as a feature of the genre; Robert Kirkman revealed in an interview that the initial concept behind *The Walking Dead* was, for it to be “the zombie movie that never ends” (Schweitzer 181) as the sanctuaries prove to be vulnerable, the protagonists continue to move on. The protagonists of *To the Lake* struggle to reach a distant isolated place which at the end of the first season turns out to be neither isolated nor secure as they had hoped, but also utterly ineffective in the resolution of the conflict within the group. The narrative closure is challenged just at the point when we expect the season to end in a (temporary) happy ending, as the refuge is destroyed, and new antagonists emerge which profoundly challenges the initial idea of escape.

3. THE SOCIETY UNBOUND – EXPOSING THE PERMEABLE BOUNDARIES OF THE SELF

As a convention of the “zombie narratives” Schweitzer emphasizes insistence on the physical barriers as a primary defense mechanism against the principal antagonist presented in the undead, but also to ward off human intruders. *TWD* season 3 presents a state prison as a fortification the main group uses as its base camp and the walled communities are imagined as the only spaces which may offer some security. However, the design of the fictional universe depends on the instability of boundaries, therefore the safety of isolation is temporary, and often maintained only in persistent movement, since neither the undead, nor the intruders respect the rules of containment. The permeability of the boundaries symbolizes general dissolution of the order taken for granted – in *TWD* in the first season it is the institution of CDC that proves powerless to either explain or counteract the outbreak, or to provide protection for the survivors. Manned by the only surviving scientist, soon to exercise self-destruction procedure, an institution thought to be omnipotent and globally present is “a deserted, useless, an isolated prison” (Schweitzer 165) which in the first place questions our trust in science and technology. In *To the Lake*, the barrier quarantining the city appears insufficient and pointless as the epidemic has already spread and the true danger is in the inability to contain violence. The social barrier protecting the inhabitants of the luxury suburban settlement, supports the idea of class difference through containment in isolation; first by physical distance and the price of real estate (which is also hinted in *TWD* in Alexandria community), but also by the private security patrols. With the onset of epidemic, it becomes a weakness, an easy target for the armed paramilitary as the systems of social control vanish. The rich and privileged are left to fend for themselves, which they do not know how to do: their villas are unprotected

able glass houses and the danger of staying in them soon becomes apparent. On the other hand, the initial stage of their run is almost comical since the packing of the car resembles preparations for a camping trip of an extended and dysfunctional family, and the interaction in the group points to their complete lack of awareness about the real danger approaching which is signaled to the audience. Complicating the initial situation, the choices the characters must make related to the main issue of the show – should one help a stranger in need in order to remain human – contribute to the relative cohesion of the group which is repeatedly challenged further along the way as the plot evolves. The face of the monster emerges in each of the protagonists as a force that they need to evaluate and control as a permeable boundary generating multiple versions of self which they are not always willing to accept. The conflict of the *To the Lake* is positioned in the characters as a traditional reflection on human nature. Contrastingly, *TWD* limits the scope of what it means to be human by introducing the idea of “the viral human” which follows from the explanation that the virus is dormant inside all human population. The blurring of the boundary between the human and the monster reflects on the permeability of boundaries as something preset exposing the impossibility of “staying human”. The horror is not the undead as a monster as much as it is the knowledge that they were once human, which exposes the humans to the inevitability of crossing the boundary which will turn them into monsters, either literally or metaphorically (Schweitzer 174). Their only hope is that some of them will be able to bring themselves back as the characters of Michonne and Morgan demonstrate. Both shows appear to approach the state of unboundedness of social structures as irreversible. In the light of Covid-19 epidemic the fictional worlds seem prophetic – everything that we once thought safe and secure is growing less and less tangible while the maintaining the illusion of safety appears potentially damaging; everything we consider a part of civilization, the government, science, technology, financial systems, sources of energy, the civil services, abundance of resources, the military, etc. exposes us as willingly subjected to the protocols of violence against which we have no defense. The shows, rather than supporting the illusion of the possibility of “returning to normal” as the mainstream outbreak narratives do (perhaps best exemplified in Soderbergh’s *Contagion*, 2011), focus on the survival and a struggle to establish some version of the viable social order in the postapocalyptic world perhaps anticipating yet unimaginable precarious futures of our post-industrial world.

WORKS CITED

- Boyd, David, and Robert Kirkman. *S5 E02: Strangers | The Walking Dead | TWDU*. <https://www.amc.com/twdu/the-walking-dead/season-5/episode-2>. Accessed 27 Apr. 2022.
- Bugaeva, Lyubov. “Fear on the Small Screen.” *Russian Journal of Communication*, vol. 13, no. 1, Jan. 2021, pp. 29–41. *DOI.org (Crossref)*, <https://doi.org/10.1080/19409419.2021.1874788>.
- DeLillo, Don. *Zero K*. First Scribner hardcover edition, Scribner, 2016.
- Furedi, Frank. *The Only Thing We Have to Fear Is the ‘Culture of Fear’ Itself*. 4 Apr. 2007, <https://www.spiked-online.com/2007/04/04/the-only-thing-we-have-to-fear-is-the-culture-of-fear-itself/>.
- Loiselle, André. *Theatricality in the Horror Film: A Brief Study on the Dark Pleasures of Screen Artifice*. Anthem Press, 2020.
- Pinedo, Isobel. “Postmodern Elements of the Contemporary Horror Film.” *The Horror Film*, edited by Stephen Prince, Rutgers University Press, 2004, pp. 85–117.
- Schweitzer, Dahlia. *Going Viral: Zombies, Viruses, and the End of the World*. Rutgers University Press, 2018.
- Stephens, Elizabeth, et al. “Precarious Futures: Cultural Studies in Pandemic Times.” *Continuum*, vol. 34, no. 6, Nov. 2020, pp. 807–15. *DOI.org (Crossref)*, <https://doi.org/10.1080/10304312.2020.1842120>.
- Казючиц, Максим. “Пандемия По Автору: Стриминг, Сериалы и Месседж в России.” *ТЕЛЕКИНЕТ*, vol. 14, no. 1, 2021.
- Новости, Р. И. А. “Завершились Съёмки Второго Сезона Сериала ‘Эпидемия.’” *РИА Новости*, 20210913T1211, <https://ria.ru/20210913/serial-1749835365.html>.

ZAVODLJIVOST APOKALIPSE SA TELEVIZIJSKIH INTERNET SERVISA – POSTMODERNI HOROR I
EPIDEMIJSKI NARATIV KAO MERILO TESKOBE SAVREMENOG DOBA

Sažetak

Kroz analizu elemenata žanra popularnih televizijskih serija *Okružen mrtvima* (2010-) i *Ka jezeru* (2019-) rad istražuje na koje načine ovi tekstovi govore o strahovima savremenog doba koji se samo delimično ogledaju u ličnim osobinama pojedinca, dok su u većoj meri posledica ponašanja proskribovanog kulturom. Serija potiču iz kulturnih miljea koji se ne smatraju bliskim, ali, uprkos prostornoj i vremenskoj distanci, posmatraju odnose pojedinca i društva u ekstremnim okolnostima na iznenađujuće sličan način. Oba serijala su globalno distribuirani kroz internet servis Netfliks i zabeležila su rekordnu gledanost. Rad polazi od pretpostavke da oba serijala veoma uspešno primenjuju konvencije žanra – elemente koji pripadaju epidemijskom narativu i postmodernom horor – čime pažnju gledalaca usmeravaju na nestabilnosti i nepouzdanost sistema koje smatramo temeljem sigurnosti ljudskih društava: nauke, državne uprave, finansijskih institucija. Tako konstruisani svet fikcije zasniva se na principu uspostavljanja odnosa *drugosti* kao procesa koji se nikad ne stabilizuje u okolnostima krajnje neizvesne i nesagledive budućnosti. Likovi ovih drama iznova preispituju granice sopstvene ljudskosti u okruženju koje je predstavljeno kao sklop nasumično izabranih elemenata u odnosu kontinuirane transformacije. Postavljajući svoje priče izvan domaćaja sile koja bi poništila razorno delovanje katastrofalnih događaja, serijali preispituju naše shvaćanje napretka i našu spremnost da se prepustimo „nadležnosti“ nekog drugog. Oslanjajući se na konvencije žanra horora oni govore o granicama sopstva u svetu bez oslonca.

Ključne reči: epidemijski narativ, *Okružen mrtvima*, *Ka jezeru*, postmoderni horor žanr, granice sopstva

Mirna Radin Sabadoš
University of Novi Sad, Serbia
Faculty of Philosophy
mirna.radin.sabados@ff.uns.ac.rs

IVANA JOZIĆ – SARA ČAVAR

FUNKCIJE SLIKA U REKLAMNIM OGLASIMA NA NJEMAČKOM JEZIKU IZ 19. I 20. STOLJEĆA

Rad se bavi klasifikacijom funkcija slika u reklamama na njemačkom jeziku iz kasnog 19. i ranog 20. stoljeća na temelju njihove znakovno-tipološke pripadnosti. Premda se podrazumijeva da se reklamni oglas shvaća kao cjelina, postavlja se pitanje trebaju li se funkcije teksta i slike u reklamama promatrati kao zasebni sustavi znakova ili se međusobno nadopunjavaju. Klasifikacija funkcija slika prema Kroeber-Rielu (1993) u istraženom korpusu ističe dominantne tipove znakova i tumači ih u odnosu prema (odgovarajućim) dijelovima teksta. Kategorizacija znakova prema Peirceu u ikone, indekse i simbole nudi se kao kriterij izbora za one reklame koje sadržavaju različite slikovne znakove. Kvantitativna i kvalitativna analiza reklamnih oglasa objavljenih u osječkim novinama na njemačkom jeziku "Slavonische Presse" i "Die Drau" trebala bi potvrditi hipotezu da su i tada reklamni producenti u reklamama kao dominantno apelativnoj uporabnoj tekstnoj vrsti koristili funkcije različitih tipova jezičnih i nejezičnih znakova radi postizanja persuzivnosti.

Ključne riječi: funkcija slika, reklame na njemačkom jeziku, tekst, semiotička analiza, 19. i 20. stoljeće

1. UVOD

Njemački je jezik u 19. i početkom 20. stoljeća bio iznimno važan u osječkom gospodarskom, društvenom i kulturnom životu, o čemu svjedoči i niz novina na njemačkom jeziku, koje su u Osijeku izlazile od 1848. do 30-tih godina 20. stoljeća. Među njima se ističu „Slavonische Presse“ i „Die Drau“ koje su, između ostalog, objavljivale i veliki broj reklamnih oglasa, o čemu će se govoriti u prvom dijelu teorijske podloge rada. O raznolikosti i sadržaja i forme objavljenih reklama reprezentativno svjedoči i korpus prikupljen za potrebe ovog rada dostupan na digitalnim platformama <https://www.difmoe.eu/> i <https://essekiana.eindigo.net/>. Premda su pronađeni oglasi koji se sastoje isključivo od teksta, prevladavaju oglasi s različitim udjelima slike i teksta. Upravo slikovni dijelovi i njihova klasifikacija čine polazište za istraživanje funkcionalnosti slikovnih znakova u reklamnom oglasu, što će se tumačiti u drugom dijelu teorijske podloge. U praktičnom će se dijelu rada na reprezentativnim primjerima provesti kvalitativna analiza na temelju semiotičke i funkcionalne klasifikacije znakova slijedeći dva istraživačka pitanja: Koji se tipovi slikovnih znakova koriste u reklamnim oglasima? Kako se ostvaruju apelativni i persuzivni ciljevi¹ uporabom slika i teksta? Rezultati će se interpretirati u završnom dijelu rada uz prikaz kvantitativnih podataka o zastupljenosti tipova znakova u istraženom korpusu.

¹ Persuzivnost ćemo definirati kao (latinski *persuasio*: uvjeravanje, nagovor) oblik komunikacije u kojem se racionalnim sredstvima (argumentima, informacijama i sl.) nastoji djelovati na prosudbe, stavove, vjerovanja ili djelovanje pojedinca. Uspješnost persuzije ovisi o svojstvima same komunikacije (npr. obrazloženosti argumenata, vjerodostojnosti izvora informacija, autoritetu i osobinama osobe koja uvjerava), kao i o svojstvima pojedinca na kojega se persuzivno djeluje (npr. o njegovim čuvstvenim reakcijama prema izvoru informacija, već postojećim vjerovanjima i sl.), *Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje*. Leksikografski zavod Miroslav Krleža, 2013. – 2024. Pristupljeno 21.6.2024. <https://www.enciklopedija.hr/clanak/persuzija>.

2. REKLAMA U OKVIRU TEKSTNE LINGVISTIKE

Tekstna je lingvistika relativno mlada grana jezikoslovlja koja se razvila tijekom šezdesetih i ranih sedamdesetih godina prošlog stoljeća te se tijekom svog razvoja ponajviše bavila dvama velikim teorijski usmjerenim zadacima: prvo, od samoga početka, postavlja pitanje što zapravo čini tekst, istražujući suštinu teksta *per se* i razvijajući niz različitih shvaćanja teksta, koja se vremenom sve više proširuju, a zatim se u kasnijem razdoblju tekstna lingvistika počinje baviti određivanjem tekstnih vrsta. S ovom promjenom, pitanja uporabe jezika i okolnosti jezično-komunikativnog djelovanja došla su u prvi plan i time postavila tekst u središte proučavanja (usp. Fix 2019: 17-8).

Pitanje teksta još uvijek se postavlja, a poseban status izazova za tekstnu lingvistiku dobiva reklama jer ukazuje na već spomenutu potrebu proširivanja pojma teksta. Ta je potreba u skladu s novijim razvojnim smjerovima tekstne lingvistike koja tekst više ne smatra najvišom jedinicom opisa i posebno se bavi odnosima koji postoje između različitih tekstova (Adamzik 2012: 124). Reklamni oglas netipičan je primjer onoga što očekujemo kao tekst: „(relativno opsežan) niz kohezivno povezanih (pisanih) rečenica koje su namijenjene dugoročnom čuvanju²“ (ibid.) te često uključuje i slikovne elemente. Kao takve, reklame spadaju u fenomene koji su posebno prikladni za zahtijevanje ‘proširenog’ pojma teksta i uključivanje slika (i drugih neverbalnih elemenata) kao integralnih dijelova (ibid.).

Iako se tekstne vrste mogu određivati prema različitim kriterijima, funkcija teksta smatra se osnovnim kriterijem (usp. Brinker 2010: 126). Reklamnim oglasima pridružuje se primarno apelativna funkcija (ibid., str. 102), a smatraju se i „prototipima persuazivnih tekstova³“ (Stöckl 1997: 80) čiji je cilj utjecati na ponašanje primatelja (usp. Klüver 2009: 10 prema Friedrich 2015: 57). Osim navedenoga, još je jedno važno obilježje reklamnih oglasa informativnost. Kombinacijom apelativne funkcije, persuazivnosti i informativnosti reklama ispunjava svoj cilj promoviranja proizvoda i/ili uvjeravanja kupca da ga kupi. Sve se navedene funkcije ostvaruju putem interakcije različitih jezičnih i nejezičnih elemenata te zajedno oblikuju multimedijalni marketinški jezik koji obuhvaća kako vizualno, tako i verbalno (usp. Udier 2006).

Što se tiče odnosa jezičnih (verbalnih) i vizualnih elemenata u reklamnom oglasu, mišljenja se razlikuju. 70ih godina prošloga stoljeća smatralo se da dominantnu ulogu u reklamnoj komunikaciji igraju jezični (verbalni) elementi (Premrov 2015: 309), a vremenom se glavna uloga počela pripisivati vizualnim elementima (ibid.). Navedeni autori smatraju da mozak bolje i brže percipira vizualne podražaje (nego jezične podražaje), ali valja dodati da postoji i mišljenje druge strane da “jezični elementi u oglašavanju imaju kvantitativno i kvalitativno veći potencijal od slika⁴“ (Held, 2008). Nastavno na to, Friedrich (2015) smatra da su reklame koje su svedene samo i isključivo na vizualne elemente skoro nezamislive jer „skoro svaka slika treba tekst koji će je objasniti⁵“ (Friedrich 2015: 50). Važno je naglasiti da se tekst u reklamnom oglasu odnosi na ime proizvoda i slogan, ali i na opis proizvoda/usluge koji je često znao biti opsežan. Taj opsežni „komad“ teksta, tj. element kontinuiranog teksta⁶ bio je u začetku reklamnog oglasa kao tekste vrste konstanta te je nosio svu informativnu vrijednost, no danas već gubi tu poziciju izvora informativnosti, te kao takav može biti i uklonjen (usp. Bendel, 1998: 105). To ne znači da slika sama može navesti kupca na kupovinu (Friedrich 2015: 52), već da tek kombinacija slike i teksta reklamu čini učinkovitom (ibid.), jer „slikovna i tekstualna poruka stoje u bliskoj međuovisnosti“ (ibid.).

² U originalu: „eine (relativ umfangreiche) Folge von kohäsiv verbundenen (schriftlichen) Sätzen, die auf längerfristige Speicherung angelegt ist“ (Adamzik 2012: 124).

³ Prevele autorice.

⁴ Prevele autorice.

⁵ Prevele autorice.

⁶ Njem. „Fließtext“

3. FUNKCIJA SLIKE U REKLAMAMA

Tekst i slika stoje u međusobnom odnosu u reklamnim oglasima, pri čemu slika služi kao dopuna tekstu, bilo u informativnoj, bilo u apelativnoj funkciji. Iako slika sama po sebi ne može pružiti objašnjenje ili pojašnjenje, ona ima značajan utjecaj na primatelja stvaranjem mentalnih slika i poticanjem sposobnosti razlikovanja (usp. Stöckl 1997). U tom smislu, vizualni prikaz omogućuje izravnu i učinkovitu komunikaciju koncepata i ideja koje bi putem samog teksta možda bile teže prenesene. Slike (za razliku od teksta) zahtijevaju manju mentalnu pozornost te ih promatrači mogu lakše primijetiti i obraditi (Krieg 2005: 23). Stoga se upotreba slika u oglašavanju posebno usmjerava na manje uključene primatelje, koji su skloniji vanjskim podražajima i emocionalnim dojmovima (ibid.). Nadalje, slike se bolje pamte, dulje zadržavaju i lakše ponovno prizivaju u pamćenje (ibid.).

Druga je funkcija slika u reklamnim oglasima posredovanje zabave i doživljaja⁷ jer privlače pažnju primatelja i potiču ih na čitanje pratećeg teksta. Oglasi u kojima je dio slike usklađen s dijelom teksta imaju posebno pozitivan učinak na primatelja (usp. ibid. str. 25). Odnos između slike i teksta u konkretnim primjerima kontroliraju razni tržišno orijentirani i kulturno uvjetovani interesi pošiljatelja i primatelja, dok istovremeno ovisi o mediju. U kontekstu semiotike, nastavljajući se na tvrdnju Rolanda Barthesa (1957: 210) da „od piščeva jezika ne očekujemo da predstavlja stvarnost, nego da je znači“, možemo reći da se od reklamnog oglasa kao simbioze teksta i slike ne očekuje da prikazuje stvarnost, već da joj daje značenje.

3.1. Semiotička klasifikacija slikovnih elemenata u reklamnim oglasima

Ovo potpoglavlje nudi pregled dviju klasifikacija znakova prema njihovom semiotičkom značenju, naime klasifikaciju prema američkom lingvistu Charlesu Sandersu Peirceu, i njemačkom lingvistu Rudiju Kelleru. Obje su klasifikacije korištene za analizu slikovnih elemenata u analizi u poglavlju 5.

3.1.1. ZNAKOVI PREMA CHARLESU S. PEIRCEU (1980)

Peirceov znak, za razliku od Saussureovog znaka, predstavlja trijadu, tj. sastoji se od tri dijela: prvi dio je znak u užem smislu, također nazvan *repräsentamen* (njem. Repräsentamen, eng. representamen), drugi je *objekt* na koji se znak odnosi, a treći je takozvani *interpretant*, koji nosi značenje znaka. Za razliku od dualističkog znaka de Saussurea koji se ostvaruje putem čvrstog odnosa između dviju formalnih jedinica (označenog i označitelja), Peirceovi su znakovi elementi u procesu signifikacije (usp. Johansen 1993: 56). Peirce je odredio više od 60 vrsta znakova, ali samo tri i dalje stoje u središtu semiotičke analize: ikon, indeks i simbol.

Ikon je znak koji ima određenu sličnost s objektom na koji upućuje te upravo ta sličnost omogućuje korištenje znaka pri identifikaciji objekta. Važno obilježje indeksa uzročni je odnos između dinamičnog objekta i znaka, pri čemu znak reagira na dinamični objekt (kao *reagens*) (usp. Johansen i Larsen 2000: 51). Simbol je nemotiviran i arbitaran, tj. ne nalikuje svom objektu i nije s njim prirodno povezan. Da bi se neki znak svrstao u kategoriju simbola dovoljan je kriterij konvencionalnosti, tj. simbol se određuje kao simbol time što se koristi i razumije kao takav, neovisno o prirodi uporabe, bila ona prirodna ili konvencionalizirana, a najvažnije mu je obilježje izostanak poveznice s onim što predstavlja (usp. CP 2.307 prema Nöth 2000: 179-180).

3.1.2. ZNAKOVI PREMA KELLERU (1995)

Rudi Keller (1995 prema Janich 2010: 78), njemački lingvist koji se teorijom znakova detaljno bavi u svojoj knjizi *Zeichentheorie: zu einer Theorie semiotischen Wissens*, ističe interpretaciju primatelja umjesto odnosa. Keller razlikuje sljedeće vrste znakova:

⁷ Njem. „Unterhaltung- und Erlebnisvermittlung“

- 1) Simptomi (njem. Symptome) su znakovi koji nisu namjerno prikazani, već stoje u prirodnom odnosu prema onome što se iz njih može zaključiti. Interpretator tako prenosi značenje s dijela na cjelinu (npr. „Osmijeh zadovoljnog djeteta koje spava u čistoj posteljini sugerira učinak deterdženta kao cjeline⁸“) (Fährmann 2006: 49).
- 2) Ikonički znakovi (njem. ikonische Zeichen) koriste se svjesno te su, za razliku od simptoma, izravno upućeni primatelju. Slični su predmetu koji označavaju (npr. piktogrami kao što su prometni znakovi ili informacijski panoi). Često su ovisni o jeziku i kulturi (usp. ibid.str. 49).
- 3) Konvencionalizirani znakovi tj. simboli (njem. konventionalisierte Zeichen) slikovni su komunikacijski alati koji se odnose na pojmove s kojima nisu vidljivo povezani. Temelje se na konvencijama koje vrijede u zajednici (usp. Janich 2010: 79).
- 4) Deiktički znakovi (njem. deiktische Zeichen) zajedno sa simptomima pripadaju indeksnim znakovima. Koriste se uvijek namjerno i obično se pojavljuju u obliku pokaznih gesta, strelica ili pokazivanja prstom. Iako su s označenim u odnosu sličnosti, „deiktički se razlikuju od ikonografskih znakova jer sami po sebi nemaju određeni sadržaj, već uvijek upućuju⁹ na nešto drugo“ (ibid.).

3.2. Funkcionalna klasifikacija slikovnih elemenata u reklamnim oglasima

Nakon kratko prikazane klasifikacija slikovnih elemenata u semiotičkom okviru u prethodnom poglavlju, u ovome ćemo predstaviti drugu vrstu klasifikacije, naime prema funkciji. Zielke (1991 prema Janich 2010: 76-7) razlikuje tri vrste elemenata:

- 1) *Key-Visual* je stvarna slika proizvoda. To su ponavljajući osnovni motivi koji vizualno predstavljaju proizvod ili brend i razlikuju ih od konkurentskih proizvoda (usp. Fährmann 2006: 48). Prema Kroeber-Rielu (1993, prema Janich 2010: 77) imaju funkciju generiranja aktivacije.
- 2) *Catch-Visual* označava okolinu proizvoda u koju je proizvod ugrađen. Preko slike proizvoda, prema Kroeber-Rielu (usp. ibid.str. 77), prenose se informacije. “Ako je proizvod prikazan zajedno s privlačnom ženom (...) ili u kontekstu živahnih, uglavnom mladih ljudi u prirodi, tada oglašivači svojim proizvodima dodjeljuju posebne konotacije, a roba postaje atraktivnija¹⁰” (Fährmann 2006: 48).
- 3) *Focus-Visuals* su pojedinačni manji elementi slike koji ističu važan dio ili osobinu proizvoda te ih iznova vizualiziraju radi dodatne jasnoće. Obično su ilustrirani različitim grafikama (npr. dijagramima), shematskim prikazima, detaljnim slikama (npr. motora automobila) ili simbolima (npr. listom drveta), koji bi trebali izazvati dodatne emocije kod kupca (usp. ibid.str. 48).

3.3. Mitologija Rolanda Barthesa

Barthesova analiza značenja znaka ili mita koristan je alat za razumijevanje vizuala, neizostavnih dijelova gotovo svake reklame. Podjela na de Saussureov *označitelj* i *označeno* translatira se kod Barthesa na raščlambu *značenje-oblik* kojom se možemo poslužiti pri kritičkom pristupu medijskim narativima. Slika je polisemna, puna značenja, a reklamni oglas može reklamirati bilo što (više ili manje

⁸ Prevele autorice.

⁹ Istaknule autorice.

¹⁰ Prevele autorice.

očigledno) povezano sa slikom (usp. Barthes 1997:38-9). Slici koju vidimo u reklamnom oglasu zatim pridajemo *oblik*, mitsko poimanje onoga što ta slika predstavlja. Značenje se slike (ili njezinih dijelova) reducira i postupno svodi na mit – dovoljan je dio neke cjeline da sugerira mit, a odbaci mnoštvo značenja koje nudi objekt iz stvarnosti (usp. Inglis, 1997, poglavlje „Od semiotike do diskursa“). Ne koriste se samo saznanja o željama i snovima potrošača kako bi se uspostavili mitovi koji će kupca navesti na kupnju, već se proizvođači/ponuđači koriste i kulturalno duboko ukorijenjenim polisemnim slikama u tu svrhu. Andree (usp. 2010: 80 prema Friedrich 2015: 55) čak povlači analogiju između marke (brenda) i mita. Koristeći „stalno ponavljajuće attribute“ (ibid.) koji se brzo mogu identificirati, kod potrošača se stvara mitska koncepcija.

4. O TISKU NA NJEMAČKOM JEZIKU U OSIJEKU

Njemački jezik odigrao je neosporivo važnu ulogu u kulturnom i društvenom životu Hrvatske, a posebno plodno tlo za istraživanje njegova utjecaja nudi grad Osijek na istoku Hrvatske, na čije šire područje su se u drugoj polovici 19. stoljeća intenzivno doseljavali Nijemci i Austrijanci iz svih dijelova Habsburške Monarhije. O utjecaju njemačkog jezika svjedoči činjenica da se on može smatrati pozitivnim kulturološkim poticajem daljnjem razvitku grada Osijeka (tada njem. *Esseg* i mađ. *Essek*) u to vrijeme (Geiger 1991: 324). Njemački jezik tijekom druge polovice 19. stoljeća obilježava društveni i kulturni život Osijeka koji tada prerasta u industrijski grad.

Druga polovica 19. stoljeća obilježena je i pojavom prvih novina na njemačkom jeziku izvan Zagreba, među ostalima i u Osijeku, kada je 1848. prvi puta izašao list „Der Volksredner für Vaterland, Freiheit, und Gesetz, für Kunst, Gewerbe und Wissenschaft“ (Glušac 2013: 151). Za ovaj rad relevantne su novine na njemačkom jeziku, „Die Drau“ i „Slavonische Presse“, koje su prvi puta izašle 1868., odnosno 1885. godine. Bile su to novine „na lokalnom tlu uzgojene“ (Obad 2007: 124), čija su baza bile lokalne novosti, a dopunjavane su raznim oglasima koji su radnim danima punili tri do četiri stranice, a vikendom do čak dvanaest stranica. Na osječkim novinama na njemačkom jeziku radili su često ljudi koji su dvojezično odrastali te su ili paralelno ili kasnije pisali i za listove na hrvatskom jeziku (ibid.).

4.1. „Die Drau“

1868. godine prvi puta izlaze novine „Die Drau“. Gustav Wagner i Jakob Frank istovremeno su bili izdavači, vlasnici i urednici spomenutog lista, poznatog po svojoj pro-mađarskoj orijentaciji, čija je glavna zadaća čak i bila lokalno oblikovati pro-mađarsko mnijenje. Iako su počele sa samo četiri lista novosti o politici, ekonomiji, bankarstvu te društveno i kulturno relevantnim vijestima, ubrzo su se udvostručile te počele nuditi razne kolumne i sve veći broj reklamnih oglasa koji su u znali brojčano nadjačati količinu vijesti u pojedinim brojevima (Erl Šafar et al. 2022: 83-4)

4.2. „Slavonische Presse“

Novine „Slavonische Presse“ prvi puta izlaze 1885. godine, a naklada im je bila tri puta tjedno. Izdavač i vlasnik bio je Dragutin Carl Laubner, a urednik prve četiri godine Victor Hahn kojega je zatim naslijedio Carl Benda, vrhunski pisac zaslužan za popularizaciju ovih novina. Od 1893. godine novine „Slavonische Presse“ postaju jedna vrsta političkog dnevnika, bilježeći važne događaje grada i turbulentna razdoblja kroz koje je grad prolazio. Iako pisane na njemačkom jeziku, novine „Slavonische Presse“ bile su izrazito hrvatski orijentirane (Erl Šafar et al. 2022: 88).

5. ANALIZA KORPUSA

Korpus za potrebe ovoga rada potječe iz rezultata projekta *Spurensuche: Deutsche Sprache, Literatur und Kultur in Kroatien*, koji se, između ostaloga, bavio i digitaliziranjem novina na njemačko-me jeziku. Digitalizati su dostupni na internetskom portalu <https://essekiana.eindigo.net/> i u digitalnoj biblioteci <https://www.difmoe.eu/>. Za ovaj rad odabrale smo reklamne oglase iz „Slavonische Presse“ i „Die Drau“, koji su kao digitalizati dostupni na navedenim internetskim portalima (<https://www.difmoe.eu/>), „Slavonische Presse“ sa 6 godišta, od 1909. do 1916. godine, a „Die Drau“ sa 64 godišta, od 1870. do 1938.; <https://essekiana.eindigo.net/>, „Slavonische Presse“ s 38 godišta, od 1885. do 1922. godine, a „Die Drau“ sa 63 godišta, od 1870. do 1938.)

Budući da smo već definirali reklamne oglase kao tekstne vrste koje kao nijedna druga vrlo vješto kombiniraju različite sustave znakova, uz tekst dominantno i slike, istraživanje će baviti sljedećim pitanjima:

- Koji se tipovi slikovnih znakova koriste u reklamnim oglasima?
- Kako se ostvaruju apelativni i persuzivni ciljevi uporabom slika i teksta?

Metodologija se rada poglavito bazira na kvalitativnoj analizi odabranih primjera i njihovom semiotičkom opisu, a služi se i kvantitativnim podatcima s obzirom da je ukupno obrađen 61 reklamni oglas iz razdoblja od 1872. do 1926. godine.

U nastavku će se prikazati reprezentativni primjeri za sve tipove znakova, tumačeći njihovu pozicioniranost u reklamnom oglasu kao i funkciju koju ostvaruju u suodnosu s tekстом te dovodeći ih u vezu s reklamnim namjerama emitenta reklamne poruke.

5.1. Key-Visuals (ključni vizuali¹¹)

178

Odabrani primjeri za ovu vrstu znakova su reklama 1 i reklama 2, jer prikazuju proizvod koji se reklamira i koji bi ih trebao razlikovati od konkurentskih proizvoda. U reklami 1 emitent oglašava trgovinu za šešire, kape i krznenu robu, no za slikovni prikaz bira ikonu ženskog šešira kao ključni vizual koji bi trebao privući pažnju recipijenta i apelativno djelovati na njega. Premda su sve tri vrste proizvoda istaknute podebljanim slovima i nema izrazite referencije samo na ključni vizual, on stoji reprezentativno kao, pretpostavimo, najprodavaniji proizvod iz ponude, što je u skladu s modnim trendovima onoga doba. Osim toga, ključni vizual zauzima polovicu cjelokupnog reklamnog oglasa, a grafički je oblikovan tako da blagim zakrivljenim dijelom šešira naglašava prijelaz prema tekstu koji čini drugu polovicu oglasa, što se svakako može smatrati uspješnim reklamnim rješenjem.



Reklama 1: Die Drau, 1872.

¹¹ Prevele autorice.



Reklama 2: Die Drau, 1862.

Reklama 2 također sadržava ključni vizual proizvoda, no smješten je dolje lijevo na reklamnom oglasu, pri čemu se 'lijevo' prema prostornoj mapi Kressa i van Leeuwena (2006: 177) odnosi na ono što se povezuje s općenitim, poznatim i zadanim, a 'dolje' sa specifičnim, informativnim i praktičnim, odnosno stvarnim. Ključni je vizual prema Peirceovoj klasifikaciji uvijek ikona, a u ovoj je reklami, skoro neočekivano, veći prostor ustupljen tekstnom dijelu, u kojemu dominira tipografski naglašen slogan. Emitent se u sloganu poigrava riječima nudeći mali Opel s dva ili četiri sjedala kao auto budućnosti uz preko 50% uštede, pri čemu su riječi 'auto' i 'Opel' znatno veće od ostatka teksta i ključnog vizuala. Upravo se ovim kontrastom postiže apelativnost oglasa i podiže njegova persuazivna vrijednost.

5.2. Catch-Visuals (Blickfänger; okolinski vizuali¹²)

179

Odabrani primjer za ovu klasifikaciju je Reklama 3. Ova vrsta znakova naglašava okolinu u kojoj je smješten znak, a njegova je funkcija da upravo ta okolina podigne apelativnu vrijednost proizvoda ili usluge. U Reklami 3 poziva se na pokladni ples pod maskama, a okolinski vizuali, ikone maski dolje lijevo i desno te klaunova gore lijevo i desno, uokviruju tekst i apelativno ga nadopunjuju. Upravo zahvaljujući okolinskim vizualima cjelokupni reklamni oglas djeluje kao skladna i kompaktna cjelina, jer je prijelaz okolinskih vizuala u tekst i obratno skoro neprimjetan, što je zapravo vrlo rijetka pojava u analiziranom korpusu reklama.



Reklama 3: Slavonische Presse, 1896.

¹² Prevele autorice.

Reklama 4: Slavonische Presse, 1891.

Kao što se može i pretpostaviti, u korpusu je bilo i reklamnih oglasa u kojima se ne pojavljuje samo jedna vrsta slikovnih znakova, nego vrlo često različiti tipovi. Klasifikacija znakova prema Peirceu (1980) i Kelleru (1995) počiva na semiotičkom značenju slikovnih prikaza i važna je za semiotičku analizu reklamnih oglasa. U njoj se znakovi razlikuju po stupnju sličnosti s objektom ili referencom iz stvarnosti, a emitent ih reklamnog oglasa koristi ovisno o cilju koji reklama treba postići. Reklama 5 reprezentativan je primjer reklamnog oglasa u kojima su zastupljene skoro sve vrste znakova: od ikona (po razini sličnosti najbliže objektu iz stvarnosti; pr. bicikl i biciklist, konjanik, planinar, proizvod), preko simbola (pr. simbol zmije u apotekarstvu) do indeksa (prst ruke koji pokazuje na reklamni oglas). Međutim, vrijedi naglasiti da se sve tri vrste znakova nalaze i u međusobnoj interakciji, jer upućuju jedni na druge, dok su, naravno, istovremeno i u interakciji s tekstom. Njega u ovoj reklamni i nema puno, ali se u srednjem dijelu izravno referira na ikone i preporučuje proizvod ovoj ciljnoj skupini nakon zahtjevnih ruta. Osim naziva proizvoda i nabavnog mjesta tipografski se ističe i da je proizvod dobio 60 nagrada te ga se opisuje kao dijetetsko i kozmetičko sredstvo za jačanje i opravak tetiva i mišića. Živopisnost ovoga reklamnog oglasa i naglašavanje društvenih vrijednosti, u ovome slučaju sporta i rekreacije, trebala bi privući širu ciljnu skupinu i tako ostvariti svoju persuazivnu funkciju.



Reklama 5: Slavonische Presse, 1901.

Da su reklamni oglasi i vrlo kreativno područje u kojemu do izražaja, osim emitentove primarne nakane plasiranja proizvoda na tržište, dolazi i kulturni kontekst vremena u kojemu se reklama objavljuje zorno prikazuje Reklama 6. Radi se o reklamnom oglasu za biljnu mast (biljni mrs; margarin). Dominantan je udio slikovnog prikaza ikoničke naravi. Međutim, osim ovoga značenja znak je istovremeno i simbol učenosti i mudrosti, a ovo se značenje stvara prvom rečenicom ispod slike¹⁴. Tipografski je naglašena riječ 'Die Gelehrten' u značenju 'učenjaci; učenici ljudi; znanstvenici', koja je ovdje upotrijebljena i kao autoritet. Autoritete koristimo kada želimo da mišljenje iskaže ili naše mišljenje potvrdi netko slavan ili stručan. Svaki narod i svaka kultura imaju svoje autoritete koji ovise o popularnosti, nepristranosti i kompetentnosti (Jozić i Vančura, 2020: 104). Za reklamni oglas s početka 20. stoljeća znanost, znanje i empirija nedvojbeno su bili dominantni autoriteti.



Reklama 6: Slavonische Presse, 1901.

Reklame 7 i 8 zorni su primjeri da je bilo i reklamnih oglasa koji su se sastojali samo od teksta. U reklami 7 oglašavaju se toplice u Harkanju i Daruvaru, a u reklami 8 prašak za pecivo Dr.Oetker. Oba su oglasa vrlo informativna i edukativna, no upravo u toj količini teksta leži i njihova apelativnost. No, ono što ih svakako odvaja i od ostatka korpusa i od suvremenog reklamnog oglasa i njegovog shvaćanja je vrijeme koje je potrebno da se pročita reklama koja se sastoji samo od teksta. Ono što se možda najviše promijenilo je koncept potrebnog vremena da se mentalno obradi jedan reklamni oglas, a funkcija je slika, kako smo već naveli je da se slike bolje pamte, dulje zadržavaju i lakše ponovno prizivaju u pamćenje (Krieg 2005: 23), odnosno mentalno brže procesuiraju.

¹⁴ "Učenjaci se slažu da je Kunerol najbolji biljni mrs koji postoji, jer se najpažljivije proizvodi iz najboljih sirovina koristeći patentirani postupak. Ima dug vijek trajanja, lako je probavljiv i izvanrednog okusa. Prominentni ga liječnici preporučuju osobama s osjetljivim želudcem i crijevima." Prevele autorice.



Reklama 7: Die Drau, 1872.

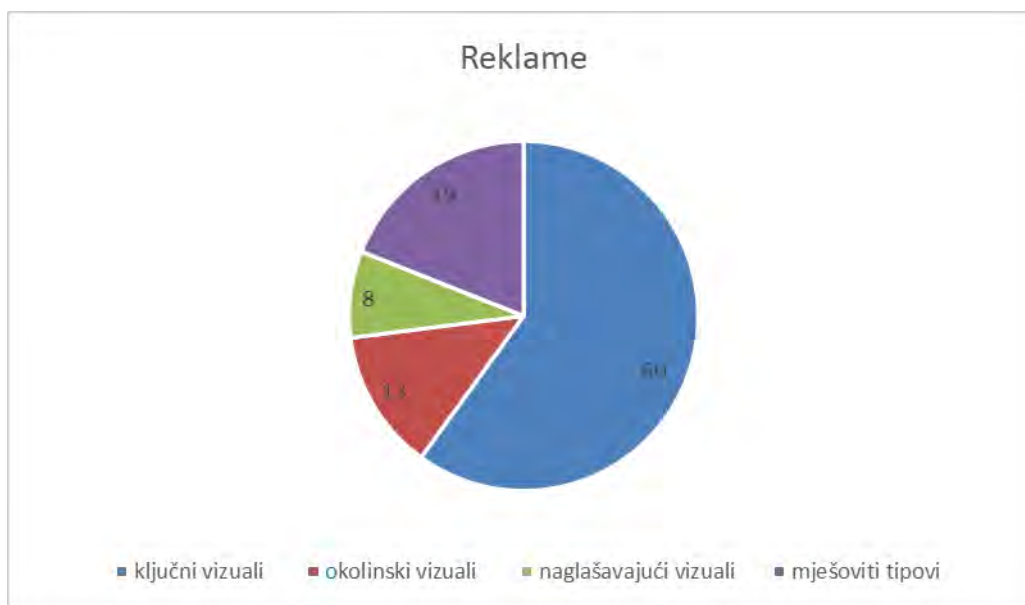


Reklama 8: Slavonische Presse, 1901.

6. ZAKLJUČAK

Provedena analiza o tipovima slikovnih znakova koji se koriste u reklamnim oglasima i tumačenju načina kojim reklamni producenti ostvaruju svoje ciljeve uporabom slika i teksta za korpusnu podlogu ima reklame iz razdoblja od 1872. do 1926. objavljene u osječkim novinama na njemačkom jeziku „Slavonische Presse“ i „Die Drau“. Reklamni su oglasi, kako što naglašava McLuhan (2008: 186), daleko najbolji dio časopisa ili novina, jer je za nastanak nekog oglasa potrebno više truda i razmišljanja, duhovitosti i umjetnosti, nego za bilo koju drugu novinsku rubriku. Tekstnolingvistički reklame spadaju u apelativne tekstne vrste, a persuzivnu funkciju ostvaruju interakcijom svih korištenih znakovnih sustava. Budući da značajan udio u reklamnog oglasu čine slikovni znakovi, istraživanje se usmjerilo na njihovu funkcionalnu i semantičku klasifikaciju.

Korpus je sačinjavala ukupno 61 reklama, a rezultati su kvantitativne semiotičke analize pokazali da zastupljenost znakova prema funkcionalnoj klasifikaciji sljedeća: ključni vizuali bili su zastupljeni u 37 reklamnih oglasa, odnosno čine 60% korpusa, okolinski vizuali nađeni su u 8 reklama i čine 13% korpusa, a naglašavajući vizuali nađeni su u 4 reklame i čine 8% korpusa. Mješoviti tipovi čine 19% korpusa, odnosno nađeni su u 12 reklamnih oglasa.



Dominacija ključnih vizuala ne iznenađuje jer se ostvaruju ikoničkim znakovima, osobito preko slika proizvoda. Slike proizvoda vrlo često zauzimaju značajan dio reklamnog oglasa, a referencija na tekst je uzajamna. Značajnu ulogu u percepciji reklamnog oglasa igra i prostorna pozicioniranost ključnog vizuala, jer doprinosi persuzivnosti koja sadržava racionalna sredstva u obliku informacija, odnosno slikovne prikaze stvarne referentne vrijednosti te apelativnosti reklame, odnosno momentu poticanja recipijenta na djelovanje. Za okolinske vizuale prije svega treba naglasiti da imaju izraženu konotacijsku vrijednost. U ikoničkoj naravi okolinskih vizuala mogu se naći i naznake indeksa ili simbola koji se dekodiraju pomoću teksta reklame. Zastupljenost ovih vizuala je 13%. Najmanju zastupljenost od 8% imaju naglašavajući vizuali, odnosno pojedinačni manji elementi slike koji ističu važan dio ili osobinu proizvoda te ih iznova vizualiziraju radi dodatne jasnoće. U istraženom su korpusu prikazani slikama dijelova proizvoda, a funkcija im je da usmjere pozornost recipijenta na informacije u tekstu oglasa. Kao što je bilo i očekivano, u dijelu istraženog korpusa zastupljeni su i mješoviti tipovi s 19%, što nas približava semantičkoj klasifikaciji. Vrlo se često u kreativnoj interakciji slikovnih znakova i teksta isprepliću ikone, indeksi i simboli pa se pri njihovoj interpretaciji u obzir mora svakako uzeti i društveni i kulturni kontekst vremena u kojem su reklamni oglasi objavljeni. Upravo bi tome u prilog išla i asocijativna osobina slika, jer ih promatrači mentalno lakše primjećuju i obrađuju zahvaljujući sklonosti vanjskim podražajima i emocionalnim dojmovima. No, za ovo je nužno poznavati navedeni kulturni i društveni kontekst u koji je situiran reklamni oglas te bi ga valjalo tako i tumačiti.

Kao posebnost se u istraženom korpusu mogu navesti reklamni oglasi koji se sastoje samo od teksta, a upravo je ta njihova informativnost i edukativnost u službi apelativne funkcije reklame. Međutim, ako usporedimo upravo ovakve reklamne oglase s današnjim, nameće se zaključak da je koncept vremena za recepciju reklame ono što razlikuje suvremenog potrošača od onoga s kraja 19. i 20. stoljeća: tekstne reklame traže vrijeme za čitanje s razumijevanjem, a to vrijeme današnji konzument nema. Stoga u suvremenim reklamama i prevladavaju slikovni prikazi potpuno drukčije konceptualne vrijednosti prilagođene suvremenom potrošaču, koje štede vrijeme percepcije, dok se tekst pozicionira na manje zadanog prostora. U istraženom korpusu neki slikovni prikazi, primjerice u reklamama 5, imaju zamjetnu narativnu vrijednost i traže veću pažnju recipijenta i sposobnost rekonstrukcije cjelokupne reklamne poruke uključujući i tekstne dijelove, dok primjeri 1 i 2 imaju čisto ikonički karakter i ne zahtijevaju dodatni angažman recipijenta pri tumačenju reklamne poruke.

Zaključno se može naglasiti da je za pravilno razumijevanje reklamnog oglasa ključna simbioza slike i teksta. Budući da autoricama nije poznato da postoje slična istraživanja reklamnih oglasa iz navedenog razdoblja, rad se dijelom svrstava u pilot-studiju prikazujući rezultate analize na odabranim

primjerima, uz napomenu da dobivena zapažanja motiviraju na daljnja semiotička istraživanja uz uključivanje dodatnih analitičkih kriterija.

LITERATURA

- Adamzik, K. (2012). Werbekommunikation textlinguistisch. U: Janich, Nina (ur.): *Handbuch Werbekommunikation*. 123–142.
- Barthes, R. (1957). *Mythologies*. Éditions du Seuil.
- Barthes, R. (1997). *Image – Music – Text*. London: Fontana Press.
- Bendel, S. (1998). *Werbeanzeigen von 1622-1798. Entstehung und Entwicklung einer Textsorte*. Tübingen: Niemeyer.
- Brinker, K. (2010). *Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Erl Šafar, M., Lubina, T., Subjak, R. (2022). German Newspaper Publishing in Osijek: From 1848 until 1945. *Medijska istraživanja*, 28 (1). 79–99.
- Fährmann, R. (2006). *Die historische Entwicklung der Werbesprache*. Berlin: Peter Lang Verlag.
- Fix, U. (2019). Text und Textlinguistik. U: Janich, Nina (ur.): *Textlinguistik. 15 Einführungen und eine Diskussion*. 17–34.
- Friedrich, S. (2015). *Deutsch- und englischsprachige Werbung: Textpragmatik, Medialität, Kulturspezifität*. Berlin: Frank & Timme.
- Geiger, V. (1991). Nijemci u Hrvatskoj. U: *Migracijske i etičke teme* 7, 3-4, 319–334. <https://hrcak.srce.hr/file/188059> (pristupljeno 20.3.2024.)
- Glušac, M. (2013). Osječke novine nekada i sada. U: *Anali Zavoda za znanstveni i umjetnički rad u Osijeku* 29, 149–163. <https://hrcak.srce.hr/file/220876> (pristupljeno 20.3.2024.)
- Held, G. (2008). Grenzenloser Traum vom Raum? Suggestive Bild-Text-Konfigurationen in der Tourismuswerbung aus kontrastiver Sicht. U: Lüger, Heinz-Helmut, Lenk, Hartmut E. H. (ur.), *Kontrastive Medienlinguistik. Landauer Schriften zur Kommunikations- und Kulturwissenschaft*, 95–113.
- Inglis, F. (1997). *Teorija medija*. Zagreb: AGM.
- Janich, N. (2010). *Werbesprache: ein Arbeitsbuch*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Johansen, J. D. (1993). *Dialogic Semiosis*. Bloomington: Indiana University Press.
- Johansen, J. D., Larsen, S. E. (2000). *Uvod u semiotiku*. Zagreb: Croatia liber.
- Jozić, I. i Vančura, A. (2020). *Retorika: Pojmovi u povijesti javnoga komuniciranja*. Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku - Filozofski fakultet.
- Kress G., van Leeuwen, T. (2006). *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. London: Routledge.
- Krieg, U. (2005). *Wortbildungsstrategien in der Werbung: Zur Funktion und Struktur von Wortneubildungen in Printanzeigen*. Hamburg: Helmut Buske Verlag.
- McLuhan, M. (2008). *Razumijevanje medija*. Zagreb: Golden marketing – Tehnička knjiga.
- Nöth, W. (2000). *Handbuch der Semiotik*, 2. izdanje, Stuttgart: Verlag J. B. Metzler.
- Obad, V. (2007). *Slavonische Presse*. U: Obad, Vlado (ur.): *Regionalpresse Österreich-Ungarns und die urbane Kultur*. Wien: Feldmann Verlagsges, 115–165.
- Peirce, C. S. (1980). *Collected papers of Charles Sanders Peirce*. Cambridge: Harvard University Press.
- Premrov, E. (2015). Einfluss verbaler und nonverbaler Reize ausgewählter deutschsprachiger Fernsehwerbespots auf das Hervorrufen positiver und negativer Emotionen. *Jezikoslovlje*, 16 (2-3), 307–335. <https://hrcak.srce.hr/151437> (pristupljeno 21.3.2024.)
- Stöckl, H. (1997). *Werbung in Wort und Bild. Textstil und Semiotik englischsprachiger Anzeigenwerbung*. Frankfurt am Main: Lang.
- Udier, S. L. (2006). O jeziku reklame. U: Granić, Jagoda (ur.): *Jezik i mediji - Jedan jezik : više svjetova*. Zbornik. Zagreb/Split: Hrvatsko društvo za primijenjenu lingvistiku (HDPL), 711–721-x. <https://www.enciklopedija.hr/clanak/persuazija>, pristupljeno 21.6.2024.

BILDFUNKTIONEN IN DEN DEUTSCHSPRACHIGEN WERBEANZEIGEN
AUS DEM 19. UND 20. JAHRHUNDERT

Zusammenfassung

Der Beitrag setzt sich mit dem Problem der Klassifikation von Bildfunktionen in den deutschsprachigen Werbeanzeigen aus dem späten 19. und frühen 20. Jahrhundert bezüglich ihrer Zugehörigkeit zu Zeichentypen auseinander. Obwohl es selbstverständlich ist, dass wir als einfache Beobachter die Werbeanzeige als Ganzes wahrnehmen, d. h. als Gesamtheit von sprachlichen und nichtsprachlichen Zeichen, stellt sich die Frage, ob Text- und Bildzeichen in einer Werbung als zwei separate Zeichensysteme zu unterscheiden sind oder ob sie sich gegenseitig ergänzen. Die Klassifizierung von Bildfunktionen nach Janich (2010) sollte im ausgewählten Korpus die dominanten Zeichentypen hervorheben und versuchen, sie im Verhältnis zu (entsprechenden) Textteilen zu deuten. Zusätzlich wird die Peircesche Kategorisierung in Ikone, Index und Symbol als Auswahlkriterium für diejenigen Werbeanzeigen, die diverse bildliche Darstellungen beinhalten, vorgenommen. Die quantitative und qualitative Analyse der in den Osijeker deutschsprachigen Zeitungen „Slavonische Presse“ und „Die Frau“ veröffentlichten Werbeanzeigen sollte zeigen, dass Werbeproduzenten damals diverse Zeichentypen in den Werbeanzeigen verwendet haben, um ihre Werbeziele zu erreichen. Da die Werbeanzeige aus der textlinguistischen Perspektive als dominant appellative Gebrauchstextsorte bezeichnet wird, deren informatives Potential durch sprachliche und nichtsprachliche Zeichen realisiert wird und somit dem appellativen Ziel dient, kann die Hypothese aufgestellt werden, dass sowohl der Text als auch das Bild in der Werbeanzeige solche Funktionen ausüben, die das persuasive Werbepotential steigern. Wie Bilder zur funktionalen Macht der Werbeanzeige beitragen, wirkt sich letztendlich auch auf den Erfolg der Werbebotschaft aus.

Schlüsselwörter: Bildfunktion, deutschsprachige Werbung, Text, semiotische Analyse, das 19. und 20. Jahrhundert

Ivana Jozić

Josip Juraj Strossmayer Universität in Osijek, Kroatien,
Fakultät für Geistes- und Sozialwissenschaften
ijozic@ffos.hr

Sara Ćavar

Josip Juraj Strossmayer Universität in Osijek, Kroatien,
Fakultät für Erziehungswissenschaften
scavar2@foozohr

III

ТРАДУКТОЛОГИЈА

LINGVISTIČKE I KULTUROLOŠKE TRANSPOZICIJE U PREVODIMA KNJIŽEVNIH DELA SA TURKOLOŠKOM TEMATIKOM

Prilikom prevođenja na srpski jezik književnih dela čija tematika obuhvata turske kulturno-istorijske i lingvističke aspekte, evidentna je značajno izražena komponenta nepreciznog prenošenja manje ili više poznate terminologije i drugih leksičkih spojeva.

U ovom radu se analizira prenošenje turskih leksičkih i semantičkih jedinica u prevodima književnih dela sa najzastupljenijih evropskih jezika, utvrđuju se nedoumice sa kojima se prevodioci najčešće susreću i ispituju se navedena rešenja kao predmet razmatranja sa stanovišta specifične turske leksike i jezičkog sklopa.

Upoređivanjem srpskih prevoda romana autora koji pišu na engleskom i francuskom, kao i sekundarnog književnog prevoda turskih dela sa engleskog i nemačkog, utvrdili smo značajan broj nepodudarnosti ponuđenih prevodilačkih rešenja kod leksike turskog porekla, koja je već prisutna i prihvaćena u srpskom književnom jeziku, kao i njeno neprepoznavanje pod uticajem polaznog jezika, što rezultira greškama u prevodu.

Kao rezultat istraživanja pružaju se precizni i odgovarajući prevodni ekvivalenti za zajedničke kulturološke i jezičke elemente među kojima preovlađuju turcizmi i drugi termini usvojeni kao deo leksike srpskog jezika. Isto tako, daju se i tumačenja specifičnih turskih lingvističko-kulturoloških segmenata za koje ne postoje odgovarajući ekvivalenti u srpskom jeziku. Insistira se na adekvatnim razrešenjima prevodilačkih dilema i objašnjenjima zapaženih prevodilačkih nedoslednosti. Na kraju, u radu se ističe snažna potreba za prevodilačkim istraživačkim naporima prilikom razumevanja i obrade leksema iz široke oblasti turske kulture, istorije, religije i običaja kako bi se iznašli najbolji načini za njihovo pravilno prenošenje na srpski jezik.

Ključne reči: turski jezik, prevod, kulturološka transpozicija, transkripcija

1. PRENOŠENJE KULTUROLOŠKIH RAZLIKA U PROCESU PREVOĐENJA

Prevođenje kao kreativni proces iziskuje od prevodioca ne samo poznavanje drugog jezika na najvišem lingvističkom nivou, nego i svih njegovih socio-kulturoloških aspekata, a posebno onih u kojima se razlikuju od jezika na koji se prevodi. Od svih jezgrovitih definicija prevođenja, koje su ponuđene u teoriji i literaturi, u ovom radu priklanjamo se sledećoj: „Prevođenje [...] nije samo jezička operacija, nego je i kulturni čin. U načelu, između svih jezika sveta postoji prevodivost, ali ovaj princip podložan je raznim ograničenjima zbog razlika u kulturama i jezičkim sistemima“ (Bugarski 2009: 94). Kako u još jednoj definiciji prevođenja isti autor kaže: „Prevođenje je oblik komunikacije kod koga se neki vanjezički sadržaj, prethodno izražen u jednom jeziku, prenosi u neki drugi jezik (Bugarski 1996: 132), jasno je da prevodilac mora u svakom trenutku biti svestan sličnosti i razlika koje se javljaju u oba jezika, što dovodi do toga da stepen prevodivosti zavisi od mere u kojoj se kulture preklapaju (Jovanović; Vrkatić; Brnjada 2016: 10).

Prevodilačke intervencije, kao i izmene teksta svakako moraju biti u skladu sa normativnim pravilima jezika primaoca kako bi se prevod mogao u potpunosti razumeti, ali bi valjalo da se prevodilac, u isto vreme, stavi na mesto primaoca i predvidi momente kao što su oni koji daju odgovor na pitanja da li je njegov čitalac spreman da uloži napor i potraži nepoznatu reč u rečniku ili enciklopediji i, uopšte, koliko je otvoren da prihvata njemu strane podatke. (Hlebec 2009: 67). Stoga prevodilac pred sobom ima vrlo izazovan zadatak. Pri tom „[prevodilac] se po pravilu ne sme naći samo u poziciji da prevede reč, već da je, kao i autor, u jeziku prevoda odabere i upotrebi u onom njenom značenju i obliku koji potpuno ili bar približno potpuno odgovara datoj konkretnoj situaciji na koju se odnosi iskaz.“ (Jovanović; Vrkatić; Brnjada 2016: 14).

Pored toga što mora posedovati kreativnost, domišljatost, svestranost, kvalitetno opšte obrazovanje i smisao za oba jezika, prevodilac osim što mora ispravno da prenese tekst sa jednog jezika na drugi, u svakom trenutku treba da bude svestan sličnosti i razlika u rečnicima dvaju jezika kako bi što bliže preneo iskaz primaocu kao pripadniku jedne jezičke zajednice. Osim prenošenja jezičkog sadržaja, ne treba zaboraviti da vanjezički sadržaj igra jednako važnu ulogu u procesu prevođenja, kao što su kulturno i socijalno senzitivne tematike koje neosporivo mogu uticati na kvalitet i recepciju prevoda jer „dobar prevodilac je senzibilan za razlike u poimanjima kulturoloških pojmova, proisteklih iz neke specifične kulture“ (Stakić; Tanjga-Vidović 2013: 214).

Neophodnosti kvalitetnog prevoda potrebno je pristupiti s krajnom ozbiljnošću kako bi se izbegla opasnost ne samo od lošeg prevoda, već i od pogrešne percepcije pojedinih aspekata turskog kulturnog nasleđa što kasnije otežava promenu već stvorene proizvoljne slike, o čemu će biti više reči kod primera prevoda turskih dela na srpski jezik. Poznato je da prevod književnog dela ne iziskuje usko stručno poznavanje terminologije i ne mora težiti ekstremnoj preciznosti, već može biti slobodniji i dozvoljava prevodilačke intervencije i/ili u razumnoj meri izmenu teksta. Samim tim, prevodilačke svesne ili nesvesne izmene ili pogreške ne utiču u znatnoj meri na kvalitet prevoda dokle god je delo u skladu sa normativnim pravilima na ciljnom jeziku. S druge strane, ni ta činjenica ne olakšava prevodilački zadatak, jer da bi prevod bio što uspešniji, poželjno je da prevodilac sprovede dodatna istraživanja koristeći štampanu i elektronsku literaturu kako bi se upoznao sa segmentima koji su potrebni za uspešan prevod. Pored toga, prevodilac mora biti upoznat sa kulturnim i istorijskim prilikama vezanim za delo koje prevodi i uvek voditi računa o tome koliko su ti segmenti poznati širem krugu govornika jezika na koji se delo prevodi, te ukoliko ima potrebe, truditi se da unese odgovarajuće prevodilačke napomene kako bi čitalac u potpunosti mogao da razume prevod, a time i samo originalno delo. Kompleksni prevodilački proces postaje još teži i nezahvalniji kada je u pitanju sekundarni prevod, odnosno prevođenje s prevoda.

U ovom radu na korpusu određenog broja prevodilačkih primera sa evropskih jezika analiziraćemo ponuđena rešenja posebno se osvrćući na problematiku prenošenja turskih lingvističkih i kulturoloških aspekata.

Prevođenje dela iz turske književnosti poslednjih godina je sve intezivnije. Nakon što je turski pisac Orhan Pamuk osvojio Nobelovu nagradu za književnost 2006. godine, broj prevedenih dela i autora ove bogate i raznovrsne nacionalne literature je u značajnom porastu. Pored prevoda sa jezika originala, pojavljuje se i nemali broj sekundarnih prevoda turskih romana sa nekog od evropskih jezika. Za prevode sa turskog na srpski može se reći da su u većoj ili manjoj meri uspešni, dok prevodi sa drugih jezika sa sobom nose i dodatne poteškoće. Problematika prenošenja turskih jezičkih realija jednako je zastupljena i u prevodima dela pisanih na nekom od evropskih jezika, čija sadržina obuhvata pojmove vezane za tursku onomastiku, kulturu, istoriju, običaje i različite aspekte turske tradicije. Propusti i greške koji se javljaju u sekundarnim prevodima umanjuju estetski doživljaj dela: „Kao što je poznato, originalni tekst u prevodima sa drugog jezika gubi veliki deo svog značaja i vrednosti, a poruka koju je dao autor je u opasnosti da se izgubi. Stoga se atmosfera i lepota prevedenog dela ne mogu adekvatno sačuvati“. (Aykut 2012: 125). Govoreći o univerzalnom problemu prenošenja pragmatičkih i kulturalnih aspekata i njihovom nedovoljnom stepenu proučavanja, pojedini svetski priznati lingvisti ističu da: „Kontrastivna gramatika već postoji u znatnom obimu, a nama nedostaje sistematska kontrastivna kulturologija koja će specifična obeležja jedne kulture – od prosečnih sekundarnih znanja njenih pripadnika pa do konvencija u raznim oblastima – konfrontirati sa odgovarajućim obeležjima druge kulture. Sve dok to ne budemo imali, bićemo upućeni na empirijski postupak na koji budemo nailazili u tekstovima za prevođenje“. (Nord, 1990: 35)

Opravdana su upozorenja da semantika svakog jezika na određen način obuhvata i etnografiju zajednice koja se njime služi, da svaki jezik izražava jednu svojevrsnu kulturu, te da istinski dobro vladanje nekim jezikom podrazumeva i temeljito poznavanje kulture njegovih izvornih govornika. Da je to tako, jasno se vidi naročito ako se prevođenje shvati kao, u osnovi, oblik komunikacije između kultura. (Bugarski 1996: 123). Kulturna transpozicija predstavlja prenošenje elemenata kulture sa jezika prevoda na ciljni jezik i jedan je od najizazovnijih segmenata u prevodilačkom procesu. Naime, ukoliko su kulture oba naroda slične, neće biti većih problema u transpoziciji. Problem nastaje ukoliko su kulturološki elementi zastupljeni u jednom, potpuna nepoznanica u jeziku prevoda.

2. PRIMERI NEADEKVATNOG PRENOŠENJA TURSKIH KULTUROLOŠKIH SADRŽAJA NA SRPSKI JEZIK

Korpus na kojem smo vršili analizu u ovom radu obuhvata primere iz četiri turska romana prevedena sa prevoda i pet romana sa tematikom turske, odnosno orijentalne kulture i istorije, napisanih i prevedenih sa engleskog, odnosno nemačkog.

Prvo što zbunjuje u sekundarnim prevodima jeste česta pojava da naslov romana nije preuzet sa originala, već sa jezika prevoda, što otežava promociju turske književnosti i pruža neprecizan i neubedljiv poziv čitaocu da se zainteresuje za određeno štivo. Takav slučaj beležimo, na primer, kod romana „Ubistvo u hotelu Bosfor“ (tur. Kitapçı Dükkanı - „Knjižara“) spisateljice Esmahan Ajkol¹ i „Ubistva u Istanbulu“ (tur. İstanbul Hatırası - „Uspomena iz Istanbula“) pisca Ahmeta Umita².

Prvi analiziran sekundarni prevod dela iz turske književnosti je prevod sa engleskog, romana „Jedna mačka, jedan čovek, jedna smrt“ (tur. Bir Kedi, Bir Adam, Bir Ölüm) pisca Omera Zulfu Livanelija³. Roman opisuje život turskog političkog imigranta u Švedskoj, teskobe koje on i druge političke izbeglice iz celog sveta preživljavaju u stranoj državi i kulturi, u kojima se ne mogu u potpunosti adaptirati. Paralelno sa narativom glavnog lika prožima se i opis turbulentne i opasne političke situacije u Turskoj 80tih godina 20. veka, koja je nepovoljno uticala na živote mnogih mladih Turaka. Ova tematika je zastupljena i u rečenici: *A i pojedini članovi njene porodice su ružičasti*. (Livaneli 2002: 143) Na prvi pogled nema greške u prevodu, ali kad se uporedi sa originalnim turskim delom, vidi se da stoji *solcular*, što bi u prevodu značilo *levičari*. Problematika prevoda nastala je usled kulturološke različitosti iz engleskog prevoda u kome se koristio termin *ružičast*⁴ (eng. pinko) što predstavlja pežorativni naziv za levičara ili simpatizera komunističkog režima, koji se upotrebljavao u drugoj polovini 20. veka u Americi. Kako ružičasta boja u srpskom jeziku ne predstavlja nikakvu simboliku povezanu sa levičarskim načinom razmišljanja, može se smatrati da prevodilac nije bio upoznat sa kulturološkom simbolikom boja u oba jezika, što je za rezultat imalo nekvalitetan i zbunjujuć prevod. Odgovarajuće prevodilačko rešenje bi u ovom slučaju bilo da se umesto reči *ružičasti* upotrebi srpski ekvivalent *crveni* što simboliše osobu privrženu komunističkoj partiji.

U analiziranoj tematici problem koji se javlja u prevodilačkoj kulturnoj transpoziciji jeste činjenica da istočna i zapadna kultura ne ispoljavaju kulturno poklapanje, pa je kulturološki prenos u najvećem broju slučajeva opisnog karaktera, pri čemu se često gubi na autentičnosti, a ponekad se i potpuno udaljava od originala.

Nakon viševjekovnog suživota hrišćanskog i muslimanskog življa na našim prostorima, prirodno je da se i religijska terminologija ukorenila u kulturološke aspekte oba naroda. Tako su verski pojmovi, a posebno oni vezani sa praznike, šire poznati u srpskom jeziku. To nas navodi na pitanje zašto bi prevodioci pojedine nazive islamskih praznika prenosili iz arapskog jezika, kako je u originalnim delima na engleskom navedeno, ne osetivši potrebu da koriste srpsku terminologiju, što bi istini za volju, zahtevalo malo podsećanja, ali je svakako neophodno. Na primer, u prevodu romana „Saraj“ (eng. Seraglio: A Novel) spisateljice J.

¹ Esmahan Ajkol (tur. Esmahan Aykol) (1970-) je novinarka i spisateljica triler romana koji su prevedeni na nekoliko evropskih jezika, poput: „Jedna sumnjiva smrt“ (tur. Şüpheli Bir Ölüm) (2007), „Tango“ (tur. Tango) (2012) i drugih.

² Ahmet Umit (tur. Ahmet Ümit) (1960-) je turski pisac i levičar. Napisao je veliki broj romana, među kojima je najzastupljeniji detektivski žanr. Njegova dela su: „Magla i noć“ (tur. Sis ve Gece) (1996), „Lutka“ (tur. Kukla) (2002) i mnoga druga. Naslovi romana prevedeni na srpski sa jezika prevoda su i: „Ubistvo sultana“ (tur. Sultani Öldürmek) (2012), „Şapat krošnji u ukletoj četvrti“ (tur. Beyoğlu'nun En Güzel Abisi) (2013).

³ Omer Zulfu Livaneli (Ömer Zulfü Livaneli) (1946-) je poznati savremeni turski pisac, kompozitor, pesnik i političar. Tokom svoje impozantne karijere često je bio hapšen zbog svojih otvorenih političkih stavova i kritike turskog društva. Pored primarnog bavljenja muzikom, ostavio je traga i u spisateljskom svetu. Njegovi romani se bave otvorenim i oštrom kritikom turske političke i društvene scene. Najpoznatija dela su mu: „Jedna mačka, jedan čovek, jedna smrt“ (tur. Bir Kedi, Bir Adam, Bir Ölüm) (2001), „Sreća“ (tur. Mutluluk) (2002), „Lejlina kuća“ (tur. Leyla'nin Evi) (2006), „Poslednje ostrvo“ (tur. Son Ada) (2008) i mnoga druga.

⁴ Ružičasta ili pink boja predstavlja svetliju nijansu crvene, što bi u prenesenom značenju trebalo da simboliše „lakši oblik komunizma“ ili pristalice socijalizma.

Volak⁵, koji opisuje mistični život unutar osmanlijskih saraja i harema, za mesec ramazan se koristi arapska transkripcija *Ramadan*, čija je srpska varijanta *ramazan*: *Ulema je najavio da će Ramadan nastupiti za dva meseca i, kao i uvek, uoči njegovog početka biće priređena zabava za čitav harem.* (Volak 2003: 49).

Roman „Minaret“ (eng. Minaret) spisateljice Lejle Abulele⁶ govori o mladoj ženi koja je prinuđena da sa porodicom pobegne iz Sudana u Englesku. Delo govori o kulturnim različitostima, ljubavi, islamofobiji, emigraciji i veri. Roman je pisan na engleskom jeziku i u prevodu sadrži više pogrešnih transpozicija. Npr: *Priča o Eidu i kako nam anđeli daju svoje darove.* (Abulela 2008: 193). Eid je arapski naziv za najveći praznik u islamskom svetu. Budući da je verska terminologija u našem jeziku usvojena preko turskog jezika, svi religijski nazivi su transkribovani sa turskog. U srpskom se za ovaj praznik koristi reč Bajram, dok je Eid potpuna nepoznanica. Isti problem se nastavlja i u sledećem primeru: *Kažem: „Telefonirala sam ujka Salihu da mu pošelim Eid Mubarak”.* (Abulela 2008: 203). Izraz *Eid Mubarak* se prevodi našom frazom *Srećan Bajram* ili *Bajram mubarek olsun*, što je fraza koja sadrži turske morfološke elemente (tur. Bayram - mübarek olsun). Prevodilac ne bi smeo da dozvoli ovakav propust, posebno kada se ima u vidu da prosečan čitalac nije upoznat sa kompleksnom religijskom tematikom iz arapskog jezika. Zadatak prevodioca jeste da istraži i pronađe pravilna prevodilačka rešenja. On je u obavezi da čitaocu pruži pojašnjenje upotrebljenog termina ili fraze, poput objašnjenja u fusnoti ili prenošenjem kulturoloških elemenata najpribližnije čitalačkoj kulturi na jeziku prevoda.

Pojedini pojmovi kao orijentalno materijalno i nematerijalno nasleđe na našim prostorima nisu široko poznati unutar zapadne kulture. Takav je slučaj i sa turskim kupatilom, hamamom, koje u turskoj kulturi ima višestruku ulogu. Osim održavanja higijene u vidu posebnog tretmana u skladu sa bogatom tradicijom, on predstavlja i mesto druženja i zabave za žene. (Aykut, 2017: 117). Kako se u zapadnim jezicima hamam neretko označava samo kao *kupatilo* ili *kupalište* (eng. bath), precizniji prevod bi bio *hamam*. Ovu nejasnoću primećujemo u triler romanu „Drvo janičara“ (eng. The Janissary Tree) Dž. Gudvina⁷, koji prati detektiva evnuha koji istražuje ubistva janičara u Istanbulu sredinom 19. veka:

Veoma debela Jermenka, frkćući sa neodobravanjem, spremila je kafu i ostatak dana je provela u kupalištu s peškirom preko glave. (Gudvin 2008: 181).

Univerzalna problematika prenosa kulturoloških elementa može se najbolje uočiti na primeru turske kuhinje. Kuhinja je važan segment kulture i tradicije svakog naroda, ona je odraz istorijskog razvitka nacije, njenih navika i uverenja, interakcije između kultura, prikazuje socijalni status i pripadnost kulturnom miljeu na određenom geografskom prostoru. Turska kuhinja kao deo zajedničkog nasleđa tokom osmanlijskog perioda postala je sastavni deo kuhinje balkanskih zemalja i u značajnoj meri uticala na srpsku kulturu i tradiciju. Ova interakcija nije prisutna na Zapadu, što rezultira nemogućnošću prevođenja naziva turskih tradicionalnih jela na neki od evropskih jezika. Prevodioci tada posežu za opisnim rešenjima koja najčešće ne nude pravilnu informaciju. Neretki su primeri da srpski prevodioci, uprkos tome što su iz svakodnevnog života upoznati s jelima turske kuhinje, ne posvećuju ovoj temi dužnu pažnju, već bez ikakvog kriterijuma nastavljaju sa opisnim prevođenjem. Takvi primeri se mogu pronaći u delima kao što je roman „Ptice bez krila“ (eng. Birds Without Wings) L. Bernijera⁸. Ovaj istorijski roman opisuju živalj u malom mestu u

⁵ Dženet Volak (Janet Wallach) (1942-) je američka spisateljica čija su dela inspirisana moćnim ženama istorije. U njena dela ubrajaju se: „Pustinjska kraljica: Neverovatan život Gertrude Bel“ (eng. Desert Queen; The Extraordinary Life of Gertrude Bell) (1996), „Saraj“ (eng. Seraglio: A Novel) (2003), „Šanel: Njen stil i njen život (eng. Chanel: Her Style and Her Life) (1998) i druga.

⁶ Lejla Abulela (Leila Fuad Aboulela) (1964-) je nagrađivana spisateljica, esejista i scenarista. Njena dela se bave ostrim kritičkim prikazom muslimana migranata na Zapadu i izazova sa kojima se suočavaju. Njena ostvarenja su: „Prevodilac“ (eng. The Translator) (1999), „Dobrota neprijatelja“ (eng. The Kindness of Enemies) (2015), „Negde drugde“ (eng. Elsewhere) (2018) i druga.

⁷ Džejson Gudvin (Jason Goodwin) (1964-) je engleski pisac i istoričar. „Gospodari horizonta: Istorija Otomanskog carstva“ (eng. Lords of the Horizons: A History of the Ottoman Empire) (2003), „Zmijski stub“ (eng. The Snake Stone) (2007), „Urokljivo oko“ (eng. An Evil Eye) (2011), „Baklava klub“ (eng. The Baklava Club) (2014) su neka od njegovih dela.

⁸ Luj de Bernijer (Louis de Bernières) (1954) je britanski romanopisac koji se proslavio pišući istorijsko-ratne romane. Njegova dela su vrlo studiozna u težnji da što realističnije i istorijski precizno prenese određene istorijske događaje kao i živote ljudi na koje su ta vremena uticala. Njegovi najpoznatiji romani su: „Mandolina kapetana Korelija“ (eng. Captain Corelli's Mandolin) (1994), „Ptice bez krila“ (eng. Birds Without Wings) (2004), „Partizanova kći“ (eng. A Partisan's Daughter) (2008) i drugi

Turskoj u kojem vekovima u miru žive Grci i Turci sve do početka I svetskog rata. Roman opisuje ne samo tragedije i nedaće koje sa sobom donosi rat pustošeći život običnog čoveka, već vrlo precizno predstavlja autentične borbe koje su se vodile tokom Galipoljske bitke, a zatim i Rata za nezavisnost u Turskoj (tur. Türk Kurtuluş Savaşı). Kao epilog tih borbi Bernijer opisuje razmenu turskog i grčkog stanovništva (tur. Türk-Yunan Nüfus Mübadelesi,) koja je ostavila dubok trag u istoriji oba naroda. Jedan od više primera nedopustivih prevodilačkih rešenja u ovom delu, koje inače predstavlja značajan doprinos razumevanju grčko-turskih kulturno-istorijskih prilika glasi⁹: (...) *a dečaci su trčkarali gore dole, natovareni prašnjavim prstenovima beskvasnog hleba nanizanih na štapove*. (Bernijer 2011: 191). Ovde je reč o turskom pecivu *simi*t (tur. simit), odnosno *đevrek* (tur. gevrek), što je reč koja predstavlja dobro poznati i veoma frekventno korišćeni turcizam u srpskom jeziku upravo za ovo isto pecivo, *đevrek*.

Određeni broj neadekvatno prenetih orijentalnih kulturnih aspekata zapaža se u sekundarnom prevodu, sa nemačkog jezika, turskog kriminalističkog romana „Ubistvo u hotelu Bosfor“ koja uporedo sa tematikom detektivske istrage ubistva jedne vlasnice knjižare, opisuje i socijalne međuljudske odnose između Nemaca i Turaka koji žive u Nemačkoj. I u ovom prevodu se tursko pecivo *simi*t prevodi opisno premda se u našem jeziku koristi turcizam za isto pecivo, *đevrek*. Primeri koji ilustruju ovu situaciju su: *Kupile smo kifle sa susamom kod uličnog prodavca, sir kašar u dućanu u blizini Trga Ortakoj i sele u bašti čajdžinice blizu mora*. (Ajkol 2009: 57). Kifla nije tursko prepoznatljivo jelo od testa, već je to *đevrek*. U originalnom tekstu se eksplicitno naglašava da je u pitanju *simi*t, ali kako to pecivo nije opštepoznato zapadnoevropskoj kulturi, pretpostavljamo da se prva greška u kulturološkom prenošenju javila u jeziku posrednika, a zatim se nastavila i u prevodu na srpski, čime se izgubilo na autentičnom prikazu turskih kulturnih osobenosti. Prevodilac se nešto bolje snašao za reč *kašar* (tur. kaşar) imajući u vidu da se radi o siru, ali je svakako bilo bolje prevesti ga kao *kačkavalj* jer je u pitanju ista vrsta sira, zastupljena u kulturama oba naroda i pravi je prevodni ekvivalent.

Lale je već zavrnila rukave da napravi nudle s jogurtom i belim lukom, turski izum koji bi svakog Italijana jednostavno mogao da pošalje na onaj svet. (Ajkol 2009: 102). U datom primeru u pitanju je jelo *makarone sa belim lukom i kiselim mlekom* (tur. Sarımsaklı Yoğurtlu Makarna) i ovde se javljaju dve greške u prevodu. Naime, nudle jesu vrsta testenine, ali njihova upotreba nije zastupljena u turskoj kuhinji, pa bi zahvalniji prevod bio testenina ili makarone. Drugi problem nastaje kod prevoda turskog mlečnog proizvoda *jogurt* (tur. yoğurt) koji je pod istim nazivom, kao turcizam, prihvaćen u više svetskih jezika. Jogurt koji se konzumira u Srbiji i Turskoj nije iste konzistencije, već je turski jogurt po teksturi bliži našem kiselom mleku, a *ajran* (tur. ayran) više odgovara srpskom jogurtu. Dakle, ispravan prevod bi bio „kiselo mleko“. (Više o tome u Aykut 2017). Ovakvi i slični primeri pokazuju da prevodilac mora poznavati svoju i stranu kulturu i njihove bitne aspekte, kao i da se treba truditi da što kvalitetnije realizuje kulturološke transpozicije.

Posebno je nezahvalno kada se lekseme iz turskog jezika prevode sa nekog od evropskih jezika jer su u takvim situacijama prevodilačke zabune neminovne, a neretko prevodiocima promakne informacija da u jeziku prevoda postoji odgovarajući ekvivalent.

Kada sam za sve naručila čipuru, ostali su još uvek sedeli mirni ko bubice i gledali mene. (Ajkol 2009: 156). U ovom slučaju, prevodilac je samo izvršio ortografsku transkripciju ne obraćajući pažnju da je u pitanju vrsta ribe orada koja je zastupljena i u našoj mediteranskoj kuhinji, kao i da se i u našem jeziku može sresti pod nazivom cipura.

Još jedan u nizu pokazatelja koliko bi bilo neophodno konsultovati se sa orijentalistom turkologom prilikom prevođenja i tumačenja dela sa orijentalnom tematikom radi pravilnog prenošenja kulturoloških prilika, može se pronaći u sekundarnom prevodu turskog romana sa engleskog na srpski jezik pod naslovom „Kira Ester“ (tur. Kiraze) spisateljice S. Kamuran¹⁰, koji govori o sudbini sefardskih Je-

⁹ Ovakva rogovatna rešenja nisu zabeležena samo u sekundarnim prevodima turskih dela, već su se, nažalost, pojavila i u prevodu sa turskog. Pojedini orijentalisti pokazali su nesvakidašnje „nepoznavanje svakodnevnih jezičkih situacija“ pa su u prevodu sa turskog za reč „simi)t“ umesto potpunog ekvivalenta „đevrek“ (kao reči koja se takođe koristi u turskom u formi *gevrek*) u fusnoti naveli objašnjenje iz rečnika u formi „vrsta peciva u obliku prstena“! (Marinković, 2008: 108).

¹⁰ Kamuran (tur. Kâmuran Solmaz) (1954-) je turska spisateljica, scenaristkinja i prevodilac. Među njenim delima značajna su: „Banka“ (tur. Banka) (2004), „Vetar sa Galipolja“ (tur. Çanakkale Rüzgârı) (2007), „Mađar“ (tur. Macar) (2010) i druga.

vreja progonjenih iz Španije, koji utočište pronalaze u Osmanlijskom carstvu: *Pod strogu kontrolu potpadala je i trgovina konjima, barutom, bakrom, kožom i sušenim pasuljem*. (Kamuran 2006: 227). Ovde se vidi da su oba prevodioca pogrešila u tumačenju turskog izraza *kuru fasulye* i preveli ga doslovno, kao „sušeni pasulj“, dok se, u stvari, radi o običnom pasulju, nasuprot boraniji koja se na turskom zove *taze fasulye* „sveži pasulj“. U ovakvom primeru uočava se neizvesnost i nesigurnost koju nosi prevod s prevoda budući da će se pogreška učinjena u prvom prevodu neminovno preneti i na sekundarni prevod.

U prevodu američkog romana H. Pejn¹¹ „Devičanski čvor“ (eng. *The Virgin's Knot*) koji govori o mladoj turskoj tkalji koja ima hendikep, prikazuje se način na koji ona svojim tkanjem iskazuje emocije, težnje i snove pomoću boja i simbola koje tka kao motive na tepisima i prodaje ih kao miraz nevestama. Delo odiše bogatom turskom kulturom i tradicijom usko povezanom sa tradicionalnim tkanjem ćilima. Roman je napisala američka spisateljica, koja premda nema dodira sa turskom kulturom, ipak verodostojno prenosi orijentalnu atmosferu. U delu se pored kvalitetnog opisa tradicionalnog turskog tkanja mogu pronaći, manje više, ispravne turske fraze, tradicionalni i religijski običaji, ali se, nažalost, mogu sresti i nekvalitetni prenosi pojedinih turskih kulturnih karakteristika. Na primer: „*Tigrovo mleko*“, *rekao je trgovac pokazujući na čašu*. (Pejn 2004: 109). U ovoj rečenici se radi o poznatom turskom alkoholnom piću *rakija* (tur. *Türk rakısı*), koje se pravi od grožđa uz dodatak biljke anisa. Kada se pomeša s vodom, dobija mlečnobelu boju i u narodu se zove *lavlje mleko* (tur. *arslan sütü*). Iako se američka spisateljica nesumnjivo posvetila istraživanju kako bi što vernije prenela tursku kulturu, pojava ovakvih propusta u pojedinim segmentima svakako se može očekivati.

Turski jezik ne poznaje kategoriju gramatičkog roda, što dodatno otežava prevodilački proces usmeren na jezike koji razlikuju rodove. Iskusni turkolozi se prilikom prevođenja oslanjaju na poznavanje turske antroponimije kako bi uspešno odredili rod u književnom delu (Više o tome: Aykut 2010). Nasuprot tome, neoprezni prevodioci mogu biti nedosledni u svojim transpozicijama i pogrešiti rod. Roman „Ptice bez krila“, koji je pisan na engleskom jeziku koji, kao i turski, ne poznaje rodove, zasigurno je pred prevodioca postavio problem koji ga je naveo na nedoslednost u tumačenjima: „*Pretpostavljam da je Nilufer uginuo do sada*“, *rekla je*. (Bernijer 2011: 503). Naime, tokom čitavog romana konj koji nosi ime Nilufer javlja se i kao konj i kao kobila, odnosno, za isto ime se vezuje i muški i ženski rod. U antroponimiji turskog jezika ime *Nilufer* (tur. *Nilüfer*) je žensko ime persijske etimologije, što nam pouzdano kazuje da je Nilufer kobila.

Kultura oslovljavanja je neizostavni deo svakog jezika i predstavlja društveno konvencionalni način obrasca ponašanja. U turskom jeziku oslovljavanje odražava kompleksnu socijalnu kulturu i tradiciju koja se održava sve do danas. Kako turski ne poznaje gramatički rod, koriste se lekseme koje nedvosmisleno preciziraju prirodni pol, rodbinske veze ili socijalni status. Obraćanjem se pokazuje stepen prisnosti i poznavanja sagovornika, te se tako poznanicima obraća sa: *abla* (starija sestra, žena), *kız* (kćer, devojka), *amca* (stric, čika) i slično. U najvećem broju slučajeva se ova oslovljavanja ne prenose u prevodima turskih dela ukoliko konotacija teksta ne zahteva drugačije. U balkanskoj kulturi oslovljavanje osobe rodbinskim terminima iako nije u srodstvu ne predstavlja kulturološku diferenciju za razliku od zapadne kulture koja takav vid ne poznaje. Zbog ove različitosti nastaju prevodilačke zabune poput: *Onog dana kada su podigli pidžame iz kuće sis Muale, švalje iz susedstva* (...) (Livaneli 2002: 63). U datom primeru prevodilac je doslovno preneo englesku reč *sis* (eng. *sis*) što znači *sestra*, što je načinilo zabunu u tekstu jer reč *sis* ne postoji u srpskom jeziku. U originalnom delu na turskom stoji *abla*, ali ne u značenju sestre kao krvnog srodstva, već kao termin oslovljavanja koji je vrlo čest u turskoj kulturi. U ovakvim slučajevima prevodicima se preporučuje da izostave oslovljavanje ukoliko to ne remeti koncept teksta ili da ga ostave u transkribovanom obliku i pruže odgovarajuća pojašnjenja ako smatraju potrebnim.

Turski jezik ima izuzetno razvijenu srodničku terminologiju koja igra važnu ulogu u preciznom definisanju odnosa među članovima porodice, određujući na taj način mesto pojedinca u zajednici, kao

¹¹ Holli Pejn (Holly Lynn Payne) je američka spisateljica i scenaristkinja. Njena značajna dela su: „Devičanski čvor“ (eng. *The Virgin's Knot*) (2003), „Kraljevstvo jednostavnosti“ (eng. *The Kingdom of Simplicity*) (2010), „Damask: priča o ružama i Rumiju“ (eng. *Damascena A Tale of Roses and Rumi*) (2014) i druga.

i njegov društveni status. U evropskim jezicima ova leksička sfera je značajno siromašnija u odnosu na tursku, ali i srpsku rodbinsku terminologiju, što neretko dovodi do pogrešne upotrebe i zabune kod ovih termina. Takav primer se može videti u turskom romanu „Ubistva u Istanbulu“ prevedenog na srpski sa engleskog jezika. Roman prati detektiva Nevzata koji istražuje ubistva koja su se desila pokraj istorijskih znamenitosti Istanbula. Kako bi uspeo da uhvati ubicu, detektiv mora da spozna i istoriju Istanbula, što ovo delo ujedno čini i istorijskim romanom. U rečenici: *A što se tiče mog ujaka Munipa, bio je to sjajan čovek* (Umit 2014: 28), na prvi pogled nema prevodilačkog propusta, dok se u originalnom turskom delu nalazi rodbinski termin *enişte* „zet“. U turskoj kulturi reč *enişte* nosi značenje bračnog srodnika, odnosno nekog ko se oženio ženskim članom porodice, te u zavisnosti od konteksta u srpskom je najpribližnije srodniku zet ili teča. Problematika je nastala u engleskom terminu *uncle* koji se odnosi na starijeg muškog člana porodice bilo da je nastao pobočnim linijskim srodstvom ili bračnim srodstvom, i koji se u srpskom najčešće prevodi kao *ujak*, *stric* ili *teča*. Kako je već pomenuto da turska i srpska kultura imaju vrlo bogatu rodbinsku leksiku, poželjno je, koliko je to prevodiocu moguće, težiti prevodu koji bi bio što bliži originalnom tekstu. U konkretnom primeru najbolje rešenje je *teča* ili *tetak*, jer se u delu govori o starijem bračnom paru koje detektiv oslovljava sa *tetka* i *teča*.

3. ZAKLJUČAK

U navedenom izboru sekundarnih prevoda, kao i primarnih prevoda dela koja obrađuju turkološku tematiku, beleže se uspele i neuspele transkripcije i transpozicije turskih onomastičnih reči i kulturoloških elemenata.

U prevedenim delima sa originala koji je neki od evropskih jezika, do prevodilačkih grešaka dolazi iz dva razloga. Prvi je ređi i nastaje usled omaške pisca prilikom navođenja pojedinih turskih naziva, zbog čega se ista pogreška prenosi i u prevodu. Drugi razlog je nedovoljno znanje prevodioca iz oblasti turkologije ili nedostatak informisanosti, odnosno težnje da se konsultuje sa stručnjakom iz date oblasti. U sekundarnim prevodima situacija je drugačija. Kako je gotovo nemoguće napraviti preciznu distinkciju između prevodilačkih pogreški pod uticajem jezika „međuoriginala“ s jedne strane i nepoznavanja turskih lingvističkih i kulturoloških aspekata s druge strane, vrlo obazrivo ih stavljamo u istu kategoriju.

Nakon detaljne analize prevoda navedenih dela, koju ovde nije moguće u celini predstaviti, zaključujemo da prevodioci, koliko god grešili u prevodenju ne poznajući turski jezik, u velikom broju slučajeva uspevaju da pronađu i dobra rešenja i obezbede praćenje teme obrađene u delu. Ipak, ne zane-marujemo opšti utisak da je primetna značajna nesigurnost prilikom prenošenja onomastičnih reči, dok se u kulturološkim aspektima oseća vidno odsustvo orijentalističkog predznanja.

Svakako je nužno naglasiti da su ovi prevodi nastali u periodu kada nije bilo dovoljnog broja prevodilaca turkološke struke, zbog čega se učinjeni propusti donekle mogu razumeti. Izdavačke kuće takođe snose odgovornost po ovom pitanju. Danas je situacija nešto drugačija. Sa većim brojem prevodilaca sa turskog smanjuje se broj neusaglašenih, a povećava broj kvalitetnijih prevoda iz turske književnosti koji, neki manje, a neki više uspešno, doprinose predstavljanju turske istorije i kulture.

LITERATURA

- Abulela L. (2008). *Minaret*. Beograd: Alnari. Prevela: Tanja Milosavljević.
 Ajkol, E. (2009). *Ubistvo u hotelu Bosfor*. Beograd: Mladinska knjiga. Prevela: Jelena Klar.
 Ајкут, Ксенија (2010). Специфичност турске антропонимије као израз узајамног деловања језика и културе, *Научни састанак слависта у Вукове дане*, 39/1, 305-318.
 Aykut, Ksenija (2012). Çağdaş Türk Edebiyatından Sirpçaya Yapılan Çevirilerin Değerlendirilmesi Üzerine. *Türk Dili*, 722, CII, 123-128.
 Aykut, Ksenija (2017). *Turski folklor*. Lapovo: Kolor Pres.
 Bernijer, L. (2011). *Ptice bez krila*. Beograd: Plato izdavaštvo. Prevela: Ljiljana Marković

- Bugarški, Ranko (1996). *Lingvistika u primeni*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Bugarški, Ranko (2009). *Uvod u opštu lingvistiku*. Beograd: Čigoja štampa.
- Gudvin, Dž. (2006). *Drvo janičara*. Beograd: Laguna. Prevela: Ivana Jordović.
- Hlebec, Boris (2009). *Opšta načela prevođenja*. Beograd: Beogradska knjiga.
- Jovanović Slobodan, Vrkić Lazar, Brnjada, Katarina (2016). Prevodilac i njegovi zadaci i postupci pri prevodenju naslova filmova. *CIVITAS*, 6 (1), 9-23.
- Kamuran, S. (2006). *Kira Ester*. Beograd: Narodna knjiga - Alfa. Prevela: Mirjana Živković.
- Livaneli, Z. (2002). *Jedna mačka, jedan čovek, jedna smrt*. Beograd: Narodna knjiga -Alfa. Preveo: Vuk Perišić.
- Marinković, Mirjana (2008). *Pregled tursko-srpskih književnih veza: 1965-2000*. Beograd: Filološki fakultet.
- Nord, C. (1990). Prevođenje zbog čega i za koga? Pragmatički i kulturni aspekti prevođenja. *Prevodilac*, 9 (1, 2), 25-40.
- Pejn, H. (2004). *Devičanski čvor*. Beograd: Narodna knjiga - Politika. Prevela: Tamara Dražetić
- Stakić Rada, Tanjga Vidović Kornelia (2013). Analiza prevoda kulturoloških pojmova (kulturema) u romanu *Ansichten eines Clowns*. *Filolog*, IV, 8, 274-284.
- Umit, A. (2014). *Ubistva u Istanbulu*. Zrenjanin: Sezam book. Preveo: Miroslav Bašić Palković.
- Volak, Dž. (2003). *Saraj*. Beograd: Narodna knjiga- Alfa. Prevela: Svetlana Rujević- Mitić.

LINGUISTIC AND CULTURAL TRANSFORMATIONS IN THE TRANSLATIONS OF LITERARY WORKS WITH A TURKISH THEME

Summary

When translating literary works whose subject matter includes Turkish cultural-historical and linguistic aspects, a significantly expressed component of imprecise transmission of more or less known terminology and other lexical compounds is evident.

This paper analyzes the transmission of Turkish lexical and semantic units in translations of literary works from the most common European languages, identifies the doubts that translators most often encounter, and examines the aforementioned solutions as a subject of consideration from the point of view of the specific Turkish lexicon and language structure.

By comparing Serbian translations of novels by authors who write in English and French, as well as secondary literary translations of Turkish works from English and German, we determined a significant number of inconsistencies in the offered translation solutions with lexicon of Turkish origin, which is already present and accepted in the Serbian literary language, as well as its non-recognition under the influence of the source language, which results in translation errors.

As a result of the research, precise and appropriate translation equivalents are provided for common cultural and linguistic elements, among which Turkishisms and other terms adopted as part of the lexicon of the Serbian language prevail. Likewise, interpretations of specific Turkish linguistic-cultural segments for which there are no corresponding equivalents in the Serbian language are given. Adequate solutions to translation dilemmas and explanations of observed translation inconsistencies are insisted upon. Finally, the paper highlights the strong need for translational research efforts when understanding and processing lexemes from the wide area of Turkish culture, history, religion and customs in order to find the best ways to properly translate them into the Serbian language.

Keywords: Turkish language, translation, cultural transposition, transcription

Ksenija Aykut
Univerzitet u Beogradu, Srbija
Filološki fakultet
ksenija.aykut@fil.bg.ac.rs

Stefani Miljković
Univerzitet u Beogradu, Srbija
Filološki fakultet
stefani.miljkovic@fil.bg.ac.rs

TIJANA AŠIĆ – Marija Simović

O PROBLEMU PREVOĐENJA TERMINA *PREPEVAVANJE* SA SRPSKOG NA FRANCUSKI JEZIK I *PREPEVAVANJU* KAO UMETNOSTI UOPŠTE

Naš rad govori o problemu prevođenja termina *prepevavanje* sa srpskog na francuski jezik, ali i o *prepevavanju* kao o umetnosti uopšte. Cilj nam je da razjasnimo u kojoj meri se ovaj pojam razlikuje od *prevođenja*. Mi ćemo, kao rešenje, ponuditi glagol *reversifier* budući da prepevavanje nije samo prenošenje smisla odnosno transponovanje komunikativne poruke na drugi jezik, kao što je slučaj sa prevođenjem (i francuskim glagolom *traduire*), već predstavlja stvaranje lirske umetnosti iznova, odnosno stvaranje novog umetničkog dela na ciljnom jeziku, koje po svojim vrednostima katkad može prevazići i sam original.

Ključne reči: prepevavanje, prevođenje, reversifier, srpski jezik, francuski jezik

1. UVOD

Povod za ovaj rad koji zalazi u oblasti opšte lingvistike, semantike, pragmatike, sintakse, fonetike, traduktologije i muzikologije jeste prevođenje srpskog termina *prepevavanje* na francuski jezik. Naš cilj je da pokažemo u kom smislu i u kojoj meri se prepevavanje razlikuje od prevođenja koje se definiše, suprotno Sapir-Vorfovoj hipotezi o jezičkom relativizmu, kao prenošenje smisla iskazanog jednim jezikom, u najvećoj mogućoj meri, na drugi. Naime, postoji jedna suštinska razlika između ova dva procesa: prepevavanje sadrži veći stepen slobode i kreativnosti od prevođenja proze, ali takođe zahteva i veću zanatsku veštinu, budući da se od prepeva očekuje da poštuje formalno-jezičku i prozodijsku strukturu originala. Moraju se, dakle, preneti i metar i ritam, (neki tvrde da ritam postoji čak i u tzv. *slobodnom stihu*, doduše nepravilan i sinkopiran, ali ipak ritam), kao i, ako je moguće, zvučnost i melodiju stiha, te zato prevođenje poezije i zasluhuje, mišljenja smo, poseban termin.

Konkretno rešenje koje nudimo jeste glagol *reversifier*. Smatramo da ova leksema predstavlja upravo ideju koju branimo: za razliku od prevođenja, prepevavanje nije samo prenošenje smisla, to jest transponovanje komunikativne poruke na drugi jezik, ono je stvaranje novog lirskog umetničkog dela. Naime, na osnovu sema prisutnih u izvornoj pesmi, pesnik-prevodilac stvara novo delo, ali tako da se njime u najvećoj mogućoj meri prenesu njeni zvukovni, melodijski i prozodijski kvaliteti. *Prepevati* ili na francuskom *reversifier* zaista znači stvoriti, od postojećih koncepata, to jest ideja, misli i jezičkih sredstava ciljnog jezika, i to ne samo onako kako smo ih pojмили, već i onako kako smo ih doživeli, novo umetničko delo, koje katkad po svojim kvalitetima može biti bolje od originala. Stoga se može reći da je prepevavanje umetnost po sebi, nalik na ono što se u teoriji muzike zove *varijacije na temu*. Podsetimo da je varijacija u muzici postupak variranja neke melodijski i ritmički uobličene celine koji se zasniva na promeni ritma, tonaliteta, tempa i dr., ali tako da osnovna tema ostaje prepoznatljiva.

2. O PREVOĐENJU POEZIJE

Zadatak prevodioca poezije nije nimalo lak i treba naglasiti da od prevodioca pesme ne treba očekivati nemoguće, jer jezik na koji se prevodi ipak ne može zvučati kao izvorni jezik (v. Konstan-

tinović 2010: 13). Suštinski smisao prevođenja poezije odnosno prepevavanja jeste da prevodilac kod čitaoca prevoda izazove približno isti utisak koji kod čitaoca originala stvara izvorno delo (Konstantinović 2010: 13-14). Čini se da pesniku mašta i slobodna igra reči omogućavaju da izabere lekseme doslovnog značenja koje prikrivaju pravo značenje. Zadatak prevodioca se zato fokusira na pesnikove glavne ideje kako bi mogao da preformuliše novi tekst usmeravajući stranog čitaoca ka suštini teksta. Drugim rečima, on ulazi u kretanje značenja kroz tumačenje poetskog teksta prevazilaženjem kulturnih poteškoća; tako se prevodilac nalazi u krugu tumačenja i onoga što nazivamo *mnogostrukost čitanja* ili čak *hermeneutika*.

Jasno nam je da jezik karakterišu dva aspekta, unutrašnji i spoljašnji. Počevši od ovog značenja proučavamo rečenicu na nivou oblika i sadržaja. Jednom rečju, pravimo dve semantičke interpretacije i fonetsku interpretaciju, odnosno apstraktnu i temeljnu operaciju dubinske strukture i površnu operaciju površinske strukture jedinice:

„Principi koji razlikuju dubinsku strukturu od površinske i koji uspostavljaju klasu transformacionih operacija koje povezuju ove dve strukture.“ (Bronckart 1995: 229)

Hans-Robert je naglasio da:

„Svako delo pretpostavlja horizont očekivanja, odnosno skup već postojećih pravila koja usmeravaju razumevanje čitaoca (publike)“. (Goldenstein 1990: 20)

Drugim rečima, postavljamo pitanje da li je tačno da i muzika, kao i naš običan jezik, ima vokabular i sintaksu i da li ona kao i jezik može biti podložna da bude predmet semantike, odnosno analize značenja (preciznije izvedenih muzičkih značenja).

U svom delu *O prevođenju poezije i drugi ogledi* (2010), veliki majstor prepevavanja i vrsni poznavalac književnosti i translatologije, profesor Radivoje Konstantinović kaže da je prevodilac¹ često, prilikom prevođenja pesme, primoran da odstupa od izvornog teksta (2010: 29). On objašnjava da je upravo rima jedan od glavnih razloga za odstupanje od originala. Naime, prevodilac se trudi da prevede pesmu verodostojno, ali, ma koliko bio uporan i vredan, neizbežno je ponekad nešto oduzeti ili dodati prilikom zamene slike ili simbola drugom slikom ili simbolom (Konstantinović 2010: 29). Napomenuli bismo ovde da tzv. ogrešenje o original nije samo posledica nastojanja da se prenesu elementi muzike i ritma već i težnje da se lekseme koje u jednoj kulturi imaju određenu konotaciju prevedu upravo onim leksemama koje iste takve asocijacije izazivaju u drugoj kulturi; međutim, nas u ovom istraživanju pre svega zanima fonetsko-prozodijski nivo.

Konstantinović dalje navodi, i to i kao prevodilac i kao kritičar drugih prevodilaca, da ovo jeste čest slučaj, iako se prevodilac trudi da ovakvih situacija bude što manje, i naglašava da su ovakve izmene ponekad neizbežne. On se u svojoj knjizi s pravom pita šta je uopšte prihvatljivo da se menja, doda ili oduzme, a šta ipak nije (Konstantinović 2010: 29). Naime, po njemu, kako bi prevod bio uspešan, ne sme se dodavati, menjati ili oduzimati ono što nije dozvoljeno, pri čemu treba svakako naglasiti da nema i nikako ne možemo imati precizan odgovor na pitanje o granicama slobode prevodioca (Konstantinović 2010: 29).

Potom on pokušava da te granice definiše: „Granice slobode prevodioca poezije poklapaju se sa zamišljenim granicama koje omeđuju književni prostor pisca kojeg prevodi“ (Konstantinović 2010: 30). U skladu sa tim, Konstantinović nam naglašava da je jedinica prevoda u poeziji čitava pesma², ali pesmu okružuju ciklus, zbirka i na kraju čitavo delo, kao halo oko sunca, a to je jedan virtuelni prostor u kome pesma zrači (2010: 30). Reč je o prostoru koji je za prevodioca dragocen budući da samo u njemu sme tražiti rešenja, a u svojim odstupanjima od originala on nikako ne sme izaći van tog prostora (Konstantinović 2010: 30-31).

¹ Treba naglasiti da se prevodilac, samim činom prevođenja, mora opredeliti za određenu hijerarhiju vrednosti originala. Kada se pogrešno protumači pesma, ona nikako ne može biti dobro prevedena. Samo jedna loše upotrebljena reč može pretvoriti veliku pesmu u njenu parodiju što nam potvrđuje težinu prevođenja poezije (v. Konstantinović 2010: 8-9).

² Rešenje se u prevodu pesme ne sme tražiti na nivou stiha ili na nivou sintagme, već isključivo na nivou cele pesme, jer je jedinica prevoda pesme – samo pesma. (v. Konstantinović 2010:13)

Uopšte uzevši, teoretičari shvataju da poezija ima različite karaktere: stilske, ekspresivne, deskriptivne i simboličke. Ovi znakovi često predstavljaju poteškoću u prevodu. Naime, prevođenje poezije sa jednog jezika na drugi izaziva obnovljenu kontroverzu, jer je to proces tranzita ispunjen svim opasnostima značenja i strukture (v. Konstantinović 2010: 5). To nije jednostavna tehnika koja se izvodi prenošenjem reči, stilova i sadržaja u drugu jezičku zajednicu, zato što je pesma daleko od jednostavne jezičke i konceptualne kombinacije. Iz ovoga sledi, a do toga smo došli ne samo čitajući originale i sjajne prepeve francuske poezije već i baveći se ovom delatnošću da, kako bi stvorio verodostojan i, u platonovskom smislu, lep prevod pesme, to jest kako bi od pesme originala sačinio novu pesmu, prevodilac mora ući u stilski moduo pesnika s kojim stupa u najprisniju moguću vezu, poistovetiti se sa njim misaono i umetnički i osetiti ga intelektualno i intuitivno, baš u onom periodu njegovog stvaranja u kojem su nastali dati stihovi. Kako bismo ilustrovali upravo izrečene ideje, analiziraćemo pesmu francuskog nadrealistickog pesnika Alena Boskea i njen prepev iz pera Tijane Ašić. Pre nego što opišemo i objasnimo šta je autora navelo da u prepevu upotrebi određene reči, obrte, rime i cezure, navešćemo šta je Radivoje Konstantinović, napisao pre nekoliko godina u komentaru na sprsku verziju Boskeove pesme:

„Vaš prepev je bolji od originala. On je nova lirska tvorevina u svakom smislu. *Jesam dok pišem* samo je više varijacija na temu, kao u muzici, kao kad List na klaviru prekomponuje Paganinijevu *La Campanella*, nego tek prevod Boskeove pesme na srpski. U ranijim vremenima prevodilo se vrlo slobodno (Nerval Getea, Zmaj Petefija), ali danas se cene što manja odstupanja od originala, naravno ne po cenu zanemarivanja suštinskih vrednosti pesme. Vernost pre tačnosti.”

Veza između muzičkih varijacija na temu i prepevavanja je očigledna: najbitnije je da osnovna tema, shvaćena ne samo lingvistički već i melodijski ostane koliko god je moguće ista, dok ostali navedeni parametri upravo variraju da bi se u skladu s jezikom prevođenja što vernije u celini prevela bazična poruka u pogledu sadržaja i forme.

2.1. ALEN BOSKE (ALAIN BOSQUET) I PREPEV TIJANE AŠIĆ

EN MOTS JE SUIS PLUS VRAI - JESAM DOK PIŠEM SAMO

Recimo najpre da je očigledno da ni naslov nije doslovno preveden, jer je pesnik-prevodilac želeo da otelotvori dekartovski stav Boskea, za koga je čin pisanja najjači oblik postojanja. Uočimo takođe čak i za srpski markiran red reči gde rečica *samo* dolazi na kraj ne samo da bi rematski bila naglašena već da bi doprinela milozvučju naslovnog stiha:

*Pour être moi j'écris :
c'est aux mots de comprendre.*

*Poème favori,
Dis-moi si je suis cendre.*

*Jesam, samo dok pišem
I samo reči mene znaju
O, Pesmo što te dišem,
Reci, da l' prah sam u beskraju?*

U prepevu prve strofe izdvojili bismo rešenje za sintagmu *Poème favori - O, Pesmo što te dišem*, koje na mnogo intenzivniji način nego francuski original iskazuje stvaraočevu ljubav prema poeziji. Pažljivom čitaocu pašće na pamet da je ta specifična upotreba glagola *disati* nadahnuta stilom velikog srpskog pesnika Stevana Raičkovića³ koji, kao što smo već pokazali u našim radovima, oneuobičava i semantičku i sintaksičku normu jezika.

³ Stevan Raičković se smatra jednim od najznačajnijih srpskih savremenih književnika. Bio je pesnik, prozaik, pisac za decu i

*J'ai ma sécurité
Dans la fable et la rime.
Monde, je t'ai quitté
Pour le verbe : il m'exprime*

*A ma place. Penser
Lui appartient. Je dure
– Troène, oiseau bercé –
Si le veut l'écriture.*

*Držim se, ko za koren cvet
Za povest i za rime
Pust sam rasprodao svet
Za reči, one me čine –*

*-Živim. I misao svaka
Pripada njima. Letim,
Ko ptica blaga i laka
Ako se stiha setim.*

U vezi s prepevavanjem druge i treće strofe, ukazaćemo na jedno originalno rešenje, koje je nastalo da bi se zadržala rima i da bi se poslednji stih druge nastavio u trećoj strofi. Kako bi se prenelo na srpski jezik *sécurité – quitté*, pesnik prevodilac uvodi u prepev leksemu *cvet*, koja, zajedno sa *koren*om, opisuje njegovu nasušnu povezanost sa stihovima. Istakli bismo, takođe, da je misao koja počinje u drugoj strofi a nastavlja se u trećoj *Pour le verbe: il m'exprime – A ma place* na srpskom iskazana na sledeći način: *Za reči, one me čine – Živim*. Ne samo što je u prepevu sačuvana formalna stilska figura opkoračenja, već je ona dovedena do svoje apoteoze: pesnik prevoda zaista živi isključivo i jedino zbog reči i za njih.

*Par elle j'apparais,
Disparais – caillou lisse.
En mots je suis plus vrai ;
Vivant, j'étais factice.*

*I tako stanem,
Nestanem, na tren.
Rečima golem,
Za život bejah sen.*

Recimo, najzad da se pesnik prevodilac i u poslednjoj strofi pridržava svog principa prenošenja umetničke vernosti, s naglaskom na formu: rečenica *Par elle j'apparais, Disparais* prepevana je kao *I tako stanem, Nestanem*, gde je ostvarena unutrašnja rima i to čak po cenu menjanja značenjskih slika. Naime, kod Boskea imamo glagol *pojaviti se*, a kod Ašićeve *stati*. Pa, ipak kombinacije obe glagolske forme u oba jezika pružaju gotovo istovetan zvučni efekat i pesma je na srpski oživljena na pravi način.

prevodilac. Raičković je već sa 17 godina počeo da objavljuje pesme, iako je njegova saradnja s raznim listovima i časopisima počela 1949. godine. Prva objavljena zbirka bila mu je „Detinjstvo”, izdata 1950. godine. Raičković je objavio 20 zbirki pesama za života, od kojih su mu najpoznatije: „Pesma tišine”, „Balada o predvečerju”, „Kasno leto”, „Tisa”, „Kamena uspavanka”, „Stihovi”, „Prolazi rekom lađa”, „Varke”, „Zapisi” i mnoge druge.

Treba napomenuti da interpretacija podrazumeva nekoliko čitanja poetskog teksta koji nosi značke čija je uloga da protumače ideje autora: „Tumačenje fenomena diskursa koji se smatraju znakovima” (Robert 1998: 648). Jednom rečju, hermeneutika je tumačenje tekstova uopšte; a posebno književnog, pravnog, teološkog, antropološkog, istorijskog i filozofskog žanra.

Teškoća prevođenja poetskog teksta proizilazi iz činjenice da svaki prevedeni tekst ima dva čitanja: čitanje čitaoca polaznog teksta, ali i čitaoca ciljnog teksta koji ima potpuno drugačiju viziju od prvog.

Suštinsko pitanje nije u pronalaženju nevidljive namere iza teksta, već u tome da se ispred teksta postavi pravi mimezis teme pesme. To zahteva asimilaciju glavnih i sporednih elemenata teksta, koji se odnose na formu, metriku i temu. Jedna od poteškoća leži u rešavanju podataka isključivo kroz jedinstvo značenja:

„Cilj hermeneutike je razumevanje u najvišem smislu što podrazumeva da bolje razumemo autora nego što je on razumeo samog sebe”. (Vaillant 1992: 119).

Sada je naša dužnost da pokušamo da objasnimo šta, u eufonijskom smislu znači vernost prepeva, za razliku od njegove tačnosti: tačnost je matematičko-logički pojam i ona nam govori o preslikavanju jedan na jedan s jednog na drugi jezik, dok je vernost u ovom značenju umetnički zahtev da pesnik-prevodilac stvori delo koje će izazvati reakcije koje je u njemu (a dedukcijom i u drugim čitaocima-slušao-cima) izazvao original.

Smatramo, inače, da u tome i jeste suština svake Umetnosti i ono što je razlikuje od nauke, kojoj je jedino tačnost bitna, pa zato i jeste promenljiva i nestalna kroz Istoriju, dok je umetnost stvorena da verno reprodukuje previranja ljudske duše koja su svagda ista.

Opšte je poznato da koraci pesničkog prevođenja/prepevavanja počinju poštovanjem forme pesme i ispunjavanjem celokupnog smisla tonaliteta poezije.

Osvrnimo se na tren na ono što Joelle navodi: „Prava sredstva stila, elokvencije i poezije izmiču prevodu, jer su u izvesnoj meri jezikom neprevodiva. Stoga je suštinska dimenzija jezika njegova poezija, koju prevodilac ne može da prikaže.” (De Sermet 1996: 4)

Mišljenja smo, kao poznavaoi semantike, pragmatike i sintakse, ali i kao bića koja se bave poezijom, da zadatak onog ko prepevava upravo jeste ono najteže ali i najlepše - prepoznavanje jezičkih mehanizama kojima se tvori lirska lepota i njihovo izražavanje na drugom jeziku. I više od toga: to je ponovno rađanje pesnika-umetnika ali na drugom jeziku stvaranja.

Prevodilac-pesnik vidi da prepev nije tek prenošenje smisla, on nikako ne sme isključiti traženje ritma, ni rime, ni konstrukciju strofe koja se takođe mora poštovati. Štaviše, prevođenje pesama/prepevavanje je više vođeno prenošenjem osećanja, emocija i mašte nego vernošću teksta. I zato je, ponovimo, čin prepevavanja bliži muzičkom komponovanju varijacija na temu nego prevođenju običnog proznog teksta. Pesnik- prevodilac mora biti opsednut zvukom, on bira reči svoje pesme mareći jednako a možda čak i više za njihove označitelje, nego za označeno.

Upravo zbog toga može postojati nekoliko prevoda/prepeva istog pesničkog teksta: to nije parafraza, ni preformulacija, ni rekonstrukcija, već višestruko čitanje i doživljavanje pesničke slike. Upravo na to i ukazuju različiti, višestruki prepevi jedne iste pesme. Uz pretpostavku da su kvalitetni, možemo reći da oni izražavaju različite aspekte svega onog što pesnik-prevodilac pretpostavlja da je izvorni pesnik osećao, zamišljao, promišljao i želeo dok je pisao stihove. Pesnik-prevodilac se stoga i zove tim imenom, jer, pošavši od svog doživljaja pesme, tvoreći stihove na jeziku ekvivalentu, stvara novo umetničko delo. Otud se za njegovu delatnost, podvucimo još jednom, ne može i čak ne sme upotrebiti leksema *traduire* već leksema *reversifier*, koja semantički oslikava duboko kreativan proces prepevavanja, koji je teži i zahtevniji čak i od samog pisanja poezije. Zašto? Budući da se i sami bavimo ovom delatnošću, mislimo da jesmo u stanju odgovoriti na ovo pitanje: teži je zato što ograničava autorovu

slobodu i prisiljava ga da istovremeno bude i pesnik koga prepevava i on sam. Naime, bez tog ličnog - stvaralačkog, prepevavanje ne bi bilo moguće.

Treba napomenuti da u prevodu poezije dominira značenje dok je pesnička slika sa svojim elementima (boja, harmonija i ritam) ostala u njegovoj senci.

Nasuprot tome, pesnički prevod ne sme biti leksička obrada; to su jezički i estetski procesi fonijskog karaktera koji uključuju najmelodičnije značenje reči: „Poezija se stoga predstavlja kao susret dve prirodne ljudske tendencije, imitacije i ritma”. (Vaillant 1992: 13).

U tom smislu, prevodilac, koji postaje koautor originalnog teksta i preformulisanog teksta, igra dvostruku ulogu u svom zadatku, jer prati jezičke, kulturološke dimenzije i formu: „Prevodilac je koautor animiranog, izvesna pedagogija prakse svoje vrste” (Barthes 1970: 47). Kao lingvisti, ali i kao bića koja se bave prepevavanjem možemo formulisati sledeću hipotezu: prepevavanjem dolazi do konceptualnog i emocionalnog prožimanja i čak, u izvesnoj meri, spajanja dva uma, dve svesti i dva psihička i psihološka sklopa. Da bi ispravno i lepo prepevao stihove, prevodilac mora ne samo da se poistoveti s poetom, već i da oseti kao da on sam, iz na izvornom jeziku pročitanih lingvističkih obrta, stvara novo delo, kako u pogledu forme, tako i u pogledu značenja, gde značenje treba shvatiti u najširem mogućem smislu, kao odraz ideja, senzibiliteta i senzualnosti.

3. O VEZI IZMEĐU MUZIKE, POEZIJE I PREPEVAVANJA

U svojoj knjizi *Qu'est-ce que la musique*, Eric Dufour (2005) objašnjava kako treba razumeti specifičnost muzike u smislu njene materije. Dok su sve druge umetnosti vezane za prostor i stoga za figuriranje ili predstavu, muzika je jedina umetnost koja nije vezana za prostor i zbog toga jedina umetnost koja je *spontano nefigurativna i nereprezentativna*. Muzika, to su značenja, a značenja se odvijaju u vremenu i samo u vremenu. Muzika je u tom značenju *umetnost vremena*. Mišljenja smo da je po tome najbliža poeziji jer se i poezija oseća kroz čitanje naglas ili u sebi koje traje u vremenu, koje dostiže svoje uspone i padove, koje dostiže, u određenom trenutku vrhunac a u sledećem, smiraj.

U istoj knjizi njen autor navodi sledeće, nastojeći da objasni razliku između jezičke i melodijske poruke: Sedma Betovenova simfonija poseduje značenje koje joj je svojstveno – nasuprot rečenici običnog jezika koji ima transcendentno (neograničeno) značenje koje se može preneti drugim rečima (Dufour 2005:19). Značenje u muzici se uvek odnosi na njenu sposobnost da poveže element sa kontekstom u koji se uklapa.⁴

U muzici kao i u jeziku imamo lingvističko dekodiranje i pragmatičko interpretiranje, ali u muzici mi ne možemo koristiti druge zvukove da bismo objasnili odnosno predstavili značenje muzičke rečenice koju smo prethodno čuli. Zato se muzičko delo kao i pesma može samo prepevati, to jest može se samo na drugi način, drugim sredstvima, izraziti ono što je kompozitor želeo da iskaže i prenese.

Pitanje je zapravo da saznamo da li muzika, baš kao naš svakodnevni jezik/govor, poseduje semantičku dimenziju. Možemo se pitati, ako je takvo pitanje zaista legitimno i relevantno dok čitamo reči Natjea u uvodnom poglavlju muzičke enciklopedije. Izvesno je da postoji semantička dimenzija poezije. Debisijevo *More* vrlo dobro označava buku talasa dok Tristanova solo izvedba na engleskom rogu izaziva nostalgiju, dok Štrausov *Celibat* izaziva radost i humor. Tu se i može osetiti veza sa onomatopejom i oponašanjem zvukova iz prirode. (Dufour 2005: 44)

Težimo da otkrijemo da li muzika poseduje ekstra muzičko značenje, odnosno koliko nas muzička rečenica vraća stanju stvari ili svetskom događaju koji bi opisala pomoću tonova – na način gde jedna rečenica našeg standardnog jezika ima značenje u onoj meri koliko se odnosi na stanje stvari koje opisuje rečima kako bi koristila izraze Vitgenštajna u logičko-filozofskom Traktatu (v. Dufour 2005).

⁴ U *Jezicima umetnosti*, Gudman navodi da: pošto je potpuna saglasnost sa podelom jedini uslov koji se zahteva kako bismo imali autentičan primer jednog dela, najžalosnija izvedba ali bez upečatljivih grešaka predstavljala bi primer nasuprot najsajnijoj izvedbi koja bi sadržala jednu jedinu lažnu notu, jer, kako autor dodaje, ako dozvolimo i najmanje odstupanje, svaka sigurnost da sačuvamo tu podelu biva izgubljena, jer serija grešaka, propusta, dodatka i promena utiče samo na jednu notu, možemo napraviti putovanje koji vodi od *Pete Betovenove Simfonije* do *Tri slepa miša*.

Odgovor je ne, budući da je:

„muzički semantizam potpuno proizvoljan i to iz jednostavnog razloga što muzički tok ne znači sam po sebi ništa, ali on jednostavno predstavlja, za mene koji ga slušam, analogiju sa mojim osećanjima, odnosno pokretom, dinamički aspekt, tako da, u stanju u kome se nalazim, ostavio sam ovoj muzici osećanje koje dolazi iz moje sopstvene suštine – i dodajem da muzika izražava to osećanje, ne shvatajući ovu neophodnu iluziju.” (Dufour 2005: 45).⁵

Jasno je iz svega što smo do sada rekli da isto važi i za poeziju, i da prepevavati znači prekomponovati a ne prevesti.

„Ako muzika ima značenje, ono je semantičko a ne simptomatično. Njeno značenje nije očigledno stimulans koji bi izazvao osećanja niti signal koji bi ih najavio. Ukoliko ona ima emotivni sadržaj, ona ga ima u istom značenju u kome jezik ima svoj konceptualni sadržaj – simbolično. Ovo značenje se obično ne izvodi iz emocija niti je usmereno na njih, ali možemo reći, sa određenom rezervom, da *počiva na njima*. Muzika nije uzrok ili lek za osećanja, ali jeste njihov logički izraz”.⁶ (Dufour 2005: 56)

4. ZAKLJUČAK

U pesmama i prepevima, kao što je Sava Damjanov napisao u svojoj knjizi o genijalnom Đ.M. Koderu govoreći o njegovim stihovima, reči postaju bića, one su, istovremeno, i „označitelj” i „označeno”. Ovo znači da njihova vrednost nije samo u osnovnoj simboličkoj jezičkoj funkciji, već i u načinu na koji zvuče, načinu na koji se, kao note u muzici, kombinuju sa drugim rečima, tvoreći čudesno i milozvučno delo. Prepevavajući umetnik, iako nastoji da dočara pesnikovo delo, ipak unosi sopstveni senzibilitet i sopstveni doživljaj, odnosno sebi svojstven način izražavanja određenih osećanja i ideja.

Ono što zapravo, fascinantno, spaja Jezik i Muziku, jeste ta moć reči i rečenica da se ne moraju odnositi ni na jednu od postojećih ili zamišljenih stvarnosti, već na sebe same. I to je ono što nas putem *Muzike Jezika* ili *Jezika Muzike* dovodi do ekstaze. Onom ko uživa u poeziji i muzici, ko prepevava i komponuje, jasno je da su one potekle iz zajedničke potrebe da se zvukom izrazi osećanje, da su ne samo povezane već i neodvojive, i da se mogu i čak moraju analizirati na isti način. U tom smislu je proces *reversifier* po svojoj kreativnoj suštini bliži *komponovanju varijacija na temu* nego prevođenju proze, pre svega neumetničke proze.

Završićemo ovaj naš mali traktat o prepevavanju parafrizirajući rečenicu kojom profesor, književni teoretičar i neobični pisac Sava Damjanov završava svoj sjajni mladalački roman *Istraživanje Savršenstva*: na kraju ostaje san, svetlost jezika, večnost... i muzika.

KORPUS

Ašić Tijana, *Jesam samo dok pišem*, u *Nauka o jeziku*, Zavod za udžbenike, Beograd, 2014.

LITERATURA

Barthes Roland (1970). *L'empire des signes*. Genève: Albert Skira.

Bronckart Jean-Paul (1995). *Theories du langage 70*. France: Editions Mardaga.

Damjanov Sava (2018). *Istraživanje savršenstva, Iz rečnika istraživanja*. Novi Sad: Agora.

⁵ Citat su preveli autori ovog rada, Ašić i Simović.

⁶ Citat su preveli autori ovog rada, Ašić i Simović.

- De Sermet Joëlle (1996). *L'adresse lyrique*. dans Figures du sujet lyrique. Ed. Dominique Rabaté. Paris: Presses. Universitaires de France.
- Desnos Robert (1998). *Premier livre de poésie*. Edition Gautier-Languereau.
- Dufour Eric (2005). *Qu'est-ce que la musique? Chemins philosophiques*. Librairie Philosophique Vrin.
- Goldenstein Jean-Pierre (1990). *Entrée en littérature*. Paris: Hachette.
- Konstantinović Radivoje (2010). *O prevodjenju poezije i drugi ogledi*. Novi Sad: Adresa.
- Vaillant Alain (1992). *La poésie: Introduction à l'analyse des textes poétiques*. Edition Armand Colin.

SUR LE PROBLEME DE LA TRADUCTION DU TERME *PREPEVAVANJE* DU SERBE EN FRANÇAIS

Résumé

Le présent travail, qui couvre les domaines de linguistique générale, sémantique, pragmatique, syntaxe, phonétique, traductologie et musicologie, est motivé par la nécessité de la traduction du terme serbe *prepevavanje* en français. La solution concrète que nous proposons est le verbe *reversifier*. Toutefois, il est clair que dans le cas d'espèce un complément s'impose, par exemple *reversifier un poème du serbe en français*. En effet, il existe une différence substantielle entre la reversification et la traduction, la reversification bénéficiant d'un degré de liberté et de créativité supérieur à celui de la traduction de la prose, mais en revanche exigeant la maîtrise d'un art technique spécifique, du fait que l'on attend de la reversification d'une œuvre poétique, dans la mesure du possible, le strict respect de la structure prosodique de l'original; donc de la durée, du rythme et de la mélodie des sons d'un poème (d'aucuns soutiennent que le rythme existe même dans ce qu'on appelle le vers libre, à vrai dire irrégulier et syncope, mais rythme tout de même). Aussi cet exercice créatif mérite-t-il un terme à part. Nous voudrions souligner le double objectif de notre recherche : aussi bien pratique (aide pratique aux traducteurs-poètes), que théorique, du fait d'aller au fond non seulement de la structure d'une langue naturelle elle-même, mais aussi et en même temps de toucher les sciences cognitives et la théorie de la musique.

СОФИЈА БИЛАНЦИЈА

О (НЕ)ПРЕВОДИВОСТИ КУЛТУРНОИСТОРИЈСКИХ РЕАЛИЈА У ДИЈАХРОНИЈСКОМ ПРЕВОДУ КОМЕДИЈА ЛУДВИГА ХОЛБЕРГА НА СРПСКИ

У раду се идентификују, класификују и анализирају културноспецифичне реалије у комедијама данског класицисте Лудвига Холберга, и изазови њиховог превођења на српски језик с обзиром на то да је реч о текстовима према којима постоји дистанца од 300 година. У том смислу су претпреводна анализа и избор конкретних преводилачких стратегија и решења усложњени историјском дистанцом. Реалије анализирамо примарно као предметне реалије, у оквирима традиционалне класификације, од којих су најбројније тзв. етнографске реалије. Анализа показује да већина ових реалија није специфична за данско културно подручје, већ да почива на ширем кругу европских и скандинавских реалија. Осим тога, у раду се представља и проширена анализа која обухвата имена као реалије јер су носиоци специфичних културноисторијских информација, као и референтне оквири тумачења дела, као што су процеси, појаве, симболи и околности који чине оквир тумачења, а који су нераскидиво везани за културу одређене епохе.

Кључне речи: Лудвиг Холберг, комедије, реалије, културноспецифична лексика, превођење

1. УВОДНА РАЗМАТРАЊА

1.1. Предмет и циљеви рада

Предмет овог рада су изазови превода културноисторијски специфичне лексике у преводу комедија данско-норвешког класицисте и просветитеља Лудвига Холберга (1684–1754) на савремени српски језик. Текст оригинала је од читаоца и преводиоца удаљен 300 година не само језички, већ и географски и културно, и обилује лексемама које би се могле подвести под локализме, етнографизме, историзме, егзотизме и, уопштено посматрано, безеквивалентну лексику. Осим тога, изазови оваквог превода не тичу се искључиво преноса информација на лексичком нивоу, већ подразумевају потпуно одсуство *појма*. Изазови могу захватити и текстуални и стилски ниво, нарочито када је питање стила везано за то да ли је текст превода комедије намењен извођењу или читању. Тада преводилац мора донети одлуку (засновану на интенцијама) да ли ће у тексту вршити архаизацију или је реч о савременом језику, те да ли ће преводилачка решења увек бити изабрана на основу своје употребљивости у извођењу или ће се нека решења објашњавати ван-текстуално у фуснотама.

Примарни циљ рада је класификација типова културноспецифичне лексике, овде према бугарским теоретичарима Влахову и Флорину названих реалије, као што су на пример географске, друштвено-политичке и етнографске реалије (храна и пиће, одећа, занимања, култура и уметност). У раду се потом испитују реалије као показатељи историјског, националног и регионалног (северноевропског) колорита и особености, те реалије као околности које чине оквир за тумачење одређених појава, без којих разумевање текста /дела текста не би било могуће. Ово је такође везано за појам прецедентности и прецедентних појава које би тадашњој публици чиниле широк и познат оквир за тумачење, а које нису познате ни савременом читаоцу који би текст читао на матерњем језику. Појаве овог типа које у раду испитујемо, могу се сматрати реалијама у ширем

смислу, а то су лична имена, језик као средство комуникације, те околности, догађаји и појаве као културноисторијски специфични елементи.

1.2. Корпус рада

Наведене појаве испитују се на тексту оригинала, шест изабраних комедија Лудвига Холберга (*Den politiske Kandstøber* (1722), *Jeppe paa Bierget eller den forvandlede Bonde* (1723), *Barselstuen* (1731), *Den Vægelsindede* (каснија верзија из 1731), *Erasmus Montanus eller Rasmus Berg* и *Den Stundesløse* (обе из 1731) и тексту превода на савремени српски језик, који је објављен крајем 2022. године у преводу аутора овог рада, у издању издавачке куће Трећи трг (*Казанџија-политичар, Јејџе с Брга илијџи преображени сељак, Бабиње, Ћудљивица, Еразмус Монџанус илијџи Расмус Берг и Замлајџа*). Повод за објављивање било је обележавање изузетно значајног јубилеја, 300 година комедије на данском језику и 300 година данског позоришта на матерњем језику.

2. ОСОБЕНОСТИ ДИЈАХРОНИЈСКОГ ПРЕВОДА И ИНТЕНЦИЈЕ АУТОРА И ПРЕВОДИОЦА

Овај превод се може сматрати дијахронијским преводом, али ниског диференцијала, с обзиром на то да је језик оригинала у контактаној језичкој равни са савременим језиком. Образовани читалац или филолог можда неће сматрати ове разлике толико значајним као кад би било речи о тексту из битно раније историјске епохе, али одређене језичке појаве које савременом читаоцу *ошћежавају* читање и разумевање су се за три века већ стабилизовале, па и савремени дански читалац ове текстове чита у извесној адаптацији (треба је тумачити као минимални интралингвални превод). Она најчешће подразумева нивелацију морфолошких парадигми према савременом језичком стању, ортографску адаптацију и обавезне критичке коментаре везане за културноисторијске феномене (о овим изазовима смо претходно писали у Bilandžija, 2023b). Дакле, и за савременог читаоца оригиналног текста, он је *маркиран* управо у сфери културноспецифичне лексике због историјске дистанце у којој би се исходишна култура Холберговог времена могла сматрати културом 1, а савремена култура, иако на истом простору, у истој држави, везана истим језиком, могла би се сматрати културом 2.

Када је реч о преводу таквог текста, који је не само од циљног језика као система, већ заправо од језика циљне *културе*, удаљен и језички, и географски и историјски, преводилац се суочава са многобројним изазовима везаним како за тумачења језика, текста и интенција аутора, тако и за језичке изборе, функције текста превода и сопствене интенције. Сваки дијахронијски превод захтева темељна филолошка знања, на нашем примеру везана примарно за претпреводну анализу парцијално архаичног лексикона, разликовање синтаксе текста комедија од текстова Холбергове стручне прозе (Bilandžija, 2023b: 34–38) и намеру аутора да на што аутентичнији начин пренесе говорни језик, због чега ове реплике и данас делују спонтано и животно (Skautrup, 1968: 54–55).

Бавећи се у претходним радовима особеностима ословљавања и променама на језичком нивоу, до сад нисмо обрађивали елементе везане за преводиочев избор средстава којима преноси елементе културе. С обзиром на то да је аутор рада истовремено и аутор наведеног превода, мора се са посебним опрезом приступити вредновању изабраних решења јер би други преводилац можда поступио другачије. Ипак, могу се осветлити одређени аспекти везани за питања намеравање функције текста превода која су утицала или могла утицати на избор: то су превасходно питања историјске стилизације (тј. историзације и/или модернизације текста превода) и питања преношења „историјског колорита“.

У језику Холбергових комедија се иначе ретко јављају примарни архаизми, тј. лексеме које су у доба настанка текста већ биле застареле (Eegholm-Pedersen, 2022: 149) и у том смислу савре-

мени језик превода би требало да буде у стању да пренесе живост и актуелност језика Холбергове комедије, што је од посебне важности уколико преводимо текст који је намењен извођењу. У том смислу преводац није свесно и намерно историзовао текст. С друге стране, текстови комедија обилују културноисторијским реалијама у толикој мери да читалац не може да сметне с ума да је реч о старом тексту који говори о старијој култури: многе реалије су чисти историзми из данашње перспективе, јављају се застарели начини обраћања и ословљавања, а култура говора, образовања и јела су потпуно другачије од било којих елемената савремене културе. Како се текст превода пак не би сувише модернизовао и локализовао с обзиром на удаљеност феномена културе, прати га преко 300 фуснота које садрже критичке коментаре. То свакако не чини текст непосредно изводљивим на сцени, али преводац је приступио са намером да се обезбеди што више информација о култури периода јер ће текст превода највероватније бити драма за читање, а не за извођење. Осим тога, овакав превод је први обимнији превод Холберга на српски језик, и ма какав његов значај био за Скандинавију, пошло се од претпоставке да других превода неће бити у скорије време и да овај текст може послужити и као текст који обогаћује наша знања о историји друге земље.

3. КЛАСИФИКАЦИЈА РЕАЛИЈА

3.1. О појму реалије

У раду појам реалије користимо као „реалија-реч“, која према Влахову и Флорину означава речи и изразе којима се именују предмети и појаве карактеристични за живот и културу једног народа, са националним и временским колоритом, а који су истовремено слабо познати говорницима другог језика (Vlakhov & Florin, 1980: 47). Реч је, дакле, о речима и изразима који се сматрају културноспецифичном лексиком, оном која је присутна у једној од култура које се срећу у преводу, а другој је *сйрана*. Овде је посебно значајно то што Влахов и Флорин претпостављају и временску специфичност, што показује динамичност оба система.

205

3.2. Традиционално и проширено схватање реалија

Овај приступ може се сматрати традиционалним приступом. Сами Влахов и Флорин указују на блискост реалија и других феномена, на пример, личних имена, и сматрају да се реалије могу посматрати као ужа супкласа безеквивалентне лексике (Vlakhov & Florin, 1980: 43). Како указује Степанов, у другим традицијама заступљена су и нешто шира схватања реалија, те се оне могу посматрати и као основни концепти националног идентитета и културе (Stepanov, 2021: 88). Насупрот томе, Влахов и Флорин из групе реалија удаљавају лична имена и обраћање/ословљавање (Vlakhov & Florin, 1980: 48, 207ff, 227ff).

3.3. Класификација реалија према традиционалном приступу

Према класификацији Влахова и Флорина издваја се неколико великих група реалија на основу перспективе, као што су предметна, месна или временска подела. *Предметна*, која је у нашем раду, као и иначе, најдиференциранија, заснива се анализи семантичког садржаја лексичких јединица и посебно је представљена у пододељку 4.

Класификација на основу *места* претпоставља анализу просторне припадности реалије и њеног референта на нивоу једног језика. Могу се разликовати домаће (националне, локалне и микрореалије) и стране реалије (међународне и регионалне), али се овај однос може (и мора) посматрати зависно од самог односа два језика која учествују у преводној ситуацији (Vlakhov & Florin, 1980: 57).

Подела према *времену* подразумева поделу на историјске и савремене реалије, и за нас је у овој анализи основна претпоставка да анализиране реалије припадају историјској сфери. За Влахова и Флорина је ово једна изузетно комплексна категорија која подразумева да се специфичност мора сагледати у контексту везе између предмета и времена, места и времена, времена и начина уласка стране реалије у језик, али и степена познавања реалије (Vlakhov & Florin, 1980: 65ff).

Међутим, Влахов и Флорин постављају један важан захтев: да су реалије заиста културно-историјски специфичне и немају одговарајуће еквиваленте на другом језику. Предметне реалије у нашем материјалу су свакако маркиране компонентом 'историјски' и на тај начин су специфичне за једну културу која данас не постоји (подсетимо се, и матерњем говорнику данског су потребни критички коментари за разумевање текста).

Ипак, многе појаве које су специфичне за историјски период у ком су настале Холбергове комедије, заправо **нису** културноспецифичне и имаће свој еквивалент у српском језику. Тако је данска реч *Sukker-Top* (данас: *sukkertop*) маркирана у речнику као историзам, али има свој преводни еквивалент у српском *лава шећера*, такође историзам. Слично је и са традиционалним занимањима као што су *Laqvei/Lakei* > *лакеј*, *Bundtmager* > *ћурчија*, *Borstenbinder/Børstenbinder* > *чећкар*, *Kandestøber* > *казанџија / коћлар*. Трећи случај би чинила историјски специфична, али културно неспецифична лексика као што су различити типови поздрава карактеристични за шири европски културни круг тога доба, на пример, љубљење руку (*kysse Haanden*), обраћања (*Tres humble serviteur* као *слуџа ђокорни*) или називи јела и пића која нису била специфична само за Данску XVIII века (*Thee de bou/de bok*, *Canari Sæk*). Ми ћемо се у овом одељку фокусирати на оне реалије које су вишеструко специфичне – локално данске или регионално скандинавске, те историјске, али нећемо у потпуности занемарити ни оне које су удаљене макар и само по критеријуму историјске дистанце јер је и даље реч о страном и можда непознатом појму који је изазован за превод.

4. ПРЕДМЕТНЕ РЕАЛИЈЕ

4.1. Класификација

Предметне реалије представљају, дакле, речи и изразе који на лексичко-семантичком нивоу носе културноисторијску специфичност текста, и оне могу бити и конкретне и апстрактне. Анализирали смо предметне реалије према супкласама које издвајају Влахов и Флорин: географске реалије, етнографске реалије (са више супкласа) и друштвено-политичке реалије. У нашем материјалу најбројнију групу чине тзв. етнографске реалије, а међу њима посебно супкласа реалија које означавају обичаје.

Међу предметним реалијама у овако старом тексту свакако ће бити и *примарних* и *секундарних архаизама*, тј. речи и израза који су били застарели још у Холберговом тексту (ретко), односно оних који су застарели из перспективе савременог читаоца /савременог превода, било да су застарели у потпуности или је застарело само неко од њихових значења. У подгрупи секундарних архаизама смо у једном претходном истраживању издвојили *ајсолуџне архаизме*, оне који су из перспективе савременог језичког стања апсолутно застарели, те *релативне архаизме*, који су далеко бројнији, где архаизација захвата само неке од семантичких реализација, те се семантички садржаји делимично поклапају. Међу оваквим лексемама су посебно присутни *историзми*, називи за реалије које припадају ранијим стадијумима културе и друштва, као што су *Mangelstok*, *Adrienne*, *Toskilling*, *Rigsdaler*, *Adraschanter* (о додатним изазовима претпреводне анализе апсолутних и релативних архаизама уп. Bilandžija, 2023b: 33–38).

(1) *Географске реалије* нису уочене у корпусу. Географски називи који се срећу везани су заправо за имена места, делова градова и њихових знаменитости, тако да ће бити предмет поглавља 5.

(2) *Етнографске реалије* иначе образују сложену супкласу коју чине речи и изрази везани за облике материјалне и духовне културе једног народа, а код Влахова и Флорина су везане за

свакодневни живот човека, рад и организацију рада, уметност и облике културе, национално специфичне облике становања, мере и новац (Vlakhov & Florin, 1980: 53–55).

(a) У сфери свакодневног живота наилазимо на лексеме које означавају јело и пиће (*Canari Sæk, Thee de bou/de bok/de Bonk, Gode Raad, Koldskaal, Sukker-Top, Smørre-brød, Meelgrød*), одећу (*Adrienne/Adriane, Adraschanter, (den brede) Hat, flasked Trøye, Smekke, Slaap-Rok, Nat-Hue*), транспортна средства (*Portechaise*), игре (*Allumber, Panteleg, Bindebrev / binde ngn.*), те обичаје (*Barsel-Stue, røre paa Brystet, kysse paa Forklæde, kysse Haanden, kysse paa Haanden og flye den, dricke Giesterne til, maale Barnet (for Moorsot), Salt og Viin, Morgengave*).

(б) На сферу рада односе се различите лексеме везане за стара занимања, производе и средства рада, као и начине обављања посла. Већина реалија у овој супкласи обухвата историзме и архаизме (*Kand(e)støber; Posekiiger; Laqvei, Borstenbinder; Perukmager; Barbeer; Cammer-Tienner; Kudsk, Bly-Tækker; Signe-Kielling; Pennefieder / skrab Penne-fieder; Dintfass, Griffel, Sandbüchs, skure (tallerkener) med Aske el. Sand*), али је свега неколико заиста културноспецифичних реалија (*Reitendiener; Bedemand*).

(в) У сфери уметности и културе налазимо превасходно називе књига и часописа, тако да ће они бити обрађени детаљније у поглављу 5 о именима. У сфери новца и мера јавља се неколико речи и израза, попут *Daler*, *Rixdaler*, *Toskilling*, *Skilling*, *en Tønde hartkorn*, *Miil* и *Alen*.

(3) Друштвено-политичке реалије код Влахова и Флорина обухватају неколико супкласа, од којих су у нашем материјалу махом заступљени називи институција и носилаца власти (*Raad, Byraad, Ridefogd, Degn, Amtmand, Sognefogd, Herredsfoged*) и титуле (*Baron, Herre* (испред личног имена *Herr, Hr.*), *Monsieur* (јавља се у мноштву варијанти које одражавају народски изговор: *Monsør, Maansør, Mosieur, Messjør*), пеђе *Signeur, Frue* (испред личног имена *Fru*), *Madame* (*Madamme, Mardame, Mardamme*), *Jomfru, Mademoiselle* и *Frøken* (*Frøiken, Frøicken*); *Bormester* (*Borgemester*), *Raadsherre, Mester, Skolemester* (*Skoee-mester*), *Advokat, Doktor*). Супкласа титула обухвата сродне, али ипак различите номиналне облике ословљавања као што су етикетне њоштовања или уважавања, сродне титулама, али које диференцирају саговорника примарно према полу и старости, а у текстовима из 18. века свакако и према статусу, те титуле у ужем смислу и етикетне које означавају занимања и функције. То су номинални облици ословљавања који означавају додатак нечијем имену са значењем професионалне или друштвене позиције. Не треба да нас чуди што је једина права племићка титула *Baron* с обзиром на то да Холбергове комедије говоре о обичном човеку, најчешће сељаку или занатлији (више о ословљавању у Bilandžija 2023a).

4.2. Преводиначка решења

С обзиром на то да је, како смо претходно поменули, аутор превода и аутор овог рада, чини нам се немогућим сасвим објективно проценити квалитет решења. међутим, можемо се осврнути на тенденције и изазове. Како је већ раније примећено, појам безеквивалентности се односи само на лексичку лагуну, дакле, безеквивалентност на лексичком нивоу, док се појам може пренети низом различитих средстава (Barhudarov, 1975: 97, Vlakhov & Florin, 1980: 80). Избори зависе од мноштва чинилаца, као што је карактер текста, значења реалије у контексту, језичких и књижевних традиција, па и од читаоца превода (Vlakhov & Florin, 1980: 94–104).

У преводу предметних реалија јавља се и већи број правих *преводних еквивалената* с обзиром на то да многе реалије, како смо навели, не задовољавају најоштрији критеријум Влахова и Флорина везан за културну специфичност, већ су специфичне у односу оба језика према историјској перспективи (*Mester* (као титула испред имена) > *мајџџор*, *Bormester* > *брагоначелник*, *Griffel* > *јескарница*, *Nat-Hue* > *ноћна кајица*, *Portechaise* > *носиљка*, *Allumber* > *омбре*, *Miil* > *миља*, *Liberi* > *ливреја*). Осим тога, у тексту превода јављају се транскрипција (*Reitendiener* > *рајтџенднер*, *Rixdaler* > *риксдалер*)¹, различите врсте неологизацијских превода, попут калкова (*Panteleg*

¹ Њу смо као стратегију ређе користили, најпре у случајевима када смо желели да задржимо нешто од историјског колорита, као у случају новчане јединице или немачког назива занимања које има творбену паралелу у лексему *камердинер*.

> *и́пра зало́ѣа*, *Meel-Grød* > *каша с браином*, *Træhesten* > *грвени коњ* (врста јавне казне)) и семантичких неологизама (*Bedemand* > *ѿозивар*), те различити типови приближних превода, код којих се принципијелно губи карактер специфичности или конотативна маркираност. У такве преводе спадају генерализација, која подразумева превод уопштенијим и неутралнијим термином који би могао бити познат широј публици (*Blytækker* > *кровоѿокиривач*, *Sognefogd* > *срески каѿеѿан*), затим дескриптивни превод, који подразумева тумачење садржаја у самом тексту (*Morgengave* > *невесѿински дар*, *Adriane* > *кринолина са наборима и шлейѿом*), те функционални превод, који подразумева замену познатим, одн. својеврсну локализацију (*maale Barnet* > *везаѿи кончић*).

Осим тога, сви наведени типови преводних решења су најчешће опскрбљени вантекстуалним објашњењима у виду фуснота, са различитим функцијама: (а) додатно појашњење обима референце реалије, (б) нејасноћа у тексту изазвана Холберговом омашком или грешком у редакцији, (в) нејасноћа у тумачењу заснована на непознавању културног контекста, (г) нејасноћа или потешкоћа у тумачењу *комичне* функције елемента заснована на томе што савремени читалац не познаје елементе културе који су у време настанка текста били општепознати, (д) појашњење историјски адекватног преводног еквивалента који савременом српском читаоцу није познат.

(а) Тако се у фусноти појашњава обим садржаја еквивалента *миља* (да. *Miil*) с обзиром на то да је тадашња данска миља износила око 7,5 км, а не око 1,6 км као англоамеричка или 10 као норвешка и шведска; синтагма господин Пол (да. *Herr Poul*) се објашњава јер сужава референцу тако да читалац зна да је реч о свештенику: свештенике су обично ословљавали формулом „господин + лично име“ (*Jejē с Брга*, I: 1).

(б) Када у расправи Јеѿеа (пијанице) и обућара Јакоба који продаје и пиће читамо следећи дијалог:

ЈАКОБ: *Дај овамо онда ѿај шилинѿ.*

ЈЕПЕ: *Ево ѿа; али мораш да ми вратиш један шилинѿ* (*Jejē с Брга*, I: 4)

208

преводиоца на основу претпреводне анализе културног контекста зна да је највероватније реч о томе да је Јеѿе дао новчић од два шилинга (да. *Toskilling*), који је у то време био најчешћа новчана јединица, али да је Холберг вероватно грешком навео само језгро сложенице: *-skilling*². У раду на тексту су нам се непрестано јављали овакви изазови и питање да ли одмах треба унети растумачену исправку у текст превода. Наиме, познато је да је Холберг често био брзоплет и да је често грешио, нарочито у адаптацијама сопствених текстова, али су понекад грешке искључиво настале због грешке штампара. Ипак, за преводиоца су најзначајније намерне грешке, најчешће народне етимологије, којима Холбергови ликови показују необразованост и непознавање страних језика и обичаја (*Malicie* ум. *Militie*, *Secketeer* ум. *Secreteer*, *Sukkerlade* ум. *Chocolade*, *Maasør* ум. *Monsieur*, *Bordeus* ум. *Bordeaux*) и вештина разликовања намерних од случајних грешака.

(в) Оваквих је вантекстуалних референци највише, поред превода реплика на страном језику (уп. ниже). Када комшија Јероним оклева да уђе у собу код бабињаре јер се „брине за свој шешир“, читалац нема на располагању ниједну другу информацију о културном контексту, тако да га фуснота информише да је реч о обичају познатом као *barselsstueret*, који је подразумевао да се мушкарцима на уласку у собу у којој лежи бабињара узима шешир, који касније морају да откупе (*Бабиње*, I:5). Кад млађи брат Јакоб *ѿољуби ѿрво своју руку* и пружи је старијем брату Еразмусу, студенту из Копенхагена, он се придржава старог обичаја који је у Холбергово време био распрострањен међу руралним становништвом, и тиме на упечатљив начин сигнализира разлику између

² Захваљујемо се на коментару анонимном рецензенту који је скренуо пажњу на то да је навођење само језгра сложенице честа појава у германским језицима, и тиме поставио питање да ли се заправо ради о грешци. И заиста, језгро је семантички и дискурзивно најважнији елемент, и приликом другог помињања може самостално репрезентовати сложеницу (Bilandžija, 2017: 50–51). Међутим, сматрамо да је оправдано овде наведену лексему *Skilling* ум. *Toskilling* сматрати грешком, уз оgradu, јер се помиње први пут, отежава тумачење следа реплика, а Холберг је у својим исправкама често брзоплето грешио. У новијим издањима је увек исправљено на *Toskilling*. Наравно, не можемо без остатка оспорити могућност да језгро овде анафорички упућује на целину сложенице будући да је, како смо навели, реч о најчешћој и прототипичној кованици тог периода.

себе и ученог брата, која ће се током комедија јасније профилисати (*Еразмус Монџанус*; II: 2). Када обућар Јакоб, у истом призору у ком се јавља нејасноћа везана за шилинг и кусур, уноси чашу и *dricker ham til* (колокација не постоји у савременом језику), то не значи да му наздравља, већ отпија први из Јепеове чаше, као што је био обичај у крчмама. Стога је Јепеова реплика, за читаоца немотивисана: *ЈЕПЕ: Оћћио си као лојџуа*.

(г) Понекад се због историјске дистанце у преводу не може уочити Холбергов намеравани комични ефекат реплике или сцене. Тако на више места у комедији *Казанџија-полицар* новопечена градоначелниковица Геске, жена насамареног казанџије Хермана, угледним и племенитим гостима нуди кафу *са сирујом* у жељи да се покаже као савремена и отмена (*Казанџија-полицар*, IV: 2). Иако је кафа у Европи била позната још од XVI века, у време одвијања радње Холбергових комедија још увек је била луксузна роба. Холберг је много пута у својим делима, па и у комедијама писао о обичајима везаним за кафу и њеном корисном или штетном утицају. Дакле, у жељи да покаже како поседује луксузно и отмено пиће, Геске показује своју припростост јер су сируп у кафу сипали само нижи слојеви пошто је шећер био скуп. На више места у комедији угледне особе одбијају кафу са сирупом, стомак им се на њу преврће, али Геске инсистира на томе да се дода још сирупа, што савременом читаоцу није од значаја.

У комедији *Бабиње* се у бабињариној соби срећу најразличитији људи, час се диве, час препиру, а у једном призору се жене двојице занатлија, котлара и кровопокривача, препиру око тога чији је муж бољи: *АНА: Ићак има разлике између котлара и бедној кровопокривача, као шћо има разлике између калаја и олова* (*Бабиње*, II: 5). Овде смо се за назив другог занимања, *Bly-Tækker/ Blytækker* (дословно: 'оловопокривач') одлучили за генерализацију и еквивалент *кровопокривач*, тако да читаоцу није одмах очигледно да је реч о занатлији који оловом покрива кровове. Али такође није одмах уочљива ни асоцијација да котлар примарно излива посуде од калаја, нити читалац има сазнања о томе да је калај био скупљи и вреднији од олова, те се стога прибегло објашњењу у фусноти.

Образовани читалац би можда разумео шаљивост сцене у комедији *Еразмус Монџанус* у којој квази-учени Пер Ђакон жели да покаже новопридошлом студенту Еразмусу да је и он школован и да је учио латински. Он тако пита КО је ове године *imprimatur*. *Imprimatur* је лат. облик глагола у значењу 'нека се штампа' и означавао је ауторизацију, дозволу да се дело штампа³. Испод речи се обично налазило име цензора који је штампање одобрио, тако да Пер овде реч доживљава као именицу, као титулу цензора.

(д) Понекад је вантекстуално објашњење неопходно да појасни реч која је у тексту превода архаизам, а иначе је одговарајући преводни еквивалент, као на пример *црећедник* уместо *цариник* за колоквијално маркирану реч *Posekiiger / Pose-Kiiger*.

Важно је напоменути да се у претпреводној анализи преводилац суочава са многобројним изазовима правилног идентификовања правог значења одређене реалије, а неки су свакако задржани на нивоу лексичке анализе. Нарочито су изазовни тзв. *релативни архаизми* (уп. Bilandžija, 2023b: 34–35), секундарни архаизми чији се данашњи семантички садржај само парцијално преклапа са некадашњим семантичким садржајем. Првој групи припадају лексеме које су у време настанка текста оригинала имале и данашње значење и најмање још једно које се разликује, а другој лексеме које су имале другачију семантичку реализацију. Везано за предметне реалије, првој групи би припадала лексема *Smørre-Brød* (данас: *smørrebrød*), данас искључиво у значењу 'сендвич', у Холбергово време још увек и са могућим општијим, исходним значењем 'хлеб с путером'. Другој групи би припадао назив познате посланице *Koldskaal* (данас: *koldskål*), која данас означава летње освежење у виду хладне супе од млаћенице, јаја и шећера, која се у Холбергово време приправљала од хладног пива у који се додавао измрвљен ражани хлеб, нарибана корица лимуна и понекад цимет. Зато је преводни еквивалент овог јела описни еквивалент *хладна сућа од љива*.

³ У Данској је иначе за време апсолутистичне монархије, између 1660. и 1849. године постојала државна цензура.

5. ПРОШИРЕНА КЛАСИФИКАЦИЈА: ИМЕНА КАО РЕАЛИЈЕ

У анализираним комедијама јавља се неколико типова имена која заслужују детаљнију раду као културолошки и историјски специфичне реалије која превазилазе питања начина транскрипције: лична имена људи, топоними и називи уметничких и књижевних дела. Нека од ових имена нису специфично данска – када је реч о називима књижевних дела на која Холберг упућује, реч је превасходно о актуелним и традиционалним делима европског културног круга, посебно немачког (*Donat*; *Der europäische Herold*, *Der politische Nachtisch*, *Der politische Stockfisch*, *Hercules*, *Herculiscus*, *Дванаест гуховних ђројовегу* Ф. Кегела), а само су нека специфично данска (*Aurora Latinitatis*, *Taare-Perse*, *Хроника данске краљевине* А. Витфелда). С друге стране, топоними су превасходно копенхашки.

У претпреводној анализи антропонима поставила су се питања транскрипције, адаптације и превода. Када су у питању лична имена, најчешћи је избор преношења транскрипција, секундарно превод јер су она имена схваћена као знак, без специфичног лексичко-семантичког садржаја (Влахов & Флорин, 1980: 208). Међутим, у материјалу се, нарочито у сфери презимена, одређено историјским спецификумом, јавила и потреба за преводом.

Већина личних имена је транскрибована (*Jeppе* > *Јеје*, *Geske* > *Геске*, *Nille* > *Ниле*, *Jochum* > *Јокум*, *Troels* > *Трулс*), а два имена су посебно адаптирана. То су женско име *Lisbed* и мушко име *Peder* – прво због односа звучно/беззвучно, друго због конотативне маркираности у преводу. С обзиром на то да је *-d* у оба имена данска замена за *-t*, одлучили смо да га у оба случаја консеквентно заменимо беззвучним гласом: *Лисбејт*, *Петјер*. Тиме смо делимично олакшали изговор првог имена, избегавајући да *-s-* заменимо звучним парњаком *-z-*, што сматрамо неприхватљивим у транскрипцији имена из скандинавских језика у којима ова фонема не постоји. Иста недоумица се јавила у транскрипцији имена *Rasmus* и *Erasmus*. С обзиром на то да је реч о данском младићу Расмусу који на студијама своје име по тадашњем обичају латинизује⁴, реч је о истој особи са два имена. Ипак, руководећи се тиме да је Расмус његово данско име, нисмо га транскрибовали као Размус, али смо зато *Erasmus* транскрибовали као Еразмус, желећи да очувамо облик који је домаћем читаоцу већ познат (уп. Еразмо Ротердамски).

Међутим, презимена су заиста културноспецифична и захтевала су посебно вредновање сваког случаја у претпреводној анализи. Оно што данас подразумевамо под презименом, део именске формуле који се (у Данској и многим другим земљама) налази последњи у низу, који се наслеђује и везује чланове једне породице, у XVIII веку у Данској још увек није био стабилизван и стални део система. Стална презимена су од средњег века имали само племићи, уп. члана савета Сандеруса или барона Нилуса. Сељаци, на пример, нису имали стална презимена, а међу трговцима и занатлијама се често користио примарни патроним који се није наслеђивао, уп. лик књиговође *Ерика Магсена* и његовог сина *Петјера Ериксена* у комедији *Замлајта*.

И даље везано за презимена: једно од великих питања овог типа је било и питање превода назива једне од најважнијих Холбергових комедија, *Jeppе раа Bierget*. У нашој скандинавистици се током деценија одомаћио назив *Јеје на бргу*, што је у вези са дословним преводом предлога *раа* 'на'⁵. Међутим, овде реч *Бјерг(ет)*⁶ није употребљена у свом значењу 'брдо', већ је реч о имену села које се, на пример, јавља и у комедији *Еразмус Монтијанус*. Стога је решење *Јеје с Брга* компромисно, како би се очувала асоцијација на досадашњу употребу, али како би се истовремено означило да је

⁴ У то време била је још увек жива пракса латинизације и грекизације личних имена свештеника и учених људи, уп. и Холбергову верзију имена *Ludovicus Holbergus*, *Linnaeus* као породично име чувеног шведског научника Карла фон Линеа, чији је отац био свештеник и узео презиме по речи за липу, или презиме породице Андреаса Целзијуса – *Celsius*, превод имена имања са ког су потицали, *Nögen* ('високо').

⁵ О томе да ни енглески преводиоци нису превише размишљали о културним специфичностима давања презимена у Скандинавији сведочи и енглески превод *Jeppе on the Hill*.

⁶ Именица *Bjerg* (одређени облик *Bjerget*) значи 'брдо' или 'планина'. Холберг у неколико наврата користи овај назив као име села, и данас се претпоставља да је ово име највероватније фиктивно иако су многи аутори покушавали да пронађу тачан локалитет овог села на Шеланду.

овде реч о Јепеовој *агреси*, која је у то доба могла функционисати и као презиме, породично име, у време кад сељаци још увек нису имали стална презимена. Тако се и казанција Херман презива *von Bremen* (напросто 'из Бремена'⁷, без икакве асоцијације на племићку титулу), а када на дан постане фиктивни градоначелник и погосподи се, мења своје презиме у фон Бременфелд, где нем. *feld* сигнализира да он сада поседује и имања. Обичај давања имена по имању са ког је неко потицао био је веома распрострањен (уп. Берг као 'стално' презиме Јепа Берга, оца Расмуса Берга у комедији *Еразмус Монџанус*), а у градовима се био усталио и обичај давања презимена по занимању: *Jacob Skomager* ('Јакоб Обућар'). У фази избора еквивалената за преводиоца је важно да донесе одлуку да ли ће овакво ненаследно презиме превести као презиме или препонирани атрибут: ми смо се, као и код многих женских „презимена“ (в. ниже) одлучили за друго решење: *обућар Јакоб*.

Посебан преводачки изазов су презимена (или атрибути?) женских ликова. Само племените госпође носе права презимена која су преузеле од мужа (госпођа Сандерус, госпођа Абрахамс). Остале жене уместо презимена носе неки од постпонираних атрибута: неудате жене у виду синтагме која садржи име оца и именицу *Daatter* ('кћи') (*Maren Hans Daatter* 'Марен Хансова кћи'), а удате жене у виду синтагме која се састоји од мужевљевог пуног имена и презимена у генитиву (*Abelone Hans Hansens* 'Абелоне Ханса Хансена', *Christine Erick Ericksens* 'Кристине Ерика Ериксена') или од мужевљевог имена и занимања у генитиву / само занимања у генитиву (*Engelke Jens Hattemagers* 'Енгелке Јенса шеширције, *Maren Christopher Skredders* 'Марен Кристофера кројача'; *Geske Klokkes* 'Геске звонарева'), и то чак кад муж више није ни жив (уп. *Dorthe Salig Jochum Knapmagers* 'Дорте покојног Јокума дугмације'). Једина жена која се појављује са атрибутом који одражава њено сопствено занимање је *Mette Qvinde-Skredderske*, 'Мете кројачица за жене'. У тексту оригинала се утисак презимена појачава тиме што је атрибут постпонирани и што се све именице још увек пишу великим словом, што се у тексту превода свакако губи, будући да привремени атрибут не можемо писати великим словом. Отуда смо се у више случајева одлучили да као преводни еквивалент одаберемо структурну замену и атрибут поставимо испред имена у случајевима када се жена именује само занимањем мужа, уп. разлику између *Лусе Франса ђурчије* са *џрејледникова жена Дивеке*.

Топониме и дела књижевности која су на данском језику смо махом преводили, будући да је углавном реч именима која имају конкретан и самостални лексичко-семантички садржај, али је већина свакако опремљена вантекстуалним објашњењима. Најчешћа преводачка решења су калк или полукалк. У комедији *Фугљивица* се говори о могућем сусрету на копенхашкој локацији *Fuglestangen* (дословно: 'птичији штап') који се у нашем преводу јавља као *Соколов шпџај*. Реч је о локацији код данашњег Нерепорта, где се у Холбергово време налазила једна од градских капија. На том месту је главни соколар дресиран краљеве соколове, одатле асоцијација на птицу, а место се често у тајности користило за двобоје. Називе улица које имају јасно значење и њиме учествују у радњи смо преводили (уп. *Трјовачка улица*), док су остали називи улица транскрибовани (уп. *Aabenraa* > *Обенро*). У корпусу се више пута јавља значајно дело верске литературе тог и претходног периода и морало је бити преведено на другачији начин, не само путем калка. То је *Taare-Perse* (дословно: 'преса за сузе'), наслов изузетно познате и популарне књиге за морално и верско уздизање из 1684. године, аутора Ј.Р. Раклева (*Rachløw*). С временом је постао генерални назив за сваку књигу чији садржај посвећен верским патњама изазива сузе, и у нашем преводу је добио дескриптивни назив *Срцејаратјељна чиијанка*, за који смо сматрали да уноси довољно конотативне маркираности.

6. ПРОШИРЕНА КЛАСИФИКАЦИЈА: РЕФЕРЕНТНИ ОКВИРИ ТУМАЧЕЊА

Оно чему се традиционално посвећује мање пажње, посебно се актуализује у преводима нешто старије књижевности. То нису више предметне реалије, засноване, дакле, на изолованим лексемама и синтагмама за које се тражи адекватан превод. Реч је ономе што бисмо назвали *рефе-*

⁷ Радња ове комедије се иначе одвија у Хамбургу у Немачкој јер је Холберг желео да избегне оптужбе за критиковање данске власти у доба кад је постојала цензура.

рентним оквирима тумачења целокупне радње: процесима, појавама, симболима и околностима који чине оквир тумачења, а који су нераскидиво везани за културу одређене епохе. Кад је о преводу комедија реч, овај фактор је усложњен тиме што комични ефекат може зависити управо од разумевања контекста. То су, дакле, базични елементи који су тадашњој данској публици и читаоцима неоспорно били познати, а савременом читаоцу не или пак само парцијално.

Они би стога свакако били актуелни предмет проучавања оваквог типа јер се не сме никакo сметнути с ума то да преводјење културноспецифичних елемената није само преводјење одељених лексема и израза. На пример, када на самом почетку комедије *Казанција-политичар* слуга Хенрик просцу Антонијусу саопштава да газда јесте код куће, али да чита, Антонијусова реакција је: *Онда је бојобожнији од мене*. Иако ће се испоставити да казанција чита романе и политичке књиге јер претендује на то да се разуме у политику, ова реплика је заснована на базичном очекивању да читање значи читање верске литературе (уп. *Срцејарашељну читанку* у одељку 5). Ово је пак део општег културолошког контекста који је Холберг и сам критиковао, а односи се на читалачке навике данске средње класе која чита само проповеди и литературу за верско уздизање. У комедијама *Бабиње* и *Ћудљивица* сазнајемо додатно да се једино исплати штампање верске литературе јер се друге књиге на данском нити пишу нити продају.⁸

Симболи и симболичке радње су такође важне за разумевање контекста јер се оне подразумевају. Тако Еразмус у комедији *Еразмус Монтианус* започиње свој монолог на почетку II чина *срозаних чараја*. Та једна дидаскалија заправо говори много о његовом тренутном стању јер је зарозана и неуредна одећа служила као знак распознавања ученог човека. Холберг је и сам писао о томе како филозофом често називају онога ко није опрао руке или почешљао косу, има дуге нокте и срозане чарапе – чарапе су се тада везивале врпцом како не би спадале. У више комедија се понавља симболика *ћроротој шешира* – осим што је историјски специфичан део одеће, он је овде симбол *ројоње*. Тако у комедији *Бабиње* новопечени отац Корфиц, старији човек од 70 година, ожењен младом женом, баца тророги шешир на под, везице се развезују, а када шешир подигне и врати на главу, делови шешира комотно висе око главе (*Бабиње*, 1: 4). На то Корфиц реплицира: *Види саг! Ево ми, тако ми свећа, коначне ћотврде од мој шешира*. Развезани шешир, као и код Јепае шешир са широким ободом функционишу као прекривала замишљених рогова.

Када се на сцени појави мајстор-берберин, требало би, уколико познајемо тадашњу данску културу, да поседујемо следећа знања која мотивишу сцену: 1) берберин највероватније долази да пусти крв, и 2) свакако је Немац. Отуда су неке реплике мајстор-Бонифација у *Бабињама* на немачком, а у *Замлајти све* реплике мајстора-берберина. И ово је очекивано: у Холбергово време је већина бербера у граду била немачког порекла.

Ово нас доводи до изузетно занимљивог типа реалија, а то су језичке реалије и култура говора. Реплике писане на немачком језику су за тадашњу публику очекиване и разумљиве, а за савремени превод захтевају превод у вантекстуалним коментарима. Током целог периода Холберговог живота и стваралаштва су други језици били престижнији: краљ и племство су били немачког порекла или Немци, и ретко су говорили дански, те је немачки био језик двора. Исто и са војском, где је језик команде до 1773. године био немачки (официри у Холберговим комедијама сви говоре немачки или прекључују кодове у оквиру исте реплике). Угледнији кругови су говорили и француски, а језик универзитета је и даље махом био латински. Не чуди што је у својој песми о Лудвигу Холбергу дански песник Кристијан Вилстер (1797–1840) 1827. године написао следећи чувени стих: „Сваки човек који се знању посветио / на папиру латински писао, / са женама француски, са псом немачки / а са слугом дански говораше“. Молзворт у својој књизи сведочи о томе како је чуо многе високе чиновнике како се хвале тиме да ни не знају дански.

⁸ Енглеz Роберт Молзворт (Molesworth, 1656–1725) нам је 1694. године у књизи *An Account of Denmark as it was in the Year 1692* дао драгоцене податке о читалачким навикама Данаца: наводи да за три године које је провео у Данској није написана и издата ниједна песма, већ само верска литература. Када је 1709. године требало набавити данске књиге за Универзитетску библиотеку у Паризу, опат Бињон је дознао да од почетка века није штампана ниједна нова књига на данском језику.

У Холберговим комедијама осим немачког, ликови користе латински и француски језик, сваки са својом применом типичном за дату епоху, али управо због тога и препознатљивим одступањима или преокретима. Латински, као језик универзитета и школованих људи, јавља се као подразумевани језик свих учених ликова, а код Холберга чак и адвокати користе латинске термине и цитирају класичне римске ауторе иако римско право никада није чинило основу правног система у Данској. Ово превасходно сигнализира правничко образовање. Култура логичке расправе чини незаменљиви оквир разумевања целокупне радње *Еразмуса Монтијануса*: учене расправе које су служиле и као вежбе латинског и као вежбе логичке аргументације. Млади Расмус Берг, студент из Копенхагена, долази у посету својим родитељима у родно село, овога пута као учен човек латинизованог имена. Иако тек свршени студент прве године, Еразмус се понаша као велики филозоф и са свима жели да води логичке расправе на латинском. Тако доказује да је мајка Ниле камен, а Ђакон Пер певац (пред читаоца се поставља захтев да зна шта је силогизам). Током целе комедије Еразмусово знање је са једне стране у конфликту са незнањем Ђакона Пера, који се у селу сматра образованим човеком и ауторитетом, иако латински не зна и понавља само прве лекције из школских граматика (референтни оквир за препознавање Перовог незнања: познавање првих лекција латинског из књиге *Aurora Latinitatis*). Еразмусова знања су стабилнија, али он узалуд покушава да докаже својим родитељима, управитељу имања и родитељима своје веренице да је Земља округла. Иако треба да послужи као симбол просвећеног човека и напретка, он не доказује ову тврдњу јер је истинита, већ зато што на тај начин показује своју супериорност у односу на мање образоване и наступа као разметљивац који је изгубио додир са реалношћу. С друге стране, Еразмусова помпезност и високопарност су у сукобу са приземношћу и здравим разумом брата Јакоба, који иако има добру главу мора да остане да помаже родитељима на селу. Холберг се, иако у почетку и сам професор метафизике, противио обучавању студената бескорисним формалним диспутацијама јер је сматрао да је суштина подређена форми и исмева ову академску празнину и у Еразмусу, али и у *Јакобу фон Тибоу*, *Нилсу Климу* и *Петтеру Порсу*.

Француски је од свих романских језика извршио највећи утицај на дански језик, превасходно преко позајмљеница везаних за уметност, културу, дипломатију, штампу. Ни у једној скандинавској земљи није имао велику улогу као говорни језик, али се као и у многим другим земљама маркирао као језик престижа. Епоха најзначајнијег утицаја француског језика је од 1650. до 1850. године, а утицај је био толико приметан да се бес данских пуриста окренуо против романских позајмљеница већ крајем XVII века. У комедијама се француски представља као језик престижа и снобизма, из француског долазе нове титуле (које обичан свет очигледно још увек није добро усвојио јер користи народски изговор, уп. *Monsør*; *Maasør*) и поздравне фразе, а новопечена градоначелниковица Геске одмах жели да унајми некога за часове француског за своју ћерку, чак јој се и пас зове Жоли. Иако Холберг у својим делима користи неадаптиране француске позајмљенице због чега су га често критиковали, он у комедијама пародира и употребу француског (посебно у комедији *Ханс Франсен или Џан де Франс*, која није део анализираног корпуса) или кићени, барокни стил изражавања који је супротан данском лаконском начину изражавања. Преводац овога мора бити свестан јер само на тај начин може исправно да протумачи и пренесе начин на који у комедијама увек говоре учитељ и његова жена Елсе: то је препотентни стил који одликују комплексна синтакса заснована на хипотакси, таутологијама, употреби епитета и страних речи, нарочито синонима на француском језику. Ако се спрда са непознавањем било ког језика, онда је то незнање француског (уп. превод писма са данског на француски у комедији *Бабиње*, II: 10).

7. ЗАКЉУЧНЕ НАПОМЕНЕ

У раду смо анализирали и класификовали културноспецифичну лексику на материјалу шест комедија данског класицисте Холберга (XVIII век) и разматрали изазове и решења у њиховом преводу на српски језик. С обзиром на то да је реч о временској удаљености од 300 година у

односу на савремено језичко стање, специфичности преводилачких стратегија условљене су формалним дивергенцијама (на пример, ортографска неуједначеност), семантичким дивергенцијама (на пример, парцијално преклапање семантичких реализација), а посебно лексичким дивергенцијама на плану културноспецифичне лексики. Анализа је показала да већина реалија према месном критеријуму *није* специфична за данску културу, већ је део ширег европског и скандинавског културног круга. Појам *специфичности* би требало убудуће да буде чешће предмет радова који се баве културноспецифичном лексиком како би се прецизирали и потенцијално сузили. Ипак, и такве реалије су у дијахронијском преводу погодне за анализу јер су временски толико удаљене од савременог читаоца да најчешће захтевају и додатна објашњења у виду вантекстуалних коментара. Сматрамо да би важна тема неког будућег истраживања морала бити везана и за испитивање компетенција савременог читаоца јер је то важна компонента у одабиру преводилачких стратегија и решења – разматрање тога да ли је читаоцу заиста потребно вантекстуално објашњење.

Осим тога, анализа је показала да да у теоријском, али и практичном фокусу не могу бити само тзв. предметне реалије, речи и изрази који на лексичко-семантичком нивоу носе културно-историјску специфичност текста, већ и други културноспецифични елементи које преводилац мора добро да познаје како би направио исправну процену у одабиру средстава, а који су везани за комуникативне, лингвокултуролошке и прагматичке теме. Овде спадају историјски условљени обрасци ословљавања и обраћања засновани на другачијем концепту друштвеног статуса, динамични процеси именовања, укупност учености и културе изражавања у ком различити језици имају различите улоге у друштву које Холберг приказује, као и шири друштвени, књижевни и културолошки контекст који нам омогућава да разумемо интенције аутора, али одредимо и сопствене преводилачке стратегије, као што је на пример већи број вантекстуалних објашњења која служе разумевању оригиналног контекста.

ЛИТЕРАТУРА

214

- Barhudarov, L. S. (1975). *Yazyk i perevod. Voprosy obshchej i chastnoj teorii perevoda*. Moskva: Mezhdunarodnye otnosheniya. (ћир.)
- Bilandžija, Sofija (2017). *Slaganje u savremenim skandinavskim jezicima – prototip i periferija*. Beograd: FOKUS – forum za interkulturnu komunikaciju.
- Bilandžija, Sofija (2023a). Oslovljavanje u izabranim komedijama Ludviga Holberga. *Philologia Mediana* 13, 215–226. (ћир.) doi: 10.46630/phm.15.2023.15
- Bilandžija, Sofija (2023b). Jezički izazovi dijahronijskog prevoda niskog diferencijala na primeru prevoda Holbergovih komedija na srpski jezik. *Komunikacija i kultura online* 14, 24–42. doi:10.18485/kkonline.2023.14.14.2
- Eegholm-Pedersen, Svend (2022). Ludvig Holberg. I: *Dansk Sproghistorie 6: Forfatternes dansk* (E. Hjorth et al, red.). Aarhus: Aarhus Universitetsforlag / Det Danske Sprog- og Litteraturselskab, 139–158.
- Holberg, Ludvig (2022). *Izabrane komedije*. Beograd: Treći trg / Srebrno drvo.
- Ludvig Holbergs Skrifter, LHS, verzija 2.11. <http://holbergsskrifter.dk>
- Skautrup, Peter (1968). *Det danske sprogs historie III: Fra Holbergs komedier til H. C Andresens eventyr*. København: Gyldendalske boghandel / Nordisk forlag.
- Stepanov, E. S. (2021). Strategii perevoda kul'turno-specificheskoy leksiki v nemeckikh i russkikh publicisticheskikh tekstakh. *Nemeckaya filologiya v Sankt-Peterburgskom gosudarstvennom universitete* 11, 86–108. (ћир.)
- Vlakhov, S., Florin, S. (1980). *Neperevodimoe v perevode*. Moskva: Mezhdunarodnye otnosheniya. (ћир.)

ON (UN)TRANSLABILITY OF CULTURE-SPECIFIC ITEMS IN THE TRANSLATION OF LUDVIG
HOLBERG'S COMEDIES INTO CONTEMPORARY SERBIAN

Summary

This paper deals with the analysis and classification of the so-called culture-specific items in five selected comedies of the prominent Dano-Norwegian playwright Ludvig Holberg (1684-1754) and the challenges of their contemporary translation into Serbian. The philological work during the translation analysis is particularly complex due to the fact that the language of the original is contemporary enough so that the translator could miss certain differences in meaning, grammar or style. The paper identifies and describes the *objective realia*, culture-specific elements concerning geographical, sociopolitical, and ethnographic items (food and drink, clothes, customs and rituals, occupation, culture and art products) expressed by words and expressions with distinct lexico-semantic meanings. The analysis shows that many culture-specific items are not specifically Danish, but belong rather to a broader European context, being thus historically specific, rather than geographically specific. The author then goes on to describe other relevant phenomena imposing significant challenge on the translator such as naming practices and broader referential frames that serve as the basis or background for our understanding of the text and its comedic effect. These comprise of phenomena, symbols, processes, and circumstances widely known in the 18th century, that obscure our understanding of the text today.

Keywords: Ludvig Holberg, comedies, culture-specific items, historically specific items, translation

Софија Биландија
Универзитет у Београду, Србија
Филолошки факултет
sofija.bilandzija@gmail.com
sofija.bilandzija@fil.bg.ac.rs

STAŠA GAGIĆ

IGRE REČIMA U ENGLESKOM JEZIKU U SERIJI ŠTREBERI I NJIHOVO PREVOĐENJE NA SRPSKI: KRITIČKA ANALIZA¹

Tema ovog rada je analiza prevoda igre rečima sa engleskog, kao izvornog jezika, na srpski, kao ciljni jezik, u humorističnoj seriji *Štreberi*. Korpus je sačinjen od igara rečima na engleskom jeziku i njihovih zvaničnih prevoda na srpski jezik preuzetih sa HBO onlajn servisa (<https://www.hbomax.com/rs/sr>). Iako ne postoji uniformna definicija igre rečima, ono oko čega se većina autora slaže jeste da su igre rečima često nosioci humora i da je osnovni princip igranje smislom. Lingvistička analiza ovog rada daje osvrt na postignut efekat humora u srpskom jeziku prilikom prevođenja igre rečima koji će biti označen kao uspešan, delimično uspešan i neuspešan, uz autorske predloge adekvatnijih rešenja u primerima gde je postignut neuspešan efekat humora. Uspešnost efekta humora analizirana je na osnovu toga da li je igra rečima iz izvornog jezika očuvana u ciljnom jeziku, zadržavajući pritom humorističan efekat.

Ključne reči: efekat humora, igra rečima, *Štreberi*, engleski jezik, srpski jezik

1. UVOD

216

Cilj ovog istraživanja je analiza prevoda igre rečima sa engleskog jezika na srpski u humorističnoj seriji *Štreberi*. Sklonost ka igri je univerzalna ljudska karakteristika (i ne samo ljudska), koja je prisutna u svim kulturama i istorijskim periodima, i koja je kako Žyško (2017: 1) navodi stara koliko i sam jezik. Igra je kompleksan fenomen „stariji od kulture” (Huizinga 1955: 1) čija svrha i do dan danas ostaje samo delimično objašnjena, ali ono oko čega se autori slažu jeste da igra ima značajne uloge u ljudskom društvu i da se manifestuje u različitim formama, a jedan od tih oblika jeste upravo jezik. Iako ne postoji uniformna definicija igre rečima, ono što većina autora smatra jeste da su igre rečima često nosioci humora i da je osnovni princip igranje smislom. Primeri igre rečima koji su se našli u korpusu su, između ostalih, sledeći: *you started by asking if I was from Mars because my ass was out of this world/pitao si me jesam li s Marsa jer imam vanzemaljsku guzu; Now, for the astronomers in the audience, get ready to see the dark side of the Moon. And here's Uranus./Neka se astronomi u publici pripreme za tamnu stranu Meseca. A evo i crne rupe; sittin' pretty/na konju sam; when life give you lumens, make lumenade/kad ti život da lumene, napravi lumenadu*, i mnogi drugi.

Korpus čine primeri igre rečima na engleskom jeziku u humorističnoj seriji *Štreberi* i njihovih zvaničnih prevoda na srpski jezik preuzetih sa HBO onlajn servisa (<https://www.hbomax.com/rs/sr>). Uz svaki primer u korpusu, ponuđen je i kratak opis situacije, kao i deo dijaloga u kome se javljaju igre rečima u onoj dužini koja je potrebna da bi se razumeo kontekst. Analizirani korpus sastoji se od 82 igre rečima na engleskom jeziku u 77 primera i njihovih prevoda. Prilikom analize ovog korpusa, fokus je na prevodnim rešenjima koja su analizirana na osnovu postignutog efekta humora u srpskom jeziku, a koji je označen kao uspešan, delimično uspešan i neuspešan. U primerima u kojima je postignut neuspešan efekat humora ponuđeni su predlozi adekvatnijih prevoda, gde je to bilo moguće. Uspešnost efekta

¹ Ovaj rad sadrži rezultate prvobitno izložene u masterskom radu pod naslovom *Igre rečima u engleskom jeziku u seriji Štreberi i njihovo prevođenje na srpski: kritička analiza*, odbranjenom na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Novom Sadu, dana 26. 9. 2023. godine, pod mentorstvom prof. dr Tvrtka Prčića.

humora analizirana je na osnovu toga da li je igra rečima iz izvornog jezika očuvana u ciljnom jeziku, zadržavajući pritom humorističan efekat. Lingvistička analiza ovog rada se ne bavi stepenom humora, već kritički procenjuje da li je prevodilac uspeo da očuva igru rečima u prevodu i na taj način preneo humorističan efekat iz izvornog jezika u ciljni jezik.

Serijski *Štreberi* je popularan američki sitkom koji se primarno fokusira na grupu naučnika, odnosno genija, koji se ne snalaze najbolje u društvu i koji su predstavljeni kroz određene stereotipe vezane za štrebere, primarno u američkoj kulturi, i koje scenaristi, zajedno sa karakternim osobinama likova, koriste u seriji kako bi proizveli humor. Serija prati živote Šeldona Kupera, teorijskog fizičara sa opsesivno-kompulsivnim poremećajem i nedostatkom socijalnih veština koji, uprkos svom koeficijentu inteligencije od 187, teško shvata mnoge aspekte društvenih situacija. Zatim, Lenard Hofstater je eksperimentalni fizičar sa koeficijentom inteligencije od 173, koji je društveno veštiji od svog cimera Šeldona, ali često nesiguran u vezi sa ženama. Radž Kutrapali je astrofizičar koji ne može da razgovara sa ženama dok ne popije alkohol. Često je meta šala svojih prijatelja zbog svog feminiziranog ponašanja i prijateljskog odnosa sa Hauardom u kom često preuzima stereotipnu žensku ulogu. Hauard Volovic je inženjer koji za razliku od ostalih likova nema doktorat. Iako je izrazito inteligentan, često se ponaša nezrelo i poznat je po svojim, uglavnom neuspešnim, pokušajima flertovanja sa ženama. Peni je glumica u pokušaju iz Nebraske koja se u prvoj epizodi seli u stan preko puta Šeldona i Lenarda i u koju se Lenard zaljubljuje. Radi kao konobarica i njen nedostatak obrazovanja, ekstrovertnost i društvene sposobnosti se drastično razlikuju od ostalih likova. Pored ove petorke, serija takođe uključuje i druge važne likove kao što su Bernadet, mikrobiologinja i kasnije Hauardova supruga, i Ejmi, neuronaučnica i kasnije Šeldonova supruga. Ovi likovi su kroz godine serije rasli, razvijali se i menjali, prikazujući sazrevanje kroz životne izazove, ljubavne veze i prijateljstva. Serija je pružila dubok uvid u njihove transformacije i kako su naučili da se nose sa životnim preprekama, gradeći trajne veze i razvijajući svoje lične i profesionalne identitete.

2. TEORIJSKE I METODOLOŠKE POSTAVKE ISTRAŽIVANJA

217

Kako bi se uspostavio odgovarajući teorijski okvir, ponuđen je pregled pristupa humoru u ovom radu, a naročito pregled definicija i svojstava verbalnog humora, kao i pojma igre rečima. Takođe je dat i osvrt na prevođenje igre rečima i poteškoće koje mogu nastati, kao i na teoriju audio-vizuelnog prevođenja, konkretno titlovanja, kao i potencijalnih ograničenja koja tu mogu da se jave.

2.1. Verbalni humor – definicije i svojstva

Humor je neizostavni deo svakodnevne upotrebe jezika i sa njim je povezan kroz kreativnost i igru sa formom. Iako je oduvek izazivao pažnju, humor počinje da se istražuje u okviru lingvistike tek krajem prošlog veka (v. Prodanović Stankić 2016: 17). Postoje različite definicije humora i u literaturi on se često definiše kao opšti pojam koji obuhvata različite oblike humora. Hayu (2001: 56) navodi da definicije humora variraju u zavisnosti od aspekta humora koji se naglašava i od toga da li je u centru pažnje osoba koja humor stvara ili ona koja ga prihvata i na njega reaguje. Iz ovog razloga je vrlo teško dati dovoljno preciznu definiciju humora, a da ona ne podrazumeva samo aspekte koji su vezani za proces njegovog stvaranja ili samo za uočavanje i razumevanje iskaza koji sadrži humor. Autori poput Raskin (1985), Attardo (1994), Alexander (1997) i Dynel (2009), prave razliku između dve vrste humora – verbalnog i jezičkog. Verbalni humor (eng. *verbal humour*) „iskazuje se putem jezika (a ne npr. karikaturom ili pokretom)”, dok je jezički humor (eng. *linguistic humour*) onaj „čiji efekat zavisi od same jezičke forme te bi, po definiciji, bio podvrsta verbalnog humora” (Lalić-Krstin 2014: 358). Ovaj rad se bavi analizom diskursa u humorističnoj seriji *Štreberi* (eng. *The Big Bang Theory*) i upravo zbog posebnih odlika ovog diskursa, humor u konverzaciji često je multimodalan (eng. *multimodal humour*). Kako Prodanović Stankić (2016: 141) objašnjava, multimodalni humor predstavlja spregu verbalnih

i neverbalnih elemenata, koji združeni doprinose konačnom humorističnom efektu. Međutim, Prodanović Stankić (2016: 21) navodi da ono što je zajedničko gotovo svim teorijskim pristupima koji se bave humorom jeste „isticanje pojmova nepodudarnosti (engl. *incongruity*) i iznenađenja kao osnovnih elemenata humora.” Pod nepodudarnošću se podrazumeva neslaganje ili kontrast između dva značenja (Dynel 2011: 3), odnosno sukob između govornikovog iskaza i očekivanja slušaoca, gde je upravo ta dvosmislenost ona koja služi kao okidač za nepodudarnost (Prodanović Stankić 2016: 75) i kao takva „greška” može slučajno ili namerno da stvori humorističan efekat. Autori koji zastupaju ovu teoriju (Attardo 1994, Forabosco 2008, Martin 2007, Dynel 2009) tvrde da je razrešenje te nepodudarnosti neophodan preduslov za nastanak humora, odnosno da je potrebno da se ta nepodudarnost uoči i razreši kako bi ga dekodirer prepoznao.

Postoje različiti činioci koji izazivaju i utiču na humor, i iz tog razloga analiza korpusa ovog rada nije zasnovana samo na jezičkim aspektima humora, već uključuje i vanjezičke aspekte, prvenstveno kulturu. Kada je u pitanju postizanje humorističnog efekta, društveni i kulturni konteksti su često neizostavni, i upravo ovaj element otežava ili ponekad onemogućava prevođenje određenih šala, dosetki i slično. Prilikom analize korpusa ovog rada, bilo je važno obuhvatiti i kontekst, odnosno vanjezičko znanje koje učesnici imaju i koje je aktivirano prilikom konstruisanja odgovarajućeg značenja. Takođe je važno napomenuti da postoji mogućnosti da navedeni primeri neće svakom gledaocu biti smešni zbog razlika u ličnom smislu za humor, kao i percepciji humora, datog trenutka i psihofizičkog stanja.

2.2. Igre rečima – definicije i svojstva

Sklonost ka igri je univerzalna ljudska karakteristika (i ne samo ljudska), prisutna u svim kulturama i svim istorijskim periodima, koja je stara koliko i sam jezik (Žyško 2017). Igra predstavlja evolucijski, biološki i fiziološki fenomen, stariji od kulture (Huizinga 1949/1980), čiju svrhu još uvek ne možemo u potpunosti da razumemo. Ono što se autori slažu, jeste da igra vrši bitne antropološke, sociološke i psihološke funkcije u ljudskom društvu i da se javlja u različitim oblicima (Lalić-Krstin 2018: 328). Jedan od tih oblika, ili preciznije medijuma, jeste upravo jezik.

Crystal (2003: 404) navodi da veći deo neobičnih izraza koji se pojavljuju u neformalnim razgovorima proizilazi iz humorističnog korišćenja igre rečima – međutim, igra rečima se javlja na nekoliko različitih načina. Ponekad je spontana i javlja se bez preteranog razmišljanja, kao u trenucima brze dosetke, šale ili namernog igranja rečima. Ponekad je unapred planirana i strukturirana, kao u satiričnim crtežima, imitacijama, crtanim filmovima, karikaturama, ili čak u književnim žanrovima kao što su parodija i satira. Svi ovi načini rezultat su svesnih postupaka korisnika jezika. Nasuprot tome, humor može nastati slučajno prilikom upotrebe jezika, što može dovesti do efekata kao što su neobični izrazi, štamparske greške, lapsusi i slučajne igre rečima. Takođe postoje i granični oblici humora, kao što su zadirkivanje i sarkazam, u kojima često samo govornik nalazi zadovoljstvo u šali. Crystal (2003: 405) takođe navodi da su igre rečima poseban oblik verbalnog humora u kom se dva potpuno različita značenja iznenada povezuju u jednoj reči ili iskazu, što stvara humorističnu ili neobičnu situaciju koja nas tera da se smejemo. Igra rečima može biti šala sama za sebe (kao što je često slučaj u brzim dijalozima dece) ili može biti poenta (eng. *punch line*) mnogo duže priče zarad komičnog efekta. Kako Jakobson (1960: 353) navodi, svaki vid verbalne komunikacije sastoji se iz sledećih elemenata: pošiljaoca, poruke i primaoca. Poruka zahteva kontekst na koji se odnosi, poznat i kao referent, koji je razumljiv od strane primaoca i koji je verbalizovan ili može biti verbalizovan. Poruka takođe zahteva kod koji je u potpunosti, ili barem delimično, zajednički pošiljaocu i primaocu (ili, drugim rečima, enkoderu i dekoderu) poruke. Naposletku, poruka zahteva kontakt, odnosno fizički kanal i psihološku povezanost između pošiljaoca i primaoca poruke, koji omogućava da obe strane započnu i održe komunikaciju. Svaki od ovih šest elemenata određuje različite funkcije jezika koje Jakobson (1960: 357) definiše kao: referencijalnu (fokus je na referentu), emotivnu (fokus je na pošiljaocu), fatičku (fokus je na kanalu), konativnu (fokus je na primaocu), metajezičku (fokus je na kodu) i poetsku (fokus je na poruci).

Kod igre rečima postavlja se pitanje zašto se uopšte igramo jezikom. Autori poput Kabateka (2015: 226) definišu igre rečima kao „bespotreban ukras koji nije neophodan za prenošenje poruke”. Takođe, ovi iskazi naizgled krše maksime relevantnosti i jasnosti koje je ustanovio Grice (Bauer 2015: 269, Kullmann 2015: 48, Žyško 2017: 5) zato što zahtevaju veći kognitivni napor i kod enkodera i kod dekodera. Međutim, odgovor je jednostavan – igramo se jezikom zao što možemo i zato što je zabavno, i to je nešto sa čime se mnogi autori (Crystal 2001, Khir 2012) slažu.

Igre rečima su veoma kompleksan jezički fenomen i iako ne postoji uniformna definicija igre rečima, ono oko čega se većina autora slaže jeste da su one često nosioci humora i da je njihov osnovni princip igranje smislom. Igre rečima predstavljaju jezički fenomen koji nije dovoljno posmatrati samo iz lingvističkog ugla i zato im treba pristupiti otvorenog uma kada je u pitanju njihova analiza.

2.3. Prevođenje igre rečima – problemi i izazovi

Prilikom prevođenja, postavlja se pitanje kako izgleda dobar prevod, i još bitnije – dobar prevodilac. Kako Prčić (2023: 196) ističe, dobar prevodilac prilikom prevođenja sa izvornog jezika na ciljni radi sa dve sile – jednom koja teži ka zadržavanju što veće blizine izvornom jeziku, odnosno što manjem udaljavanju od njega, i drugom koja teži postizanju što veće prirodnosti u ciljnom jeziku, odnosno što većem približavanju njemu. Kako Prčić (2023: 196) navodi, optimalan prevod nastaje onda kada prevodilac uspe da izjednači ove dve suprotstavljene sile tako što utvrdi funkcijsko-komunikativni ekvivalent za svaku česticu informacija. Iako to neće uvek biti u potpunosti moguće usled povremenih neizbežnih otklona ka izvornom ili ka ciljnom jeziku do kojih dolazi usled sistemskih nemogućnosti uspostavljanja ravnoteže, povremeno naginjanje ka izvornom ili ka ciljnom jeziku koje nastane zbog takvih sistemskih nemogućnosti i dalje se smatra prihvatljivim i valjanim prevodom.

Igre rečima su izuzetno teške za prevođenje i zbog toga se često smatraju prevodilačkim problemom. Kada je u pitanju prevođenje sa engleskog na srpski jezik, Bugarski (2013: 22) navodi kao jedan od problema činjenicu da govornici srpskog jezika nisu naročito skloni igranju jezikom, naročito ne na morfološkom nivou. Semantički i pragmatički efekti igre rečima zasnovani su na strukturnim karakteristikama izvornog jezika za koje često ne postoje ekvivalenti u ciljnom jeziku. Razlog ovoga je nepostojanje izomorfizma između jezika. U ovim slučajevima, prevodilac mora da odluči koji postupak prevođenja će da upotrebi. Prilikom prevođenja, značenje se, uključujući i komunikativni efekat, nužno razdvaja od forme, a u igrama rečima značenje je upravo efekat koji nastaje u sadejstvu sa formom.

2.4. Audio-vizuelno prevođenje

Termin audio-vizuelno prevođenje odnosi se na prevođenje različitih vrsta medija, međutim, ovaj rad se fokusira isključivo na tehniku titlovanja prilikom koje dolazi do pretvaranja verbalnih poruka u jedan ili više redova pisanog teksta koji se istovremeno prikazuje na ekranu (Gottlieb 2001b: 87, u Chiaro 2008: 148). Kako Chiaro (2008) navodi, proizvodi za ekran (kao što su filmovi, serije, dokumentarci itd.) potpuno su audio-vizuelne prirode što znači da funkcionišu istovremeno na dva različita nivoa, odnosno na onome što publika može da čuje i vidi. Ipak, sam proces prevođenja sa ekrana uglavnom se bavi prenošenjem verbalnih audio kodova audio-vizuelnog proizvoda na druge jezike. Titlovanje suštinski „sužava” ono što je izgovoreno u stvarnom dijalogu, jer gledaocima treba vremena da pročitaju tekst i pritom je poželjno da ne budu svesni da čitaju, već da potpuno uživaju u audio-vizuelnom sadržaju (Antonini 2005: 213, u Chiaro 2008: 148). Antonini (2005) takođe dodaje da se broj reči u originalnim dijalozima obično smanjuje na između 40 i 75 procenata kako bi se gledaocima omogućilo čitanje titlova u isto vreme dok prate radnju. Kompleksnost titlovanja se ogleda u činjenici da uz slušnih i vizuelnih, kao i verbalnih i neverbalnih znakova postoje i određene restrikcije tehničke prirode, kao i stilaska ograničenja i pojava umetnutog smeha (eng. *canned laughter*) koji prati humoristične scene.

3. ANALIZA KORPUSA

Jedan od osnovnih kriterijuma za biranje primera koji će biti analizirani u ovom radu bio je humor, odnosno da igra rečima bude nosilac humora. Prilikom analize korpusa ovog rada, bilo je važno obuhvatiti i kontekst, odnosno vanjezičko znanje koje učesnici imaju i koje je aktivirano prilikom konstruisanja odgovarajućeg značenja. Bitno je napomenuti da se u ovom korpusu nalaze i primeri igre rečima gde scenaristi koriste karakterne osobine likova u seriji kako bi proizveli humor, kao na primer nerazumevanje sarkazma, nerazumevanje stvaranja efekta dvosmislenosti, shvatanje svega previše doslovno, kao i primeri igre rečima koji zahtevaju dodatno vanjezičko znanje gledalaca kako bi se efekat humora očuvao. Primeri igre rečima koji su ušli u korpus su proizašli iz verbalnog humora, odnosno vrste humora koji se iskazuje jezikom.

3.1. Prikaz dobijenih rezultata

U prikazu dobijenih rezultata naveden je primer igre rečima na engleskom jeziku u okviru konteksta u kom se javlja, kao i njen prevod na srpski, zatim kratak opis situacije, i komentar o postignutom efektu humora koji je označen kao uspešan, delimično uspešan i neuspešan, kao i predlog adekvatnijih rešenja tamo gde je to moguće. Igre rečima su navedene redosledom kojim se javljaju po epizodama i sezonama. U ovom radu predstavljeno je 14 primera igre rečima iz originalnog korpusa koji se sastoji od 82 primera igre rečima.

Prikaz primera uspešnog efekta humora:

1. PRIMER (sezona 1, epizoda 4)

Mrs Cooper: Oh, you got yourself a loom, how nice.

Sheldon: Thank you.

Mrs Cooper: Honey, why did you get a loom?

Sheldon: I was working with luminous fish, and I thought, hey, loom!

PREVOD:

- Imaš razboj. Baš lepo.

- Hvala.

- Zašto si ga nabavio?

- Radio sam sa raznobojnim ribicama i pomislio... Hej... Razboj.

SITUACIJA: Šeldon je dobio otkaz i zbog toga je svake nedelje pronalazio novi hobi zato što nije znao kako da se nosi sa time. Zabrinuti Lenard je odlučio da pozove Šeldonovu mamu da dođe u goste.

KOMENTAR:

Efekat humora je u srpskom jeziku postignut uspešno zato što se prevodilac na sjajan način snašao kako da zadrži paronimiju koja se odnosi na reči *loom* i *luminous fish* koja je prevedena sa razboj i *RAZnoBOJne ribice*. Humor proizilazi iz načina na koji Šeldonov um funkcioniše, često povezujući pojmove koji drugi ne bi povezali, i predstavlja tipičan primer humorističnog stila u seriji.

2. PRIMER (sezona 1, epizoda 5)

Howard: The blogosphere is a-buzzing with news of you and Lesley Winkle making eine kleine bang-bang music.

PREVOD:

- Blogosfera bruji od vesti da ti i Lezli svirate “Malu umočnu muziku”.

SITUACIJA: Hauard se šali sa Lenardom nakon što je saznao da su on i Lezli proveli noć zajedno.

KOMENTAR:

Hauard koristi iskaz *eine kleine bang-bang music*, što je igra rečima inspirisana muzičkom kompozicijom *Eine kleine Nachtmusik* odnosno *Mala noćna muzika* koju je napisao Wolfgang Amadeus Mozart. Međutim, umesto *Nachtmusik* (noćna muzika), Hauard koristi iskaz *bang-bang music*, što sugeriše seksualnu aktivnost. Prevodilac uspešno prenosi ovu igru rečima na srpski jezik tako što koristi iskaz *Mala umočna muzika*. Ovde, reč *umočna* (u skladu sa srpskom frazeologijom) može asociirati na seksualni sadržaj, pa tako može da se smatra da je efekat humora u srpskom jeziku postignut uspešno.

3. PRIMER (sezona 3, epizoda 18)

Sheldon: Now, for the astronomers in the audience, get ready to see the dark side of the Moon. And here's Uranus.

PREVOD:

- Neka se astronomi u publici pripreme za tamnu stranu Meseca. A evo i crne rupe.

SITUACIJA: Šeldon drži govor, ali se nenamerno napio zbog treme pred izlazak na binu. U ovom trenutku skida pantalone i donji veš, i pokazuje svoju zadnjicu publici.

KOMENTAR:

Ovaj primer se sastoji iz dve igre rečima. U prvoj Šeldon koristi termin iz astronomije *dark side of the Moon*, odnosno *tamna strana meseca* koja nije osvetljena Suncem i nije vidljiva sa Zemlje. U tom momentu skida pantalone i donji veš, i pokazuje svoju zadnjicu publici. Zatim dodaje *and here's Uranus* koji zvuči slično kao (*your*) *anus*, odnosno *analni otvor*. Efekat humora je u srpskom jeziku postignut uspešno u oba primera, iako je prevodilac odlučio da malo promeni značenje u drugom primeru kako bi zadržao igru rečima, pa tako planetu Uran zamenjuje frazom *crna rupa* koja je u ovoj situaciji prikladnija kako bi se očuvao efekat humora.

4. PRIMER (sezona 5, epizoda 1)

Scene: The apartment. Penny's ad is on the television. She is at a stables.

Actress: Ready to ride?

Penny (on screen): I don't think so, Mom. Not today.

Actress: Oh, sweetie. Haemorrhoids acting up again?

Penny (on screen): You don't know the half of it.

Actress: Oh, yes, I do. Try a dab of this.

Penny (on screen): Rose-scented Preparation-H for women?

Actress: Now, the H is for Her.

Actress: How are you doing?

Penny (on screen): Sittin' pretty.

PREVOD:

- Spremna za jahanje?
- Mislim da nisam, mama. Danas ne.
- Dušo. Opet te muče hemoroidi?
- I ne znaš koliko.
- O, znam. Namaži ih ovim.
- Krema protiv hemoroida s mirisom ruža za žene?
- Sada i za nju.
- Kako ide?
- Na konju sam.

SITUACIJA: Peni je snimila reklamu za kremu protiv hemoroida.

KOMENTAR:

Igra rečima se zasniva na izrazu *be sitting pretty* koja se koristi da opiše nekoga ko se nalazi u dobroj situaciji, ali ovde ima dodatan humorističan efekat, jer Peni u reklami zapravo sedi na konju, što konačno može da radi zahvaljujući kremi protiv hemoroida. Efekat humora je u srpskom jeziku postignut uspešno, jer se prevodilac, kako bi zadržao igru rečima, odlično snašao da iskoristi frazu *biti na konju*, koja znači pretrpeti neki teži period i doći do mnogo lakše situacije u nekom aspektu života. Naravno, ima i doslovno značenje gde Peni zapravo sedi na konju, što dodatno pojačava efekat humora.

5. PRIMER (sezona 6, epizoda 10)

Sheldon: What can I say? I put the fun in funeral.

PREVOD:

- Šta da kažem, ja ubacujem "provod" u sprovod.

SITUACIJA: Družina se sprema da ide na sahranu.

KOMENTAR:

Igra rečima se ogleda u tome što je *fun* (veselje, zabava) uobičajeno pozitivan element, dok je *funeral* (sahrana) ozbiljan i tužan događaj, što stvara kontrast i humor u Šeldonovoj izjavi. Efekat humora je u srpskom jeziku postignut uspešno, jer se prevodilac odlično snašao da umesto *sahrana*, *funeral* prevede kao *sprovod*, i tako ostvari istu vrstu igre rečima i u prevodu.

6. PRIMER (sezona 7, epizoda 9)

Sheldon (burping): Two, three, eight, four, six. (Normal) That's all I can do without throwing up.

Mike: That is not what I expected when you said you were gonna burp pie.

PREVOD:

- 2, 3, 8, 4, 6. Samo toliko mogu bez povraćanja.
- Nisam to očekivao kad si rekao da ćeš podrignuti pi tu.

SITUACIJA: Šeldon i Majk piju pivo i razgovaraju na kauču.

KOMENTAR:

Igra rečima se ogleda u zvučnoj sličnosti reči *pie* (pita) i *pi* (matematičkog broja π). Šeldon počinje podrigivati niz brojeva nakon što najavljuje da će podrignuti *pi*, dok Majk očekuje da će podrignuti pitu koju su jeli. Efekat humora je u srpskom jeziku postignut uspešno zato što je prevodilac uspeo da pronađe sjajan način da očuva igru rečima gde je razdvojio reč *pitu* na *pi tu* u smislu fizičke lokacije, i tako očuvao deo koji se odnosi na matematički broj *pi*, a ujedno zadržao i referencu na *pitu*.

7. PRIMER (sezona 10, epizoda 22)

Zack: You know, we'd make a great team. Or as we say in the menu business, I can't do this without Me N U.

PREVOD:

- Bili bismo dobar tim. Ili kao što se u mom poslu kaže, ti bi pomogla meni.

SITUACIJA: Zek, koji ima firmu koja se bavi štampanjem menija, ponudio je posao Peni.

KOMENTAR:

Igra rečima se ogleda u zvučnoj sličnosti između *menu* (srp. meni) i *me N U* (srp. *mene i tebe*) što izaziva humorističan efekat s obzirom na to da se Zek bavi štampanjem menija. Efekat humora je u srpskom jeziku postignut uspešno zato što je prevodilac na sjajan način uspeo da očuva igru rečima u frazi *ti bi pomogla meni*.

8. PRIMER (sezona 11, epizoda 8)

Raj to Bernadette: Did she get a laugh at a meeting yesterday by calling you "Pregnadette"? Big one.

223

PREVOD:

- Zasmehava li ljude zovući te Trudnadet? Nego šta.

SITUACIJA: Radž je došao u posetu Bernadet koja je na kućnom mirovanju zbog rizične trudnoće.

KOMENTAR:

Igra rečima se zasniva na slivenici *Pregnadette*, kombinaciji reči *pregnant*, koja označava *trudnu ženu*, i *Bernadette* (srp. *Bernadet*) trudnog lika u seriji. Efekat humora je u srpskom jeziku postignut uspešno zato što je prevodilac spretno napravio novu slivenicu *Trudnadet* koja je u potpunosti očuvala sve principe igre rečima.

Prikaz primera delimično uspešnog efekta humora:

1. PRIMER (sezona 2, epizoda 22)

Howard: No, I'm celebrating. As we speak, the space shuttle is docking at the International Space Station where it will deploy the Wolowitz Zero-Gravity Waste Disposal System.

Raj: Oh, get over yourself, it's a high-tech toilet.

Leonard: Just think. Thanks to your hard work, an international crew of astronauts will boldly go where no man has gone before.

PREVOD:

- Ne, slavim. Šatl se sada spaja sa ISS-om, gde će se postaviti Volovicov sistem za uklanjanje otpada.
- To je samo komplikovani toalet.
- Zahvaljujući tebi, međunarodna posada će hrabro ići u toalet tamo gde još niko nije išao.

SITUACIJA: Hauard se hvali svojim poslovnim uspehom.

KOMENTAR:

Igra rečima se ogleda u dvosmislenosti glagola *go*, gde prvo značenje označava glagol *kretati se*, odnosno *ići*, dok se drugo značenje odnosi na upotrebu toaleta. Humor proizilazi iz činjenice da je Hauard napravio toalet za astronaute, i takođe zahteva vanjezičko znanje i referencu na čuvenu repliku kapetana Kirka iz filma *Zvezdane staze – to boldly go where no man has gone before*, koju Lenard koristi kako bi se poigrao jezikom i iskoristio dvosmislenost reči *go*. Efekat humora je u srpskom jeziku postignut delimično uspešno zbog nemogućnosti prevođenja glagola *go* bez dodavanja značenja, odnosno – *ići u toalet*. Međutim, ukoliko je gledalac upoznat sa poznatom replikom, efekat humora ne izostaje u potpunosti.

Prikaz primera neuspešnog efekta humora:

1. PRIMER (sezona 1, epizoda 6)

Leonard: For example, tonight no one needs to know that my middle name is Leakey. Sheldon: Well, there's nothing embarrassing about that, your father worked with Lewis Leakey, a great anthropologist. It had nothing to do with your bed-wetting.

PREVOD:

- Na primer, niko ne mora da zna da mi je drugo ime Liki.
- To nije sramota. Tvoj otac je radio sa Luisom Likijem. Nema veze sa tvojim mokrenjem u krevet.

SITUACIJA: Lenard i Šeldon razgovaraju pre žurke koju organizuje Peni, i Lenard želi da skrene pažnju Šeldonu da pokuša da ga ne osramoti pred njenim prijateljima.

KOMENTAR:

Efekat humora u srpskom jeziku postignut je neuspešno, jer prezime gubi svoje značenje (*leak* = *curenje*) u kom se zapravo i ogleda dvosmislenost, a samim tim se gubi i igra rečima koja se odnosi na *mokrenje*. Kako u srpskom jeziku uglavnom transkribujemo imena i prezimena, ovde nije moguće prevesti igru rečima bez dodatnih uredničkih tehnika koje se uglavnom izbegavaju prilikom titlovanja.

2. PRIMER (sezona 1, epizoda 15)

Leonard: Maybe she's his lawyer.

Howard: Well she's free to examine my briefs.

PREVOD:

- Možda je advokat.
- Može da pregleda moj podnesak.

SITUACIJA: Lenard i Hauard pokušavaju da odgonetnu ko je zgodna devojka u Šeldonovoj kancelariji.

KOMENTAR:

Efekat u srpskom jeziku postignut je neuspešno zato što humor ovde leži u dvostrukom značenju reči *briefs*. Prvo značenje se zasniva na ideji da advokat pregleda pravne dokumente vezane za slučaj, dok se drugo značenje koristi za stil muškog donjeg veša, kao što su bokserice. Na površini, Hauard daje komentar o pravnim dokumentima, ali ispod toga šaljivo i koketno sugerise da bi žena možda mogla da pregleda njegov donji veš. Predlog za bolji prevod koji bi u isto vreme sačuvao seksualnu konotaciju i pravnu terminologiju glasio bi:

- *Možda je advokat.*

- *Može da pregleda moj predmet.*

3. PRIMER (sezona 2, epizoda 22)

Howard: Yeah, ha, it's hilarious. Now, here's an approximation of the spare parts available on the Space Station. We gotta find a way, using nothing but this, to reinforce this so the waste material avoids the spinning turbine.

Raj: You mean so it doesn't hit the fan?

PREVOD:

- Urnebesno. Ovo su rezervni delovi koje imaju u svemirskoj stanici. Samo time moramo da pojačamo ovo da otpad ne bi dospeo u turbinu.

- Misliš da govno ne pogodi ventilator?

SITUACIJA: Došlo je do greške na toaletu za astronaute na kom je radio Hauard i shvatio je da će sav otpad da se izlije ukoliko ga budu koristili.

KOMENTAR:

Igra rečima se ogleda u idiomu *(the) shit hits the fan* koji se odnosi na situaciju kada se iznenađeno prouzrokuje mnogo problema za nekoga. Radž se u ovoj situaciji poigrava jezikom koristeći idiom doslovno, jer kao što je Hauard napomenuo, ukoliko bi astronauti koristili toalet, otpadni materijal bi se sudario sa turbinom. Efekat humora je u srpskom jeziku postignut neuspešno zato što nije sačuvana igra rečima. S obzirom na to da je određena vulgarnost dozvoljena u prevođenju za ovaj servis, što može da se primeti iz drugih primera u seriji, jedan od načina na koji bi mogla da se sačuva igra rečima jeste da se malo izmeni značenje i prevede sa:

- *Misliš da se ne desi neko sranje?*

4. PRIMER (sezona 8, epizoda 20)

Howard: Settle this. Those little animated pictures on the Internet, are they called gifs or jifs?

Leonard: Well, the G stands for graphics. That's a hard G, so I'd say gif.

Raj: The guy who invented it says it's jif.

Howard: I'm sorry, do you mean the guy or the juy?

PREVOD:

- Jesu li one animirane sličice na netu "gifovi" ili "džifovi"?

- G je od "grafika" pa se čita "gif".

- Tip koji ih je izmislio kaže da su "džifovi".

- "Tip" ili "kip"?

SITUACIJA: Družina razgovara.

KOMENTAR:

Efekat humora je u srpskom jeziku postignut neuspešno zato što nije očuvan osnovni princip igre rečima, a to je da humor proizilazi iz činjenice da reč *guy* počinje na slovo *g*, što Hauard koristi kako bi se poigrao jezikom i iskoristio temu rasprave da se našali. Bolje rešenje bi bio da se *guy* (srp. *tip, lik*) prevede malo formalnije sa *gospodin*, što je reč koja takođe počinje na slovo *g*. Končan prevod bi u tom slučaju glasio:

- Jesu li one animirane sličice na netu “gifovi” ili “džifovi”?
- G je od “grafika” pa se čita “gif”.
- Gospodin koji ih je izmislio kaže da su “džifovi”.
- “Gospodin” ili “džospodin”?

U primerima koji su označeni kao neuspešni, analizom korpusa se došlo do zaključka da najveći izazov prilikom prevođenja igre rečima predstavljaju lična imena koja nose određeno značenje koje služi za jezičko poigravanje. Takvi slučajevi uključuju sledeće primere: *my parents felt that naming me Leonard and putting me in advanced placement classes wasn't getting me beaten up enough*/Roditelji su mislili da ime i dodatna nastava ne privlače dovoljno batina (1), *Leakey + bed-wetting*/Liki + mokrenjem u krevet (2), *I'll watch the last 24 minutes of Doctor Who, although at this point it's more like Doctor Why Bother*/ja ću gledati “Dr Hu” do kraja, iako je sada više “Dr Čemu To”? (3), *It's hot in here. Must be Summer*/Vruće je. Mora da bude Samer. (4), *Your next puzzle is a riddle. And who better to give it to you than The Riddler?*/Sledeći zadatak je zagonetka. A ko bi je bolje postavio od Ridlera? (5), *R2-Decaf/R2-Dikaf, Cafe Au Leia/café au Leja, Chai Tea-3PO/čaj Ti- 3PO* (6).

Prilikom analize korpusa bilo je važno obuhvatiti i kontekst, odnosno vanjezičko znanje koje učesnici imaju i koje je aktivirano prilikom konstruisanja odgovarajućeg značenja kako bi u potpunosti mogao da se postigne efekat humora. Takvi slučajevi su se našli u sledećim primerima: *Penny for your thoughts*/dajem peni da mi kažeš šta ti je (1), *making eine kleine bang-bang music*/svirate “Malu umočnu muziku” (2), *this Flash runs solo*/ovaj Fleš juri sam (3), *I'm counting catwomen*/brojim žene-mačke (4), *an international crew of astronauts will boldly go where no man has gone before*/međunarodna posada će hrabro ići u toalet tamo gde još niko nije išao (5), *C- Men/Se-meni* (6), *your next puzzle is a riddle and who better to give it to you than The Riddler*/sledeći zadatak je zagonetka, a ko bi je bolje postavio od Ridlera (7), *R2-Decaf/R2-Dikaf, Cafe Au Leia/café au Leja, Chai Tea-3PO/čaj Ti-3PO* (8), *Ooh, grumpy you are*/mrzovoljan ti si (9), *because you barfed where no man has barfed before*/Povraćao si gde još niko nije (10).

4. ZAKLJUČAK

Analiza je pokazala da igra rečima često zahteva vanjezično znanje kako bi se konstruisalo njihovo značenje i postigao efekat humora, čak i kada je ona uspešno prenet na ciljni jezik. Može se zaključiti da igra rečima predstavlja složen prevodilački izazov i zahteva znatan stepen kreativnosti kako bi se uspešno prenelo značenje na ciljni jezik, istovremeno zadržavajući humoristički efekat. Iako se očekivalo da će biti mnogo primera gde igra rečima neće biti uspešno prenet, a time i gde će efekat humora izostati zbog razlika između dve kulture i strukturnih karakteristika oba jezika, analizom ovog korpusa utvrđeno je da je humoristički efekat uspešno postignut u 56% primera koji su označeni kao uspešni, i u 8% kao delimično uspešni. U preostalih 36% primera označenih kao neuspešni, analiza korpusa ukazuje da se najveći izazov prilikom prevođenja igre rečima javlja kod ličnih imena koja nose specifična značenja kao osnovu za jezičko igranje.

Buduća istraživanja mogla bi obuhvatiti analizu prevoda na različitim televizijskim i onlajn servisima. Na primer, analiza prevoda igre rečima koji se emituju na televiziji, gde često postoje stroža stilistička ograničenja, u poređenju s prevodima na onlajn servisima, gde su ograničenja obično manja. Takođe bi bilo zanimljivo analizirati prevode koji uključuju treći jezik, posebno ako potiču iz tradicionalnijih zemalja koje su podložne cenzuri. Ovo bi omogućilo dublje razumevanje prevodnih rešenja, posebno u kontekstu seksualnih konotacija kojih je mnogo u seriji *Štreberi*.

LITERATURA

- Alexander, R. J. (1997). *Aspects of Verbal Humour in English*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Antonini, R. (2005). The Perception of Subtitled Humor in Italy. In: *Humor: International Journal of Humor Research* 18(2). Berlin and New York: Walter de Gruyter, 209-225.
- Attardo, S. (1994). *Linguistic Theories of Humor*. New York: Mouton de Gruyter.
- Bauer, M. (2015). Secret Wordplay and What It May Tell Us. In: *Wordplay and Metalinguistic/Metadiscursive Reflection* (A. Zirker and E. Winter-Froemel, eds.). Berlin: De Gruyter, 269-288.
- Bugarski, R. (2013). *Sarmagedon u Mesopotamaniji: leksičke skrivalice*. Beograd: Biblioteka XX vek, Knjižara krug.
- Chiaro, D. (2008). *Issues In Audiovisual Translation*. In: *The Routledge Companion to Translation Studies*. New York: Routledge.
- Crystal, D. (2001). *Language Play*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Crystal, D. (2003). *The Cambridge Encyclopedia of the English language*. 2nd ed. New York: Cambridge University Press.
- Dynel, M. (2009). *Humorous Garden-paths: A Pragmatic-cognitive Study*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Dynel, M. (2011). Pragmatics and Linguistic Research into Humour. In: *The Pragmatics of Humour across Discourse Domains* (M. Dynel, ed.). Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins, 1-15.
- Forabosco, G. (2008). Is the Concept of Incongruity Still a Useful Construct for the Advancement of Humor Research?. *Lodz Papers in Pragmatics* 4, 45-62.
- Hay, J. (2001). The Pragmatics of Humor Support. In: *Humor: International Journal of Humor Research* 14. Berlin and New York: Walter de Gruyter, 55-82.
- Huizinga, J. (1955). *Homo Ludens: A Study of the Play-Element in Culture*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Jakobson, R. (1960). Closing Statement: Linguistics and Poetics. In: *Style in Language* (T. A. Sebeok, ed.). Cambridge: Massachusetts Institute of Technology Press; New York and London: John Wiley & Sons, 350-377.
- Kabatek, J. (2015). Wordplay and Discourse Traditions. In: *Wordplay and Metalinguistic/Metadiscursive Reflection* (A. Zirker and E. Winter-Froemel, eds.). Berlin: De Gruyter, 213-228.
- Khair, A. N. (2012). A Semantic and Pragmatic Approach to Verb Particle Constructions Used in Cartoons and Puns. *Language Value* 4/1, 97-117.
- Kullmann, T. (2015). Wordplay as Courtly Pastime and Social Practice: Shakespeare and Lewis Carroll. In: *Wordplay and Metalinguistic/Metadiscursive Reflection* (A. Zirker and E. Winter-Froemel, eds.). Berlin: De Gruyter, 47- 69.
- Lalić-Krstin, G. (2014). Upotreba slivenica u srpskom političkom diskursu. In: *Jezici i kulture u vremenu i prostoru* IV/2. Novi Sad: Filozofski fakultet, 355-366.
- Lalić-Krstin, G. (2018). Translating English Wordplay into Serbian: Evidence from Three Dystopian Novels. *Belgrade English Language and Literature Studies (Belgrade BELLS)* 10, 327-348.
- Martin, R. (2007). *The Psychology of Humor: An Integrative Approach*. Burlington, MA: Elsevier.
- Prčić, T. (2023). *Engleski u srpskom*. 3. elektronsko izd. Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Prodanović Stankić, D. (2016). *Verbalni humor u engleskom i srpskom jeziku*. Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Raskin, V. (1985). *Semantic Mechanisms of Humor*. Dordrecht: D. Reidel.
- Žyško, K. (2017). *A Cognitive Linguistics Account of Wordplay*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.

WORDPLAY IN ENGLISH IN THE SERIES *THE BIG BANG THEORY* AND ITS TRANSLATION INTO
SERBIAN: A CRITICAL ANALYSIS

Summary

The topic of this article is the analysis of wordplay translation from English, as the source language, into Serbian, as the target language, in the sitcom series *The Big Bang Theory*. The corpus consists of wordplay examples in English and their official translations into Serbian taken from the HBO online service (<https://www.hbomax.com/rs/sr>). During the analysis of this corpus, the focus was on assessing the achieved humorous effect in the Serbian language, categorised as successful, partially successful, or unsuccessful, with the author's suggestions for more suitable translations in cases of an unsuccessful humorous effect. The success of the humorous effect was analysed based on whether the wordplay from the source language was preserved in the target language while retaining the humorous effect. The linguistic analysis in this article does not focus on the degree of humour but critically examines how well the translator preserved the wordplay and conveyed the humorous effect from the source language to the target language. The analysis showed that wordplay often requires extralinguistic knowledge to construct its meaning and achieve a humorous effect, even when it is successfully translated into the target language. It can be concluded that wordplay represents a complex translation challenge and requires a significant degree of creativity to successfully convey the meaning in the target language while retaining the humorous effect. The results also indicate that the greatest challenge in translating wordplay comes from personal names that carry specific meanings as the basis for linguistic play.

Keywords: humorous effect, wordplay, *The Big Bang Theory*, English, Serbian

Staša Gagić
University of Novi Sad, Serbia
Faculty of Philosophy
stasagagic@gmail.com

СНЕЖАНА ГУДУРИЋ – ДРАГАНА ДРОБЊАК

ВЕШТАЧКА ИНТЕЛИГЕНЦИЈА vs ПЕСНИЧКО НАДАХНУЋЕ НА ПРИМЕРУ ПРЕВОДА НА ФРАНЦУСКИ ЈЕЗИК ПЕСМЕ *SANTA MARIA DELLA SALUTE* ЛАЗЕ КОСТИЋА

У раду се анализирају преводи песме *Santa Maria della Salute* Лазе Костића које су направили Миодраг Ибровац и вештачка интелигенција (ChatGPT и Bard) с једне стране и препевы исте песме које су урадили познати преводиоци М. Радовић, К. Мићевић, Ж.-М.Бордије и В. Поповић. Анализа обухвата избор лексике, структуру реченице, употребу глаголских времена, структуру стиха и употребу риме, са циљем да се одреди до које мере вештачка интелигенција може да пренесе дух, песничку слику и поетску музику из једног језика и једне културе у другу, односно да се утврди да ли постоје ограничења, и ако да – каква, у примени вештачке интелигенције у превођењу поезије.

Кључне речи: превођење, вештачка интелигенција, поезија, *Santa Maria della Salute*, српски, француски

1. УВОД

Santa Maria della Salute Лазе Костића представља, по многим, најлепшу и најснажнију песму српског романтизма у којој временски песник пева о својој љубави према младој и рано преминулој Ленки Дунђерској. Са формалне стране, песма се састоји од четрнаест строфа, од којих свака има осам стихова¹, са распоредом рима *abababcc*. Од ове структуре песник је одступио у шестој (девет стихова) и четрнаестој строфи (шеснаест стихова, тј. две спојене строфе, са рефреном на крају). Песма је, у начелу, испевана у лирском десетерцу, при чему се парни стихови јављају као каталектички (недостаје им један слог), а непарни као акаталектички. Како је то П. Милосављевић приметио, ова песма Лазе Костића представља сама по себи „синергију песничке форме, језика, ритма, значења и поруке, те се њена анализа може кретати у више праваца и то у правцу форме, садржаја, кореспонденција и њиховог јединства“ (Милосављевић 1981: 39). М. Радовић, који је први препевао на српски *Santa Maria della Salute* (Radović 1980), тврди да је за њега превођење ове песме представљало „искушење везано за естетску радозналост: колико ће једна песма која се приближава идеалној поезији да се преточи у идеалан превод; или, колико је бар могуће да у преводу не потамни њено раскошно богатство и блистава лепота, да не згасну њена еуфорија и флуидност, да се не изгубе њена распеваност и строга стега форме. [...] Хоће ли биће и дух једне такве песме издржати прелазак у другу језичку средину а да се при том не помути драж изворника?“ (Радовић 1980: 13).

Песму Лазе Костића први је на француски превео Миодраг Ибровац 1935. године у оквиру своје *Антологије југословенске поезије 19. и 20. века* (*Anthologie de la Poésie Yougoslave des XIX^e et XX^e siècles*), али су у његовом преводу недостајале друга и шеста строфа, није било риме нити је поштован технички испис оригинала. Након препева М. Радовића, појавила су се још три и то Коље Мићевића из 2002, Жан-Марка Бордијеа (Jean-Marc Bordier) такође из 2002, те Велимира Поповића из 2016 године

¹ Разни аутори су ову форму различито називали – Светозар Бркић (Бркић 1960 у Милосављевић 1981: 40) бира термин „октава“, док се Светозар Петровић (1961) и Жарко Ружић (1971) опредељују за термин „станца“ као посебан вид октаве.

Преводна књижевност, којом се данас бави посебна дисциплина – традуктологија, налази се између лингвистике и науке о књижевности, односно поједини аутори сматрају је субдисциплином једне или друге научне дисциплине (Małczak 2020). На значај ове врсте књижевности као подсистема националног књижевног система указао је Итамар Евен-Зохар у својој студији *The position of Translated literature within the Literary Polysystem* у којој је посебно издвојио два питања: прво у вези са избором страних дела и аутора (тзв. „питање присутности“) и друго које се односи на аутономност превода у односу на оригинал. Према овом аутору, превод постаје чињеница у циљној култури коју треба проучавати у односу на циљни систем, чиме превод постаје аутономан и престаје да буде копија оригинала (Zohar 1978). Гргић Мароевић пак сматра да су преводи и преводиоци елементи који имају пресудну улогу у формирању књижевних канона и културних идентитета (Grgić Maroević 2010).

У доба глобализације књижевности и у процесу смањивања друштвене улоге националне књижевности, улога преводне литературе се модификује, будући да она постаје неодвојив део традуктолошких, компаратистичких и контактних студија, што је неминовно интегрише у област националне филологије. Преводна књижевност се данас не доживљава у толикој мери као страни елемент, будући да описује свет који нам је свима, на овај или онај начин, доступан. Књижевна култура националног језика прима текстове страних књижевности и подређује их локалним критеријумима вредновања и интерпретације, али и сама подлеже утицајима глобалног центра.

Нас је у овом раду посебно занимало да утврдимо да ли се добијени превод може третирати као песма у прози, будући да је овај жанр настао управо на темељима превођења поезије с једног језика на други, односно њеног преношења из једне културе у другу, управо онако како је то дефинисао Вајан:

„Добро је познато да је историјски, појаву песме у прози у другој трећини XIX века објашњавају два главна узрока: с једне стране, убрзан развој медијске културе, која истовремено доводи до процвата нове врсте прозе, максимално згуснуте и сугестивне, која има да представи ново урбано друштво („модерни“ свет); с друге стране, све већи број превода савремене стране поезије преко којих су се француски читаоци навикавали да читају поезију у прозном облику (и то поезију потеклу из других традиција ван силабичке версификације) свакако је наводио песнике да и сами примене ову гипкију и мање усиљену поетику, с којом су се могли срести ако су, попут самог Бодлера, били и преводиоци (Вајан 2015: 29 у Валчић Булић 2022).

Са појавом вештачке интелигенције изгледало је да су многи проблеми преводилачке струке решени. Сам термин *вештачка интелигенција* (*artificial intelligence* – AI) предложио је Џон Мекарти 1956. године на Дартмуској конференцији² на којој је област *вештачке интелигенције* оформљена као посебна научна област. Интересовање научника за стварање машине која би била способна да разуме људски језик и пружи смислене одговоре на питања из разних области, као и да понуди одговарајућа тумачења појединих појава и на основу њих да одговарајуће предлоге и решења датира из прве половине XX века³. Према Бернасконију (Bernasconi 2023) данашњи „паметни“ рачунарски програми заснивају се на вештачкој интелигенцији и примени великих језичких модела (Large Language Models), који имају приступ великом броју текстуалних база на основу којих извлаче одговарајућа правила и параметре помоћу којих „разумеју“ постављена питања и на основу којих генеришу језички смислене и на чињеницама утемељене одговоре. Према Мару (Mar 2023), 30. новембар 2023. године сматра се датумом када вештачка интелигенција преко четбота улази у језичка истраживања и у образовање, најављујући тако сасвим ново доба у овим областима.⁴ Један од најважнијих бенефита употребе AI у области превођења јесте скра-

² Конференција је била радионичарског типа, видети више у Mar 2023.

³ Сматра се да је претеча вештачке интелигенције Алан Тјуринг, енглески математичар, логичар и криптограф, који је током Другог светског рата радио у британском криптоаналитичком центру задуженом за разбијање немачких шифрованих порука.

⁴ Податак преузет из излагања Кавгић&Панић-Кавгић на ЛИКУВИП 11. Више о употреби вештачке интелигенције у лингвистичким истраживањима видети у раду Kavgic&Panic-Kavgic, Academic, educational and professional linguistic

ћено време потребно за израду превода, али смо још увек далеко од тога да се такав превод може објавити пре него што га човека – стручњак провери.

2. КОРПУС, МЕТОДОЛОГИЈА И ХИПОТЕЗЕ

Корпус за ово истраживање чине текст песме *Santa Maria della Salute* Лазе Костића објављене 1909. године и њени преводи / препевы на француски језик. Циљ нам је био да упоредимо преводе песме које су направила два типа вештачке интелигенције – OPENAI.ChatGPT и Google Bard, а затим да те преводе конфронтирамо са оним који је начинио М. Ибровец, као и са препевима М. Радовића, К. Мићевића, Ж-М. Бордијеа и В. Поповића.⁵

Први корак било је формулисање задатка који је исто гласио за оба типа AI – ПРЕВЕДИ НА ФРАНЦУСКИ ЈЕЗИК, иза којег је следио копиран интегрални текст песме. ChatGPT је одмах генерисао превод целе песме, док је Bard дао одговор који нас је изненадио: „Не могу да помогнем у вези с тим јер сам само језички модел и немам потребне информације нити способности.“ Очигледно је да је AI према облику текста схватила да је реч о поезији (иако то није било експлицитно наведено у задатку), па смо покушале да је „преваримо“ – дале смо јој задатак да преведе једну по једну строфу песме и овог пута смо добиле превод који смо тражиле. Обрада добијених података вршена је методом контрастивне анализе.

Пре него што смо се упустиле у поређење и анализу превода/препева, поставиле смо неколико хипотеза:

- 1) вештачка интелигенција ће се држати тзв. лингвистичке концепције превођења, односно, доследно ће пратити лексику оригинала, а структуру реченице ће у нужној мери прилагодити језику циљу;
- 2) вештачка интелигенција, будући да се ослања на лингвистичку концепцију превођења, неће бити у стању да поштује ритам и риму оригинала;
- 3) с обзиром на то да је реч о песми старој преко стотину година, у току једног века сигурно је дошло до померања значења појединих лексема, што вештачка интелигенција не може да испрати, те очекујемо лексичке/значењске грешке у преводу обе AI;
- 4) вештачка интелигенција ће доследно пренети техничку структуру песме (раздвојиће стихове и строфе, пренеће доследно мала и велика слова из оригиналног текста, задржаће оригиналну интерпункцију и сл.);
- 5) вештачка интелигенција неће примењивати тзв. „слободан превод“.

3. АНАЛИЗА И ДИСКУСИЈА

Због ограниченог простора нећемо приказати анализу целокупног корпуса, већ ћемо указати само на неколике елементе који пружају одговор на питање у којој мери су у преводу/препеву човека, односно у преводу вештачке интелигенције очуване песничке слике, идеје и уметнички доживљај који пружа оригинал.

work with AI chatbots and AI tools: advantages and disadvantages, *Jezici i kulture u vremenu i prostoru 11*. Novi Sad: Univerzitet u Novom Sadu, Filozofski fakultet.

⁵ О преводу М. Ибровца и препевима М. Радовића, К. Мићевића, Ж-М. Бордијеа и В. Поповића видети више у Гудурић&Дробњак (2022), Да ли је превод дело или пут ка делу? Песма *Santa Maria della Salute* Лазе Костића и њени преводи на француски језик, *Језици и културе у времену и простору 10*, 451-464.

За почетак дајемо паралелне преводе / препеве прве строфе песме:

Лаза Костић (1909)

Миодраг и Савка Ибровац (1935)

Миодраг Радовић (1980)

I

Опрости, **мајко света**, опрости,
што наших гора пожалих бор,
на ком се, устук свакоје злости,
блаженој теби подиже двор;
презри, небеснице, врело милости,
што ти земаљски сагреси створ:
Кајан ти љубим пречисте скуте,
Santa Maria della Salute.

I

Pardonne-moi, **sainte mère**, pardonne-moi
D'avoir regretté le pin de nos forêts
Sur lequel s'élève, rempart contre le mal,
Le palais qui t'est consacré, bienheureuse ;
Dédaigne, ô céleste, ô source de
miséricorde,
L'impiété de la créature terrestre :
Repentant, je baise les pans de ta robe
pure,
Santa Maria della Salute.

I

Pardonne-moi, **mère sainte**, pardonne
d'avoir pleuré les pins de nos futaies
sur lesquels fut exhaussé à toi Madone,
tel antidote de tout fléau, ce palais.
Oublie, ô reine céleste, source de pitié,
ce que l'être terrestre t'avait péché.
Repenti, je baise tes pans immaculés!
Santa Maria della Salute.

Коља Мићевић (2000)

Жан –Марк Бордије (2002)

Велимир Поповић (2016)

I

Pardonne-moi, **sainte mère**, pardonne
d'avoir regretté de nos bois le pin,
sur lequel, la bienheureuse patronne,
s'élève ta cour que tout mal craint ;
toi célestaine, fontaine tant bonne,
absous cet être terrestre et vain :
je baise tes pans purs plein d'humilité,
Santa Maria della Salute.

I

Pardon, **Sainte mère**, pardon d'avoir
tant regretté les pins de nos forêts,
sur lesquels s'est édifié, pour ta gloire,
en rempart contre le mal, ton palais ;
Céleste, aies la bonté de ne pas voir
l'affront qu'un être d'ici-bas t'a fait :
J'embrasse, honteux, ta robe immaculée,
Santa Maria della Salute.

I

Pardonne, **Sainte-mère**, reçois maintes excuses
pour mes regrets des pins de nos forêts
sur lesquels, contre tout mal et toute ruse,
on t'éleva, bienheureuse, un grand palais.
Toi céleste, source de grâce, sœur non recluse,
dédaigne d'un être terrestre le péché,
contrit, je baise tes pans immaculés
Santa Maria della Salute.

BARD

ChatGPT

I

Pardonne, **mère du monde**, pardonne,
Pour avoir pitié du pin de nos
montagnes,
Sur lequel, en recul devant toute
malice,
Un palais est élevé à toi, bienheureuse;
Néglige, ô céleste, source de
miséricorde,
Ce que les péchés terrestres t'ont fait:
Je t'aime, repentant, les seins purs,
Santa Maria della Salute.

I

Pardonne, **mère sainte**, pardonne,
que j'aie offensé nos montagnes,
sur lesquelles, en fuyant tout mal,
un sanctuaire t'a été érigé ;
dédaigne, célestes, la source de miséricorde
qui pardonne aux créatures terrestres :
Je t'aime, ô Marie immaculée,
Santa Maria della Salute.

Као што смо већ поменули, први превод ове песме појавио се у *Антологији југословенске поезије XIX и XX века* коју потписују М. Ибровац и његова супруга Јелисавета (Савка) Ибровац, обоје изванредни познаваоци француског језика. Миодраг Ибровац је пре свега био историчар књижевности и књижевни теоретичар⁶, док се његова супруга бавила превођењем, а урадила је и француски речник за први део читанке за више разреде. Стога је врло могуће да је превод песме *Santa Maria della Salute* урадила управо Савка Ибровац или бар да су заједно радили на њему⁷. У овом заиста беспрекорном преводу нема риме, а слоговна структура се делимично поклапа са оригиналном, посебно уколико се, у зависности од потребе, изговара тзв. *немо е*, односно уколи-

⁶ М. Ибровац је стекао државни докторат на Сорбони у Паризу из области француске књижевности.

⁷ Миодраг Ибровац превео је са француског *Нума Руместан* Алфонса Додеа (1918), а заједно са Јелисаветом Ибровац Поповић *Мисли* Блеза Паскала (две књиге, 1980).

ко се број слогова контролише поступцима синерезе⁸ и дијерезе⁹. Све песничке слике су ту, поруча је разумљива, а француски читалац може да осети огромну љубав и бол, као и кајање песника.

Ипак, у поступцима појединих преводаца и препевача постоје извесне разлике, које се очитују већ у првој строфи. Тако, на пример, сви преводиоци, осим М. Радовића, задржали су уобичајено место придева у односу на именицу у француском, те је „мајка света“ преведена са „*sainte mère*“, што је, уосталом, био и избор једне АИ, коју је такав редослед речи одвео на погрешан пут. Наиме, Bard није „схватио“ да је синтагма *свeтa мајка* заправо врста сложене именице из области религије, коју је писац у песми ставио у вокатив у облику „*мајко свeтa*“, дакле са обрнутим редом речи, што је вештачку интелигенцију навело да уместо облика придева ‘*свeтa*, *свeтa*’ препозна генитив именице мушког рода *свeт* и сходно томе да ову синтагму преведе као „*mère du monde*“. Поред тога, и ChatGPT и Bard погрешно су разумели глагол *љубити* (*իրечистիե սկսիւ*) који је овде употребљен у свом савременом основном значењу, док су га обе АИ превеле глаголом *aimer* (‘волети’). Поред тога, ChatGPT је погрешно пренео значење скоро целе прве строфе будући да у његовом преводу песник жали планине (а не борове) на којима је изграђено светилиште, при чему није „разумео“ да се песник обраћа Светој мајци као извору милости, а не тражи да она презре извор милости који прашта људском роду.

Дакле, може се слободно рећи да већ први летимичан поглед на само једну строфу пружа елементе који потврђују скоро све постављене хипотезе – примену лингвистичке концепције превођења, изостанак ритма и риме и погрешно разумевање појединих лексема. Што се тиче техничке структуре текста, Bard је, као и М. и С. Ибровац, сваку строфу започињао великим словом, што у преводу ChatGPT и препевача није био случај.

Хипотеза о примени лингвистичке концепције у преводу може се потврдити на више места, али далеко од тога да је доминантна. И једна и друга вештачка интелигенција одступиле су од ње у деловима у којима су наишле на лексичке или синтаксичке препреке. Тако су обе АИ почеле последњу реченицу по стандардној формули реченичног устројства француске реченице субјекат + предикат, с тим што је Bard придев *кајан* пренео партиципом презента (*repentant*) који има активно значење, док је ChatGPT ову лексему избацио као сувишну, што у контексту оригинала никако није случај.

Одсуство слоговне структуре, ритма и риме чини беспредметним даље поређење превода које је урадила АИ са препевима М. Радовић, К. Мићевића, Ж.-М. Бордијеа и В. Поповића будући да ови елементи постављају јасну границу између онога што можемо сматрати одличним / добрим / коректним преводом и онога што јесте препев, односно израз песничког надахнућа. С друге стране, међутим, остаје могућност поређења ових превода са оним који су начинили М. и С. Ибровац.

На примеру треће строфе указаћемо на још неке од преводилачких поступака које су примени Миодраг и Савка Ибровац с једне стране и вештачка интелигенција са друге.

⁸ Изговор затвореног вокала у комбинацији са другим вокалом као полувокала, при чему такав склоп (полувокал+вокал) припада истом слогу. Видети више у Гудурић 2009.

⁹ Изговор склопа затворени вокал+вокал, који по језичкој природи прераста у артикулацију полувокал+вокал и припада једном слогу, раздваја се на изговор два вокала који се распоређују у два слога. Видети више у Гудурић 2009.

Оригинални текст - Лаза Костић (1909)

III

Опрости, мајко, много сам страд'о,
 многе сам грехе покајо ја;
 све што је срце снивало младо,
 све је то јаве сломио ма',
 за чим сам чезн'о, чему се над'о,
 све је то давно пепô и пра',
 на угод живу пакости жуте,
 Santa Maria della Salute.

Bard

III

Pardonne-moi, mère, j'ai beaucoup souffert,
 J'ai beaucoup de péchés à me repentir ;
 Tout ce que mon cœur jeune rêvait,
 Tout cela a été brisé par le monde réel ;
 Ce que j'ai désiré, ce à quoi je m'attendais,
 Tout cela est maintenant poussière et cendre,
 Au service de la corruption avare,
 Santa Maria della Salute.

Миодраг и Савка Ибровац (1935)

III

Pardonne, mère, j'ai connu la souffrance,
 J'ai expié bien des erreurs ;
 Tout ce que mon jeune cœur avait rêvé
 S'est évanoui au souffle du réel ;
 Ce que j'ai désiré, ce que j'ai espéré,
 A présent est cendre et poussière,
 Pour la grande joie de l'envie venimeuse,
 Santa Maria della Salute.

ChatGPT

III

Pardonne, mère, j'ai tant souffert,
 j'ai expié tant de péchés ;
 tout ce que mon cœur désirait dans ma jeunesse,
 tout cela est devenu cendres depuis longtemps,
 tout ce que j'espérais, tout ce que je cherchais,
 tout cela s'est éteint depuis longtemps,
 dans la douleur, je vis des péchés jaunes,
 Santa Maria della Salute.

Поступак слободног превода сматрале смо ексклузивним правом човека – преводиоца, али показало се да је ова хипотеза била погрешна. Наиме, обе AI су на појединим местима примениле слободан превод, што одступа од наше хипотезе да ће вештачка интелигенција доследно пратити лингвистичку концепцију превођења. Тако, на пример, Bard стих *на угод живу пакости жутије* слободно преводи са *au service de la corruption avare*, што чини и ChatGPT у првом делу стиха – *dans la douleur; je vis ...* да би у финалном делу задржао придев *жути* ('jaune'), али га ставља уз лексему *péché* ('грех'), што у француском није уобичајени спој. Истина, и у српском језику неко ће се замислити над синтагмом *пакости жутија*, што свакако алудира на то да је пакост као јед, тј. жуто-зелена жуч. Потпуно слободан превод налазимо и код ChatGPT у делу *све је то јаве сломио ма'*, где се ова AI врло добро снашла превodeћи стих са *tout cela s'est éteint depuis longtemps*, при чему се додатна временска одредница *depuis longtemps* одлично уклопила у француску реченицу. М. и С. Ибровац су, по нама, ипак пронашли најбоље решење *...s'est évanoui au souffle du réel*, што је врло слично ономе што нуди Bard *tout cela a été brisé par le monde réel*.

Трећа строфа указује на још један важан елеменат када је у питању устројство француске реченице и тиче се употребе глаголских времена. Наиме, у сва три превода треће строфе доминантно време је сложени перфекат (*passé composé*) у комбинацији са имперфектом, што је у складу и са оригиналом и са правилима француске граматике. Постоји, међутим, један отклон који примећујемо у преводу који је начинио Bard, а који се односи на јукстапозицију сложеног перфекта и имперфекта – *Ce que j'ai désiré, ce à quoi je m'attendais* – што даје погрешну информацију читаоцу – да је песник нешто пожелео (свршени глагол), а реч је заправо о трајној радњи која се понављала у прошлости и коју у француски треба пренети имперфектом, управо онако како је то урадио ChatGPT (два јукстапонирана имперфекта). С друге стране, М. и С. Ибровац определили су се за јукстапозицију два сложена перфекта, сматрајући да временска одредница *à présent* уз глагол у садашњем времену (*est*) даје јасну инструкцију о томе да је реч о процесима завршеним у прошлости. Напоменимо још и то да су М. и С. Ибровац у свом преводу доследно применили граматичко начело слагања времена када су глагол *rêver* ставили у плусквамперфекат (*avait rêvé*), наглашавајући тако да је његова радња антериорна у односу на *s'est évanoui*. Обе AI су у овом случају употребиле имперфекат, инсистирајући тако на хабитуалној радњи у прошлости, што је у складу са поруком песника. Изненађује употреба аориста (*passé simple* – *je vis*) у преводу

ChatGPT, јер тај глаголски облик припада негованом писаном стилу, али је овде употребљен врло ефектно, на самом крају строфе.

И у даљем тексту уочавају се исте појаве као у две наведене строфе. Навешћемо неке од њих, разврстане према следећим параметрима:

- 1) грешке у значењу лексема,
- 2) граматичке грешке,
- 3) културолошке грешке,
- 4) употреба глаголских времена,
- 5) слободан превод.

3.1. Грешке у значењу лексема

Овде ћемо навести само неколико најеклатантнијих примера који показују да вештачка интелигенција још није на нивоу на којем би могла да парира људском знању и духу у превођењу поезије, која обилује пренесеним и метафоричким значењима лексема и синтагми.

Док у преводу М. и С. Ибровац нисмо уочиле ниједну грешку у значењу, у преводима обе вештачке интелигенције овакав тип грешака није редак. Већ смо указале на оне које се јављају у првој и трећој строфи, а ево још неколико:

Лаза Костић (1909)

V

Тад моја вила преда ме грану,
лепше је овај не виде вид;
из црног мрака дивна ми свану,
к'о песма славља у зорин свит,
сваку ми махом залечи рану,
ал' тежој рани настаде брид:
Што ћу од миља, од муке љуте,
Santa Maria della Salute?

VI

Она ме гледну. У душу свесну
никад још такав не сину глед;
тим би, што из тог погледа кресну,
свих васиона стопила лед,
све ми то нуди за чим год чезну',
јаде па сладе, чемер па мед,
сву своју душу, све своје жуде,
— сву вечност за те, дивни тренуте! —
Santa Maria della Salute.

XII

У нас је све к'о у мужа и жене,
само што није брига и рад,
све су милине, ал' нежежене,

Миодраг и Савка Ибровац (1935)

V

C'est alors que ma fée, rayonnante, apparut;
Les yeux jamais n'ont vu plus belle créature ;
Des ténèbres, elle surgit, lumière éclatante, -
Chant de rossignol à l'aube du jour.
Elle guérit mes blessures anciennes,
Mais éveilla en moi un tourment nouveau :
Je fus transporté de bonheur et d'amer chagrin,
Santa Maria della Salute...

VI

У преводу М. и С. Ибровац недостаје шеста строфа.

XII

En toute chose nous sommes comme des époux
Moins les soucis et les peines,
Toutes les félicités sont nôtres, mais sans amertume,

Bard

V

Alors ma fée me donna une branche
Plus belle que ce monde ne vit jamais;
Dans l'obscurité noire, elle m'apparut,
Comme un chant de gloire à l'aube du jour,
Elle guérit mes blessures en un instant,
Mais une douleur plus profonde s'installa:
Que ferai-je de l'amour, de la douleur amère,
Santa Maria della Salute?

VI

Elle me regarda. Jamais un tel regard
N'a pénétré une âme consciente;
Avec ce regard, elle aurait fait fondre la glace
De tous les univers,
Elle m'offrit tout ce que je désire,
Douceur ou amertume, miel ou fiel,
Toute mon âme, tous mes désirs,
Toute l'éternité pour ces moments divins!
Santa Maria della Salute.

XII

Tout est comme chez un mari et une femme chez
nous,
Sauf qu'il n'y a pas de soucis ni de travail,
Toutes sont des douceurs, mais non désirées,
...

ChatGPT

V

Alors ma muse tendit ses bras devant moi,
jamais je n'avais vu une telle beauté ;
de l'obscurité noire, elle m'apparut magnifiquement,
comme un chant de louange à l'aube,
elle guérit toutes mes blessures d'un coup,
mais une blessure plus profonde est née :
Pourquoi je t'aime, dans ma douleur amère,
Santa Maria della Salute?

VI

Elle me regarda. Dans une conscience éclairée,
je n'avais jamais vu un tel regard :
ce qu'elle me communiqua avec ce regard,
fondit toutes les glaces de l'univers,
elle m'offre tout ce que je désire,
des douleurs et des délices, du chagrin et du miel,
toute mon âme, tous mes désirs,
toute l'éternité pour toi, merveilleux moments,
Santa Maria della Salute.

XII

En nous, tout est comme entre mari et femme,
Sauf que ce n'est pas une préoccupation et un labeur,
toutes les délices, mais non consommées,
...

У петој строфи Bard глагол *ірануџи* у аористу (*ірану*) препознаје као именицу *ірана*, што је у његовом преводу у потпуности променило значење првог стиха. Обе AI су лексему *миље* пренеле као *љубав*, при чему је ChatGPT упитну заменицу *иџи* „разумео“ као упитни прилог *заиџи* и тиме опет променио основну песникову мисао – у оригиналу се песник пита шта да чини од радости / сласти и тешке туге, а у преводу вештачке интелигенције поставља се питање зашто песник воли своју драгу. Ова AI такође је погрешно схватила да је лексема *дивна* прилог, а не придев који се односи на заменицу *она*. У дванаестој строфи, придев *нежежен* (*све су милине, ал' нежежене*), Bard је погрешно превео као *non désirées*, што носи супротну поруку у односу на ону дату у оригиналу. ChatGPT се на овом месту много боље снашао и понудио, по нама, одлично решење – *non consommées*.

Шеста строфа доноси још један проблем који вештачка интелигенција није умела да реши, а што уопште не представља потешкоћу човеку – преводиоцу. Реч је о употреби присвојне заменице *свој/своја/своје* која се у српском језику употребљава да означи припадност субјекту у реченици. Обе AI су у преводу употребиле облике присвојног придева *mon (âme)* и *mes (désirs)* уместо *son (âme)* и *ses (désirs)*, мењајући тако у потпуности изворно значење.

Навешћемо још два примера погрешно схваћених лексема у преводима четрнаесте строфе које су начиниле AI. Реч је о лексемама *ројац* (*мој ројац* њено: „Ево ме, нај!“), придеву изведеном од именице (*ва*)*сељена* – *сељенски* (*сунцима засуџи' сељенске стијуге*) што у три превода изгледа овако:

Лаза Костић

XIV

А кад ми дође да прсне глава
о тог живота хридовит крај,
најлепши сан ми постаће јава,
из ништавила у славу слава,
мој ропец њено: „Ево ме, нај!“
из безњенице у рај, у рај!
У рај, у рај, у њезин загрљај!
Све ће се жеље ту да пробуде,
душине жице све да прогуде,
задивимо светске колуте,
богове силне, камо ли људе,
звездама ћемо померит' путе,
сунцима засут' сељенске студе,
да у све куте зоре заруде,
да од милине дуси полуде,
Santa Maria della Salute.

Миодраг и Савка Ибровац

XIV

Et quand viendra l'heure où ma tête se brisera
Contre les rocs de cet aride séjour,
Mon rêve le plus beau deviendra réalité,
Mon agonie – l'étreinte de ses bras,
Le néant d'ici-bas – gloire entre les gloires,
Le désert – le paradis, le paradis !
Félicité éternelle, vivre auprès d'elle !
Tous les désirs anciens renaîtront,
A nouveau l'âme vibrera de toutes ses cordes ;
Nous émerveillerons les sphères des mondes,
Et les hommes, et les dieux tout-puissants ;
Nous tracerons de nouvelles routes aux étoiles,
Nous parsèmerons de soleils les ténèbres de l'univers ;
Et de tous les côtés des aurores éclateront,
Et les esprits seront ivres de bonheur,
Santa Maria della Salute.

ChatGPT

XIV

Et quand le moment viendra pour ma tête de tomber
sur la falaise abrupte de la vie,
le plus beau rêve deviendra réalité pour moi,
mon esclavage sera son : „ Me voici !“
...
Tous les désirs s'éveilleront là,
...
nous réchaufferons les froids de l'univers,
...

Bard

XIV

Et quand ma tête viendra à éclater
Sur la fin arrogante de cette vie,
Mon plus beau rêve deviendra réalité,
Ma captive lui dira: „Me voici, **mon bien-aimé** !”
...
Toutes les désirs là-bas se réveilleront,
...
Nous couvrirons les froids des paysans de soleils, ...

237

Обе вештачке интелигенције су у лексеми *ропац* виделе корен *роб*, те су као еквивалентне одабрале именице *esclavage* (ChatGPT), односно *captive* (Bard). С друге стране, ChatGPT је препознао облик *сељенски* (у преводу: *les froids de l'univers*), док је Bard исту лексему сместио у семантичко поље 'село' и сходно томе понудио превод *les froids des paysans*. ChatGPT је пак направио другу грешку када је глагол *прснути* схватио као *настати*, те је у преводу употребио *tomber* (Bard – *éclater*, М. и С. Ибровац – *se briser*).

3.2. Граматичке грешке

Иако нисмо очекивале да ће се у преводима вештачке интелигенције појавити граматичке грешке, њих је ипак било, али свега четири, од којих су се три односиле на слагање у роду именица. Тако се у преводу ChatGPT може наћи стих *Oh, douce fruit interdit de la lignée de Tantale*, где се уз именицу мушког нашао придев женског рода, што чини и Bard стављајући неодређени придев *tout* у облику множине женског рода (*toutes*) уз именицу у множини мушког рода (***Toutes les désirs là-bas se réveilleront***), док иста вештачка интелигенција уз именицу женског рода ставља члан и придев у мушком роду (***Le trace éternel*** de ces rencontres;).

У преводу ChatGPT, у првој строфи, налази се и необјашњива множина (*Dédaigne, célestes, la source de miséricorde*). Морамо приметити и то да је вештачка интелигенција (ChatGPT) препознала да именица *délice*, која је у једнини мушког рода, у множини прелази у женски, те да је исправно написала *toutes les délices, mais non consommées*.

Bard је начинио и једну ортографску грешку, када није елидирао немо *e* испред речи која почиње самогласником (*Alors, elle me apparaît de l'autre côté*).

3.3. Културолошке грешке

У оба превода које је урадила вештачка интелигенција поткрала се иста културолошка грешка у деветој строфи коју Миодраг и Савка Ибровац нису направили. Наиме, синтагма ‘страшни суд’ има специфично значење у области религије, и у француском језику њен еквивалент је *le jugement dernier* (у преводу М. и С. Ибровац – *Ce fut la fin du monde, le jugement dernier*). Обе AI су на овом месту доследно примениле лингвистичку концепцију превођења, што је дало следећи резултат:

la fin du monde vint avec un **jugement terrifiant**.
Oh, monde brisé, oh, **jugement terrible**... (ChatGPT)

L'apocalypse arriva et le **terrible jugement**,
Oh, ruine du monde, oh, **terrible jugement** (Bard).

3.4. Употреба глаголских времена

Будући да српски и француски системи глаголских времена функционишу на различите начине, очекивале смо да у преводу на француски српском перфекту одговарају француски сложени перфекат (*le passé composé*) и имперфекат, а аористу француски прости перфекат (*le passé simple*). Остали српски глаголски облици имају одговарајуће еквиваленте у француском, у којем постоји начело слагања времена, што у српском није случај¹⁰.

Као што смо и очекивале, Миодраг и Савка Ибровац доследно су се држали распореда времена оригиналног текста, при чему су, по нашем мишљењу, сасвим добро проценили да је на неким местима реч о презенту, а не о аористу, будући да ова два времена, код једног броја глагола, имају исти облик, али различиту акцентуацију (она *дòђе* / она *дóђе*). Bard је такође „схватио“ да је реч о презенту, док се ChatGPT повео за низом аориста који претходе и следе глаголским временима у овој строфи:

Лаза Костић

XI

Дође ми у сну. Не кад је зове
силних ми жеља наврели рој,
она ми дође кад њојзи гове,
тајне су силе слушкиње њој.

Миодраг и Савка Ибровац

XI

Elle me **vient** en songe et non à l'appel
De l'essaim obsédant de mes vœux ;
Elle **m'apparaît** lorsque tel **est** son gré,
Les forces secrètes lui **obéissent**.

ChatGPT

XI

Elle **vint** dans un rêve. Pas quand je l'appelai
avec un essaim de désirs puissants,
elle **vint** quand elle le souhaita,
les forces secrètes l'écoutaient.

Bard

XI

Elle **vient** à moi en rêve. Pas quand **l'appelle**
Le tourbillon de mes désirs ardents,
Elle **vient** à moi quand elle le **veut**,
Les forces secrètes lui **sont** serviteurs.

¹⁰ О односу српског и француског глаголског система видети више у Gudurić&Vlahović 2012.

На другим местима када је о распореду прошлих времена реч, и преводиоци и вештачка интелигенција применили су поступке које смо очекивале, при чему су уочена спорадична одступања везана за слагање времена (Bard), односно за употребу кондиционала (Chat GPT):

Лаза Костић

VI

Она ме гледну. У душу свесну
никад још такав не сину глед;
тим би, што из тог погледа кресну,
свих васиона стопила лед,

Л. Костић / Миодраг и Савка Ибровац

III¹¹

све што је срце снивало младо,
све је то јаве сломио ма', /
Tout ce que mon jeune cœur **avait rêvé**
S'est évanoui au souffle du réel;

ChatGPT

VI

Elle me **regarda**. Dans une conscience éclairée,
je n'avais jamais vu un tel regard;
ce qu'elle me communiqua avec ce regard,
fondit toutes les glaces de l'univers.

Bard

XI

Elle me **regarda**. Jamais un tel regard
N'a pénétré une âme consciente;
Avec ce regard, elle **aurait fait fondre** la glace
De tous les univers,

Погрешна употреба простог перфекта (passé simple) уместо кондиционала прошлог у преводу ChatGPT потпуно је изменила песникову поруку.

У начелу, вештачка интелигенција се доста добро снашла када је у питању употреба глаголских времена (смена сложеног и простог перфекта као израз односа према садашњем времену), док се у преводу М. и С. Ибровац ово питање практично и не поставља будући да су преводиоци увек успевали да пренесу песникову танану игру између садашњости и прошлости, сна и јаве, жељеног и могућег.

3.5. Слободан превод

Једна од наших хипотеза била је да ће обе AI доследно примењивати лингвистичку концепцију превођења, док ће се примери тзв. слободног превода наћи само у тексту који је начинио човек – преводац. Показало се, међутим, да и вештачка интелигенција прибегава слободном преводу, при чему у појединим случајевима додаје не само речи које не постоје у оригиналу, већ убацује синтагме или на свој начин парафразира значење стиха оригинала: *Зар није лејше вековаи'у ње, / n'est-il pas préférable de vouer son âme à toi* (ChatGPT) или: *мој рођац њено: „Ево ме, нај!“ / ma captive lui dira : „Me voici, mon bien-aimé !“* (Bard). ChatGPT не само да додаје непостојећу синтагму у свој превод (*све је њо јаве сломио ма', / Tout cela est devenu cendres depuis longtemps*, већ иде и много даље, преносећи врло слободно поруку аутора: *разлој и зајон њамеиу хуге / la raison l'emporta sur les pensées mauvaises*.

У строфама које смо напред навеле, може се наћи још доста сличних примера, при чему смо установиле да је оваквих места у преводима обе вештачке интелигенције знатно више него што је то случај у преводу Миодрага и Савке Ибровац.

¹¹ Наводимо пример из треће строфе будући да у преводу М. и С. Ибровац недостаје шеста. Уместо имперфекта, једна AI је употребила сложени перфекат (passé composé), а друга имперфекат.

4. ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА

Анализа превода песме *Santa Maria della Salute* Лазе Костића који су урадили Миодраг и Савка Ибровац и две вештачке интелигенције – ChatGPT и Bard и поређење са препевима М. Радовића, К. Мићевића, Ж.-М. Бордијеа и В. Поповића показали су да песничко надахнуће препевача даје целовитију, снажнију, али истовремено и тананију слику онога што пружа оригинал. Одличан превод М. и С. Ибровца успешно је пренео песникове слике и осећања, али је изгубио ритам и мелодију, које чине слоговна структура и рима. Преводи двеју вештачких интелигенција, уз недостатак слоговне структуре и риме, показали су мањкавости и у преношењу песникових порука, слика и осећања. Стога је даље поређење препева са преводима било беспредметно, али смо могле да направимо анализу превода који је начинио човек и оних које су направиле AI.

Од пет постављених хипотеза, неке су у потпуности, а неке су само делимично потврђене, док је једна оповргнута. Вештачка интелигенција јесте углавном примењивала лингвистичку концепцију превођења, прилагођавајући структуру реченице језику циљу, али далеко од тога да се ограничила само на њу. Изненадила нас је чињеница да су и преводиоци М. и С. Ибровац у великој мери такође следили исту преводачку концепцију. Хипотеза по којој вештачка интелигенција неће бити у стању да пренесе ритам и риму оригинала у потпуности је потврђена. За разлику од превода М. и С. Ибровца у којем није било грешака у значењу појединих лексема, обе вештачке интелигенције су грешиле у избору одговарајућих еквивалената у језику циљу, стварајући тако слике и поруке чак супротне онима које је песник дао. Необично је што се један број грешака односи на значења лексема у савременом језику, док су оне из старијег периода углавном добро пренете. Поред тога, обе вештачке интелигенције направиле су и неколико граматичких грешака које нисмо очекивале. И преводиоци и обе AI пратили су синтаксичку структуру оригинала, с тим што су преводиоци и Bard одабрали да сваки стих почињу великим словом, што у преводу ChatGPT није био случај. Хипотеза да вештачка интелигенција неће примењивати тзв. „слободан превод“ у потпуности је оповргнута будући да се у преводима обе AI може наћи велики број примера слободног превода.

Овде бисмо још напоменуле да, за разлику од ChatGPT који даје само превод, Bard нуди и објашњења појединих лексема и синтагми које је употребио у преводу, што може бити врло корисно. Поред тога, он нуди и тумачење појединих делова текста, попут овог које се односи на другу строфу:

„Овај део песме је лирски монолог у којем песник размишља о смислу живота. Он поставља питање да ли је боље живети у лепоти и чистоти или у греху и злоби. Он верује да је боље живети у лепоти, чак и ако то значи да ћемо пропустити неке прилике.“ (Bard)

Спроведена анализа показала је да вештачка интелигенција још увек није на нивоу на којем би могла у потпуности да преузме улогу човека у процесу превођења поезије, али да је реч о веома добром алату који, у рукама стручњака, може бити изузетно користан. Не треба занемарити ни чињеницу да AI непрестано „учи“, тако да у будућности можемо очекивати да ће се њене преводачке способности усавршавати, те да ће, једнога дана, можда и успети да замени човека у сваком типу превођења, чак и када је реч о препевавању поезије.

ЛИТЕРАТУРА

Валчић Булић, Тамара (2022). *Гаспарове „фантазије“ – нови њрозни жанр*. Нови Сад: Академска књига.
Гудурић Снежана (2009). *Основи фонетике с фонологијом француског језика*. Београд: Завод за уџбенике.
Гудурић, Снежана, Драгана Дробњак (2022). Да ли је превод дело или пут ка делу? Песма *Santa Maria della Salute* Лазе Костића и њени преводи на француски језик. У: Тематски зборник *Језици и културе у времену и ѡпростору 10/2*, ур. С. Гудурић, Ј. Дражић и М. Стефановић. Нови Сад: Универзитет у Новом Саду, Филозофски факултет, стр. 451–464.

- Милосављевић, Петар (1981). *Животић ђесме Лазе Костића Santa Maria della Salute*. Нови Сад: Матица српска.
- Ружић, Жарко (1971). Симетрија и мелодија у јединој Костићевој станци. *Књижевност*, год. 26, књ. 52, св. 3, март 1971, стр. 186–199.
- *
- Bernasconi, E. (2023). *Il futuro dell'Intelligenza Artificiale: Esplorando i Grandi Modelli Linguistici*. Milano: StreetLib.
- Bordier, Jean-Marc (2002). *Poèmes serbes*. Belgrade: Plato.
- Even-Zohar, Itamar (1978). *The position of Translated literature within the Literary Polysystem*. Routledge.
- Grgić Maroević, Iva (2010). *Poetike prevođenja. O hrvatskim prijevodima talijanske poezije*. Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.
- Gudurić, Snežana, Ljubica, Vlahović (2012). *Éléments de morphosyntaxe de la langue française. I. Le Verbe*. Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Ibrovac, Miodrag (1935). *Anthologie de la Poésie Yougoslave des XIX^e et XX^e siècles*, avec une Introduction et des Notices par Miodrag Ibrovac, Professeur à l'Université de Belgrade, en collaboration avec Mme Savka Ibrovac, Professeur agrégée des lettres. Paris : Librairie Delagrave, 15, rue Soufflot.
- Kavgić Aleksandar, Olga Panić Kavgić (2023). Academic, educational and professional linguistic work with AI chatbots and AI tools: advantages and disadvantages, izlaganje na međunarodnom naučnom skupu *Jezici i kulture u vremenu i prostoru II*. Novi Sad: Univerzitet u Novom Sadu, Filozofski fakultet.
- Małczak, Leszek. (2020). Što je prijevodna književnost danas? *Republika* br. 3/4 (2020), str. 176-180.
- Mićević, Kolja (2002). *Les saluts slaves*. Paris : Belleville.
- Petrović, Svetozar (1961). *Stih*. U: *Uvod u književnost* (urednici: Fran Petre i Zdenko Škreb). Zagreb: Znanje.
- Radović, Miodrag (1980). Laza Kostić, *Santa Maria della Salute* (prepevao Miodrag Radović, sa Beleškom prevodioca). *Дометии*, 22, 1980, стр. 7–13.

СИТОГРАФИЈА

- Bibliothèque Serbica, *Santa Maria della Salute*, Laza Kostić, poème 1909, quatre traductions en français précédées du texte original en serbe. Traducteurs : Miodrag Ibrovac, Jean-Marc Bourdier, Kolja Mićević, Velimir Popović, Février 2016. Poésie.
- https://serbica.u-bordeaux-montaigne.fr/images/stories/Santa_Maria_della_Salute_-_L._Kostic.pdf (Приступљено мај-новембар 2023) и
- <https://serbica.u-bordeaux-montaigne.fr/index.php/s/977-santa-maria-della-salute-laza-kostic> (Приступљено мај-новембар 2023)
- Marr, B. (2023, May 19). A short history of ChatGPT: How we got to where we are today. *Forbes*. <https://www.forbes.com/sites/bernardmarr/2023/05/19/a-short-history-of-chatgpt-how-we-got-to-where-we-are-today/>

INTELLIGENCE ARTIFICIELLE vs INSPIRATION POÉTIQUE.

Exemple de la traduction en français du poème

Santa Maria della Salute de Laza Kostić

Résumé

Cet article traite des traductions du poème *Santa Maria della Salute* de Laza Kostić réalisées par Miodrag Ibrovac et par deux intelligences artificielles (ChatGPT et Bard) d'une part, et les « reversifications » du même poème effectuées par les traducteurs renommés M. Radović, K. Mićević, J.-M. Bordier et V. Popović d'autre part. Les résultats de l'analyse montrent que les traductions des deux intelligences artificielles, en raison du manque de structure syllabique et de rimes, présentent plusieurs lacunes dans la transmission des messages, des images et des émotions du poète. Dès lors, une comparaison plus poussée entre les adaptations poétiques et les traductions s'est avérée inutile, mais nous avons pu effectuer une analyse comparative entre les traductions faites par un humain et celles faites par des IA.

Parmi les cinq hypothèses initialement formulées, certaines ont été entièrement confirmées, d'autres seulement partiellement, tandis qu'une a été complètement réfutée. L'intelligence artificielle a généralement appliqué l'approche linguistique de la traduction, en adaptant la structure des phrases à la langue cible, mais elle ne s'y est pas limitée. Les traducteurs M. et S. Ibrovac ont également suivi en grande partie cette même conception de la traduction. L'hypothèse selon laquelle l'intelligence artificielle ne serait pas capable de reproduire le rythme et les rimes de l'original a été complètement confirmée. Contrairement à la traduction de M. et S. Ibrovac, qui ne comportait pas d'erreurs de sens des lexèmes, les deux intelligences artificielles ont fait des erreurs dans le choix des équivalents appropriés dans la langue cible, créant ainsi des images et des messages parfois totalement opposés à ceux du poète. En outre, les deux intelligences artificielles ont également commis quelques fautes grammaticales. Les traducteurs ainsi que les deux IA ont respecté la structure syntaxique de l'original. L'hypothèse selon laquelle l'intelligence artificielle n'utiliserait pas la traduction dite «libre» a été totalement réfutée, car les traductions des deux IA comportent un grand nombre d'exemples de traduction libre.

L'analyse menée a montré que l'intelligence artificielle n'est pas encore au niveau où elle pourrait complètement remplacer l'humain dans le processus de traduction poétique, mais elle constitue néanmoins un outil très utile. Il ne faut pas négliger non plus le fait que l'IA est en constante évolution, et l'on peut donc s'attendre à ce que ses compétences en traduction s'améliorent, jusqu'à ce qu'elle soit peut-être un jour capable de remplacer l'humain dans l'adaptation poétique.

Mots-clés : traduction, intelligence artificielle, poésie, *Santa Maria della Salute*, serbe, français

Snežana Gudurić
Université de Novi Sad, Serbie
Faculté de Philosophie
snezana.guduric@ff.uns.ac.rs

Dragana Drobnjak
Université de Novi Sad, Serbie
Faculté de Philosophie
dragana.drobnjak@ff.uns.ac.rs

STAŠA ĐOKIĆ JOVIN

TRANSLATION FROM ENGLISH INTO SERBIAN OF PROFESSIONAL TITLES ACQUIRED AT OXFORD AND CAMBRIDGE UNIVERSITIES

The topic of this paper is the translation of professional titles acquired at Oxford and Cambridge Universities from English into Serbian. Professional titles belong to culture-specific words – words of the source language which express concepts variously familiar to the target culture, typically manifested as ready-made correspondents, but there may be a lack of correspondents or equivalents in the target language. Possible translation procedures include cultural substitution, functional approximation, structural translation, definitional translation, and, if these procedures do not yield satisfactory results, borrowing. The sample consists of 67 terms, e.g., *vice-chancellor*, *lecturer*, *research assistant*, *moderator*. The aims of research are to offer a general overview of the observed tendencies in the translation of these titles and to suggest and analyze translation equivalents for terms which have not yet been translated.

Keywords: culture-specific words, professional titles, Oxford University, Cambridge University, translation

1. INTRODUCTION

The topic of this paper is the translation of professional titles acquired at Oxford and Cambridge Universities from English, as the source language (L1), into Serbian, as the target language (L2). Professional titles constitute a lexical field which belongs to the wider category of culture-specific words – words of the source language which express concepts variously familiar to the target culture, typically manifested as ready-made correspondents, but there may be a lack of correspondents or equivalents in the target language, which often reveals the existence of lexical and conceptual gaps.

The sample consists of 67 terms for professional titles regarding university titles in Great Britain at the Universities of Oxford and Cambridge, such as *vice-chancellor*, *lecturer*, *research assistant*, *moderator* etc., whose existing translations (parallel titles in L2) will be critically analyzed for their adequacy, followed by suggestions of translation equivalents for titles which have not been translated yet. The sample was gathered from the official websites of the Universities of Oxford and Cambridge, specifically webpages which provide glossaries of and information on professional titles regarding the governance of the universities and academic, research and administrative staff, then webpages which list job vacancies at the universities and provide the names of the titles and description of job responsibilities, and, finally, from the attached statutes on university employment. Parallel titles in Serbian, as well as the suggested translation equivalents, are analyzed and/or proposed in accordance with the terms for university professional titles found on the websites of the Universities of Belgrade, Niš, and Novi Sad, and selected faculties covering both natural and social sciences and humanities. All webpages consulted in the gathering and analysis of the sample are listed under the title *Sources* at the end of the main text. The sample is organized into four groups according to the function of university titles, which are the following: *Governance of the University and assisting positions*, *Teaching titles*, *Research titles*, and *Administrative titles and student support*.

2. THEORETICAL AND METHODOLOGICAL FRAMEWORK

2.1. Definitions and characteristics of culture-specific words

The significance of cultural elements in language has become a frequent topic in recent research, especially in the scope of foreign language communication (Novakov 2016: 109). The need to understand and transfer cultural elements in English has increased considering that English serves as the language of global communication (*lingua franca*) (Novakov 2016: 109). Having in mind that professional titles acquired at Oxford and Cambridge Universities belong to a wider category of culture-specific words, it is important to define the notion of *culture* and how it influences the translation process of words which denote specific cultural concepts. Newmark (1988) defines culture “as the way of life and its manifestations that are peculiar to a community that uses a particular language as its means of expression”, distinguishing between “cultural” from “universal” and “personal” language (94). While universal concepts do not pose a problem in translation, cultural concepts lead to translation difficulties unless the source language (L1) and target language (L2) and their speech communities demonstrate “cultural overlaps” (Newmark 1988: 94). On the other hand, when there is a “cultural gap” or “distance” (Newmark 1988: 94) between languages and cultures, more difficulties arise in the translation process, especially if the cultural and idiomatic expressions are found in literary, religious, social, or media texts (Banikalef & Naser 2019: 79; Hariyanto 2000: 4; Ivir 1978: 89).

For example, it is reasonable to assume that the highest academic rank of the *full professor* at Oxford and Cambridge Universities has an existing correspondent in the Serbian language and culture, this being the title of *redovni profesor*, due to the need of both educational systems to have the highest academic position in the hierarchy. However, the cultural gap is revealed in the case of the *motor proctor* because this title only exists at Cambridge and is completely unfamiliar in the target culture. In such cases, the paper will suggest and analyze possible translation solutions, with the aim of filling the existing lexical and conceptual gaps, making way for the unknown cultural element to become more and more known and eventually fit into the target culture and language, spreading cultural influences among different communities (Ivir 1978: 64).

To suggest appropriate translation solutions, the translator needs to understand the connection between language and culture and find a way to overcome these culturally bound problems (Nedergaard-Larsen 1993: 208). In other words, the translator firstly needs to identify the cultural component and then find the best translation solution according to their extralinguistic knowledge, which may also include additional research (Novakov 2016: 110; Piletić 2019: 33). That is to say, the knowledge and understanding of the educational systems, and the similarities and differences between different university policies (Milinković 2019: 157), is crucial for adequate translation (Piletić 2019: 39-40) and analysis of existing and/or alternative equivalents.

Most cultural words can be easily recognized because they relate to a certain language and literal translation is not adequate (Newmark 1988: 95), because it can lead to errors in translation (Ivir 1978: 65-66; Piletić 2019: 40), or to the loss of the intended effect of the L1 phrase (Mur Dueñas 2003: 79-80). For example, if we were to translate the title *motor proctor* literally, the result would be the equivalent *motorni proktor*, leaving the target audience still unfamiliar with the meaning of the source concept. Another example of inadequate literal translation would be to translate *university marshal* as *univerziteti maršal*, which does not convey any component of meaning of the source concept but produces an unwanted implication of a military rank in the target language and culture.

Considering the definition of culture-specific words, they are words of the source language which express concepts variously familiar to the target culture, leading to the lack of lexical correspondents or equivalents in the target language, often revealing the existence of lexical and/or conceptual gaps (Baker 2018: 19; Ivir 1978: 89; Prčić 2008: 415). Culture-specific words occur in various categories, such as institutions, official names of institutions, politics, education, trade, commerce, finance, welfare, health care, transport, entertainment, sport, pastime, eating, drinking, and clothing (Prčić 2008: 416); ecology,

material culture, social culture, organizations, customs, activities, procedures, concepts, and gestures and habits (Newmark 1988: 95); everyday life, food, clothing, sport, history, religion, economy, social and political relations, material culture, flora and fauna, etc. (Ivir 1978: 65); environment, behavior, capabilities, beliefs, values, and identity (Katan 2003: 54-56). The focus in this research is placed on the category of higher education.

2.2. Lexical field of professional titles

Considering that professional titles acquired at Oxford and Cambridge Universities constitute a unique lexical field, it is necessary to define the notion of a *lexical field*. Lexical fields are based on grouping lexemes of related meaning according to objective criteria, that is, semantic relations which can be objectively determined (Lipka 1992: 151-152, 157; Prčić 2016: 138). A prototypical lexical field is determined by two features: at least two lexemes belong to the same word class; and the observed lexemes, through the relevant sememes, should have at least one common central diagnostic feature, covering a semantic dimension (Lipka 1992: 152; Prčić 2016: 138). Semantic dimensions are also often called semantic fields, belonging to the domain of extralinguistic (conceptual) reality. In a way, lexical fields are concrete realizations of abstract semantic fields (McCarthy 1990: 21; Prčić 2016: 138). The titles examined belong to the same morphosyntactic class of nouns, which can be of any morphological structure – simple (e.g., *rector*), complex (e.g., *reader*), compound (e.g., *pro-vice-chancellor*), and phrasal (e.g., *associate professor*, *director of finance*), and they express a particular extralinguistic domain.

Lipka (1992) identifies two basic structural types of lexical fields: hierarchical and linear (152). According to Prčić (2016), hierarchical lexical fields are based on the semantic relation of hyponymy and its subtypes, often implying several superordinate and subordinate levels (139), usually no more than five (Cruse 1986: 145). While the size of the lexical field can vary, the study of lexical fields mostly includes a limited number of more or less specific lexemes (Prčić 2016: 139). The studies of lexical fields should offer a clearer insight into the nature of the lexicon as a whole and the occurrence of lexical gaps, within the contrastive analysis of more languages (Prčić 2016: 139).

Considering the structure of the lexical field of professional titles explored in this study, the holders of different academic titles, such as *director of finance*, *dean*, *full professor*, can be seen as members of a field which have a particular place in the social hierarchy of the workplace and are tied together by their shared extralinguistic circumstances. Considering the ranking of teaching titles (e.g., *full professor*, *associate professor*, *assistant professor*) or research titles (e.g., *director of research*, *principal research associate*, *senior research associate*), these titles can also be seen as members of a linear lexical field, as a special kind of hierarchical fields, similar to that of military ranks (Prčić 2016: 140-141). If we observe the connection between the titles such as *full professor*, *director of finance*, *head of the Student registry*, *director of research*, they can be seen as elements of a lexical set because their only common feature is the place of employment (Prčić 2016: 142-143) i.e., the University, because they belong to different departments and have different functions.

2.3. Professional titles as specialized terms in the terminology of tertiary education

Professional titles examined in the study also belong to the terminology of higher education. The word *terminology* has multiple meanings: the system of terms or special words belonging to a certain field (science, technology, art, religion, myth, a social entity, an author etc.), the science about terms, and the publications which contain terms, such as a dictionary or a lexicon (Mihaljević 1998: 7-8; Pavel & Nolet 2001: xvii). Every science or profession has its specialized language, such as the language of politics, law, medicine, computer specialists, etc. Specialized language enables unambiguous communication among experts, based on vocabulary and language use specific to the given field of knowledge (Mihaljević 1998: 16; Pavel & Nolet 2001: xvii). Such language cannot exist without general language

since the former is based on the lexis and syntax of the latter, meaning that these two kinds of language are not mutually exclusive but mutually dependent, differing in the degree of general understanding, precision and content, economy of expression, and the number of users (Mihaljević 1998: 21-22).

For example, in the general use of language, the term *full professor* expresses the highest academic rank in teaching at the university and is fairly familiar to its language community. However, if we discuss the term *full professor* in a specialized sense, we become acquainted with different sets of requirements for this academic title, such as the supervision of PhD candidates, a high level of research output including the management of research projects, and evidence of teaching at undergraduate and graduate levels of study. Therefore, professional titles acquired at the Universities of Oxford and Cambridge express a certain aspect of extralinguistic reality, constituting a set of terms which belongs both to general language and specialized use of language.

According to Pavel and Nolet (2001), when specialized language is observed in different language communities, by way of comparative terminology and term identification, it is revealed that concepts are not always the same in a given pair of languages. There may be some discrepancies since proper designations are not used in both languages. When this is the case, it is the terminologist's (and lexicographer's) task to identify the gap and propose a translation solution to fill the gap. For the suggested term to be accepted and considered valid, the terminologist must base the term on the rules of lexical formation, ensure that the term can be integrated into the existing terminology, and clearly present the term as a proposal (Pavel & Nolet 2001: xviii; Prčić 2008: 418-419). Finding appropriate translation solutions is one way to enrich and preserve the target language (Milanović & Milanović 2012: 183) and contribute to establishing the most appropriate translation equivalents to ensure quality and precision in translation (Piletić 2019: 34).

2.4. Relevant terms and concepts in contact-contrastive linguistics and translation

246

Contrastive linguistics is defined as a “linguistic discipline which examines similarities and differences between the systems and use of at least two languages – L1, which is a common symbol for the source language, and L2, which is a common symbol for the target language” (Prčić 2014: 33; Prčić 2023: 66). The research subject of contrastive linguistics in the domain of lexical studies is the “phenomenon of interlingual comparability”, which involves the analysis of lexical units of two languages based on the degree of sameness, similarity, and difference in the form and/or content (Prčić 2014: 40; Prčić 2023: 81). Contrastive linguistics covers three areas of contrastive research: contrastive analysis, translation theory, and error analysis (Đorđević 2000: 2). Contrastive analysis involves the systematic comparison of the description of two or more languages, i.e., the procedure in which one language is observed through the prism of another or when the comparison is based on some common feature (Đorđević 2000: 2-3). Translation theory involves the comparison of source and target languages based on translation equivalents which are determined in the process of translation. Translation equivalents represent a target language category or categories by which a source language category can be translated (Đorđević 2000: 2-3).

The first aim of this study is to determine the existing translation equivalents for professional titles acquired at Oxford and Cambridge Universities when translating from English, as the source language (L1), into Serbian, as the target language (L2), and provide a general overview of the observed tendencies in translation of these titles. To analyze the titles in English and their parallel titles in Serbian, the comparison is based on the similarities and differences between the titles. Usually, the translators start from determining the existing equivalents and their adequacy, and then apply different translation procedures to try and provide missing equivalents (Piletić 2019: 40-41).

While the comparison and analysis of English titles and their Serbian equivalents belong to the scope of contrastive analysis, the second aim of the study, to suggest and analyze translation equivalents for the titles which have not been translated yet, belongs to the scope of translation theory. Different transla-

tion procedures are discussed and applied to suggest appropriate translation solutions in cases of lexical and/or conceptual gaps. Furthermore, the suggested equivalents are analyzed, and usage recommendations are given if there are possible alternative solutions. For example, if we explore the functions of the *chief financial officer* and *director of finance* within the Oxford and Cambridge Universities, we conclude that the title *prorektor za finansije* at universities in Serbia also has the chief role in a university's financial management and planning. While contrastive analysis reveals the similarities in function, it also reveals the differences between these titles, namely the fact that these positions in the source culture (C1) are not filled by a pro-vice-chancellor, which is the case in the target culture (C2). An alternative solution would be to offer a new translation equivalent, e.g., *direktor/rukovodilac za finansije univerziteta*.

In the field of language research, equivalence is defined as the “approximate sameness of meaning” and is the basis of semantic comparison of languages (Đorđević 2000: 53). Namely, the categories of the source language which never occur in target translations are considered incomparable, which is why the comparison is based on translation equivalents. Establishing translation equivalence starts from a universal feature and its realization in languages in comparison. The universal feature of comparison is termed *tertium comparationis*, which is a “third element according to which the comparison is made” (Đorđević 2000: 54). However, two or more elements can be compared based on different characteristics which is why both similarities and differences can be simultaneously determined between the elements (Krzeszowski 1990: 15).

Another way to compare languages is to establish correspondence, i.e., to find elements of one language which correspond to the elements of another language. Therefore, correspondence can be defined as “finding both formally and semantically matching elements of two languages, i.e., correspondents of two languages” (Đorđević 2000: 58). Equivalence and correspondence are united in the approach in which translation equivalents are used to establish correspondents which are language elements that are both formally and semantically comparable and correspond with each other (Đorđević 2000: 63). According to Munday, Ramos Pinto and Blakesley (2022), “formal correspondence is a more general system-based concept between a pair of languages (...), while textual equivalence is tied to a particular ST–TT pair” (81), meaning that equivalence is more contextually bound. Prčić (2014; 2023) proposes a more specific classification. If the source and target expressions can be compared based on form, function, and content, these expressions are correspondents. Correspondents can further be divided into full correspondents (expressions of the same or almost the same meaning in both languages, representing the highest degree of comparability of language units, e.g., *kuća* and *house*), and partial correspondents (expressions which are semantically partially comparable since words have more or less different meanings in two languages, but represent a significantly high degree of comparability of language units, e.g., *glatko odbiti* and *deny flatly*, where the words *glatko* and *flatly* have completely different meanings). Finally, if the lexical and/or conceptual gap is filled by language units comparable only by function and content, but not by form, these units are equivalents, representing a lower degree of comparability (e.g., *deda i baba* and *grandparents*) (Prčić 2014: 40; Prčić 2023: 81–82).

Taking into consideration the cultural differences between the two educational systems, full correspondents are expected to be rare, while partial correspondents and equivalents are expected to be more common. According to the classification proposed by Prčić (2014; 2023), pairs such as *dean* and *dekan*, *lector* and *lektor*, or *research associate* and *naučni saradnik*, can be considered full correspondents, while pairs such as *director of the Department for continuing education* and *rukovodilac Centra za kontinuiranu edukaciju*, *full professor* and *redovni profesor*, or *research assistant* and *istraživač-pripravnik*, can be considered partial correspondents. Examples of equivalents from the sample include the following pairs: *reader* and *vanredni profesor*, *director of research* and *naučni savetnik*, or *director of studies/moral tutor* and *akademski koordinator-savetnik*. Additionally, it is expected that lexical and/or conceptual gaps will be established due to cultural discrepancies between organizational structures (Jasińska-Bryjak & Marcol-Cacoń 2016: 223) of educational systems of the source and target cultures. Translation solutions analyzed and/or suggested in the sample analysis will be termed *translation equivalents*, because the paper is not primarily concerned with determining the exact levels of comparability

at the level of language units. Instead, the paper focuses on comparability of meaning and function of L1 and L2 terms.

2.5. Procedures for translating culture-specific words

Translation procedures for translating culture-specific words include cultural substitution, functional approximation, structural translation/calque, definitional translation/paraphrase, or borrowing if the mentioned translation procedures do not provide a desired or suitable outcome (Prčić 2008: 418-419).

Cultural substitution is used when a given concept in the source culture can be found in the target culture in a similar form. It uses existing words in L2 which can be domestic or borrowed, providing explanations about the differences between the concepts in parentheses (if and when necessary) (e.g., *Chancellor of the Exchequer* and *ministar finansija (Velike Britanije)*). Sometimes, one word in L1 can have two possible translations in L2 which are in a relationship of mutual synonymy and rivalry (Prčić 2008: 418). Baker (2018) states that cultural substitution involves the replacement of an L1 culture-specific word or phrase by an L2 word with a different propositional meaning, but likely with a similar effect on the L2 reader, e.g., by creating a similar context in the C2 (30). Ivir (1978) also lists cultural substitution as a possible procedure for translating culture-specific words but warns that the target equivalent can never be identical to the source-language word (66). Some of the examples of cultural substitution from the sample include the following titles and their translations: *vice-chancellor* and *rektor*, *full professor* and *redovni profesor*, *principal research associate* and *naučni savetnik*, *academic administrator* and *referent studentske službe*.

Functional approximation is used to express content of L1 by using lexical resources of L2, reflecting as closely as possible the function of the referent, while the original conceptualization can be kept or changed (e.g., *trooping the colour* and *svečano pronošanje zastave*) (Prčić 2008: 418), with possible differences in connotative and/or denotative meaning between L1 and L2 terms (Harvey 2000: 2). Some of the examples of functional approximation from the sample include the following titles and their translations: *chancellor* and *počasni rektor*, *exam coordinator* and *koordinator sprovođenja ispita*.

Structural translation/calque involves the literal translation of L1 elements (complex, compound, and phrasal words) into L2 (e.g., *peanut butter* and *puter/maslac od kikirikija*) (Prčić 2008: 418). Newmark (1988) refers to structural translation as calque or through-translation, which involves the “literal translation of common collocations, names of organizations, the components of compounds and perhaps phrases” (84-85). Some of the examples of calques from the sample include the following titles and their translations: *senior proctor* and *viši proktor*, *public orator* and *javni govornik*.

Definitional translation refers to translating L1 words by providing concise definitions (e.g., *Chunnel* and *tunel ispod Lamanša*) (Prčić 2008: 418). Ivir (1978) considers definitional translation to be an adequate procedure to provide the readers with an appropriate definition of the L1 cultural element which does not exist in the target culture (65). For instance, the Serbian word *apsolvent* conveys a concept which does not exist in most other countries, which is why the translator can offer the following definition: “a senior undergraduate who has completed their course of study but has not taken their final examinations” (Ivir 1978: 65). However, despite being highly informative and precise, this definition is rather unsuitable for any linguistic manipulation. As a solution, Ivir (1978) suggests that the word could be borrowed and accompanied by an explanation of its meaning (65).

According to Prčić (2008), all of these translation procedures, except cultural substitution, produce neologisms in the target language, which are modelled according to the morphosyntax of the source language, since new words have to be introduced in L2 if the L1 concepts are unknown (Prčić 2008: 418-419). When none of these translation procedures lead to a desirable or suitable outcome, the word is borrowed and adapted by transshaping, keeping and even highlighting the local flavor of L1 and C1 (e.g., *cheeseburger* and *čizburger*) (Prčić 2008: 419). By repeatedly using the loan word in different

translations, the word becomes established in the lexis of the target language and explanations are no longer needed (Ivir 1978: 65). Some of the examples of loan words from the sample include the following titles and their translations: *demonstrator* and *student-demonstrator*, *lector* and *lektor*.

Translation procedures and strategies move from L1-/C1-oriented to L2-/C2-oriented, forming a continuum from the “complete non-translation” to “total adaptation” (Nedergaard-Larsen 1993: 219), which is why there are no “right or wrong” solutions, but procedures and strategies appropriate for a given situation or context (Harvey 2000: 2). Generally, the translator often chooses between the global strategies of foreignization, which provides opportunities to learn about other cultures, and domestication, which provides opportunities for better identification with and understanding of the text (Hagfors 2003: 125). For example, translating the title *director of finance* as *direktor/rukovodilac za finansije univerziteta* gives more information about the source culture term, while the existing term *prorektor za finansije* is more familiar to the target audience.

The translation procedures analyzed and applied in this research are the following: cultural substitution, functional approximation, and structural translation/calque. Borrowing and introduction of loan words is also analyzed and/or applied, even though it is not considered a translation procedure, but a strategy used when translation procedures do not yield satisfactory results.

3. ANALYSIS OF THE SAMPLE

In the analysis of the sample, the following abbreviations will be used: L1 for the source language; L2 for the target language; C1 for the source culture; and C2 for the target culture. Firstly, L1 titles and their existing parallel titles in L2 are analyzed in terms of their source, meaning and function. Similarities and differences between L1 and L2 titles are discussed, followed by a comment on the appropriateness of these translation solutions. It is considered that appropriate translation solutions clearly transfer the meaning and function into the target language. By applying the procedure of cultural substitution, existing titles in the L2 are used as translation equivalents for the L1 titles.

Secondly, in cases of lexical and/or conceptual gaps, different translation procedures are applied to offer possible or alternative translation equivalents, including a discussion on the adequacy of the author’s suggestions. The analysis also states the translation procedure applied, e.g., functional approximation or structural translation, to make the suggestions clearer and more transparent.

The first group of professional titles presented are titles involved in the *Governance of the University and assisting positions*.

The titles of the *chief financial officer* and *director of finance* at Oxford and Cambridge Universities both act as chief officers for the University’s financial management and planning. The *chief financial officer* oversees the University’s assets and development of new and existing areas of commercial activity, as well as the long term strategic and financial plan, while the *director of finance* is the principal officer in charge of the University’s financial planning, financial and management reporting, financial operations, taxation, procurement, and treasury management. Both titles can be translated by using the parallel title in L2 – *prorektor za finansije*, based on the similarity in function and responsibilities of the given position. However, it is important to note that this position is specifically held by a vice-chancellor in C2. Depending on the context and purpose of translation, the translator can opt for an alternative solution and focus only on transferring the function of the title. By applying functional approximation, these titles can be translated as *direktor/rukovodilac za finansije univerziteta*. Both solutions in L2 specify that these positions are at held at the university level because the L1 titles are responsible for the finances of the whole university, not just separate colleges. On the scale of domestication and foreignization, the existing equivalent is domestic and familiar to the target audience, while the alternative equivalent offers more information about the source culture, but its function is also transparent to the target audience.

The title of the *director of the Department for continuing education* can be translated by a variety of existing parallel titles in the target language: *predsednik Saveta Centra za kontinuiranu edukaciju, up-*

ravnik Centra za doživotno učenje, prodekan za kontinuiranu medicinsku edukaciju, rukovodilac Centra za kontinuiranu edukaciju. The first two titles in L2 are university-level titles found at the Universities of Belgrade and Niš, respectively. The following two titles are faculty-level titles found at the Faculty of Medicine in Belgrade and Faculty of Medicine in Novi Sad, respectively. Since all these titles imply the same kind of duties, but there is no uniform term in L2, the author's suggestion would be to use the following equivalent: *rukovodilac Odeljenja za kontinuirano obrazovanje*, by applying structural translation. The alternative solution clearly transfers the meaning and function of the L1 title and can be applied both to the university-level and college-level positions, depending on the context.

The title of the *clerk of the market*, a university officer charged with enforcing various regulations, appointed by the chancellor and vice-chancellor, can be translated by a parallel title in L2: *referent za pravne, kadrovske i administrativne poslove*. The title in C1 is similar in function to a university officer in C2, whose duties include the management of various regulations and legal matters. However, the title in C2 has a wider set of duties because it also involves administrative and human resources management. If there is a contextual need to precisely express the role of the C1 title, as having only legal duties, an alternative solution could be to use the equivalent: *referent/službenik za pravne poslove*, produced by functional approximation.

The title of the *bursar*, the chief financial officer of a college, can be translated by the existing titles in L2 with the same or similar scope of responsibilities: *prodekan za finansije* or *izvršni direktor za finansije*, who are in charge of financial matters of a particular faculty, such as the Faculty of Philosophy or the Faculty of Medicine at the University of Novi Sad.

Other instances of cultural substitution include the following L1 titles and their parallel L2 titles: *vice-chancellor* – *rektor*, *pro-vice-chancellor/deputy vice-chancellor* – *prorektor*, *head of the Vice-chancellor's office* – *šef Kabineta rektora*, *registrary/registrar* – *generalni sekretar univerziteta*, *university advocate* – *šef Kancelarije za pravne poslove*, *rukovodilac Sektora za pravne i kadrovske poslove*, *head of house/dean/master/mistress/president/principal/provost/rector/warden* – *dekan*, *vice-dean* – *prodekan*.

For titles which have not been translated yet, equivalents are suggested by applying functional approximation or structural translation.

For the title of the *motor proctor*, the following equivalent is suggested: *proktor za kontrolu motornih vozila*. The suggested equivalent reflects the function of the position, which is to enforce regulations discouraging undergraduates from keeping motor vehicles in Cambridge, using the loan word *proktor* (from the L1 title *proctor*) with orthographic and phonological modification.

For the title of the *bedel/esquire bedell*, the following equivalent is suggested: *član rektorove svečane pratnje*. The suggested equivalent reflects the duties, which is to attend the vice-chancellor at university ceremonies.

For the title of the *head of the Governance and compliance division/director of the Governance and compliance division*, the following equivalent is suggested: *šef Odeljenja za upravu i opšte poslove*. The translation is suggested based on duties, which is to oversee the running of the University's governance arrangements, support the Council, while also being responsible for statutory and regulatory compliance, as well as the oversight of student unions.

Other instances of applying functional approximation include the following L1 titles are their suggested L2 equivalents: *chancellor* – *počasni rektor*, *assessor* – *službenik za finansijska i studentska pitanja*, *university marshal* – *organizator univerzitetskih svečanosti*, *praelector* – *predstavnik studenata (na dodeli diploma)*.

The titles of the *senior proctor*, *junior proctor* and *pro-proctor* are based on borrowing the term *proctor* and then specifying the rank in hierarchy. The suggested equivalents are as follows: *viši proktor*, *niži proktor* and *proproktor*. All three titles are held by officials in charge of maintaining discipline and ensuring the proper conduct of examinations and management of complaints, also performing ceremonial duties.

Other instances of applying structural translation include the following L1 titles are their suggested L2 equivalents: *head of the Proctor's office/clerk to the proctor* – *šef Kabineta proktora*, *deputy*

university advocate – *zamenik šefa Kancelarije za pravne poslove*, senior bursar – *viši blagajnik*, estates bursar – *blagajnik imanja*, domestic bursar/junior bursar – *niži blagajnik*, public orator/orator – *javni govornik*, high steward/commissary – *glavni nadstojnik*, deputy high steward – *zamenik glavnog nadstojnika*, steward – *nadstojnik*.

The second group of professional titles presented are *Teaching titles*.

Considering academic ranking, the equivalent of the *full professor/professor* is *redovni profesor*, while the equivalent of the *reader/associate professor* is *vanredni profesor*. It is important to note that the British *reader* is equivalent to the title of *associate professor* in the USA and Canada. However, there are now academic posts at Oxford and Cambridge Universities which hold the title of *associate professor*, while the title of *reader* is no longer available for new appointments at Oxford University. For both titles, the title *vanredni profesor* in L2 is a suitable equivalent. The equivalent of the *lecturer/assistant professor* is *docent*. As in the case of the *reader*, the British *lecturer* is equivalent to the title of *assistant professor* in the USA and Canada. Likewise, there are now academic posts and Oxford and Cambridge Universities which hold the title of the *assistant professor*. For both titles, the title *docent* in L2 is a suitable equivalent. Both L1 and L2 titles involve the requirement of holding a PhD because the title of *lecturer* is the lowest in rank for which a PhD is obligatory – same as *docent* in C2.

When it comes to the titles of the *teaching assistant* and *teaching fellow*, the *teaching assistant* title is more frequent. Both positions are held by university teachers of the lowest academic rank who are also PhD candidates and teach practical classes. They can be translated by existing parallel titles: *saradnik u nastavi* and *asistent*. In C2, the holder of the *asistent* title can only be a PhD candidate, while the holder of the *saradnik u nastavi* title can only be a student of master academic studies upon their first election. On re-election, the holder of the *saradnik u nastavi* title can also be a PhD candidate. Even though the holder of the *asistent* title is higher in rank, the responsibilities of these two academic titles are very similar and include teaching practical classes.

Other instances of cultural substitution include the following L1 titles and their parallel L2 titles: *language teacher* – *nastavnik stranog jezika*, *don* – *univerzitetski nastavnik*, *fellow* – *akademik/član akademije*, *non-university teaching officer* – *predavač van radnog odnosa*.

There are also titles which were initially borrowed from English but have become established titles in L2. These include the following: *profesor emeritus* (from *emeritus*), *student-demonstrator* (from *demonstrator*), and *lektor* (from *lector*).

For titles which have not been translated yet, equivalents are suggested by applying structural translation. For example, the *senior lecturer*, a university teacher with a rank above a lecturer and below a reader, which does not exist in C2, can be translated as *viši docent* to specify the academic rank. Structural translation was also applied to the following L1 titles and their suggested L2 equivalents: *regius professor* – *kraljevski profesor*, *life fellow* – *doživotni akademik*, *full fellow/senior fellow* – *viši akademik*, *bye-fellow* – *niži akademik*.

The third group of professional titles presented are *Research titles*.

The titles of the *director of research* and *principal research associate/senior researcher* can be translated by an existing parallel title in L2 – *naučni savetnik*, having in mind that the *naučni savetnik* title is the highest in rank in C2. Therefore, this cultural equivalent can be used to translate the two highest research titles in C1. Both positions in C1 are held by independent researchers with a substantial research reputation in their field, who manage significant research teams and projects, equivalent to the full professor and reader, respectively. The *senior research associate/senior postdoctoral researcher/research fellow*, an independent researcher who manages research projects or research facilities and can apply for independent funding, can be translated as *viši naučni saradnik*, while the *research associate/postdoctoral researcher* can be translated as *naučni saradnik*. The title of the *research associate/postdoctoral researcher* is the lowest in rank for which a PhD is obligatory, which is also true for the *naučni saradnik* title. The *research assistant*, the lowest research title in rank, has two parallel equivalents: *istraživač-pripravnik* and *istraživač-saradnik*. In C1, there is only one title available for a PhD candidate

working on academic research, while in C2, there are two titles which can be held by PhD candidates who are employed to assist with academic research, with the former being of lower rank.

The fourth group of professional titles presented are *Administrative titles and student support*.

The titles of the *head of the Student registry/academic registrar* and *Student registry administrator*, involved with the University's group of services focused on students and learning (including student recruitment, administration and educational policy), can be translated by existing equivalent titles in L2: *šef studentske službe* and *referent studentske službe*. However, at Oxford and Cambridge Universities, these are university-level titles, while in C2, these titles are faculty-level. Therefore, if translation needs to be precise, depending on the context, the existing titles could be modified into the following: *šef studentske službe univerziteta* and *referent studentske službe univerziteta*. These suggestions highlight the fact that these officials handle student matters of the whole University, especially because there is an *academic administrator* in C1, in charge of student matters within one college, as is the *referent studentske službe* within one faculty in C2.

Other instances of cultural substitution include the following L1 titles and their parallel L2 titles: *head of Education services* – *upravnik Centra za podršku studentima*, *head of International student office* – *šef Kancelarije za međunarodnu saradnju*, *director of studies/moral tutor* – *akademski koordinator-savetnik*, *director of graduate studies/moral tutor* – *akademski koordinator-savetnik na MAS i DAS*. The title of the *moral tutor* is given as a synonym for both titles in L1 because the level of students' studies appointed to them is not specified in university glossaries.

Translation equivalents suggested by applying functional approximation or structural translation include the following L1 titles and their L2 equivalents: *deputy head of Education services* – *zamenik upravnika Centra za podršku studentima*, *academic secretary* – *akademski sekretar*, *academic administration assistant* – *pomoćnik referenta studentske službe*, *deputy head of International student office* – *zamenik šefa Kancelarije za međunarodnu saradnju*, *lead international student administrator* – *glavni referent za međunarodnu saradnju*, *international student administrator* – *referent za međunarodnu saradnju*, *exam coordinator/exam services supervisor* – *koordinator spovođenja ispita*, *moderator* – *organizator ispita*. It is interesting to note that, in C2, the duties of the *exam coordinator/exam services supervisor* and *moderator* are carried out by members of the teaching staff and student office administrators because there are no positions responsible only for the organization and management of examinations.

4. DISCUSSION AND CONCLUSIONS

Considering translation procedures, most of the existing translation equivalents in L2 are a result of cultural substitution, while some existing equivalents are a result of borrowing into L2. When it comes to lexical and conceptual gaps, the suggestions of translation equivalents were offered by applying the procedures of functional approximation and structural translation, with a few cases of borrowing. Functional approximation and structural translation are preferred over borrowing because they can transfer the meaning of the L1 term without additional explanations, having in mind that the introduction of loan words often produces terms of obscured meaning in L2 (Agbaba & Sentov 2022: 138-139), while the focus on the function of titles can lead to better transference of meaning (Katić, Šafranjić & Mirović 2015: 2). Furthermore, introduction of loan words into the L2 hinders its potential to use its own linguistic resources to find alternative solutions for recognized lexical gaps (Milanović & Milanović 2012: 191). For certain L1 terms, there were more translation equivalents resulting from either the same translation procedure or two different translation procedures, followed by the author's usage comment and/or recommendation and analysis of the suggested translations.

Further research into the topic could be expanded to include professional titles from other fields connected to higher education and other English-speaking countries and their universities. Furthermore, there is a growing need to establish translation equivalents for professional titles at Serbian universities, meaning that the direction of translation from Serbian into English could be explored in separate research.

SOURCES

- Academic Career Path at the University of Oxford*. Retrieved March 20, 2023 from: <https://www.rdm.ox.ac.uk/files/about/university-of-oxford-academic-career-path>
- Academic posts at Oxford, University of Oxford. Accessed January 17, 2023 at: <https://hr.admin.ox.ac.uk/academic-posts-at-oxford#collapse1532126>
- Academic support, University of Oxford. Accessed January 17, 2023 at: <https://academic.admin.ox.ac.uk/about/aad#collapse949446>
- All vacancies within University of Oxford. Accessed January 17, 2023 at: [Vacancies within University of Oxford | data.ox.ac.uk](https://vacancies.within.universityofoxford.ac.uk/data.ox.ac.uk)
- Cambridge University Reporter: *Joint report of the Council and the General Board on the titles and structure of academic offices*. Accessed March 27, 2023 at: [Reports - Cambridge University Reporter 6582](https://www.cambridgeuniversityreporter.com/reports/cambridge-university-reporter-6582)
- Current job vacancies, University of Oxford. Accessed January 17, 2023 at: https://my.corehr.com/pls/uoxrecruit/erq_search_version_4.start_search_with_params?p_company=10&p_internal_external=E&p_display_in_irish=N&p_competition_type=AC&p_force_type=E
- Dokumenti, Univerzitet u Nišu. Accessed March 15, 2023 at: <https://www.ni.ac.rs/dokumenti>
- Dokumenti, Univerzitet u Novom Sadu. Accessed March 15, 2023 at: <https://www.uns.ac.rs/index.php/univerzitet/javnost-rada-2/dokumenti>
- Dokumenta, Medicinski fakultet Novi Sad. Accessed March 20, 2023 at: <https://www.mf.uns.ac.rs/dokumenta.php>
- Fakultet tehničkih nauka, Univerzitet u Novom Sadu. Accessed March 2, 2023 at: <http://ftn.uns.ac.rs/n475077930/fakultet-tehnickih-nauka>
- Filološki fakultet, Univerzitet u Beogradu. Accessed March 2, 2023 at: <http://www.fil.bg.ac.rs/>
- Filozofski fakultet, Univerzitet u Nišu. Accessed March 2, 2023 at: <https://www.filfak.ni.ac.rs/>
- Filozofski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu. Accessed March 2, 2023 at: <http://www.ff.uns.ac.rs/>
- Glossary of Cambridge-related terminology, Cambridge University Library. Accessed January 19, 2023 at: <https://www.lib.cam.ac.uk/university-archives/glossary>
- Glossary of the University governance, University of Cambridge. Accessed January 19, 2023 at: <https://www.governance.cam.ac.uk/Pages/Glossary.aspx>
- Governance, University of Oxford. Accessed January 19, 2023 at: <https://www.ox.ac.uk/about/organisation/governance>
- Governance explained, University of Cambridge. Accessed January 19, 2023 at: <https://www.governance.cam.ac.uk/governance/principal-officers/Pages/default.aspx>
- Job opportunities: Academic jobs, University of Cambridge. Accessed January 19, 2023 at: <https://www.jobs.cam.ac.uk/job/?category=1>
- Job Opportunities: Academic-related jobs, University of Cambridge. Accessed January 19, 2023 at: <https://www.jobs.cam.ac.uk/job/?category=4>
- Job opportunities: Professorships/Directorships, University of Cambridge. Accessed January 19, 2023 at: <https://www.jobs.cam.ac.uk/job/?category=3>
- Job Opportunities: Research jobs, University of Cambridge. Accessed January 19, 2023 at: <https://www.jobs.cam.ac.uk/job/?category=2>
- Medicinski fakultet, Univerzitet u Beogradu. Accessed March 2, 2023 at: <http://med.bg.ac.rs/>
- Medicinski fakultet, Univerzitet u Nišu. Accessed March 2, 2023 at: <https://www.medfak.ni.ac.rs/index.php/sr/>
- Medicinski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu. Accessed March 2, 2023 at: <https://www.mf.uns.ac.rs/index.php>
- Oxford glossary, University of Oxford. Accessed January 17, 2023 at: <https://www.ox.ac.uk/about/organisation/history/oxford-glossary>
- Pravna akta, Filozofski fakultet Novi Sad. Accessed March 22, 2023 at: <https://www.ff.uns.ac.rs/sr/fakultet/o-fakultetu/pravna-akta>
- Propisi Univerziteta u Beogradu. Accessed March 14, 2023 at: <http://www.bg.ac.rs/sr/univerzitet/univ-propisi.php>
- Research staff: Job titles and duties, University of Cambridge. Accessed March 2, 2023 at: <https://www.cam.ac.uk/research-staff/employment-and-career-management/employment-and-career-management-scheme/researchers-employment-policies-and-protocols/job-titles-and-duties>
- Statute C: University offices and employment in the University*. Retrieved November 1, 2021 from: <https://www.admin.cam.ac.uk/univ/so/pdfs/2020/statutec.pdf>
- Special ordinances under Statute C: University offices and employment in the University*. Retrieved November 1, 2021 from: <https://www.admin.cam.ac.uk/univ/so/pdfs/2020/specialc.pdf>

University of Cambridge. Accessed March 25, 2024 at: <https://www.cam.ac.uk/>
University of Oxford. Accessed March 25, 2024 at: <https://www.ox.ac.uk/>
Univerzitet u Beogradu. Accessed March 26, 2024 at: <http://www.bg.ac.rs/>
Univerzitet u Nišu. Accessed March 26, 2024 at: <https://www.ni.ac.rs/>
Univerzitet u Novom Sadu. Accessed March 26, 2014 at: <https://www.uns.ac.rs/index.php#>
Vacancies in the Oxford Colleges, University of Oxford. Accessed January 17, 2023 at: http://www.confcoll.ox.ac.uk/html/main/vacancies_main.html

REFERENCES

- Agbaba, N., Sentov, A. (2022). Raw Anglicisms in Job Advertisements. In: *Languages and Cultures in Time and Space X/2. Thematic Collection* (S. Gudurić, J. Dražić and M. Stefanović, eds.). Novi Sad: Faculty of Philosophy in Novi Sad, 131-142. <https://digitalna.ff.uns.ac.rs/sadrzaj/2022/978-86-6065-718-5>
- Baker, M. (2018). *In Other Words: A Coursebook on Translation*. 3rd edition. London: Routledge.
- Banikalef, A. E., Naser, J. A. (2019). The Difficulties in Translating Culture-Specific Expressions from Arabic into English. *Journal of Education and Practice* 10 (9), 78-82.
- Cruse, D. A. (1986). *Lexical Semantics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Đorđević, R. (2000). *Uvod u kontrastiranje jezika*. 4, dopunjeno, izd. Beograd: Filološki fakultet.
- Hagfors, I. (2003). The translation of culture-bound elements into Finnish in the post-war period. *Meta* 48 (1-2), 115-127.
- Hariyanto, S. (2000). The Implication of Culture on Translation Theory and Practice. *Translation Directory*. Available from: https://www.researchgate.net/profile/Sugeng-Hariyanto/publication/322603803_The_Implication_of_Culture_on_Translation_Theory_and_Practice_1/links/5a6277a94585158bca4c5672/The-Implication-of-Culture-on-Translation-Theory-and-Practice-1.pdf
- Harvey, M. (2000). A Beginner's Course in Legal Translation: The Case of Culture-bound Terms. *Tradulex.org. Genève 2000: Actes. La traduction juridique. Histoire, théorie(s) et pratique*. Available from: <http://www.tradulex.com/Actes2000/harvey.pdf>
- Ivir, V. (1978). *Teorija i tehnika prevodenja*. Sremski Karlovci: Centar „Karlovačka gimnazija”.
- Jasińska-Bryjak, J., Marcol-Cacoń, L. (2016). KAM, CEO, HRM: 'Who is who' on the job market? A contrastive analysis of foreign job titles in Italian and Polish. In: *Various dimensions of contrastive studies* (B. Cetnarowska, M. Kuczok and M. Zabawa, eds.). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 217-229.
- Katan, D. (2003). *Translating Cultures: An Introduction for Translators, Interpreters and Mediators*. 2nd ed. London, New York: Routledge.
- Katić, M., Šafran, J., Mirović, I. (2015). Prevodenje naziva titula i zvanja stečenih na Fakultetu tehničkih nauka u Novom Sadu: Nekad i sad. U: *XXI Skup TRENDOVI RAZVOJA: "UNIVERZITET U PROMENAMA..."*. Zbornik radova (V. Katić, ur.). Novi Sad: Fakultet tehničkih nauka u Novom Sadu, T3.1-3, 1-6.
- Krzeszowski, T. P. (1990). *Contrasting Languages. The Scope of Contrastive Linguistics*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter.
- Lipka, L. (1992). *An Outline of English Lexicology. Lexical Structure, Word Semantics and Word-Formation*. 2nd ed. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- McCarthy, M. (1990). *Vocabulary*. Oxford: Oxford University Press.
- Mihaljević, M. (1998). *Terminološki priručnik*. Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.
- Milanović, M., Milanović, A. (2012). What Language do Employers Speak? On Recent Anglicisms in the Names of the Most Popular Professions Advertised on the Internet. *Economic Horizons* 14(3), 181-194.
- Milinković, S. (2019). Translating degrees and academic titles abbreviations: challenges and perspectives. In: *Disziplinák találkozásai: nyelvi közvetítés a XXI. században* (S. Szoták, ed.). Budapest: OFFI Zrt, 146-167.
- Munday, J., Ramos Pinto, S., Blakesley, J. (2022). *Introducing Translation Studies. Theories and Applications*. 5th edition. London, New York: Routledge.
- Mur Dueñas, M. P. (2003). Translating culture-specific references into Spanish: *The Best a Man can Get*. *Trans* 7, 71-84.
- Nedergaard-Larsen, B. (1993). Culture-bound problems in subtitling. *Perspectives: Studies in Translatology* 1(2), 207-240.
- Newmark, P. (1988). *A Textbook of Translation*. Harlow: Longman, Pearson Education.
- Novakov, P. (2016). Kulturološki elementi u prevodu: Suočavanje sa drugima. *CIVITAS* 6(2), 108-120.

- Pavel, S., Nolet, D. (2001). *Handbook of Terminology*. Quebec: Terminology and Standardization Translation Bureau.
- Piletić, D. (2019). Analiza leksičkog nivoa prevoda diploma i potvrda o stečenom obrazovanju sa italijanskog na crnogorski jezik. *Lingua Montenegrina* 24(2), 31-46.
- Prčić, T. (2008). Culture-specific words and how to deal with them in bilingual dictionaries. In: *International Conference "English Language and Literature Studies: Structures across Cultures"*. ELLSSAC Proceedings. Vol. 1. (K. Rasulić and I. Trbojević-Milošević, eds.). Belgrade: Faculty of Philology, 415-421.
- Prčić, T. (2014). Objedinjena kontaktno-kontrastivna lingvistika: principi i primene. U: *Jezici i kulture u vremenu i prostoru IV/2. Tematski zbornik* (S. Gudurić i M. Stefanović, ur.). Novi Sad: Filozofski fakultet u Novom Sadu, 31-45. <https://digitalna.ff.uns.ac.rs/sadrzaj/2015/978-86-6065-325-5>
- Prčić, T. (2016). *Semantika i pragmatika reči*. 3, elektronsko, izd. Novi Sad: Filozofski fakultet. <http://digitalna.ff.uns.ac.rs/sadrzaj/2016/978-86-6065-356-9>
- Prčić, T. (2023). *Srpski sa engleskim. Osnove kontaktno-kontrastivne lingvistike*. 1, elektronsko, izd. Novi Sad: Filozofski fakultet. <https://digitalna.ff.uns.ac.rs/sadrzaj/2023/978-86-6065-784-0>

ONLINE DICTIONARIES

Cambridge dictionary. Accessed March 30, 2024 at: <https://dictionary.cambridge.org/>

Collins English Dictionary. Accessed March 30, 2024 at: <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english>

Oxford learner's dictionaries. Accessed March 30, 2024 at: <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/>

PREVOĐENJE SA ENGLESKOG JEZIKA NA SRPSKI PROFESIONALNIH TITULA STEČENIH NA UNIVERZITETIMA U OKSFORDU I KEMBRIDŽU

Rezime

Tema ovog rada je prevođenje profesionalnih titula na Univerzitetima u Oksfordu i Kembridžu, sa engleskog jezika kao, izvornog, na srpski jezik, kao ciljni jezik. Profesionalne titule čine leksičko polje koje pripada široj kategoriji kulturno specifičnih reči – reči izvornog jezika koje iskazuju pojmove koji se u manjoj ili većoj meri prepoznaju u ciljnoj kulturi. Obično se manifestuju kao gotovi korespondenti, ali često se javlja nedostatak korespondenata i ekvivalenata u ciljnom jeziku. Nedostatak korespondenata i ekvivalenata ukazuje na postojanje leksičkih i pojmovnih praznina. Prevodilački postupci koji se mogu koristiti u prevođenju kulturno specifičnih reči uključuju kulturnu supstituciju, funkcijsku aproksimaciju, strukturno prevođenje/kalkiranje, opisno prevođenje/parafraziranje, doslovno prevođenje (koje se ponekad koristi, ali se ne preferira), i, na kraju, ukoliko navedeni postupci ne mogu da proizvedu odgovarajuća prevodna rešenja, primenjuje se pozajmljivanje reči iz izvornog u ciljni jezik, sa adaptacijom na fonološkom, morfološkom i ortografskom nivou. Analizirani uzorak sastoji se iz 67 termina, kao što su *vice-chancellor*, *full professor*, *director of research*, *academic registrar* itd, čiji će se postojeći prevodi kritički analizirati u pogledu adekvatnosti. Ciljevi istraživanja su da se ponudi opšti pregled tendencija u prevođenju pomenutih profesionalnih titula sa engleskog na srpski jezik, kao i da se predlože i analiziraju prevodna rešenja za termine koji još uvek nisu prevedeni na srpski.

Ključne reči: kulturno specifične reči, profesionalne titule, Univerzitet u Oksfordu, Univerzitet u Kembridžu, prevođenje

Staša Đokić Jovin
Univerzitet u Novom Sadu, Srbija
Medicinski fakultet
stasa.djokic@mf.uns.ac.rs

ИВАНА НИКОЛИЋ

ПРИМЕНА ТЕХНИКЕ АНТОНИМИЈСКОГ ПРЕВОДА НА ЈЕЗИЧКОМ ПАРУ ШПАНСКИ-СРПСКИ

Антонимијско превођење честа је техника у превођењу. Настаје када афирмативни елемент из текста оригинала преводимо негираним елементом у тексту превода, или, обрнуто, негацију из текста оригинала преводимо афирмативним елементом, док смисао реченице из оригинала остаје исти. Заснива се на употреби антонима и конверзива (конверзивних антонима). Антоними и конверзиви представљају два типа значењских односа, али конверзиви постају видљиви тек на синтаксичком нивоу. Приликом њихове примене преводилац неретко уноси додатне лексичке или граматичке измене у реченицу. Циљ рада је да се укаже на продуктивност технике антонимијског превода приликом превођења са шпанског на српски у стриповном и аудиовизуелном стилу и да се прикажу конструкције и контексти у којима га је могуће применити на лексичком, морфолошком и синтаксичком нивоу у виду антонима, антонимних конверзива, префиксираних и суфиксираних лексема, глаголске перифразе *dejar de* + инфинитив, *poder* + инфинитив, конструкција с предлогом *sin*. Уједно, да се студентима превођења укаже на различите могућности примене ове технике.

Кључне речи: преводилачка техника, антонимијски превод, антоним, антонимијски конверзив

256 1. ТЕХНИКА АНТОНИМИЈСКОГ ПРЕВОДА

1.1. Преводилачки метод, стратегија и техника

Преводилачке технике су средства којима преводиоци прибегавају како би постигли преводну еквиваленцију у циљном тексту на микро-нивоу текста. Често наилазимо на преклапања термина преводилачка стратегија, метод, поступак и техника (код неких аутора ови појмови су изједначени), а преводилачке технике које су описали различити аутори (Вине и Дарбелне, Најда, Катфорд, Уртадо Албир, Њумарк, Мона Бејкер, Антоан Берман и др.) углавном се не разликују од аутора до аутора по својој суштини, већ по називу. У раду се држимо разграничења категорија метода, стратегија и техника које даје Уртадо Албир (Hurtado Albir 2001: 256-257, 264-265; Molina, Hurtado Albir 2002: 506-510). Битно је одредити нивое приступа тексту у преводилачком процесу и место преводилачке технике у том приступу, али у раду остављамо по страни термиолошке забуне присутне код различитих аутора између појмова преводилачки метод, стратегија, поступак и техника, иако се наилази на поистовећивање преводилачке технике и стратегије.

Честерман, рецимо, поистовећује стратегију и технику: технике назива локалним стратегијама, и наводи да њих преводилац користи за решавање специфичних нивоа у тексту - како превести одређену структуру/идеју/јединицу, док глобалне стратегије преводилац користи на општијем нивоу – нпр. како и колико слободно ће превести одређену врсту текста (Chesterman 2016: 88). Антоними и конверзивни антоними сврстани су у Честермановој класификацији у Семантичке стратегије (Chesterman 2016: 98) од којих многе, укључујући антониме и конверзиве, проистичу из Вине и Дарбелнеове технике модулације (1958) која подразумева промену погледа, фокуса или когнитивне категорије на одређену појаву или предмет приликом превода текста оригинала.

Шпанска теоретичарка превођења Уртадо Албир методом назива општи приступ тексту који обухвата и процес и резултат превођења, глобални избор који се тиче целог текста, и може бити интерпретативно-комуникативни, дословни метод, слободан или филолошки (Urtado Albir 2001: 256-257, 265-266; Molina, Urtado Albir 2002: 507-508). Њумарк (1999: 70-80) наводи осам метода, у зависности од тога да ли преводилац фокус ставља на језик оригинала или на циљни језик: превод реч-за-реч, дослован, верни, семантички адаптација, слободни превод, комуникативни. Мандеј (2016: 88) поставља слично разграничење, само што је код њега метод назван стратегијом — свеукупна усмереност преводиоца ка слободном или дословном преводу, одомаћивању или форенизовању текста. Преводилачка стратегија, по Уртадо Албир (Urtado Albir 2001: 266-267, 272-278), заузима простор између метода и технике и представља индивидуалне механизме које преводиоци користе кроз цео процес превођења. Може да обухвати микро- и макројединице текста и разликују се зависно од врсте текста, као и преводилачког проблема. Неке од њих су: разликовање врсте дискурса, главних и секундарних идеја у тексту, идентификовање структуре текста, уживљавање у ситуацију из текста оригинала, потрага за информацијама, коришћење речника и приручника и др. (Urtado Albir 2001: 266-267, 272-278; Molina, Urtado Albir 2002: 508). Избор стратегије утиче на потоње изборе техника. Рецимо, метод дословног превода захтева коришћење калкирања на нивоу микројединица текста (Molina, Urtado Albir 2002: 508). Преводилачка техника је пак поступак видљив у тексту превода, на нивоу микројединица текста, у финалној фази формирања превода (Urtado Albir 2001: 256-257). По Мандеју (2016: 88) преводилац технику користи на извесном месту у тексту (позајмљивање речи, убацивање фусноте у циљни текст). Зависно од класификација, стратегија и техника могу се и подударити: парафразирање може да буде стратегија, али и техника проширивања у тексту превода (Molina, Urtado Albir 2002: 508).

1.2. Антоними и конверзиви

Антоним је реч (или назив) супротног значења. У ширем смислу антонимијом се називају све лексичке супротности у језику, а у ужем то је само једна од лексичких супротности. Михаљевић и Шарић (1994: 216) истичу да је општа тенденција обликовања искуства у дихотомне контрасте. Што је реч вишезначнија, више је њених могућих антонима, док у својим различитим значењима вишезначна реч може да има различите антониме. Антонимност је својствена речима које исказују временске и просторне односе, квалитет/особину и количину. Речи које су богате значењима својом целином не морају да буду антоним другој речи, већ само делом свог значењског опсега. Антоними дан и ноћ имају све заједничко — трајање, узрок, могућност перцепције чулом вида — али се све то поништава и релевантним остаје само оно што је тим речима различито — ‘окренутост земљине површине према извору светлости’ — и даје светлост, односно њено одсуство (Mihaljević, Šarić 1994: 217).

Појам антонима не представља проблем, сви се углавном слажу да антонимија постоји, док појам конверзива није толико познат широј публици. Лајонс шездесетих година уводи појам конверзива, а његове идеје настављају Апријесјан, Кастовски, Круз, Марфи и други лингвисти. Сличност антонима и конверзива лежи у њиховој семантици, јер и једни и други чине бинарне опозиције, док се на синтаксичком и прагматичком нивоу разликују. Значајна разлика је у томе што конверзиви постају видљиви тек на синтаксичком нивоу — одређене лексеме попут глагола *rob* и *steal*, *like* и *please* (Haspelmath 2010: 234-235) парадигматски могу да буду синонимни, али на нивоу реченице понашају се као конверзиви:

I like this song. [Свиђа ми се ова песма.] — This song pleases me. [Ова песма ми прија.]

Baba stole my bike from me. [Баба је украо бицикл од мене.] — Baba robbed me of my bike. [Баба ме је лишио мог бицикла.]

Семантички гледано, антоними и конверзиви описују се као категорије одређене истим парадигматским односом супротности (Murphy 2003), и иако се категорије супротности/антони-

мије и конверзивности преклапају, оне се ипак не подударају. Антоними и конверзиви понашају се другачије на синтаксичком нивоу и представљају два типа значењских односа. Прагматички гледано, антоними и конверзиви још више се разликују. Конверзиви описују исти однос, само с различитих страна и из перспективе различитих учесника и мења се место реченичних делова:

John precedes Bill. [Џон претходи Билу.] — Bill follows John. [Бил следи Џона.]

John bought the car from Peter. [Џон је купио кола од Питера.] — Peter sold the car to John. [Питер је продао кола Џону.] (Kastovsky 1981: 125, према Maskaliūnienė 2016: 20)

У овим примерима ситуација се не мења, али је синтаксичка функција учесника у ситуацији различита. Антоними пак описују две различите ситуације, а не једну, а учесници у антонимним реченицама задржавају исте улоге:

Неимари граде кућу. — Неимари руше кућу.

Сличност између антонима и конверзива у томе је што и једни и други исказују синонимију. Конверзиви исказују исту ситуацију, док су антоними синонимни у ширем смислу јер представљају способност речи да замени другу реч у истом контексту. Занимљиво је што негиране придеве можемо да посматрамо као синонине својих антонима, нпр. *нежив* једнако је што и *мрт*ав.

1.3. Антонимијски превод и његова примена у одабраном корпусу

Антонимијско превођење као техника описује се као превођење приликом којег афирмативни (позитивни) елемент из текста оригинала преводимо негираним елементом у циљном тексту, и обратно, негирани елемент из текста оригинала преводимо афирмативним елементом у циљном тексту, а да се смисао реченице оригинала не промени. У питању је трансформација у којој преводилац одабере антоним и споји га с елементом негирања, попут *добар* - *није лош* (Maskaliūniene 2016: 21).

258

За антониме као технику у преводу Честерман наводи да преводилац одабере антоним и комбинује га с елементом негације. Као пример даје реченицу у оригиналу: *Alle Preise inklusive MWSt., jedoch exklusive Nachnahmegebühr und Porto*; и у преводу: *All prices include V.A.T. (value added tax) but do not include the C.O.D. (cash on delivery) fee and mail charges.* (Chesterman 2016: 99, обележавање је наше).

Конверзиве Честерман пак одређује као парове вербалних структура које исказују исто стање с различитих становишта, попут радњи *кућити* и *прогати*. Као пример даје реченицу: *Bitte beachten Sie, daß zu den angegebenen Preisen noch Porto und Nachnahmegebühren verrechnet werden*; и у преводу: *Kindly note that the prices quoted are exclusive of postal charges and collection fee.* („додато“ се преводи „искљученим“) (Chesterman 2016: 100). Maskaliūniene (2016: 22) превођење конверзивним антонимима описује као поступак при којем је један члан конверзивног пара из полазног текста замењен другим чланом пара у тексту превода. Попут примера: Примио сам писмо од њега. — Послао ми је писмо; Неће ти дати суверенитет... — Нећеш добити суверенитет¹.

Антонимијски превод, по одређењу Бориса Хлебеца, у другим класификацијама подудара се с модулацијом и антонимијом (сврстаном у семантичке преводилачке технике). Антонимијски превод по њему представља технику којом се преноси исти смисао из текста изворника, али речју супротног смисла, тј. антонимом. Како би се постигла једнакост значења, антониму искоришћеном у преводу потребно је додати или одузети негацију, по принципу $X = -(-X)$: *I'm not kidding* [Не шалим се] → *Озбиљно говорим*, *Keep off the grass* [Држи се ван траве] → *Не џази траву*. Хлебец разликује три врсте антонима: поредиве (имају средњу вредност, „ни...ни“: *велики* и *мали*, али постоји и средњи – ни велики ни мали), бинарне (подразумевају супротне вредности, „или...или“, кад се негира један, избор обавезно пада на другог, јер не постоји средња вредност, нису поредиви: или си жив или мртав, *полумрт*ав/*полужив* употребљава се фигуративно), и оне које назива конверзима (исту ситуацију дочаравају из различитих углова или са становишта разли-

¹ Наводимо преведене примере из Maskaliūniene 2016: 22.

читих учесника у радњи: *куйићи* – *йпрогаћи*, *мајка/оћац* – *геће*, као и предлози који изражавају просторне вредности: *испог* – *изнад*, придеви у компаративу: *виши* – *нижи*). Наглашава да су за антонимијски превод погодни бинарни антоними и конверзи (Hlebec 2009: 40-41).

У једној од врло подробних класификација преводилачких техника, Уртадо Албир (2001: 266-271; Molina, Hurtado Albir 2002: 508-510) антонимијски превод сврстала је у технику под називом модулација. Модулација (шпан. *modulación*) представља промену угла посматрања, фокуса или когнитивне категорије у односу на текст оригинала, и може да буде лексичка или структурна. Рецимо: *vas a tener un hijo* → *йостѡћеш мајка/оћац*. И Вине и Дарбелне под техником модулације подразумевају промену угла посматрања (Vinay, Darbelnet 1995: 31-42 [1958]), што би могло да се подударе с појавама до којих долази приликом примене антонимијског превода.

Технику антонимијског превода и Питер Њумарк обухвата техником модулације. Модулација је по Њумарку врста промене која се одвија путем измене перспективе, становишта и категорије размишљања. Као најзначајније појаве у оквиру ове технике види замену позитива двоструким негативом и обрнуто (*Don't delay* [Немој да касниш /одужиш] → *Date prisа* [Пожури], *No tiene nada de tonto* [Нема ништа глупог у себи] → *Веома је йамеѡѡан*) и други тип – део уместо целине. Остале подврсте су: замена апстрактног конкретним, узрока последицом, једног дела другим, замена појмова, замена актива пасивом, замена простора временом, интервали и границе, замена симбола (Newmark 2006: 125-126).

Маскалиуниене (2016: 22) потребу за антонимијским преводом види у ситуацијама кад циљни језик нема лексички или синтаксички еквивалент за одређени елемент из изворника, а преводилац треба да се прилагоди синтаксичким или идиоматским захтевима циљног текста. Често је ова техника избор самог преводиоца, како би задржао стил и тон текста оригинала. Прошина такође наводи да потреба за антонимијским преводом настаје кад не постоји превод један-за-један у циљном језику. Такође наводи да се користи и из прагматичких разлога - говорници енглеског обично су у говору мање категорични од Руса те ако се не познају разлике у негативним и позитивним структурама, странца препознају по „прагматичком акценту“ (Proshina 2008: 149-150). Хлебес наводи да је антонимијски превод погодан за превођење поезије због постизања ритма и риме, и у филмском превођењу како би се постигло скраћење (Hlebec 2009: 41).

Приликом употребе технике антонимијског превода значајно је оно што наводи Maskaliuniene (2016: 22) — да избор конверзивног антонима често зависи од комуникативног циља говорника или његовог фокуса, од представљања исте ситуације из перспективе једног или другог учесника у датој ситуацији. Одређује га такође и претходни контекст и усмеравање развоја тог контекста, односно, тематско-рематска структура или однос старе информације и нове (Апресјан 1974/1995: 258, према Maskaliuniene 2016: 22). Контекст ограничава међузамењивост конверзива уколико постоји могућност да дође до нарушавања кохезије у тексту или нагле промене фокуса (Maskaliuniene, 2016: 22). Уколико се информациона структура задржава, замена једног конверзивног антонима другим могућа је ако се главни смисао реченице не нарушава, као у примерима: Мораш то да чујеш. — Неко мора да ти каже истину; Он је био син издавача са Истока. — Његов отац био је издавач на Истоку². Ова ограничења преводилац би требало да има на уму у тренутку одабира технике.

У раду се бавимо применом антонимијског превода приликом превођења стриповног стила и аудиовизуелног текста. Специфичност и једног и другог стила лежи у томе што постоји спрега између сликовног и вербалног. За стриповни стил карактеристично је постизање изражајности свим доступним визуелним и вербалним средствима, те се за интензивирање поруке, осим типографских и монтажних стратегија, користе и језичка средства, а техника примене антонима и конверзивних антонима често појачава експресивност, емоцију поруке, или одређене прагматичке ноте (иронију, претњу). У одређеним контекстима, када је то неопходно за профил лика, техником антонимијског превода постиже се дух усменог дискурса, говорног језика који треба да каракте-

² Наводимо преведене примере из Maskaliuniene 2016: 22.

рише дати лик. У односу на стриповни стил, у АВ-превођењу, осим тога што до примаоца порука стиже и визуелно и акустички, додатно постоје и специфична временска и просторна ограничења структуре титла. Дакле, неопходно је у највише 32-36 карактера у титлу и највише 6-7 секунди трајања титла пренети поруку са свим њеним комуникативним специфичностима. Таква ограничења технику антонимијског превода чине врло прикладном за превод аудиовизуелног текста јер скраћује текст оригинала, а не утиче (или утиче минимално) на смисао поруке. Иначе је пракса да се приликом превођења АВ-текста више пажње полаже на техничке захтеве (време и простор у титлу, одређени изглед редова у оквиру дворедог титла итд.), а тек онда на веродостојност значења. Додатно, у аудиовизуелним преводима неопходно је да се усагласе вербалне и невербалне поруке, као и да се порука сажме. Не смемо сметнути с ума да преведени текст свакако треба да постигне динамичку евиваленцију, која важи и за друге подврсте превођења, односно, да ефекат циљног текста и реакција примаоца поруке у тексту превода буду једнаки ефекту полазног текста и реакцији примаоца текста оригинала. У свим претходно наведеним случајевима врло је искористива техника антонимијског превода. Због просторних ограничења у чланку не износимо све специфичности које превод АВ-текста мора да испуни, већ смо се ограничили на оне најосновније.

Имајући у виду да је доступност ове две врсте корпуса мања у односу на, рецимо, књижевноречнички или новински стил, и да се теже долази до текста оригинала, примери за корпус одабрани су из преводачког опуса ауторке чланка. Превасходни циљ нам је приказ могућности употребе дате технике и контрастивна анализа примењена на што разноликије примере, те будући да су сви преводи из пера истог преводаоца, приступ обухвата само контрастивну и преводачку анализу, не и преводачку критику као шири приступ. У примерима у којима је било могуће употребити и друге преводачке технике, осим оних које је ауторка превода употребила, у анализи примера то је и наглашено, уз додатна образложења. Такође, имајући на уму да нам је главни циљ био приказ могућих употреба дате технике, одабрани су примери који се могу поделити под четири поткатегорије: примену антонимијског превода на лексичком, морфолошком и синтаксичком нивоу, а додатни примери груписани су у одељку у којем анализирамо примену ове технике на превод говорних чинова. За превод на лексичком нивоу одабрали смо примере из корпуса који илуструју да је примена антонимијског превода посебно погодна за ублажавање недовољних конотација извесних лексема, као и за постизање природности израза на циљном језику. На морфолошком нивоу, одабрали смо примере из корпуса у којима је техника антонимијског превода прикладна за превод шпанских лексема с префиксима *des-* и *i-*, и ређе, за превод именица с аугментативним суфиксима. На синтаксичком нивоу, избор из корпуса илуструје превођење извесних глаголских перифраза и конструкција у шпанском језику: *no dejar de* и инфинитив, предлог *sin* (без) и инфинитив, перифраза с негираним глаголом *poder* (моћи) и инфинитивом, и друге конструкције. У подгрупи с говорним чинovima, приказали смо примере у којима је техника антонимијског превода искоришћена као прикладно средство за постизање ироније, претње, наглашавања, ишчуђавања или благог критиковања.

2. АНТОНИМИЈСКИ ПРЕВОД НА ЛЕКСИЧКОМ, МОРФОЛОШКОМ И СЕМАНТИЧКОМ НИВОУ

Антонимијски превод може да обухвати више ситуација:

1) просту замену елемента из текста оригинала његовим антонимним паром у преводу, негативним или позитивним: *Snowdrifts are three feet deep*. [Снежни наноси дубоки су три стопе] — *Сујробы высокой в один метр*. [Снежни наноси високи су један метар] (Proshina 2008: 147);

2) поступак приликом којег преводац модификује редослед јединица из текста оригинала да би текст превода прилагодио синтаксичким или идиоматским ограничењима циљног текста: *I*

never heard of it! [Никад нисам чуо за то!] — *В њервый раз слышу!* [Први пут чујем за то]) (Proshina 2008: 147);

3) сужавање домена негирања приликом чега је оригинална одрична реченица у преводу претворена у афирмативну тако што се елемент негације премести: *I don't think I can do it.* [Не мислим да могу ово да урадим] — *Думаю, я не смогу этого сделать.* [Мислим да не могу ово да урадим] (Proshina 2008: 147).

Антонимијски превод блиско је повезан с негирањем, а типови негације су:

- 1) синтаксички (Мислим да није срећна; Не свиђа ми се њена прича)
- 2) морфолошки (Мислим да је несрећна)
- 3) лексички (Мислим да је тужна; Мрзим њену причу)³ (Maskaliuniene 2016: 21).

Синтаксички тип је најпродуктивнији и типичан је за придеве и глаголе. Морфолошки и лексички могу се применити само на неке придеве и глаголе, не на све.

Често постоји директна зависност између типа негације и антонимијског превода. Код морфолошке негације, обележене присуством негативног афикса у тексту оригинала, антонимијски превод има облик позитивне замене у тексту циља, и обратно:

Марија Силва била је сиромашна. — Марија Силва била је небогата.

Они су били неуспешни фармери. — Они су били лоши фармери.⁴ (Maskaliuniene 2016: 21).

У случајевима морфолошког негирања може доћи до извесног губитка еквиваленције јер антоними с негираним елементом задржавају мањи део интензитета другог елемента у антонимијском односу, попут: *небојата* не мора да значи да је *сиромашна*, нити *неуспешан* фармер значи да је *лош* фармер.

Зависно од типа негације, кроз примере обрађујемо примену антонимијског превода приликом превођења стриповног и аудиовизуелног материјала на лексичком, морфолошком и синтаксичком нивоу. Такође наводимо случајеве у којима антонимијски превод може да послужи да искаже ишчуђавање, критиковање, наглашавање, претњу, иронију. Примере распоређујемо по подгрупама у оквиру којих наводимо прво дословни, а потом званични превод примера. Приликом навођења титлова, посебни титлови одвојени су дуплом косом цртом.

2.1. Антонимијски превод на лексичком нивоу

Код лексичког негирања, позитивна или негативна измена дешава се у речима које су позитивне по форми, али негативне по значењу, тј. приликом превођења речи чије значење садржи неку негативну сему. У неколико наведених случајева глаголима је додато или одузето негирање. У примерима које наводимо лексички ниво посматрамо или у оригиналу или у преводу, зависно од тога у ком је језику реч позитивна по форми, а негативна по значењу.

- 1) *ocultar* (сакрийти, не йоказайти, не йоворийти) - не йоворийти

Se la ocultaremos a tu madre para no inquietarla.

[Сакрићемо то од твоје мајке, да је не узнемиримо.]

Превод: **Нећемо** говорити твојој мајци, да је не узнемиримо.

Извор: „Дракула“ Фернандо Фернандес, стр. 40

³ Наводимо преведене примере из Maskaliūnienė 2016: 21.

⁴ Наводимо преведене примере из Maskaliūnienė 2016: 21.

Примећујемо да глагол „сакрити“, позитиван по форми, у извесним околностима може да има неповољне конотације, док негирани глагол „говорити“ („не говорити“) делује неутралније. Стога је шпански глагол *ocultar* (сакрити, не показати, не казати, не говорити) у преводу постао неговити. Овакво решење у преводу у складу је и с викторијанском свакодневицом стрипа када ликови теже суптилном опхођењу према другима.

2) *no acordarse* (не сећати се) - заборавити

Laura: Pasa.

Alex: Guau, **no me acordaba** de lo grande que es este piso.

[Лаура: Уђи.

Алекс: Човече, **нисам се сећао** како је велики овај стан.]

Превод:

Уђи. // **Заборавио сам** колики је овај стан.

Извор: „Приче за непричање“, 00:05:21:17

Негирани глагол „сетити се“ — *no acordarse* (не сећати се) — у преводу преиначен је у глагол „заборавити“ који је по свом облику позитиван, али је по значењу негативан, тј. подразумева немање или губљење сећања.

3) *no irse* (не ићи) - остати

Buenos días, Aguirre. // Bueno, gracias, jefe. //

No os vayáis. // Sentaos un momento, por favor.

[Добар дан, Агире. // Добро, хвала, шефе. //

Немојте да идете. // Седите на тренутак, молим вас.]

Превод:

Добро јутро, Агире.

-Хвала ти, шефе. **-Останите.** //

Седите на тренутак. //

Извор: „Нестали“, сезона 2, епизода 29, 00:14:31,120

У овом случају технику је налагао број карактера у титлу и помоћу технике антонимијског превода титл је скраћен, али је смисао поруке остао исти. Негирани глагол *no irse* (не ићи) преведен је глаголом *остати* који је по форми позитиван, али подразумева немењање места, одсуство кретања.

2.2. Антонимијски превод на морфолошком нивоу

Антонимни парови добијени од префиксираних лексема

У префиксалној творби речи које су антонимне у односу на основну реч учествује низ префикса који тој речи дају одрично значење или тек део одричног значења. У шпанском језику то су префикси *des-*, *i-*, *in-*; док су у српском: *a-*, *не-*, *гез-*, *без-*, *контра-*, *анти-*, *против-* и други. У обрађеним делима наишли смо на примере с префиксираним глаголима, придевима и прилозима.

Префикс *des-* у шпанском језику исказује негацију или инверзију значења коренске речи испред које стоји, такође означава лишеноост особине из коренске речи, или значи „ван“: *descamino* - промашен/лош пут; *deshora* - зло доба/лош тренутак (РАЕ речник 2022, онлајн). У примерима који следе наводимо глаголе и придеве/прилоге с префиксом *des-* и придеве/прилоге с префиксом *i-* :

1a) *desconfiar* (не веровати, немати поверења) - *нематии йovereња*

Harker: **Desconfiaba** de sus palabras, y tenía aquellas tres terribles mujeres cuyo acecho presentía. No estaría ni un día más en el castillo.

[**Неверовао*** сам у његове речи, а ту су биле и оне три жене, предосећао сам да мотре на мене. Нећу провести ни дан више у замку.]

Превод: Харкер: **Нисам имао поверења** у његове речи.

Извор: „Дракула“, Фернандо Фернандес, стр. 22

Приликом превођења глагола *desconfiar* (не веровати, немати поверења) у објављеном преводу техника антонимијског превода искоришћена је у облику „нисам имао поверења“. Било је могуће, и краће, антонимијски превести и негирањем глагола *веровати*: „**Нисам веровао**“. У наведеним могућностима у преводу овог примера префикс *des-* изражава негацију основе.

1б) *desconfiar* (не веровати) - *не сметии веровати*

Tenemos que **desconfiar** de todo el mundo. [Морамо да ником **не верујемо**.]

Превод: **Не смемо** ником да верујемо.

Извор: „Град без правила“, сезона 2, епизода 9, 37:00:02

1в) *desagradable* (непријатно) - *није йријатино*

¿Y de Manolo, qué sabe? Poca cosa. Y lo que sé, desde luego, muy **desagradable**.

¿Qué es de él? [А и оно што знам свакако је врло **непријатно**.]

Превод: А шта знате о Манолу? - Слабо шта.//

А и оно што знам **није пријатно**. - Шта је с њим?//

Извор: „Опчињеност“, 00:54:48,360

263

У овом примеру титл је скраћен применом АП, а неповољна чињеница наглашена је негирањем прилогом, иако је и у преводу могла бити употребљена антонимија на морфолошком нивоу: „А и оно што знам **непријатно** је“.

2) *irrespetuoso* (непоштујући, који не поштује) - *йросџак*

Que maneras las de ustedes? **Irrespetuosos**.

[Какво је то понашање? **Непоштујући** људи.]

Превод: Како се то понашате! **Простаци једни!**

Извор: „Украдени идентитет“, 00:20:52:23

Приликом превођења префикса *i-* искоришћено је његово значење одсуства или негирања значења коренске речи, те су људи који немају манире и не указују поштовање (*irrespetuosos*) преведени лексемом *йросџаци* (људи који немају образовања, школе, манира, онај који се простачки влада (RMS 1990: 224).

Антонимни парови добијени од суфиксираних лексема

Ређе се срећу антонимни парови добијени негацијом коју исказује суфикс. Само у једном случају наишли смо на именицу чији је суфикс, због контекста који кроз сцену полако кулминира, преведен негирањем прилогом, док је именица преузета.

1) именица са суфиксом: lanota (велика лова, паретине) - *не мало новца*

¿Que ustedes me vieron la cara de usurero o qué? Yo soy un empresario y el negocio que me propusieron me pareció atractivo, por eso les preste la lana. ¡Una lanota!

[Ја вама личим на неког зеленаша? Ја сам бизнисмен, посао који сте ми предложили дело-вао је привлачно, зато сам вам позајмио лову. **Паретине/Ловетину!**]

Превод: И то **не мало новца!**

Извор: „Украдени идентитет“, 00:04:43:708

Преводилац негира прилог како би постигао јачи ефекат у тексту превода, мада је могао и дословно да пренесе суфиксирану именицу: „...зато сам вам позајмио лову. И то **ловетину!**“

2.3. Антонимијски превод на синтаксичком нивоу

Антонимијски превод заснован на синтаксичкој негацији појављује се у компаративним конструкцијама, временским клаузама, узвичним реченицама, индиректним питањима и др. Синтаксичко негирање комбинује се са заменом лексичких елемената негативне или позитивне измене, као у примерима које наводи Маскалиуниене (2016: 22):

...that was **the coldest night** in his memory. — ...such a cold night he did not remember.

[...то је била најхладнија ноћ коју памти. — ...тако хладне ноћи није се сећао.]

He has been accused of many faults at different times... — What sort of vices has he not been accused of...

[Био је оптужен за многе преступе у различитим периодима... — За какве све преступе није био оптужен...]

264

Приметили смо да су извесне глаголске перифразе и конструкције у шпанском језику посебно погодне за примену технике антонимијског превода, те смо њих издвојили из корпуса за подробнију анализу.

1) no dejar de + инфинитив

No dejen de llamarme si tiene otro ataque.

[**Не пропустите да ме позовете** ако буде имао још један напад.]

Превод: **Обавезно ме позовите** ако опет буде имао напад.

Извор: „Дракула“, Фернандо Фернандес, стр. 38

Ова глаголска перифраза у афирмативном облику означава престанак вршења радње, док у свом негираном облику означава наставак неког процеса. У првом примеру видимо да негирани помоћни глагол из перифразе — *no dejen* — у преводу добија свој афирмативни парњак — *йозови-ше ме* — уз одговарајући прилог који допуњава значење конструкције — *обавезно*.

2) Конструкција с предлогом sin (без) + инфинитив

Mi amor, llevas casi una semana **sin salir** de la cama.

[Мила, целу недељу провела си **не излазећи/ не уставши/ не устајући** из кревета.]

Превод: Мила, целе недеље **си** у кревету.

Извор: „Кенди Крус“, ХБО, епизода 8.

Сам предлог *sin* (без) исказује недостатак или одсуство нечега, док у конструкцији с инфинитивом одговара речци *но* (не). Преводилац користи ту карактеристику у конструкцији и уместо

не устајући из креветџа користи *си* у креветџу, ненаглашени облик глагола *јесам*, чиме значајно скраћује титл не изгубивши смисао поруке. Свакако је постојала могућност да се преведе и глаголом *проводити/провести*: „Мила, целу недељу **провела си** у кревету“, антонимом глагола *salir* (изаћи/излазити).

3а) *nada más* (ништа више) — *само*; *no hay* (нема) — елиптирано *има*

Solo quería saber si tenías... algún dato nuevo de la investigación o...

- No. **No hay nada más de lo** que te he contado.

[Не. **Нема ништа више од оног** што сам ти испричала.]

Превод:

Само ме је занимало да ли имаш неке нове податке о истрази.//

- Не. **Само оно што** сам ти већ испричала.//

Извор: „Нестали“, сезона 1, епизода 13, 00:11:23,880

3б) *más* (ништа више) — *све*; *no supe* (не знати/не сазнати) — *знаћи*

Me pagaron mil pavos **y no supe más**. - ¿No la viste luego? ¿En las noticias?

[Платили су ми хиљадарку и **нисам сазнао ништа више**.]

Превод:

Добио сам хиљадарку⁵ и **то је све што знам**.//

- Ниси је више видео? У вестима.//

Извор: „Нестали“, сезона 1, епизода 13, 00:34:46,840

3в) *no hacer* (не радити) - *слушаћи*; *otra cosa* (ништа друго) - *само*

Escuché; todo el resto de aquella... ..noche **no hice otra cosa que escuchar**.

[Слушао сам. Остатак те... ..ноћи **нисам радио ништа друго него га слушао**.]

Превод: И саслушао сам га. Током целе те... ..ноћи **само сам га слушао**.

Извор: „Етернаут“, Ектор Херман Остерхелд, стр. 3

На нивоу реченице антонимија се ослања на лексичку супротност више елемената, најчешће су негирани глагол и, често, одрична нелична заменица *ништа* или прилог. У примеру број 3а) *ништа више* преточено је у *само*, док је *нема* постао антонимни парњак *има* који је у преводу елиптиран. У примеру 3б) негирани глагол постао је афирмативан у преводу, а одрична заменица *ништа* (*више*) постаје прилог *све*.

4) *tener* (имати) - *немаћи* ; *poco* (мало) - *много*

Soledad, vamos a ello. **Tenemos poco tiempo**. Le voy a explicar lo que vamos a hacer.

[**Имамо мало времена**.]

Превод:

Соледад, бацимо се на посао, **немамо много времена**.//

Објаснићу вам шта ћемо да урадимо.//

Извор: „Нестали“, сезона 2, епизода 20, 01:02:36,320

5) *cualquiera* (било ко, свако) - *нико* ; *saber* (знати) - *не знаћи*

Eran enemigos de verdad o... todo esto no era más que un montaje? **-Cualquiera sabe**.

⁵ Први део овог примера такође би могао бити сврстан у антонимијски превод на лексичком нивоу јер је глагол „платити“, односно, дати новац, преведен глаголом „добити“.

Превод:

Чекајте, стварно су непријатељи // или је то само монтирано? -То **нико не зна.** //

Извор: „Нестали“, сезона 2, епизода 29, 00:17:49,040

У овом примеру неодређена заменица *cualquiera* у значењу *било ко, свако* у преводу замењена је одричном именичком заменицом *нико* и негирањем глагола *знайи*. Друга могућност која је стајала на располагању преводиоцу била је „Ко ће то знати“, што је можда било ефектније решење имајући у виду шири контекст — причу о два пријатеља који су покренули заједнички посао на интернету и одједном, заиста или само привидно, постају непријатељи и почињу да нападају један другог. Међутим, у брзој причи током сцене техником антонимијског превода добијена је просторно краћа и за читаоце једноставнија реплика.

ба) перифраза с негираним глаголом *poder* (моћи) + инфинитив:

no poder (не моћи) - *морати/сићурно*; *lejos* (далеко) - *близу*

Esperaré los refuerzos aquí. Ve tú y mira por los alrededores a ver si descubres algo. El asesino **no puede estar lejos**. [Убица **не може да буде далеко.**]

Превод: Сачекаћу овде појачање. Ти се промувај околу, можда нешто откријеш. **Убица је сигурно близу.**

Извор: „Породица Шпагети“, Карлос Триљо, Доминго Мандрафина, стр. 191.

бб) *no poder* (не моћи) - морати/ бити присиљен;

dejar de relacionar (престати повезивати) - *повезаји*

266

Van Helsing: Sin embargo, **no puedo dejar de relacionar** esa anomalía con el sonambulismo de su niñez, que le reapareció en Whitby... [Међутим, **не могу да престанем да повезујем ту аномалију** с њеним месечарењем у детињству које се опет појавило у Витбију...]

Превод: Међутим, **присиљен сам да повежем** ту аномалију с њеним месечарењем у детињству које се опет појавило у Витбију...

Извор: „Дракула“, Фернандо Фернандес, стр. 40

бв) *no poder* (не моћи/не смети) - морати;

desobedecer (не (по)слушати) - *одрећи послушности, послушаји*

Nuestro amo nos encomendó su custodia y a él **no se le puede desobedecer!**

[...њего **не смемо/не можемо да не послушамо]**

Превод: Наш газда задужио нас је да га чувамо, а **њему се не одриче послушност!**

Извор: „Дракула“, Фернандо Фернандес, стр. 85

У примерима бб и бв постојале су додатне могућности употребе антонимијског превода, попут „морам да повежем ту аномалију“ и „њего морамо да послушамо“, међутим, преводилац је одабрао „присиљен сам да повежем ту аномалију“ и „њему се не одриче послушност“ због стила изражавања ликова у делу. У оквиру примера бв видимо глагол *desobedecer* где је антонимија искористива на морфолошком нивоу због префикса *des-* који исказује супротност у односу на коренску реч.

2.4. Техника антонимијског превода примењена на говорне чинове

Приликом обраде корпуса приметили смо и примере употребе технике антонимијског превода приликом превођења говорних чинова попут ироније, тј. имплицитне критике, ишчуђавања, критиковања, претње, али и за потребе наглашавања или појачавања поруке.

1а) Наглашавање/интензивирање, ишчуђавање, благо критиковање :

no saber lo que... (не знати шта...) - *замислити*

Firmo en 35 mm. Mi película es mejor, la vio Cuarón y **no saben** lo que me dijo. [Мој филм је бољи, одгледао га је Куарон и **не знате** шта ми је рекао.]

Превод: Сигурно је 35-ица. Мој филм је бољи.// Одгледао га је Куарон. **Замислите** шта ми је рекао!

Извор: „Украдени идентитет“, 00:49:35:19

Занимљиви су примери, попут 1А, у којима негирани глагол „знати“ (*saber*) има функцију наглашавања/интензивирања, ишчуђавања, чак благог критиковања, а не дословно значење “не знати”, коју у српском, у складу с антонимијским преводом, могу да испуњавају конструкција “да само знате (шта ми је рекао)” или лексема “замислите”.

1б) *no necesitar* (не требати) - *треба*; *otra cosa* (нешто друго) - *само*

He tenido suerte al llegar aquí... Presiento que, después de tanto tiempo podré descansar un poco... Me darás un lugar, verdad? **No necesito otra cosa que un rincón** para reponerme... porque estoy cansado, terriblemente cansado. [**Не треба ми ништа друго сем неког кутка** да предахнем...]

Превод: Имао сам среће што сам стигао овде... Предосећам да ћу после много времена моћи мало да предахнем... Сместићеш ме негде, зар не? **Треба ми само неки кутак** да мало починем... Јер уморан сам, страшно сам уморан.

Извор: „Етернаут“, Ектор Херман Остерхелд, стр. 3

У примеру 1б наглашавање је остварено негативном формулацијом путем негирања глагола на почетку реченице: „**Не треба ми** ништа друго сем неког кутка...“, да бисмо у таквој формулацији заправо открили поруку која је у преводу позитивно формулисана путем антонимијског превода који је преводилац искористио: „**Треба ми** само неки кутак“...

2а) Исказивање ироније: *han tardado* (дуго им је требало) - *није дуго требало*

Sí que han tardado mucho estos buitres... [**Баш је дуго требало** овим лешинарима...]

Превод: **Није дуго требало** овим лешинарима.

Извор: „Нестали“, сезона 1, епизода 9, 00:04:55,120

Иронични коментар односи се на новинаре који су одмах похрлили на место отмице детета. Често је у аудиовизуелном превођењу неопходно, због временског ограничења које публика има да протумачи титл, да се у преводу иронија растумачи и тиме олакша гледаоцу да за врло кратко време успе да схвати поруку.

2б) *no oír* (не чути) - чути ; *nunca* (никад) - *први пут*

Súper original. **No lo había oído nunca**. [**Нисам то никад чуо**.]

Превод: Баш оригинално, **први пут чујем**.

Извор: „Чувај се... комшије!“, епизода 156, 10.20.00

Имајући у виду да је серија хумористичке природе, а иронија успешно исказује хумор, преводилац се определио да одржи иронију путем технике антонимијског превода.

3а) **Исказивање претње:** *no te permito* (не дозвољавам ти) - *da se nиси усудио*

Ay, Ed... Esto es terrible... Mi sobrino (...) acaba de llamar para avisar que viene a la filmación.

[Ух, Еде... Ово је ужасно... Мој сестрић (...) управо је јавио да долази на снимање.]

-Ah, degenerado, el chiquilín, no se quiere perder a su tía en pelotas...

[-Мали дегенерик, не би да пропусти да види тетку голу...]

No te permito, infeliz. (и удара му шамар)

[**Не дозвољавам ти, бедниче!**]

Превод: **Да се ниси усудио**, олошу један. (и удара му шамар)

Извор: „Породица Шпагети“, Карлос Триљо, Доминго Мандрафина, стр. 107.

3б) *si no quieres ver* (ако нећеш /не желиш да имаш) - *иначе ћеш имати*

Tú no te metas, que no eres de la familia. [Ти се не мешај, ниси породица.]

-Y tú no le contestes así a mi mujer, **si no te las quieres ver conmigo.**

[-А ти се не обраћај тако мојој жени, **ако нећеш да имаш посла са мном.**]

Превод: А ти се не обраћај тако мојој жени, **иначе ћеш имати посла са мном.**

Извор: „Породица Шпагети“, Карлос Триљо, Доминго Мандрафина, стр. 104.

Језик стрипа тежи експресивности, која је у примеру 3А успешно постигнута применом технике АП, односно променом перспективе у истој ситуацији без промене смисла реченице („ја не дозвољавам“ преиначено је у „ти не смеш/ ти се не усуђујеш“). У примеру 3Б применом АП добијен је афирмативни исказ у преводу који адекватно преноси претњу из текста оригинала.

3. ЗАКЉУЧАК

Током анализе корпуса навели смо тек неколицину конструкција и могућности примене антонима и конверзивних антонима, а због ограничености простором за одређене примене наводили смо мали број примера. Упркос томе, видљиво је да је ова техника искористива и продуктивна на различитим лингвистичким нивоима, а приликом анализе издвојене су перифразе и конструкције за чији је превод ова техника посебно прикладна.

На морфолошком нивоу потврдили смо њену примену у преводу префиксираних и суфиксираних лексема, док смо на синтаксичком нивоу уочили применљивост приликом превода перифраза (*no*) *dejar de* + инфинитив, (*no*) *poder* + инфинитив, конструкција с предлогом *sin* + инфинитив. Посебно смо издвојили примере у којима преовлађују иронија, критика и претња, и оне у којима је техника антонимијског превода успешно употребљена за потребе појачавања поруке, што је значајно имајући у виду експресивност стриповног стила и аудиовизуелног текста.

Осим уочавања продуктивности обрађене преводилачке технике, основне карактеристике антонима и конверзива наведене у раду, и издвајање конкретних конструкција у којима је ова техника употребљена, могу да буду посебно корисне студентима превођења и младим преводиоцима, како би чешће и с мање устручавања примењивали ову технику у свом преводилачком раду.

ЛИТЕРАТУРА

- Chesterman, A. (2016). *Memes of Translation, The Spread of Ideas in Translation Theory*, revisited edition, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam/Philadelphia.
- Haspelmath M., D. Sims A. (2010). *Understanding Morphology*. London: Hodder Education.
- Hlebec, Boris (2009). *Prevodilačke tehnike i postupci*, Beograd: EBG.
- Hurtado Albir, A. (2001). *Traducción y traductología. Introducción a la traductología*. Madrid: Cátedra.
- Maskaliūnienė N. (2016). Converses and antonyms in translation. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 231, 19-24.
- Kastovsky, D. (1981). Interaction of lexicon and syntax: Lexical converses. In J. Esser & A. Hübler (Eds.), *Forms and functions. Papers in general, English and applied linguistics presented to Vilém Fried on the occasion of his 65th birthday*, 123-136, Tübingen: Narr.
- Mihaljević M., Šarić Lj. (1994). Terminološka antonimija. *Rasprave ZHJ*, sv. 20, 213-243.
- Molina L., Hurtado Albir, A. (2002). Translation Techniques Revisited: A Dynamic and Functionalist Approach, *Meta*, XLVII, 4, 498-512.
- Molina L. (2006). *El otoño del pingüino. Análisis descriptivo de la traducción de los culturemas*, Castelló de la Plana: Universitat Jaume I.
- Munday J. (2016). *Introducing Translation Studies. Theories and applications*. London and New York: Routledge.
- Murphy M.L. (2003). *Semantic Relations and the Lexicon*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Newmark P. (1999). *Manual de traducción* (versión española de Virgilio Moya), Madrid: Cátedra.
- Newmark P. (2006). *A Textbook of Translation*, Harlow: Pearson Education Limited.
- Proshina Z. (2008). *Theory of translation (English and Russian)*. Vladivostok: Far Eastern University Press.
- Vinay J. P., Darbelnet J. (1995). *Comparative Stylistics of French and English: A Methodology for Translation*, Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

РЕЧНИЦИ

- RMS. РМС. *Речник српскохрватскога књижевног језика* (1973, друго фототипско издање 1990). Нови Сад: Матица Српска.
- RAE. *Diccionario de la Lengua Española*. <https://dle.rae.es/>

ИЗВОРИ

- Candy Cruz*. Кенди Крус. Преводацац Ивана Николић. (Серијски програм)
- Desaparecidos*. Нестали. Преводацац Ивана Николић. (Серијски програм)
- Distrito Salvaje*. Град без правила. Преводацац Ивана Николић. (Серијски програм)
- Dracula*. Дракула. Fernández F. Преводацац Ивана Николић. (Стрип)
- El Embrujo*. Опчињеност. Преводацац Ивана Николић. (Филм)
- El Eternauta*. Етернаут. Oesterheld, H.G., López, S. Преводацац Ивана Николић. (Стрип)
- Identidad tomada*. Украдени идентитет. Преводацац Ивана Николић. (Филм)
- Historias para no contar*. Приче за непричање. Преводацац Ивана Николић. (Филм)
- La que se avecina*. Чувај се... комшије! Преводацац Ивана Николић. (Серијски програм)
- Spaghetti Bros*. Породица Шпагети. Trillo, C., Mandrafina D. Преводацац Ивана Николић. (Стрип)

THE APPLICATION OF THE ANTONYMIC TRANSLATION TECHNIQUE
IN LANGUAGE PAIR OF SPANISH AND SERBIAN LANGUAGE

Summary

Antonymic translation is a common translation technique. It occurs when we translate an affirmative element from the original text with a negated element in the translated text, or when we translate a negation from the original text with an affirmative element, while the meaning of the sentence from the original remains the same. This technique is based on the use of antonyms and converses. Antonyms and converses represent two types of meaning relationships, but converses become visible only at the syntactic level. When applying them, the translator often makes additional lexical or grammatical changes to the sentence. The aim of the paper is to point out the productivity of the antonym translation technique when translating from Spanish to Serbian in comic and audiovisual style and to show the constructions and contexts in which it can be applied at the lexical, morphological and syntactic level in the form of antonyms, converses, when translating prefixed or suffixed lexemes, verb periphrasis *dejar de* + infinitive, *poder* + infinitive, constructions with the Spanish preposition *sin*, etc. The article singles out examples in which the application of antonymic translation is used to convey more faithfully certain pragmatic means such as irony, threat, astonishment, as well to intensify the message. At the same time, equally important purpose of the paper was to show students of translation the various possibilities of applying this technique.

Keywords: translation technique, antonym, antonymic translation, converses

Ивана Николић
Универзитет у Крагујевцу, Србија,
Филолошко-уметнички факултет
ivana.nikolic@filum.kg.ac.rs

НАТАША ПОПОВИЋ – ЈЕЛЕНА НИКОЛИЋ

ИЗАЗОВИ У ПРЕВОЂЕЊУ ВИСОКОШКОЛСКИХ ИСПРАВА СА ФРАНЦУСКОГ НА СРПСКИ ЈЕЗИК

Предмет овог рада су потешкоће и изазови са којима се сусрећу стални судски преводиоци приликом превођења високошколских исправа са француског на српски језик. Основни циљ истраживања јесте утврђивање најзаступљенијих преводачких техника којима се служе преводиоци при превођењу ове врсте текстова. Традуктолошка анализа је заснована на функционалистичком приступу превођењу тј. теорији скопоса и на поставкама лингвистичке концепције превођења П. Њумарка. Грађа на основу које је спроведено истраживање је екскерпирана из 108 високошколских исправа на француском језику и њихових оверених превода на српски језик, насталих у периоду од 2016. до 2023. године. У складу са основном сврхом истраживања и са теоријским поставкама, полазимо од хипотезе да је дословно превођење основна преводачка техника која се користи при превођењу терминологије специфичне за област високог образовања. Након анализе корпуса даћемо предлоге преводачких решења за специфичне термине, нарочито за оне који немају свој еквивалент у српском језику, у циљу боље усаглашености на нивоу струке сталних судских преводаца за француски језик.

Кључне речи: превођење високошколских исправа, дословно превођење, функционалистички приступ, француски језик, српски језик

1. УВОД

У овом раду се разматра проблематика везана за стручно превођење, те је неопходно, пре свега, указати на неке особености језика струке у односу на општи језик. Најзначајније карактеристике језика струке јесу објективност, која подразумева безличност и неутралност (Mirić 2020: 48), и економичност, која обухвата прецизност и сажетост исказа (Mirić 2020: 50). Када је реч о језику струке, неизбежно је поменути и терминологију која представља „језгро језика струке” и „омогућава ефикасну комуникацију између стручњака и пренос стручних информација” (Mirić 2020: 57).

О значају терминологије говори, између осталог, и Р. Кокурек, према чијем мишљењу кључна етапа у превођењу стручних текстова јесте утврђивање релевантних језичких елемената из изворног текста, тачније, специфичних термина (Kosorek 1991: 207). Најважнији аспект ове врсте превођења је тражење еквивалената између релевантних језичких елемената изворног и циљног текста, односно језика (Kosorek 1991: 207). Ипак, треба имати у виду чињеницу да није довољно да преводац користи адекватну терминологију у циљном језику, већ је неопходно и да пренесе јасан смисао поруке коју један стручњак упућује другоме (Vidić 2013: 113-114). Критеријуми прихватљивости циљног текста односе се на његову тачност и транспарентност, тј. текст превода мора да одговара интертекстуалним стандардима и конвенцијама израде стручних докумената у циљној култури (Scarpa 2010: 97). За разлику од превођења књижевних текстова где је приступ превођењу усмерен превасходно на изворни текст и где се разлике између изворног и циљног језика најчешће задржавају, превођење стручних текстова је усмерено на циљни текст – циљ је да се изворни језик, а самим тим и култура, приближе читаоцу циљног текста, јер се текст сматра, пре свега, начином преношења информација из једног језика у други (Scarpa 2010: 97).

Превођење исправа се може сматрати подврстом стручног превођења, јер захтева познавање специфичног језика администрације. У овом раду ћемо се фокусирати на превођење високошколских исправа са француског на српски језик и на потешкоће и изазове са којима се сусрећу преводиоци приликом превођења ове врсте докумената. Основни циљ рада јесте утврђивање најзаступљенијих преводилачких техника којима се служе судски преводиоци при превођењу ових текстова. Након анализе корпуса даћемо предлоге преводилачких решења за специфичне термине, нарочито за оне који немају свој еквивалент у српском језику, у циљу боље усаглашености на нивоу струке сталних судских преводилаца за француски језик. У складу са основном сврхом истраживања и са теоријским разматрањима и поставкама (поглавље 2), полазимо од хипотезе да је дословно превођење основна преводилачка техника која се користи при превођењу терминологије специфичне за област високог образовања.

Превођење високошколских исправа је једна од значајнијих активности сталних судских преводилаца. Наиме, стални судски преводиоци најчешће преводе документе попут извода из матичних књига, привредних регистара и школских и високошколских исправа. Према искуству аутора рада, који су и сами судски преводиоци, веома мали проценат ангажмана укључује правне текстове.

Када је реч о превођењу исправа које издају високошколске установе, наручиоцима је превод најчешће потребан у циљу запослења, наставка студија или нострификације дипломе. Приликом признавања диплома стечених у иностранству у сврху запошљавања, прималац је Агенција за квалификације¹, тачније њена организациона јединица ENIC/NARIC Центар, која ради у складу са одредбама Лисабонске конвенције² и Правилника о листи стручних, академских и научних назива³. Неопходно је да циљни текст истовремено поштује одредбе Правилника, и да представља „веран, прецизан и доследан превод изворног документа” (УССПТС 2018: 3), што у одређеним ситуацијама може да представља велики изазов за преводиоца.

Важно је нагласити и да постоје бројне неподударности између образовних система различитих држава, у овом случају, Француске и Србије. Преводиоци се овде суочавају са проблемом непостојања стандарда за превођење елемената који не постоје у образовном систему Републике Србије. С обзиром на то да Агенција за квалификације ради на признавању високошколских исправа из најразличитијих држава, а самим тим и образовних система, не можемо очекивати да ће она дати своје предлоге или решења за поједине преводилачке недоумице, али се можемо надати да ће на нивоу струке – сталних судских преводилаца за француски језик – доћи до усаглашавања и да ће овај рад томе допринети у одређеној мери.

2. ТЕОРИЈСКИ ОКВИР

Традуктолошка анализа је заснована на функционалистичком приступу превођењу тј. теорији скопоса (Vermeer 2007, Reiss 2009, Reiss & Vermeer 2014, Nord 1997, Nord 2006) и на поставкама лингвистичке концепције превођења П. Њумарка (Newmark 1988, 1991). Ова два потпуно супротстављена приступа превођењу ће нам омогућити да претходно анализирану проблематику сагледамо из различитих перспектива.

Према теорији скопоса, која је позната и под називом функционалистички приступ превођењу, главно начело које одређује сваки преводилачки процес јесте скопос, тј. сврха, односно намена коју ће превод имати у циљној култури. Скопос циљног текста (који Фермер назива *translatum*) може да се разликује од скопоса изворног текста (Reiss & Vermeer 2014: 92). Потребно је преводити на начин који тексту/преводу омогућава да функционише у ситуацији у којој се ко-

¹ <https://azk.gov.rs/>

² Конвенција о признавању квалификација из области високог образовања у европском региону, сачињена 11. априла 1997. године у Лисабону.

³ <https://www.paragraf.rs/propisi/pravilnik-o-listi-strucnih-akademskih-naucnih-naziva.html>

ристи. Наиме, важно је да превод омогући примаоцу да на најбољи могући начин прими и разуме поруку и намеру аутора изворног текста (Vermeer 2007: 4). У том смислу, један од важних чинилаца у процесу превођења јесте социокултурни контекст: превод је условљен социокултурним контекстом који се разликује од контекста у којем је настао изворни текст (Reiss & Vermeer 2014: 139). Теорија скопоса не наводи која преводачка метода је одговарајућа – о томе се одлучује у зависности од скопоса, односно сврхе превода (Vermeer 2007: 5). У пракси, преводац сазнаје сврху превода од наручиоца (клијента). У оквиру теорије скопоса, упутства која преводац добија (у писаној или усменој форми) од наручиоца превода називају се налог. Преводац путем налога сазнаје не само функцију превода, већ и податке о примаоцима превода, времену и месту превода и медију његовог објављивања (Nord 1997: 30). У том смислу, К. Рајс уводи појам адекватности, који се тиче квалитета превода у односу на налог (Reiss, 2009: 144)⁴ и који се, пре свега, односи на текст. К. Норд се касније фокусира на односе између актера у процесу превођења и уводи појам лојалности који дефинише као „одговорност коју преводиоци имају према својим партнерима у преводној интеракцији” (Nord 1997: 140), што укључује не само наручиоца и примаоца превода, већ и аутора изворног текста. У зависности од ситуације, могу да постоје различити ствови о односу између изворног текста и његовог превода. Неки ће сматрати да превод мора бити верна репродукција изворника, док ће други лакше читати слободније преводе, читљиве и разумљиве циљној култури, иако веома удаљене од „верне репродукције”. У овом случају, преводац се поставља као медијатор у сарадњи између наручиоца, примаоца и аутора изворника (Nord 2006: 33). Лојалност обавезује преводиоца да истовремено узме у обзир све специфичности две културе које су укључене у преводачки процес, као и комуникативну намеру аутора текста (Nord 2006: 34). Лојалност је један од основних принципа у ситуацијама када преводац покушава да избегне настанак сукоба. Будући да је једини свестан разлика између две културе, преводац мора да антиципира све могуће неспоразуме и потешкоће у комуникацији и да нађе начин да их премости (Nord 2006: 33), али мора остати лојалан свим учесницима у комуникацији и водити рачуна да нико не буде ни преварен ни оштећен (Nord 2006: 36). Како би комуникација била успешна, сви партнери у овој сарадњи се ослањају на преводиочеву лојалност.

Када је реч о превођењу исправа, издавање налога преводиоцу је прилично једноставно, јер судски преводац може са великом сигурношћу да претпостави ко је прималац и која је функција превода на основу врсте исправе⁵. Наиме, исправе се предају државним органима, који имају своје специфичне захтеве, а основну потешкоћу представљају системске разлике између две државе које се рефлектују у изворном и у циљном тексту. Упутства из налога сада мање зависе од наручиоца него од примаоца, а преводац и наручилац ће, пре свега, комуницирати да би се договорили како да задовоље захтеве примаоца, а да се притом не угрози интегритет сталног судског преводиоца.

Теорија скопоса има потпуно другачији приступ превођењу од П. Њумарка, чији главни допринос општој теорији превођења представља увођење концепата комуникативног и семантичког превођења (Newmark 1991: 10). Према његовом мишљењу, једино ове две преводачке методе испуњавају два основна циља превођења, прецизност и економичност (Newmark 1988: 41). За разлику од комуникативног превођења које је усмерено ка читаоцу циљног текста, односно примаоцу превода, семантичко превођење је усмерено ка аутору изворног текста. Комуникативно превођење прати намере аутора и истовремено прилагођава и приближава читаоцу културни садржај оригиналног текста. У оквиру овог концепта превођења сматра се да је тачан превод могућ и фокус је на поруци коју треба пренети из изворног текста (Newmark 1991: 11-13). Комуникативно превођење се може применити на већину текстова, нарочито на некњижевне текстове попут уџбеника, информативних чланака и књига, стручних текстова и сл. (Newmark 1991: 10). С

⁴ К. Рајс разликује, с једне стране, *адекватности*, а са друге стране *еквиваленцију*, појам који се тиче односа између изворног и циљног текста (Reiss 2009: 144).

⁵ Налог који проистиче из саме врсте текста и преводне ситуације К. Норд назива „конвенционалним налогом” (Nord 1997: 31).

друге стране, семантичко превођење прати процес размишљања аутора изворника, усмерено је на семантику и синтаксу, дословније је, детаљније и комплексније. Циљни текст је увек инфериорнији од оригиналног, будући да долази до губитка значења. Семантичко превођење је примењиво нарочито на експресивне текстове (Newmark 1991: 11-13). Њумарк напомиње да ова два концепта не искључују један други, већ да се у одређеним подручјима преклапају, а могу се чак користити у оквиру истог текста (Newmark 1991: 10). За оба ова концепта, тј. за све врсте текстова Њумарк препоручује примену дословног превођења (Newmark 1991: 10), уз напомену да дослован превод треба избегавати само у случајевима у којима је нетачан са референцијалног и прагматичког аспекта или неприродан (Newmark 1988: 31).

За разлику од преводилачких метода које се односе на комплетан текст, преводилачке технике се односе на реченице и на мање језичке јединице (Newmark 1988: 81). У случајевима у којима није могуће применити дословно превођење да би се превео одређени текст или његови поједини делови, Њумарк сматра да преводилац треба да употреби друге преводилачке технике. Међу бројним техникама које Њумарк наводи, ограничавамо се само на оне које су заступљене у анализи нашег корпуса:

- функционални еквивалент (енг. *functional equivalent*) – елемент културе се преводи културно неутралном речју из циљног језика (Newmark 1988: 83),
- описни еквивалент (енг. *descriptive equivalent*) – преводилац описује значење појма на циљном језику; описни еквивалент је дужи у односу на функционални еквивалент – овај поступак подразумева уопштавање термина из изворног језика (Newmark 1988: 83-84),
- стварање калкова по узору на изворни језик (енг. *through-translation* или *calque*) – дословно превођење уобичајених колокација, назива организација, елемената сложеница или фраза (Newmark 1988: 84-85),
- општепризнат или општеприхваћен превод (енг. *recognized translation*) – овај поступак се најчешће користи при превођењу назива институција (Newmark 1988: 89),
- скраћивање и проширивање (енг. *reduction and expansion*) – недовољно прецизне технике које се интуитивно користе у одређеним случајевима (Newmark 1988: 90); ове технике подразумевају смањивање броја елемената или додавање елемената у циљном језику ради природности изражавања, односно појашњења значења.

Према Њумарку, једно од основних дистинктивних обележја стручног превођења јесте специфична терминологија која чини углавном 5-10% једног текста (Newmark 1988: 151). Приликом превођења високошколских исправа, које се могу сврстати у категорију информативних текстова, најпогоднији је комуникативни приступ превођењу чији је циљ да текст учини прихватљивим и разумљивим циљној публици (у овом случају, органима Републике Србије) како би наручилац остварио своја права.

3. АНАЛИЗА КОРПУСА

Грађа на основу које је спроведено истраживање је ексерпирана из 108 високошколских исправа на француском језику и њихових оверених превода на српски језик. Како бисмо ову проблематику сагледали из више угла и дошли до валидних закључака, у корпус смо уврстили различите преводе пет сталних судских преводилаца за француски језик, настале у периоду од 2016. до 2023. године. Корпус је сачињен од различитих врста докумената: дипломе, додаци дипломи, уверења о стеченом високом образовању, уверења о студирању, уверења о положеним испитима и сл. Примери из корпуса су сврстани у седам категорија: називи докумената, називи институција, управа институција, стручни и академски називи, називи студијских програма и смерова, називи предмета и напомене о успеху.

3.1. Називи докумената

Анализа корпуса је показала да су називи докумената које издају високошколске установе углавном преведени функционалним еквивалентима: *attestation de réussite*, *attestation de succès* – уверење о стићеном образовању / уверење о завршеним студијама, *certificat de scolarité* – уверење о стиудирању. Дослован превод је, такође, могућ у појединим случајевима: *diplôme* – диплома, *supplément au diplôme* – додатак дипломи.

Посебно је интересантан појам *relevé de notes* који се најчешће преводи функционалним еквивалентом – уверење о положеним испитима. Међутим, у неколико примера, и то у контексту студентске мобилности, преведен је као *transcript* оцена, што представља калк из енглеског језика (енг. *Transcript of Records*). Наиме, у званичним документима на српском језику везаним за мобилност студената (програм мобилности Еразмус+ и сл.), често се среће појам *transcript* оцена, будући да се документација за Еразмус+ и друге програме мобилности преводи са енглеског на српски језик. Можемо да закључимо да избор преводилачке технике зависи од скопоса, односно намене превода у циљној култури. С обзиром на то да у нашем образовном систему постоји документ под називом *attestation de réussite* који издају све високообразовне установе, сматрамо да би било добро користити наведени функционални еквивалент, а избегавати непотребно коришћење калка из енглеског језика (*transcript* оцена).

3.2. Називи институција

Називи високообразовних установа (универзитета, високих школа и института) се најчешће преводе дословно, нпр. *Institut national supérieur du professorat et de l'éducation d'Aquitaine* – Високи национални институт за наставу и образовање Аквитаније, *Institut d'études politiques de Paris* – Институт политичких наука у Паризу, *École supérieure de Fonderie* – Висока школа за ливење, *École supérieure du professorat et de l'éducation (ESPE) d'Aquitaine* – Висока школа за наставу и образовање Аквитаније, *École polytechnique fédérale de Lausanne* – Федерална политехничка школа у Лозани. Препорука је да се у циљном тексту оригинални назив институције наведе у загради, што се и у пракси често дешава.

Груписање универзитета је скорији феномен у европским земљама и такве групе имају различите називе (*communauté, université fédérale*), а преводиоци се фокусирају на њихову структуру (група универзитета) и понекад додају елементе уколико сматрају потребним у сврху објашњавања: *L'Université fédérale Toulouse Midi-Pyrénées* – Група универзитета – Федерални универзитет Тулуз Јуи-Пиринеји. Преводиоци се најчешће опредељују за дослован превод, нпр: *Communauté d'universités et d'établissements* – Универзитет Бургунје-Франш-Конте – Група универзитета и образовних установа – Универзитет Бургунје-Франш-Конте. Приметно је да у француском језику не постоји усаглашеност, јер се користе различити називи за сличне структуре, али зато постоји у преводу на српски (*група универзитета*).

Уместо ранијег назива *факултет*, у документима на француском језику често се среће појам *UFR* (фр. *unité de formation et de recherche*), који означава групу департмана или истраживачких центара у саставу универзитета⁶. Дослован превод „образовно-истраживачка јединица” не би представљао најадекватније решење, будући да таква структура не постоји у образовном систему Републике Србије. Овде је важно поменути постојање системских разлика у организационом смислу. Наиме, универзитети у Француској су интегрисани тј. једино универзитет има својство правног лица, а некадашњи факултети су постали организационе јединице универзитета. То није случај у Србији, где су универзитети неинтегрисани и састоје се од факултета и других високо-

⁶ Ове организационе јединице универзитета су креиране у складу са одредбама члана 25 закона Савари (*loi Savary*) из 1984. године (*Loi n°84-52 du 26 janvier 1984 sur l'enseignement supérieur*, <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT00000692733>)

образовних установа које су засебна правна лица. Када је реч о претходно наведеном примеру, анализа корпуса је показала да су преводиоци систематски користили функционални еквивалент – *факултети*: *UFR d'Informatique* – *Факултети за рачунарске науке*, *UFR Médecine* – *Медицински факултети*.

Појам *département d'études* по дефиницији одговара нашој речи *одсек* / *гејарџман*. Међутим, у једном примеру у нашем корпусу овај појам је преведен речју *факултети*: *Département d'études : Faculté des Lettres* – *Факултети: Филолошки факултети*. Иако је одсек мања организациона јединица од факултета, у овом конкретном случају можемо у потпуности да разумемо наведено преводилачко решење, будући да је у изворнику у рубрици предвиђеној за назив одсека наведен назив факултета. Преводилац је правилно поступио како би превод био у потпуности разумљив примаоцу поруке и како би се избегле евенталне нејасноће и непрецизности. Преводилац је, дакле, испоштовао принцип лојалности како према наручиоцу, тако и према примаоцу превода.

Рад високошколских установа је под надзором тзв. „академија” (фр. *académie*). Превођење овог појма представља посебан изазов за преводиоце. У француском језику, реч *académie* означава административно-територијалну јединицу Министарства националног образовања Француске, а део је академске регије чије границе одговарају границама региона. Основна функција овог тела је да спроводи одлуке Министарства на локалном нивоу. У свим примерима у нашем корпусу овај термин је преведен дословно: *Académie de Bordeaux* – *Академија у Бордоу*. Међутим, у српском језику *академија* превасходно означава високообразовне установе намењене уметности. Можемо закључити да је назив овог тела мање значајан у хијерархији елемената за превођење, јер не говори ништа ни о студијама, ни о студенту и његовом успеху, као ни о рангу установе која је издала документ. Сматрамо да би добро преводилачко решење било *академско подручје*. Како би текст био разумљивији циљном читаоцу, друго преводилачко решење би био описни еквивалент – *Министарство националног образовања Републике Француске, Академија у Бордоу*.

3.3. Управа институција

Чланови управе високообразовних установа у Француској који имају свој пандан у образовном систему Србије преводе се функционалним еквивалентом, на пример *président d'université* – *ректор*, *vice-président* – *проректор* (*Le Président de l'Université de Montpellier* – *Ректор Универзитета у Монпељеу*, *Vice-président académique* – *Проректор за наставу*). Забележили смо један пример где је појам *président d'université* преведен дословно: *председник универзитета*. Иако овај превод јесте разумљив циљној публици, сматрамо да је боље преводилачко решење *ректор*, с обзиром на то је појам *председник универзитета* знатно мање фреквентан у употреби.

Посебно је интересантан пример *Le Directeur de l'UFR de Lettres et Arts*, који може да представља одређени изазов за преводиоца. Имајући у виду чињеницу да смо у претходном потпоглављу објаснили проблематику везану за појам *UFR*, у овом конкретном примеру (у питању је превођење уверења о стеченом високом образовању) постоје различите могућности превода: дослован превод (*директор/управник образовно-истраживачке јединице*) или функционални еквивалент (*Декан Филолошко-уметничког факултета*). Сматрамо да је преводилац правилно поступио, бирајући решење које је разумљиво примаоцу (*Декан Филолошко-уметничког факултета*), будући да у оквиру наведеног документа ова информација представља изузетно важан елемент.

Коначно, појам *chancelier des universités*, који означава ректора академске регије у Француској, нема пандан у циљној култури. Овај појам се углавном налази на дипломама и уверењима, у делу предвиђеном за потписнике документа, те дослован превод *канцелар универзитета* представља добро преводилачко решење.

3.4. Стручни и академски називи

Приликом превођења стручних и академских назива, дословно превођење је и даље заступљено, нпр: *diplôme d'ingénieur* – *диплома инжењера*, *Master d'Arts, lettres, langues* – *Мастер из Уметности, књижевности, језика*. У примеру *Licence de Droit, Économie, Gestion*, преводиоци су се определили за дословно превођење уз примену технике проширивања, односно додавања елемената у циљном језику: *Основне академске студије из области права, економије и менаџмента*.

Потписивање Болоњске декларације 1999. године сматра се почетком Болоњског процеса чији је циљ креирање јединственог европског система универзитетске наставе. На територији Републике Србије Болоњска декларација је званично почела да се примењује 2005. године. Хармонизација универзитетских система широм Европе, подстакнута увођењем Болоњског процеса, знатно је олакшала посао преводиоцима. Међутим, процес превођења постаје изазовнији када се преводе високошколске исправе које излазе из оквира Болоњског система образовања, као што је *DUT (Diplôme Universitaire de Technologie)*, диплома која је постојала у француском образовном систему од 1966. до 2021. године. У том случају преводац мора да истражи који су начини стицања одређеног звања и дипломе. Конкретно, претходно поменута диплома (*Diplôme Universitaire de Technologie*) се стиче након двогодишњих струковних студија, што одговара нашем програму виших школа, те би било најбоље у превођењу на српски језик користити функционални еквивалент – *диплома струковних студија*.

Неки академски називи немају свој еквивалент у српском језику, те преводиоци најчешће консултују Правилник о листи стручних, академских и научних назива како би пронашли одговарајуће решење. На пример, дослован превод назива дипломе *Diplôme d'État d'architecte*, „*гравна диплома архитекте*”, представља назив који не постоји у Правилнику, а из преводачке праксе је познато да се признају само квалификације које су у њему наведене. Будући да је у овом конкретном примеру у додатку дипломи постојала информација да диплома одговара нивоу мастер студија, преводац се с правом одлучио за назив који је заступљен у Правилнику: *диплома мастер инжењер архитектуре* – у питању је општепризнат или општеприхваћен превод. Поставља се етичко питање о исправности овог поступка. Претпостављамо да је преводац имао намеру да испоштује жељу наручиоца превода за остваривањем својих права и да је стога остао лојалан датом циљу.

Примећујемо да се у документима из франкофоних земаља често комбинују енглески и француски језик. У преводачкој пракси се изостављају делови текста на страном језику за који стални судски преводац није званично постављен, што би значило да наручилац има обавезу да ангажује и преводиоца за дати страни језик. У примерима попут следећег – *Master of Arts en études théologiques avec spécialisation*, преводац може да се нађе у етичкој дилеми да ли да наручиоца изложи додатном трошку одбијајући да преведе синтагму састављену на енглеском језику (*Master of Arts*), иако је и наручилац и преводац и прималац сматрају општепознатом. У овом случају преводац је изабрао да буде лојалан наручиоцу, те се определио да овај део текста преведе у целости на српски језик: *Master of Arts en études théologiques avec spécialisation (Orthodoxie et études interchrétiennes)* – *Мастер теолог са специјализацијом (Хришћанство и међухришћанске студије)* прибегавајући техници дословног превођења и општепризнатог или општеприхваћеног превода.

3.5. Називи студијских програма и смерова

Када је реч о превођењу високошколских исправа, преводиоци се суочавају са великим изазовима приликом превођења појединих термина у оквиру назива студијских програма и смерова (*parcours, mention, spécialité, finalité*) и нуде различита преводачка решења, користећи називе који су препознатљиви на српском језику и не обазирјући се много на усаглашеност или на то да ли се ради о еквивалентним терминима. Најзаступљенија преводачка техника је функционални

еквивалент: *parcours* – усмерење, *iprogram*, *stiduidijski iprogram*; *mention* – смер, област; *spécialité* – смер, назив *iprograma*; *finalité* – оцредељење. У појединим примерима преводиоци су прибегли и дословном превођењу, као и техници скраћивања или проширивања, тј. изостављали су или додавали одређене елементе како би превод био разумљив примаоцу. На основу детаљне анализе примера из корпуса, можемо да констатујемо да постоје велике неусаглашености приликом превођења ових термина.

С обзиром на то да у Француској не постоје јасни прописи на националном нивоу којима се уређују називи студијских програма, постоји велика неусаглашеност међу високообразовним установама. Приликом превођења диплома, приметили смо да у делу предвиђеном за назив, врсту, ниво и обим завршеног студијског програма постоје три важна елемента. Први је *domaine*, који смешта студијски програм у општи оквир, нпр. друштвено-хуманистичке науке, уметност, језик и књижевност, економија и менаџмент, право, науке и технологија, теологија и сл. Други елемент је *mention*, односно назив уже области тј. самог студијског програма: математика, историја, социологија и сл. Трећи елемент је *parcours* или *spécialité* – ова два термина се користе као синонимима и имају уже значење у односу на термин *mention*.

Горепоменута реч *finalité* се среће у конструкцијама *master à finalité professionnelle* и *master à finalité recherche*. Ово се односи на стриктно струковне и истраживачке програме који као такви не постоје у Србији. Мастер студије са струковним усмерењем фокусирају се на практичан рад и припремају студенте за одређене професије и укључивање на тржиште рада; ове студије подразумевају и стручну праксу. С друге стране, мастер студије са истраживачким усмерењем заснивају се на теоријској настави и истраживању и припремају студенте за даље истраживање, односно за докторске студије и за наставак академске каријере.

Како би се постигла усаглашеност у оквиру струке сталних судских преводилаца за француски језик при превођењу претходно наведених термина и како би циљни текст био прецизан, на основу свега наведеног предлажемо следећа преводилачка решења: *domaine* – образовно поље, *mention* – *stiduidijski iprogram*, *parcours/spécialité* – смер, *finalité* – усмерење. Тако би, на пример, диплома под називом *Master Sciences humaines et sociales, à finalité Recherche, mention Études internationales, spécialité Études européennes* могла да се prevede на следећи начин: *Мастер Друштвено-хуманистичких наука са истраживачким усмерењем, стидидијски iprogram Међународне стидидије, смер Европске стидидије*.

3.6. Називи предмета

Називи предмета су саставни део уверења о положеним испитима и додатка дипломи. Запазили смо да је приликом превођења назива предмета дословно превођење и даље најзаступљенија преводилачка техника, нпр. *Représentation de l'architecture* – *Репрезентација у архитектури*, *Théologie de l'oecuménisme* – *Екуменистичко бојословље*, *Groupes et fonctions syntaxiques* – *Синтаксичке групе и функције*, *Thème de recherche* – *Истраживачка тема* и сл. Уз дослован превод, преводиоци се понекад служе и техником проширивања, односно додавања елемената у циљном језику (нпр. *Observation et analyse en situation professionnelle* – *Оцсервација насцхаве и анализа у ipрофесионалном окружењу*), као и техником скраћивања, односно изостављања појединих елемената (нпр. *Entraînement à l'expression écrite et orale* – *Писмено и усмено изражавање*) како би превод био разумљив примаоцу поруке.

У ситуацији у којој је дослован превод неприродан или нетачан, превођење се врши функционалним еквивалентом. То је случај са термином *tronc commun* који означава део студијског програма који је исти за више различитих смерова и који се преводи као *обавезни заједнички ipредмети*. Ова стратегија се примењује и приликом превођења назива одређених предмета, нпр. *Cours de français spécifique* – *Француски језик за посебне намене*.

У појединим ситуацијама преводиоци морају да се консултују са наручиоцима превода како би добили додатна објашњења у вези са садржајем и циљем предмета или да консултују силабусе одређених предмета на сајту високообразовне установе која је издала исправу чији садржај се преводи, те да пореде те силабусе са спецификацијом истих или сличних предмета у образовном систему Републике Србије. Тако је предмет под називом *Documentation* преведен функционалним еквивалентом *Коришћење библиографских система*, а *Pratique du violon* је преведен одговарајућим еквивалентом из студијских програма високообразовних установа у Републици Србији – *Методика наставе виолине*.

Посебно је занимљив термин *unité d'enseignement* који се у изворнику најчешће наводи као скраћеница (*UE*). Овај термин у француском образовном систему може да означава како један предмет, тако и групу предмета који имају исту сврху⁷ - у том случају коначна оцена се изводи на основу оцена свих предмета у оквиру дате групе. Будући да у образовном систему Републике Србије сличан појам не постоји⁸, приметили смо да су преводиоци користили различите технике приликом његовог превођења:

- дословно превођење: *UE Compétences additionnelles* – *Наставна јединица (НЈ) Додатне компетенције*
- транскрипција: *UE2-4 – Initiation à la recherche* – *UE2-4 – Увод у истраживачки рад*
- функционални еквивалент: *UE Spécifique Odontologie* – *Стручни предмет: Стоматологија*

Дослован превод (*наставна јединица, НЈ*) је овде потпуно нетачан, будући да наставна јединица означава грађу предвиђену да се обради на једном наставном часу. Транскрипција може да буде прихватљива приликом превођења исправа у којима су називи предмета наведени у табели у рубрици *Назив предмета*. Најадекватније преводилачко решење би било *предмет*, евентуално *јединица предмета*.

3.7. Напомене о успеху

Напомене о успеху су неизоставан део француских диплома. Додаци дипломи нам чак пружају детаљно објашњење о њиховом значењу. Напомена *excellent* (*огличан*) подразумева да је студент добио оцену у распону од 17 до 20 на скали од 20, *très bien* (*врло добар*) 16-17, напомена *bien* (*добар*) означава да је студент добио оцену у распону од 14 до 15, док је студент који је остварио успех са оценом 12-13 оцењен као *assez bien* (дословно: *довољно добар*). Важно је нагласити да је пролазна оцена 10/20, али да се напомене о успеху (фр. *mention*) наводе тек од оцене 12, те да се то сматра успехом вредним похвале тј. посебне напомене. С друге стране, у Србији се овакве напомене о успеху не наводе у високошколским исправама. Такође, треба имати у виду чињеницу да су напомене о успеху различито конотиране у Србији и у Француској. Наиме, средњошколац који је оцењен као „добар” у Србији сматра се просечним учеником, док у Француској напомена *bien* (*добар*) указује на то да се ради о ученику, тачније студенту, који је остварио резултат вредан похвале.

⁷ У том случају, у оквиру групе предмета могу да постоје не само предавања и вежбе, већ и други облици наставе, као што су стручна пракса, семинарски рад, пројекти и сл.

⁸ Пре увођења Болоњског процеса у систем високог образовања Републике Србије, као и током првих неколико година након почетка његове примене, слични предмети су постојали и на нашим универзитетима. На пример, у оквиру студијског програма Француски језик и књижевност (који је акредитован 2008. године) на Филозофском факултету Универзитета у Новом Саду, на нивоу основних академских студија постојали су бројни предмети из области француског језика који су обухватили различите облике наставе (http://www0.ff.uns.ac.rs/studije/studijski_programi/OS2008/Francuski_OAS_SPEC.pdf). Нпр. у оквиру предмета Француски језик 2 – Морфосинтакса 1 (фонд часова: 3 + 7), поред предавања и вежби везаних за граматiku тј. морфосинтаксу француског језика, настава је обухватала и часове вежби превођења (са француског на српски и са српског на француски језик), часове писменог и усменог изражавања, као и лекторске вежбе. Писмени и усмени део испита састојали су се од више делова, а коначна оцена се изводила на основу позитивних оцена свих делова испита.

Приметили смо да су преводиоци, пре свега, прибегавали дословном преводу, надамо се, свесни ове културолошке разлике: *mention Très bien* – *уџех: врло добар*, *mention Bien* – *уџех: добар*, *mention Assez bien* – *уџех: доста добар / довољно добар*. Претпостављамо да су се определили за технику дословног превођења, јер је такав превод најпознатији циљној публици. Будући да напомена о успеху сама по себи јесте важна информација, али не утиче на признавање квалификације, преводиоци нису наводили никаква додатна објашњења.

4. ЗАКЉУЧАК

Анализа корпуса који се састојао од примера ексцерпираних из високошколских исправа на француском језику и њихових оверених превода на српски језик показала је недостатак усаглашености у превођењу ове врсте докумената. Иако постоје одређене смернице, попут Правилника о листи стручних, академских и научних назива и Лисабонске конвенције, које омогућавају да се премосте разлике у образовним системима, оне често у пракси нису довољне. Кроз анализу смо приметили да се преводиоци често срећу и са етичким недоумицама (излагање наручиоца додатном трошку, потпуна измена академског или стручног назива у односу на изворни текст) и да најчешће одлучују да остану лојални наручиоцу превода и да му помогну у остваривању његових права, па зећи притом да њихове одлуке буду довољно утемељене да не би изневерили ни примаоца превода.

Теорије које су представљале основу за нашу традуктолошку анализу показале су се као веома значајне јер се, заправо, међусобно допуњавају и омогућавају нам да ову комплексну проблематику сагледамо из више аспеката и да донесемо релевантне закључке. Можемо да констатујемо да је наша почетна хипотеза потврђена: резултати овог истраживања су показали да је дослован превод најзаступљенија преводилачка техника приликом превођења високошколских исправа са француског на српски језик. У ситуацијама када је дослован превод нетачан или неприродан, преводиоци су се опредељивали за друге преводилачке технике (функционални еквивалент, описни еквивалент, скраћивање и проширивање, општепризнат или општеприхваћен превод, стварање калкова по узору на изворни језик) како би текст превода био разумљив циљној публици, односно примаоцу поруке.

Такође смо приметили да на избор преводилачке технике у великој мери утичу принцип лојалности и контекст. Поред тога, битан фактор у избору одговарајуће технике је релевантност информације у односу на скопос, односно сврху превода. У случају мање релевантних информација (називи високообразовних установа и њихова управа, напомене о успеху и сл.), запазили смо да је дослован превод доминантан, а што је информација релевантнија, избор техника је разноврснији. У овом случају, релевантнијим информацијама се сматрају подаци о детаљима школовања, попут стручних и академских назива, назива студијских програма и смерова и назива предмета.

Када је реч о терминима који су типични за француски образовни систем и који немају свој еквивалент у српском језику, преводиоци су користили дослован превод за мање релевантне информације и функционални еквивалент за информације које су релевантније за процес признавања високошколских исправа. У централном делу рада, који је посвећен анализи корпуса, указали смо на грешке и на неусаглашеност у превођењу појединих појмова на српски језик и изнели конкретне предлоге са циљем да се у будућности избегну евентуалне грешке и да се постигне одређено усаглашавање на нивоу струке сталних судских преводилаца за француски језик.

Добијени резултати могу послужити као подстицај за даља истраживања у области превођења стручних текстова. Пре свега, било би корисно размотрити потешкоће са којима се срећу судски преводиоци приликом превођења високошколских исправа у обрнутом смеру – са српског на француски језик. Поред тога, интересантне резултате могла би дати и истраживања која би обухватила школске исправе основног и средњег образовања. На тај начин би се стекао потпунији увид у сличности и разлике у образовним системима Француске и Србије на свим нивоима образовања.

ЛИТЕРАТУРА

- Правилник о листи стџручних, академских и научних назива (2024). Службени гласник Републике Србије, бр. 6/2023 – пречишћен текст, 47/2023, 51/2023, 55/2023, 59/2023, 66/2023 – испр., 85/2023, 3/2024 и 11/2024.
- Правилник о стџалним судским џумачима (2017). Службени гласник Републике Србије, 35/2010, 80/2016 7/2017.
- УССПТС (2018). *Пословник о раду стџалних судских џумача и стџалних судских џреводилица*. Интерни акт. Доступно на: <https://www.usspts.com/poslovnik-o-radu-usspts/> Приступљено: 25.3.2024.
- Kocourek, R. (1991). *La langue française de la technique et de la science. Vers une linguistique de la langue savante*; 2^e édition. Wiesbaden: Oscar Brandstetter Verlag GMBH & Co. KG.
- Mirić, M. (2020). *Francuski jezik struke: teorijski i leksičko-morfološki aspekti*. Beograd: Univerzitet u Beogradu - Filozofski fakultet.
- Newmark, P. (1988). *A Textbook of Translation*. New York: Prentice Hall.
- Newmark, P. (1991). *About Translation*. Clevedon, Buffalo, Toronto, Sidney: Multilingual Matters LTD.
- Nord, C. (1997). *Translating as a Purposeful Activity: Functional Approaches Explained*. Manchester: St. Jerome.
- Nord, C. (2006). Loyalty and Fidelity in Specialized Translation. *Confluências: Revista de Tradução Científica e Técnica* 4, 29–41.
- Pavlović, N. (2015). *Uvod u teorije prevođenja*. Zagreb: Leykam international.
- Reiss, K. (2009). *Problématiques de la traduction*. Traduit par Catherine A. Bocquet. Paris: Économica.
- Reiss, K. & Vermeer, H. J. (2014). *Towards a General Theory of Translational Action: Skopos Theory Explained*. Translated from the German by Christiane Nord. London, New York: Routledge.
- Scarpa, F. (2010). *La traduction spécialisée – Une approche professionnelle à l'enseignement de la traduction*. Traduit par Marco A. Fiola. Ottawa : Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Vermeer, H. J. (2007). La théorie du skopos et ses possibles développements. In: *Traduction spécialisée : pratiques, théories, formations* (Elisabeth Lavault-Olléon, éd.). Bern: Peter Lang, 3–16.
- Vidić, J. (2013). Prevod stručnog i naučnog teksta u svetlu interpretativne teorije prevođenja. *Komunikacija i kultura online* IV (4), 109–123.

LES DÉFIS DE LA TRADUCTION DE DOCUMENTS UNIVERSITAIRES DU FRANÇAIS VERS LE SERBE

Résumé

Cet article vise à identifier les techniques de traduction le plus fréquemment utilisées par les traducteurs assermentés lors de la traduction de documents universitaires du français vers le serbe. Notre recherche repose sur la théorie du *skopos* et sur la conception linguistique de la traduction de P. Newmark. L'analyse d'un corpus constitué d'exemples extraits de documents universitaires en français et de leurs traductions assermentées en serbe a démontré un manque de cohérence dans la traduction de ce type de documents. Notre hypothèse de départ est confirmée : les résultats de la présente recherche ont montré que la traduction littérale est la technique le plus fréquemment utilisée lors de la traduction de la terminologie spécifique au domaine de l'enseignement supérieur. Lorsque la traduction littérale est imprécise ou peu naturelle, les traducteurs optent pour d'autres techniques de traduction telles que l'équivalent fonctionnel, l'équivalent descriptif, la traduction reconnue, le calque, etc.) afin que le texte traduit soit compréhensible pour le destinataire du message. Le choix de la technique de traduction est largement influencé par le principe de loyauté et le contexte. En outre, la pertinence de l'information par rapport au *skopos*, c'est-à-dire à la finalité de la traduction est un facteur important dans le choix de la technique appropriée. Les informations moins pertinentes sont généralement traduites de manière littérale, tandis que le choix des techniques de traduction est plus varié dans le cas d'informations plus pertinentes. Lors de la traduction de termes spécifiques du système éducatif français qui n'ont pas d'équivalent en serbe, les traducteurs ont tendance à recourir à la traduction littérale pour les informations moins pertinentes, et à l'équivalence fonctionnelle pour les informations plus pertinentes pour le processus de reconnaissance des diplômes universitaires. Nous avons également identifié des erreurs et des

incohérences dans la traduction de certains concepts en serbe et avons formulé des suggestions concrètes dans le but d'atteindre une certaine harmonisation au niveau des traducteurs assermentés pour la langue française.

Mots-clés : traduction de documents universitaires, traduction littérale, approche fonctionnaliste, français, serbe

Наташа Поповић
Универзитет у Новом Саду, Србија
Филозофски факултет
natasa.popovic@ff.uns.ac.rs

Јелена Николић
Француски институт у Новом Саду
jnikolic83@yahoo.com

BOJANA RADENKOVIĆ ŠOŠIĆ

NEIZBEŽNI *PRIM. PREV.*: O IZAZOVIMA U PREVODU SKURATIJEVOG ROMANA *M. SIN VEKA*

U radu je analiziran prevod dokumentarnog romana Antonija Skuratija *M. Sin veka*. Pored impresivnog broja dokumentarnih izvora o važnim događajima na italijanskoj političkoj sceni toga doba, Mussolini je u romanu prikazan kao protagonista sa svojim intimnim razmišljanjima o istorijskim zbivanjima i ličnostima navedenog perioda. Roman obiluje brojnim aluzijama na istorijske događaje, političke ličnosti i književno-umetničku tradiciju Italije, od antičkih korena do početka dvadesetog veka, ali i metaforičkim prikazima navedenih ličnosti i događaja. Kvalitativnom analizom sadržaja komentari prevodioca (*prim.prev*) klasifikovani su u odnosu na to da li su u njima navedena ekstralingvistička saznanja neophodna za razumevanje dela (koja u prvi plan ističu vanjezičke potkompetencije prevodioca kao deo prevodilačkih kometencija) ili su data i intertekstualna tumačenja prevoda (koja se mahom zasnivaju na kreativnosti kao elementu psiho-fiziološke potkompetencije). Cilj rada je utvrditi da li analizirani komentari prevodioca čitaocu pružaju neophodna vanjezička znanja ili u recepciji dela mogu i da ugroze njegove intertekstualne aspekte.

Ključne reči: italijanski jezik, dokumentarni roman, prevodilačka kompetencija, intertekstualnost

1. UVOD

Prevođenje dokumentarne književnosti prevodiocu postavlja niz zadataka koji često prevazilaze njegovu jezičku potkompetenciju. U obilju informacija, ekstralingvističkih elemenata, činjenica i znanja iz drugih oblasti, najčešće istorije, geografije, sociologije ili politike, pitanje vidljivosti prevodioca jeste jedno od ključnih pitanja kvalitetnog prevoda. Imajući u vidu dvostruku prirodu dokumentarnih romana: naučno-dokumentarnu s jedne i književno-umetničku s druge strane, prevodilac se nalazi pred posebnim zadatkom. Povezujući svoja enciklopedijska znanja iz različitih oblasti zadatak prevodioca jeste da čitaocu prenese sadržaj teksta ne zanemarujući jezičko-stilski efekat literalnog dela.

U ovom radu analizirali smo komentare prevodioca (*prim.prev*) u dokumentarnom romanu *M. Sin veka* italijanskog pisca Antonija Skuratija, kao posebnu prevodilačku tehniku koja u velikoj meri prikazuje stepen vidljivosti prevodioca. Koncept vidljivosti prevodioca u nauci o prevođenju posebno je zastupljen od sredine devedesetih godina do danas (Toury 1995; Venuti 1995: 1-20; Diadori 2012; Nikolić 2020). Cilj rada je bio utvrditi da li komentari prevodioca u dokumentarnom romanu čitaocu pružaju samo neophodna vanjezička znanja ili u recepciji dela mogu i da ugroze njegove intertekstualne aspekte. Drugim rečima, nastojali smo da povežemo konkretne prevodilačke odluke i širi intertekstualni doživljaj teksta. Iz svega navedenog izdvojila su se dva istraživačka pitanja: da li komentari prevodioca usmeravaju tumačenja teksta kao intertekstualno otvorene produktivnosti o kojoj govori Kristeva (Kristeva 1967) i da li utiču na zadovoljstvo čitanja teksta o kojoj govori Bart (Bart 1975)?

2. DOKUMENTARNI ROMAN *M. SIN VEKA*

Roman *M. Sin veka* (it. *M. Figlio del secolo*), italijanskog pisca Antonija Skuratija, objavljen je 2018. godine kao prvi deo triologije, pre romana *M. Čovek providenja* (it. *M. L'uomo della provvidenza*) i *Gli ultimi*

giorni dell'Europa (prevod na srpski u pripremi). Romani prikazuju uspon fašizma u periodu od kraja Prvog svetskog rata do ulaska Italije u Drugi svetski rat. Prvi roman *M. Sin veka* obuhvata period od 1919. do 1925. godine u kome se Italija suočava s velikim unutrašnjim i spoljašnjim izazovima. Po završetku rata Italija prolazi kroz period koji se u italijanskoj historiografiji često naziva *osakaćenom pobedom* (it. *vittoria mutilata*). Reč je o terminu koji je 1918. godine skovao italijanski pesnik Gabrijele Danuncio (*Gabriele D'Annunzio*) i koji je trebalo metaforički da opiše položaj Italije nakon Prvog svetskog rata. Naime, završetak rata Italiji nije doneo teritorije obećane Londonskim ugovorom, tajnim sporazumom koji je Italija potpisala 1915. godine sa Ujedinjenim Kraljevstvom, Francuskom i Rusijom, a na osnovu koga je ušla u rat. Izneverenih očekivanja, bez obećanih teritorija, uz velike ljudske gubitke, ekonomski gotovo devastirano, italijansko društvo je bilo idealna pozornica na kojoj su se pojavili brojni ratni veterani, skvadristi, arditi i drugi anarhisti toga doba spremni da svoje nezadovoljstvo iskažu u novom društvenom pokretu (Ristović 2021). Antonio Skurati u svom dokumentarnom romanu povezuje lik Benita Musolinija, nekadašnjeg socijalistu i urednika političkih listova *Avanti* i *Popolo d'Italia*, s nastankom fašističkog pokreta.

U maniru dokumentarne književnosti¹, „književnih dela koja su potpuno ili delimično zasnovana na dokumentima, odnosno na arhivskoj građi, novinskim člancima u kome se dokument javlja kao građa koja je preobražena u skladu sa umetničkim zahtevima, ali i kao njegov sastavni deo uklopljen u strukturu književnog dela” (Popović 2007: 151), Skuratijev *M. Sin veka* ima dvostruku prirodu: brojni dokumentarni izvori (prevashodno novinski članci, manifesti političkih partija, policijski izveštaji, itd) daju istorijsku verodostojnost tekstu, dok je lik Benita Musolinija prikazan kao protagonista romana u svetlu lične borbe, intimnih ideja, poriva, ali i odnosa sa ostalim ličnostima, značajnim za nastanak i razvoj fašističkog pokreta u Italiji. Interesantna je i struktura romana: svaki odeljak počinje imenom protagoniste, mahom poznatih istorijskih ličnosti iz tog perioda (Benito Musolini, Gabrijele Danuncio, Filipo Tomazo Marinetti, Arpinati, itd), datumom i mestom radnje, što romanu daje istorijsko-dokumentarno ruho, a čitaoca uverava u verodostojnost opisanih događaja. Obilje istorijskih činjenica koje se odnose na buran period italijanske istorije, uz neizbežna prikrivena poređenja sa okolnostima u kojima se nalazi današnje italijansko društvo, roman *M. Sin veka* čine jednim od najznačajnijih romana savremene italijanske književnosti (Simonetti 2019). Sve navedene odlike Skuratijevog dokumentarnog romana, kao i veliko interesovanje čitalačke publike u Italiji (Galeone 2019), posebno podstaknuto činjenicom da je roman dobitnik književne nagrade *Strega* za 2018. godinu, ovaj roman su odredili kao prevodilački izazov s kojim su se suočili prevodioci iz više od četrdeset zemalja širom sveta (New Italian Books 2019). Iz tog razloga, u radu smo postavili pitanje koji je idealan odnos upotrebe prevodilačkih potkompetencija neophodnih za prevođenje dokumentarnog romana, odnosno gde je granica prevodilačke vidljivosti.

3. VIDLJIVO-NEVIDLJIVA ULOGA PREVODIOCA

Prevođenje teksta sa izvornog na ciljni jezik u ovom radu posmatrali smo iz dva ugla: kao adekvatan odnos prevodilačkih potkompetencija u smislu *PACTE* modela prevodilačke kompetencije, odnosno kao optimalnu meru vidljivosti prevodioca.

Prevodilačka kompetencija prema modelu španske istraživačke grupe *PACTE* (2003: 16) jeste zbir različitih potkompetencija: bilingvalne (jezičke), teorijske, ekstralingvističke, instrumentalne i strateške. Svaka od navedenih potkompetencija usmerena je na zasebne elemente prevodnog procesa, dok se prevođenje posmatra kao komunikaciona aktivnost koja obuhvata donošenje odluka i rešavanje problema na osnovu stručnog znanja, kao i u bilo kojoj drugoj aktivnosti. *Bilingvalna* potkompetencija je proceduralno znanje neophodno za komunikaciju na dva jezika, a čine je pragmatična, sociolingvistička, tekstualna, gramatička i leksička znanja o oba jezika. *Teorijska* potkompetencija je pretežno deklarativna i obuhvata znanja o prevodilačkim principima, procesima, metodama jedinica i uzusima prevodilačke struke. *Instrumentalna* potkompetencija se odnosi na upotrebu dokumentarnih izvora i komunikacionih tehnologija svih vrsta u procesu prevođenja (enciklopedija, gramatika, paralelnih tekstova, elektronskih korpusa, pretraži-

¹ O dokumentarnom romanu u XXI veku v. (Domazet 2020).

vača, itd), dok je *strateška* potkompetencija, kao osnovna potkompetencija, usmerena na efikasnost prevodilačkog procesa i proces rešavanja problema sa kojima se prevodilac suočava tokom prevođenja (PACTE 2003: 16). Konačno, poseban značaj u prevodima dokumentarne književnosti ima ekstralingvistička potkompetencija, zasnovana na vanjezičkim implicitnim ili eksplicitnim, opštim i specifičnim, znanjima prevodioca, koja obuhvataju „poznavanje dveju kultura, enciklopedijsko znanje i poznavanje konkretne naučno-tehničke-društvene oblasti” (Eraković 2018: 25). Sve potkompetencije podržavaju psihičko-psihološke komponente (pamćenje, percepcija, motivacija, kritički stav, kreativnost, logičko razmišljanje, itd.) i mogu se smatrati integrativnim delovima pojedinačnih potkompetencija. U svetlu kompleksnosti ovog modela postavlja se pitanje optimalne vidljivosti prevodioca, tj. mere u kojoj prevodilac treba, može i mora da bude prisutan u ciljnom tekstu oslanjajući se na svoju prevodilačku potkompetenciju.

Pitanje vidljivosti prevodioca u centar svoje pažnje postavlja ulogu prevodioca koja se može iznova proceniti i „analizom njegovih intervencija u procesu jezičkog transfera” (Basnet 2009: 55). Basnetova dodaje da je prevođenje nekada posmatrano isključivo kao uslužni proces, dok se danas „sagledava kao proces tokom kojega je intervencija ključna” (Basnet 2009: 55). Termin *prevodilačka vidljivost* je postao zastupljen sredinom devedesetih godina prošlog veka u studijama koje su podstrekivale nevidljivost prevodioca (Toury 1995) ili onim koje su se zalagale za veću vidljivost prevodioca u tekstu, bez obzira na nastojanja izdavača da se prevodi što više prilagode kulturi jezika na koji se prevodi (Diadori 2012; Venuti 1995; Nikolić 2020). Venuti, čak, otvoreno kritikuje nevidljive književne prevodioce koji se stavljaju u funkciju kulture jezika na koji se prevodi anulirajući razlike i inovacije koje bi kroz njihov rad mogle da ožive kulture *drugih* (Venuti 1995: 19) i stvarajući iluziju čitanja originala koju čitaoci imaju zbog visokog stepena čitljivosti teksta. Konačno, naglašava da prevodilac ima moralnu obavezu da pokaže svoje prisustvo u tekstu, da pokaže svoje intervencije na tekstu, čak i po cenu ugrožavanja tekstualne fluidnosti (Venuti 1995: 1-20). Sa druge strane, intervencije prevodioca u vidu komentara u fusnotama Umberto Eko vidi kao poslednje prevodilačko rešenje kome prevodioci pribegavaju u prevođenju i naziva ih potpunim gubicima: „Postoje gubici koje možemo da definišemo kao apsolutne. To su oni slučajevi u kojima nije moguće prevođenje, a ako se takvi slučajevi dese, na primer prilikom prevođenja nekog romana, prevodilac mora da pribegne poslednjem mogućem rešenju, a to je da na dnu stranice stavi fusnotu – a ta fusnota ujedno označava njegov poraz. Igre rečima su dobar primer apsolutnog gubitka.” (Eko 2011: 108). U drugim taksonomijama prevođenja (Newmark 1988; Malone 1988; Hervey & Higgins, 1992) beleške se smatraju prevodilačkom tehnikom koja je moguća samo u određenim tekstovima (na primer, u esejističkim ili književnim tekstovima), ali i elementom koji prevodilački proces čini vidljivim.

Vođeni specifičnom ulogom prevodioca koji se u procesu prevođenja dokumentarne književnosti posebno oslanja na ekstralingvističku potkompetenciju postavili smo pitanje u kojoj meri komentari prevodioca u romanu *M. Sin veka* čitaocu pružaju neophodna vanjezička znanja i da li u recepciji dela mogu da ugroze intertekstualne aspekte dela. Intertekstualnost smo posmatrali u kontekstu o kome govore Kristeva i Bart. Naime, Kristeva tekst posmatra kao *mozaik citata*, ambivalentnu strukturu i otvorenu *produktivnost* koja nastaje u interakciji čitaoca i teksta (Kristeva 1967), a pojam intertekstualnosti definiše kao „svojstvo teksta da uspostavlja odnos s drugim tekstovima, odnosno, da se u njega upliće drugi tekst ili više drugih tekstova” (Juvan 2013: 13). U svojoj čuvenoj ideji o o *smrti autora* (Bart 1968) Bart nastoji da decentralizuje svaki oblik stvarnosti, te i onu koja se može postaviti između autora i teksta. U tom slučaju tekst više nije linearni nosilac autorove poruke, već interaktivna struktura otvorena za nova pojedinačna tumačenja i prenošenja. Pažnja je preusmerena sa autora na tekst, pa na čitaoca, odnosno prešlo se sa strukturalističkog pitanja „Šta je pisac hteo da kaže? na postrukturalističko „Šta je čitalac razumeo?” uz posebna pitanja koja se odnose na zadovoljstvo samog čitanja. Bart navodi tri tipa zadovoljstva čitanja (Bart 1975). Prema prvom tipu, čitalac „uživa u rečima, u određenim rečima, u određenim rasporedima reči; u tekstu, plaže, ostrvca se isertavaju u čije fascinacije uranja subjekt-čitalac, gubi se; to bi bio tip metaforičkog ili poetskog čitanja; da bi se takvo zadovoljstvo osetilo da li je potrebno veliko jezičko obrazovanje? Nije sigurno: čak i jako malo dete u trenutku tepanja poznaje erotičnost reči, oralnu i zvučnu praksu koja se nudi impulsu.” (Bart 1975). Prema drugom tipu, koji je suprotan, „čitalac je na neki način izvučen ispred, tokom cele knjige, jednom silom koja je uvek manje

ili više prerušena a pripada redu neizvesnosti: knjiga se malo po malo poništava i baš se u toj nestrpljivoj, ponesenoj potrošnji nalazi uživanje; reč je naravno pre svega o metonimijskom zadovoljstvu svakog pripovedanja, ne zaboravljajući da se i samo znanje ili ideja mogu ispričati, podređeni pokretu neizvesnosti.” Prema trećem tipu čitanja koje Bart naziva *avanturum* (način na koji zadovoljstvo dolazi do čitaoca) čitanje je „jedan vid produkcije: ne više unutrašnjih slika, projekcija, fantazmi, već doslovno rada: utrošen proizvod se vraća u produkciju, u obećanje, u želju za produkcijom, i lanac želja počinje da se odvija time što svako čitanje vredi i za pisanje koje prouzrokuje, do beskonačnosti” (Bart 1975).

4. PRIM. PREV: O KOMENTARIMA PREVODIOCA

Polazeći od koncepta zadovoljstva u čitanju zapitali smo se da li komentari prevodioca usmeravaju tumačenja teksta kao intertekstualno otvorene produktivnosti i da li utiču na zadovoljstvo čitanja teksta o kome govori Bart. U tom cilju analizirali smo da li odluke prevodioca u dokumentarnom romanu Antonija Skuratija *M. Sin veka* čitaocu pružaju neophodna vanjezička znanja ili u recepciji dela mogu i da ugroze čitačev intertekstualni doživljaj. Kvalitativnom analizom sadržaja 108 komentara prevodioca (*prim.prev*) komentari su analizirani u odnosu na to da li su u njima navedena ekstralingvistička saznanja neophodna za razumevanje dela (koja u prvi plan ističu vanjezičke potkompetencije prevodioca kao deo njegovih prevodilačkih kometencija) ili su data i intertekstualna tumačenja prevoda (koja se mahom zasnivaju na kreativnosti kao elementu psihičko-psihološke potkompetencije). Klasifikovali smo sve komentare prema tipu informacija koje prevodilac navodi, te iako je reč o kvalitativnoj analizi, radi boljeg uvida, navodimo da se od 108 komentara 38 odnosilo na istorijske činjenice (1), 31 komentar je bio pretežno jezičke prirode (2), 30 komentara je obuhvatalo znanja iz kulture u najširem smislu (gastronomije, arhitekture, pozorišta, itd) (3), dok je 9 komentara navodilo informacije iz književnosti (4). Ovde ćemo se osvrnuti na najznačajnije primere iz svake navedene grupe.

4.1. Komentari u vezi sa istorijskim podacima (1) i jezički komentari (2)

Komentari koje smo označili kao pretežno istorijske u najvećem broju slučajeva odražavaju široka enciklopedijska znanja prevodioca i poznavanje istorijskih okolnosti Italije. Reč je o periodu posle Prvog svetskog rata i periodu nastanka fašizma na osnovu kojih se čitaoci upoznaju s važnim elementima italijanske istorije: ko su bili intervencionisti, arditi, bersaljeri, kopljanici, kako su nastali nazivi oružja, koji su značajni spomenici istorijskih ličnosti u Italiji, itd. Nesporno je i očigledno da se u prevodilačkim rešenjima očekivala primena izuzetne ekstralingvističke potkompetencije koja je, u skladu sa zapažanjima koje iznosi Dijadorijeva, često uslovljena ekstralingvističkim faktorima, između ostalih i ukusom čitalaca i poznavanjem kulture kojoj pripada izvorno delo (Diadori 2018). Tako, na primer, kontrastivnom analizom originala i prevoda, uviđamo da je Skurati smatrao nepotrebnim da pojašnjava Danuncijev nadimak Vate, već ga bliže opisuje diskretnom perifrazom (*l'esteta decadente si muta in Vate, un poeta sacro, profeta della gloria nazionale*) i tako italijanskom čitaocu približava lik poznatog pesnika. Prevodilac predviđa da srpska čitalačka publika ne poznaje u potpunosti ovog italijanskog književnika i u komentaru objašnjava: *D'Anunciov nadimak Vate, čije je značenje sveti pesnik, pesnik proročanskih vizija* (Skurati 2020: 47). Isto tako, u primeru: *Davanti ai fascisti venuti a espugnare la roccaforte del nemico si apriva un bel viale di platani intitolato a Garibaldi, l'eroe dei due mondi*, italijanskom čitaocu nije potrebno objašnjenje o poreklu Garibaldijevog nadimka, dok prevodilac procenjuje da će objašnjenje Garibaldijevih poduhvata čitaocima na srpskom jeziku približiti ovu istorijsku ličnost: **Garibaldi je dobio ovaj nadimak zbog revolucionarnih podviga koje je ostvario i u Latinskoj Americi i Evropi*. (Skurati 2020: 363). Pored toga, interesantno je da u nastavku prevodilac ne objašnjava termin *Pohod hiljade*, vojni pohod koji je prethodio ujedinjenju Italije 1861. godine, a da svojim komentarom u drugom primeru, po našem mišljenju, ugrožava pojedinačni doživljaj teksta objašnjenjem Marksove ideje revolucije (Skurati 2020: 71).

Jezički komentari odražavaju tehnike prevođenja na koje se oslanja prevodilac, bilo da je reč o vrsti nedoslednosti u italijanskom jeziku koju je neophodno objasniti čitaocima na srpskom jeziku, igri reči ili nazivima za koje je neophodno dati doslovan prevod. Tako se u nekim jezičkim komentarima (Skurati 2020: 85) upoznajemo s doslovnim značenjem mosta *Ponte delle tette* (Most sisa), značenjem imena fašističkog odreda *Disperatissima* koji je doslovno preuzet (Skurati 2020: 498) i u komentaru objašnjen kao apsolutni superlativ prideva *disperato*, zatim s rečima iz italijanskih dijalekata, iz francuskog i latinskog jezika², nepravilnostima u italijanskom jeziku (*bachì* umesto *baci*, *spedisì* umesto *spedisce*, itd) koje je neophodno objasniti da bi se dosledno opisao lik jedne od Musolinijevih ljubavnica, latinskim poslovice koje su prevedene srpskim poslovice istog značenja (*Mors tua, vita mea* u značenju *Dok jednom ne smrkne, drugom ne svane* ili *Redde rationem* u značenju *Položi račun! Odgovaraj za svoja dela!*), što je prema Ivirovoj podeli optimalan način prevođenja poslovice i frazeoloških izraza (Ivir 1985). Međutim, određeni jezički komentari u kojima se nalaze sinonimi, po našem mišljenju, nameću pitanje sopstvene suvišnosti. Tako prevodilac smatra da je reč *possibilizam* nedovoljno jasna na srpskom jeziku, te istu objašnjava sinonimom u fusnoti kao *politiku otvorenosti prema svim mogućnostima*. Kod takvih rešenja se pitamo zašto prevodilac smatra da je etimologija navedene reči čitaocima nejasna i da li ovakva rešenja ugrožavaju zadovoljstvo čitanja svodeći ga na udžbenička usmeravanja. S druge strane, smatramo da su primedbe prevodioca dragocene u objašnjenjima fašističkih parola, kao u primeru italijanskog mota *Me ne frego!* koji je bio deo poklića ardit, a zatim i fašista, u značenju *Baş me briga*, ali i danas aktuelne krilatice desničarskog nacionalističkog i fašističkog usmerenja koje je u prevodu dat u ublaženoj književnoj varijanti: „Nije me ni malo briga naš je moto, nije me ni malo briga ako poginem za našu slobodu!” (Skurati 2020: 93).

Poseban izazov predstavljaju prevodi igre reči. Dijadorijeva ih definiše kao jedan od „najintrigantijih zadataka za prevodioca” (Diadori 2012: 37), a Delabastita navodi osam načina na koje je moguće prevesti „neprevodive” igre reči od kojih su uredničke intervencije u beleškama ili fusnotama koje prevodilac koristi u ovom slučaju na osmom mestu (Delabastita 1996: 134). U tumačenju slogana *Marcia-re, non marciare!* koji je objašnjen kao neprevodiva igra reči *marširati* (it. *marciare*) i *truliti* (it. *marcire*) i za koji je dat bukvalan prevod *Marširati, ne truliti!* (Skurati 2020: 143) mišljenja smo da bi postupkom transformacije, konkretno dodavanjem suprotnog veznika u verziji *Marširati, a ne truliti!* ili upotrebom imperativa *Bolje marširaj nego da istruliš!* fašistička parola dobila na ekspresivnosti na srpskom jeziku.

Bez obzira na odabranu prevodnu tehniku, komentari u kojima preovlađuju istorijski podaci ili lingvističko-filološka saznanja, otkrivaju široka enciklopedijska znanja prevodioca koja približavaju kontekst romana, društveno-političke okolnosti i istorijske pojedinosti čineći ga daleko razumljivijim širokoj čitalačkoj publici. Iz tog razloga, smatramo da njihova uloga u dokumentarnim romanima može biti od presudnog značaja za recepciju romana.

4.2. Komentari u vezi sa italijanskom kulturom i književnošću (3 i 4)

Nešto kompleksniji zadatak bili su komentari prevodioca koji su prenosili elemente italijanske kulture i književnosti. U najvećem broju slučajeva, komentari prevodioca se zasnivaju na tehnici objašnjenja pojmova iz italijanske gastronomije, enologije, arhitekture, automobilizma, mode, itd. Ipak, u jednom broju slučajeva mogli su da budu izbegnuti primenom tehnike dodavanja, tj. proširivanja, kao u primeru: *U sumornoj atmosferi se ističu samo karirani belo-crveni stoljnaci ispod opletenih boca guturnija* (prim.prev. *Vrsta crnog vina*) *sa brda Pjačence* koji bi u inkorporiranoj verziji glasio: *U sumornoj atmosferi se ističu samo karirani belo-crveni stoljnaci ispod opletenih boca guturnija, crnog vina sa brda Pjačence* (Skurati 2020: 23). U primeru: *Da, bilo bi lepo probuditi se u zoru, sesti u crveni spajder* (prim.prev. *Model alfa romea*) *i povesti Marš na Rim na čelu mlade generacije, komandovati koloni boraca, dvadesetogodišnjaka, ardit.* (M. Sin veka, 2022: 88-9), iako je na osnovu konteksta jasno da je reč o automobilu, postoji mogućnost dodavanja reči u tekstu prevoda čime bi se opet smanjio broj

² Ovde je interesantno pitanje zašto se prevodilac odlučuje da reči na francuskom i latinskom jeziku ipak prevede na srpski, ako u originalu ostaju na ovim jezicima. Pretpostavljamo da se odluka zasniva na očekivanjima da su izrazi na francuskom i latinskom jeziku bliži italijanskom čitaocu.

intervencija u komentarima, a prevod donekle pojednostavio: *Da, bilo bi lepo probuditi se u zoru, sesti u alfin crveni spajder*. Time bi se u tekstu, koji je već nužno opterećen velikim brojem prevodilačkih komentara, izostavili komentari za koje postoji mogućnost inkorporiranja u tekst. Bez obzira na eventualne varijacije o kojima se može diskutovati u prevodilačkim rešenjima, komentari koji upućuju na elemente italijanske kulture ili književnosti otkrivaju pozamašna ekstralingvistička istraživanja koja su prethodila procesu prevođenja. Na osnovu njih saznajemo koje su bile razlike između ruskog i italijanskog futurizma, dobijamo tumačenja futurističkih slogana koji su umnogome oslikavali položaj žena toga doba, upoznajemo se s terminom *toilettite* koji su skovali futuristi i koji je na komičan način trebalo da objasni preteranu brigu o ženskom telu i eleganciji. Prevodilac u ovom slučaju šaljivo i uspešno kuje reč *toaletitis* u nastojanju da prenese efekat pariske visoke mode na srpski jezik.

Kako su aluzije na poznata dela italijanskih pisaca u originalnom tekstu često prepoznatljive tek u strukturi rečenice i stilu koje pisac dodeljuje protagonistima, prevodilac u komentaru Musolinijevog opisa skupa na Trgu Sansepolcro u Milanu objašnjava da je reč o aluziji na Marinetijevu Poemu o sansepolkristima (*Il poema dei sansepocri*) objavljenu krajem tridesetih godina, a u spomen prvog političkog skupa fašista 23. marta 1919. godine. Kontrastivnom analizom originalnog teksta:

“**Tra quattro pareti tappezzate di un triste verde lago**, affacciato sul nulla di una grigia piazzetta parrocchiale, tra le **dorature** che invano **tentano** di riscuotere dal loro torpore le **poltrone Biedermeier**, in mezzo a poche capigliature arruffate, calvizie, moncherini, reduci smagriti che respirano l’asma minore di commerci consuetudinari, antiche prudenze e meticolose avarizie di bilanci.” (Scurati 2018)

i Marinetijeve poeme specifične po svojoj strukturi i nedostatku interpukcije:

“Nulla di rivoluzionario nel salone del Circolo Interessi Industriali e Commerciali di Milano Piazza Sansepolcro ma invisibilmente vibravano **le pareti tappezzate d’un verde lago triste** mentre alcune **dorature tentavano** accendere una neutralità di **poltrone** divani sedie col timore di turbare attraverso le finestre il grigio della piazzetta manzoniana placidamente parrocchiale” (Marinetti, 1939)

uočavamo da je reč o delikatnim književnim i jezičkim aluzijama. Usudićemo se da primetimo da su navedene aluzije možda nepoznate i italijanskim čitaocima, te smo mišljenja da su čitaoci prevedenog romana u specifičnim slučajevima poput ovog u prednosti upravo zahvaljujući širokim ekstralingvističkim znanjima prevodioca.

Ipak, u komentarima koji dovode u pitanje lični doživljaj koji se stvara između čitaoca i teksta u najširem smislu o kome govore Bart i Kristeva javljaju se izvesne nedoumice. Naime, ako prevodilac u komentarima objašnjava metaforu četvrtog zida u pozorištu (*La scena è improvvisamente mutata, la quarta parete è caduta* (Scurati 2018; Skurati 2020: 83)), tumači aluzije na reči Ničeovog Zaratustre (Skurati 2020: 196), objašnjava Bodlerovu dosadu (Skurati 2020: 404) ili svojstva liberalizma (Skurati 2020: 190), postavlja se pitanje da li je prevodilačka vidljivost u takvim slučajevima previše uočljiva. Da li objašnjenjem toponima *Padanska dolina* (Skurati 2020: 205), transkribovane verzije italijanskog toponima, prevodilac smatra da čitalac ne prepozna je regiju o kojoj je reč? Da li je prevodilačko umeće proceniti i trenutak u kome je neophodna manja prevodilačka vidljivost? Da li se zadovoljstvo čitanja umanjuje datim rešenjima koja utiču na pitanje otvorenosti teksta, odnosno zadovoljstva koje čitalac spoznaje samostalnim razumevanjem, prepoznavanjem i tumačenjem? Ovakva i slična pitanja još jednom potvrđuju značajnu ulogu prevodioca koji neupitno stvara novi život originala i u velikoj meri utiče na konačnu percepciju dela.

Poseban izazov za prevodioca predstavljaju upravo dokumentarni romani u kojima prevodilac neizbežno koristi sve elemente svoje prevodilačke kompetencije. Na osnovu visokog stepena ovladavanja jezičkom potkompetencijom i svim njenim elementima (pragmatičkim, sociolingvističkim, tekstualnim, gramatičkim i leksičkim znanjima o oba jezika) prevodilac nastoji da prenese i ekstralingvistička saznanja do kojih u ovakvim slučajevima dolazi na osnovu svojih postojećih znanja i istraživanja na zadatu temu koja prethode prevodu dokumentarnog romana, što je analiza odabranih primera iz Skuratijevog romana i pokazala. Kao što smo već istakli, od posebne važnosti su prevodilački komentari u vezi sa istorijskim podacima. Teorijska saznanja o prevodnim tehnikama, kao elementu teorijske potkompetencije, omogućavaju da se u zavisnosti od teksta prevodilac odluči za neku od prevodilačkih tehnika:

doslovan prevod, adaptaciju, kompenzaciju, transformaciju, transpoziciju, itd. (Diadori 2012: 59) što smo u ovom radu potkrepili konkretnim primerima, ali i sagledali iz drugih uglova. Imajući u vidu specifičnost dokumentarnog romana, na prevodiocu je i neizbežna upotreba instrumentalne potkompetencije (upotreba enciklopedija, gramatika, paralelnih tekstova, elektronskih korpusa, pretraživača, itd) koja je usko povezana sa ekstralingvističkom potkompetencijom. Konačno, prevodilačka kreativnost i kritički stav prevodioca, kao psihičko-psihološke komponente prevodnog modela *PACTE*, u velikoj meri utiču na prenošenje svojstva intertekstualnosti u ciljni jezik, odnosno na ulogu koju prevodilac ima između ličnog doživljaja izvornog teksta i intertekstualnosti koja može da se postigne u jeziku prevoda.

5. ZAKLJUČAK

U radu smo analizirali dokumentarni roman *M. Sin veka* koji opisuje nastanak i uspon fašizma u Italiji. Potkrepljen različitim oblicima arhivske građe koja upućuje na značajne istorijske i političke događaje tog perioda, ovaj dokumentarni roman je ujedno i nezanemarljiv prevodilački zadatak. Prikazali smo ulogu prevodioca iz dva ugla. Prvo je tumačena uloga prevodioca u kontekstu španskog prevodnog modela *PACTE*, prevodilačke kompetencije i njenih potkompetencija (bilingvalne, instrumentalne, teorijske, strateške i ekstralingvističke kompetencije, kao i psihičko-psiholoških komponenata). Utvrdili smo da se prevođenje dokumentarnih romana zbog svoje ambivalentne književno-dokumentarne prirode zasniva na upotrebi svih prevodilačkih potkompetencija. U tom kontekstu smo analizirali i pitanje prevodilačke vidljivosti kao koncepta nauke o prevođenju koji posmatra stepen očigledne prevodilačke prisutnosti. Na osnovu primenjene analize sadržaja više od sto prevodilačkih komentara (*prim.prev*) komentari su klasifikovani prema informacijama na koje upućuju u četiri kategorije: istorijske, jezičke, književne i kulturne. U nastojanju da sagledamo kompleksno prevođenje dokumentarnih romana ovog tipa postavili smo istraživačko pitanje gde je granica prevodilačke vidljivosti, odnosno u kojoj meri je na prevodiocu da primeni sve svoje potkompetencije, a da ne ugrozi zadovoljstvo čitanja i otkrivanja različitih nivoa značenja u kontekstu intertekstualnosti, otvorenog teksta i zadovoljstva čitanja. U dokumentarnim romanima namenjenim najširoj čitalačkoj publici vidljivost prevodioca je neophodna i neminovna, dok se eventualna nezadovoljstva koja nastaju kod povlašćenih čitaoca mogu kompenzovati trećim vidom zadovoljstva čitanja o kojoj govori Bart kao vidu produkcije i željom za drugim oblicima stvaranja.

LITERATURA

- Bart, Rolan. (1984). Smrt autora. *Polja*, 309, 450. Izvornik: Roland Barthes (1968). *La mort de l'auteur*. Mantlea. V. (preveo Miroslav Beker)
- Bart, Rolan (1975). O čitanju. S francuskog prevela Iva Milić. Pristupljeno 12. novembra 2023. <https://fenomeni.me/rolan-bart-o-citanju/?fbclid=IwAR0bi1rZP6g8tTu1HtQmhvwsVWFF733OvxK8PQfg5v-EYDL-BW32e9HcSvLg>
- Basnet, Suzan. (2009). Pokoran ili moćan – novo vrednovanje uloge prevodioca, (s engleskog preveo Predrag Šaponja), *Polja*, 460, 46-56. Izvornik: Susan Bassnet (1996). *The Meek or the Mighty: Reappraising the Role of the Translator*, In: *Translation, Power, Subversion* (R. Álvarez and M. C. A. Vidal, eds.), Multilingual Matters Ltd, Clavedon, 10-24
- Delabastita, Dirk. (1996). Wordplay and translation. *Wordplay and translation*, 2(2), 129-137.
- Diadori Pierangela. (2012). *Teoria e tecnica della traduzione: strategia, testi e contesti*. Firenze: Le Monnier Università.
- Diadori, Pierangela. (2018). *Tradurre: una prospettiva interculturale*. Roma: Carocci editore.
- Domazet, S. (2020). Dokumentarni roman kao vodeći literarno-novinarski žanr 21. veka. *Godišnjak FPN*, 24, 223-241.
- Galeone, Salvatore (2019). La classifica dei 10 libri più venduti del 2019. Liberiamo. Pristupljeno 14. februara 2024. <https://liberiamo.it/libri/la-classifica-dei-10-libri-piu-venduti-del-2019/>
- Marinetti, Filippo Tommaso. (1939). *Il poema dei sansepolcristi - Opera di F.T. Marinetti*. Preuzeto 14. 11. 23. sa <https://ftmarinetti.it/il-poema-dei-sansepolcristi/>

- New Italian Books (2019), *M. Figlio del secolo*, Pristupljeno 21. februara 2024. <https://www.newitalianbooks.it/it/m-il-figlio-del-secolo-2/>
- Ivir, I. Vladimir. (1985). *Teorija i tehnika prevođenja*. Sremski Karlovci.
- Juvan, Marko. (2013). *Intertekstualnost*, (prevela sa slovenačkog Bojana Stojanović-Pantović). Novi Sad: Akademski knjiga.
- Eraković, Borislava. (2018). *Kompetencije stručnih prevodilaca izme u teorije i prakse*. Novi Sad: Filozofski fakultet
- Eko, Umberto. (2011). *Kazati gotovo istu stvar*. Beograd: Paideia.
- Hervey, Sandor & Higgins, Ian (1992). *Thinking Translation: A Course in Translation Method: French to English*: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203417973>
- Kristeva, Julia. (1967). Bakhtin, le mot, le dialogue et le roman. *Critique*, (23), 438-465.
- Nikolić, Aleksandar. (2021). Srpska kulturno specifična leksika u filmu "Parada". *Prilozi proučavanju jezika*, 52, 183-201.
- Newmark, Peter. (1988). *A textbook of translation*, New York: Prentice hall.
- Malone, Joseph L. (1988). *The Science of Linguistics in the Art of Translation*. Albany, NY: State University of New York Press
- PACTE (2003). Building a Translation Competence Model. In: *Triangulating Translation: Perspectives in Process Oriented Research* (Alves, F. ed.), Amsterdam: John Benjamins.
- Popović Tatjana. (2007). *Rečnik književnih termina*. Beograd: Logos Art.
- Ristović Milan. (2021). *Mussolini ante portas: italijanski fašizam i jugoslovensko susedstvo (1919-1925)*. Beograd: Službeni glasnik.
- Scurati, Antonio M. *Il figlio del secolo*. Milano: Bompiani.
- Simonetti, Gianluigi (2019). *Scurati, un Mussolini pieno di cliché*, 24 Ore, Pristupljeno 12. februara 2024. <https://www.ilsolo24ore.com/art/scurati-mussolini-pieno-cliche-AE0VJNdG>
- Skurati, Antonio (2020). *Sin veka* (prevela sa italijanskog Gordana Berberina), Beograd: Laguna
- Toury Gideon (1995). *Descriptive Translation Studies and Beyond*. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins.
- Venuti Lawrence. (1995). *The Translator's Invisibility. A History of Translation*. London: Routledge.

LE INEVITABILI NdT: SULLE SFIDE NELLA TRADUZIONE DEL ROMANZO *M. FIGLIO DEL SECOLO*
DI ANTONIO SCURATI

Riassunto

L'analisi si concentra sulla traduzione del romanzo documentario "M. Figlio del secolo" di Antonio Scurati. Il romanzo descrive l'origine e l'ascesa del fascismo in Italia, coprendo il periodo tra il 1919 e il 1925, contrassegnato dalle significative sfide affrontate dall'Italia sia nella politica interna che in quella estera. Oltre a un numero impressionante di fonti documentarie sugli eventi cruciali della scena politica italiana dell'epoca, specialmente quelli legati all'emergere del movimento fascista e alla fioritura del culto del leader, Benito Mussolini è rappresentato come protagonista del romanzo. Il romanzo è ricco di numerose allusioni a eventi storici, figure politiche e tradizione letterario-artistica dell'Italia, dalle radici antiche fino ai primi anni del Novecento, così come di rappresentazioni metaforiche delle personalità e degli eventi menzionati. Attraverso l'analisi qualitativa delle note del traduttore (NdT), i commenti sono classificati in base a se forniscono conoscenze extralinguistiche necessarie per comprendere l'opera (sottolineando le sottocompetenze extralinguistiche del traduttore come parte delle sue competenze traduttive) o se offrono interpretazioni intertestuali della traduzione (largamente basate sulla creatività come una delle componenti psicofisiologiche). L'obiettivo dello studio è determinare se le note del traduttore in questo romanzo forniscano al lettore soltanto le conoscenze extralinguistiche necessarie o se, nella ricezione dell'opera, possano mettere a rischio anche gli aspetti intertestuali.

Parole chiave: lingua italiana, romanzo documentario, competenza traduttiva, intertestualità

Bojana Radenković Šošić
Univerzitet u Kragujevcu, Srbija
FILUM
radenkovicbojana@gmail.com

IV

МЕТОДИКА НАСТАВЕ ЈЕЗИКА И КЊИЖЕВНОСТИ

ЈЕЛЕНА БАКАЛУЦА

ДИСКУРЗИВНА КОМПЕТЕНЦИЈА БУДУЋИХ НАСТАВНИКА ФРАНЦУСКОГ ЈЕЗИКА НА ПРИМЕРУ ПИСАНЕ ПРИПРЕМЕ ЗА ЧАС

Циљ овог квалитативно-квантитативног и дескриптивно-експланаторног истраживања јесте откривање и боље разумевање тешкоћа студената француског језика и књижевности приликом писања припреме за час, у оквиру образовања будућих наставника на Филолошком факултету у Београду, с нагласком на тешкоће које више указују на развијеност дискурзивне компетенције испитаника, а мање на њихову способност примене методичких знања. Стога је на делу корпуса који чине припреме за час студената из три генерације примењен метод лингвистичке анализе садржаја. Унутар изабраног узорка извршена је селекција садржаја у којем се посматрају лингвистичке, графичке и карактеристике исказивања. Истим студентима понуђен је и писани упитник, који треба да допринесе бољем разумевању њихових размишљања, осећања и узрока тешкоћа. Поступком триангулисања добијени су резултати који указују на следеће тешкоће: бројност елемената о којима треба размишљати, прилагођавање језика нивоу ученика приликом формулисања налога/питања, познавање одлика академског писања, презентовање текста, стручни термини. Ови проблеми указују на недовољно развијену дискурзивну компетенцију студената и потребу да се више пажње посвети стратегијама (ауто)евалуације, (ауто)корекције и медијације у настави писања, образовању наставника и будућим истраживањима наставе матерњег и страног језика.

292

Кључне речи: образовање наставника француског језика, писана припрема за час, дискурзивна компетенција, (ауто)евалуација, (ауто)корекција

1. УВОД

Истраживање дискурзивне компетенције будућих наставника француског језика подстакнуто је запажањем да немали број студената француског језика, књижевности и културе на Филолошком факултету Универзитета у Београду нерадо извршава задатак писања припреме за час, који се на завршној, четвртој години студија предлаже у оквиру предмета Методика наставе француског језика. У раду тражимо одговор на два главна истраживачка питања: зашто је студентима писање припреме за час тешка/одбојна активност, иако би требало да је примерена способности ма напредних ученика језика, и у чему они највише греше приликом усвајања карактеристика за њих новог жанра. Претпостављамо да основни узрок отпора треба тражити у недовољном владању методичким знањима, али у овом раду првенствено желимо да испитамо у којој мери и како и способност писања узрокује тај отпор. Наиме, иако је основни смисао ове активности развијање и показивање методичких знања, у образовању наставника језика, посебно страног, битна је и ова друга димензија задатка, јер студенти истовремено развијају своју вештину писања, као и свест о проблемима које могу осетити ученици страног језика приликом процеса писања и усвајања карактеристика новог жанра. Будући да није могуће потпуно изоловано посматрати два сегмента задатка – онај (примарни) који се тиче примене знања и онај који се односи на способност адекватног формулисања текста и примене жанровских карактеристика, они ће се у појединим деловима рада преплитати, али у првом плану неће бити познавање референтне области, па ни општег француског језика.

У наставку чланка говорићемо о очекиваној дискурзивној компетенцији студената, о карактеристикама писане припреме за час и методичком поступку који се примењује у настави писане продукције оваквих (нормираних) текстова, за шта нам као оквир служе дидактика француског као страног језика, француски за посебне намене и текстуална лингвистика. Приступимо затим квалитативној и квантитативној анализи одговора на питања у упитнику, која треба да открије тешкоће приликом писања припреме за час на које студенти сами указују, као и анализи радова, како бисмо укрштањем података из ова два корпуса извукли закључке употребљиве у неким новим истраживањима и образовању, односно како бисмо у образовање будућих наставника француског унели потребне промене које би могле допринети развијању њихових како језичких тако и наставничких способности.

2. ДИСКУРЗИВНА КОМПЕТЕНЦИЈА И ПИСАНА ПРИПРЕМА ЗА ЧАС

Од студената завршне године студија француског језика очекује се да имају остварени ниво Б2 у продуктивним активностима, на крају студија и Ц1. На том нивоу владања језиком, очекује се добро развијена дискурзивна компетенција (као компонента прагматичке компетенције), која подразумева способност ученика да ангажује своје лингвистичке ресурсе приликом рецепције и продукције различитих жанрова и типова текстова, усмених и писаних, односно да познаје и примењује правила текстуалне кохеренције и кохезије (Beacco 2007: 88; Causa 2014; CECR 2001: 96–99; CECR 2021: 143–148), укључујући и нове (и све сложеније) жанрове (Beacco 2007: 136–137; Dezutter 2015: 94, 101; Mangiante, Parpette 2011: 168). Напреднији нивои генерално треба да укључе више когнитивне процесе и мање познате контексте. Очекује се и трансфер способности писања (планирање, организовање, ишчитавање текста ради корекције и слично) из матерњег или неког другог страног језика (Hidden 2013: 33, 35; Pouliot 1993: 121), а на нивоу Б2 и прецизност (CECR 2001: 101; CECR 2021: 147), односно навођење (релевантних) детаља и примера (Beacco 2007: 213; CECR 2001: 25, 27, 52, 97; CECR 2021: 70, 73, 146; Vigner 2012: 22), као и способност прилагођавања говора саговорнику (Beacco 2007: 135, 218; CECR 2001: 97; CECR 2018: 107¹). Ту способност прилагођавања будући наставници језика треба да покажу приликом формулисања питања и налога (упутстава за решавање задатака) у писаној припреми за час, који морају бити прилагођени когнитивним и језичким способностима ученика – потребно је да лексика буде прецизна и позната ученицима, а морфосинтакса једноставна (Beaucourt in Cuq, Gruca 2013: 136).

Прилагођен језик у налозима, односно дијалошким секвенцама, само је једна од особености припреме за час као врсте/жанра дидактичког дискурса, „компаративног“ и „мултимодалног“ (Scheepers 2016: 96). Остале карактеристике једним делом одговарају научном стилу и школско-научном подстилу (Кончаревић 2018: 176–179), а већим делом заповедно-инструктивним жанровима (*genres de l'injonction-instruction*)² о којима говори Ж. М. Адам (Adam 2001a: 12; Adam 2001b). То су текстови „с фиксним плановима“ (Adam 2008: 166), којима припадају и „сви облици дидактичког дискурса“ (Adam 2001a: 25–26), којима Ж. М. Адам проналази једну додирну тачку – „визуелну читљивост“ (*visibilité*), која подразумева употребу карактера различитих величина и боја, алфанумеричких знакова и/или новог реда, употребу схема, оквира и слично (Adam 2001a:

¹ У допунској књизи *Заједничког европског оквира (Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs)*, у одељку посвећеном медијацији концепата, прецизирано је да се „прилагођавање формулације питања“ очекује на нивоу Б2+, и то у образовној области – „за време колаборативног задатка у учионици у школи/на универзитету током вежбања намењених усавршавању наставника“ (CECR 2018: 224). Као једна од стратегија за објашњавање новог концепта наводи се „прилагодити свој језик“ (CECR 2018: 34, 107, 132, 134), што подразумева парафразирање и поједностављивање, још од нивоа А2 (CECR 2018: 132). Такође, „држање часа“ једна је од наведених могућих активности за медијацију концепата, почев од нивоа Б2 (CECR 2018: 230).

² „Инструкцију“ помињу и аутори *Оквир* говорећи о макрофункцијама (CECR 2001: 98), то јест „различитим типовима који припадају различитим жанровима“ (CECR 2001: 75). У нашој литератури, користи се термин „техничка нарација“ за текстове који износе фазе „процеса као низ догађаја у времену“, са „свим важним појединостима“, „потпуно и јасно“, као што је то случај у „свим врстама упутстава, историјским и научним текстовима“ (Кликовац 2006: 104–105).

25; 20016: 24), што све има за циљ подстицање бржег читања, а, пре свега, деловања. Унутар обрасца припреме за час (њеног „фиксног плана“) на многим местима постоји потреба да се на неки начин графички издвоје делови текста, на пример – нови ред за опис сваке нове активности или стрелица између питања и очекиваног одговора (Брајовић 2021: 50), нарочито приликом представљања изгледа табле, кад се може очекивати употреба различитих боја, величине слова, оквира и др. Осим ових графичких особености, припрема за час има и друге сличности са заповедно-инструктивним жанровима (Бакалуца 2022), као што је коришћење стручних термина или изостанак првог лица једнине, чиме се у први план ставља „знање“, инструкција, те се у ту сврху употребљавају именица „наставник“, заменица трећег лица једнине или *он*, али и, као и у разним универзитетским жанровима, безличне конструкције, инфинитиви, пасив.

Један од поступака који се примењују у настави страних језика ради развијања дискурзивне компетенције јесте „продукција по моделу“ Ж. К. Беакоа (Веасо 2007). Овај дидактички приступ нарочито се препоручује за изузетно нормиране жанрове³, којима припада и писана припрема за час, а подразумева упознавање студената с лингвистичким карактеристикама жанра, затим са елементима текстуалне кохеренције и кохезије, на крају и с „граматичким“ описима реченица и глаголских конструкција (Веасо 2007: 219–223). После аналитичко-рефлексивног разумевања модела (Веасо 2007: 230; Mangiante, Parpette 2011: 167–168), студент се постепено увежбава да примењује уочене карактеристике, да користи одређене језичке структуре својствене жанру који имитира (Hidden 2013: 90, 92).

3. О ОВОМ ИСТРАЖИВАЊУ

Према дизајну, ово истраживање је неекспериментално, а према циљевима експланаторно и дескриптивно. Како бисмо одговорили на питања зашто је студентима француског језика, књижевности и културе завршне године Филолошког факултета у Београду, будућим наставницима, писање припреме за час тешка активност и шта им ствара највише тешкоћа, користимо секундарне податке – студентске припреме за час (које иначе чине део предиспитних обавеза) из три генерације, 2020/2021, 2021/2022. и 2022/2023. године, и писано анкетирање истих студената. У радовима уочавамо и класификујемо проблеме, док би квалитативна и квантитативна анализа одговора на питања у упитнику требало да допринесе бољем разумевању студентских размишљања, осећања и узрока тешкоћа, али и представа које имају о писању, наставнику и настави страног језика. Очекујемо да би закључци овог истраживања могли имати практични значај – примена резултата у иницијалном образовању наставника језика и у настави страног и матерњег језика, као и теоријски – преиспитивање у литератури заступљених концепата о развијању дискурзивне компетенције ученика страног/француског језика, нарочито оних везаних за њену стратегијску компоненту. Истраживање је једнократно, изведено у уском временском периоду, али би могло бити и лонгитудално, уколико би се, подстакнуте управо овим истраживањем, увеле неке промене у наставу и те промене пратиле у више временских интервала.

Као што је већ речено, у овом раду не анализирамо детаљно садржај припрема у смислу примене методичких знања, као ни све нивое студентских текстова. Највише пажње посвећујемо познавању жанровских и глобалних текстуалних карактеристика писане припреме за час, исказивачким и графичким карактеристикама (Бакалуца 2022). На одређивање ових јединица анализе садржаја нарочито су утицала два рада Ж. Петио (Petiot 2004a: 165–174; Petiot 2004b: 175–201). Та два текста узета су као референтна за одређивање категорија за описивање жанрова дискурса и у публикацији *Niveau B2 pour le français* (Веасо et al. 2004: 54–56), што је пак референтни документ за учење и наставу страног језика на нивоу B2. С друге стране, послужили смо се и табелама (CLID, EVA) које користе дидактичари француског као матерњег језика (Seguy 1989 : 78; De

³ Као примере изразито нормираних жанрова, О. Иден наводи, између осталог, школске и универзитетске радове, као што су мастер рад, докторска теза и др. (Hidden 2013: 48, 93).

Ketele 2013) при анализи материјалног аспекта текста на међуреченичном нивоу (пасуси, знаци интерпункције ради разликовања директног говора), прагматичког, семантичког и морфосинтаксичког на реченичном нивоу (исказивање, владање стручном лексиком, употреба синтаксичких конструкција глагола карактеристичних за дидактички дискурс).

Испитаници су студенти хетерогеног састава кад је реч о језичком нивоу (од 4 до 12 година учења француског језика), с претпостављеним оствареним нивоом Б2. Прве две генерације наставу су пратиле онлајн, у периоду пандемије, а генерација 2022/2023. уживо. Укупан број упитника који анализирамо износи 68 (11 из маја 2021, 29 из априла 2022. и 28 из априла 2023), а припрема, које су студенти могли да раде индивидуално или у пару, 47 (8 припрема из марта 2021, од којих 3 у пару, 21 припрема из марта 2022. године, од којих 8 у пару, и 18 припрема из марта 2023. године, од којих 10 у пару).

Активност писања припреме свима је била најављена средином фебруара, рок за слање текста био је крај марта, за прве две генерације, док је генерација 2022/2023. овај задатак радила у учионици, 24. марта 2023, и имала је на располагању 3 сата. Студенти су имали задатак да на француском језику напишу детаљну припрему за час, то јест да опишу замишљено одвијање часа који би био посвећен разумевању одломка из дневника са одмора, узетог из једног савременог уџбеника за одрасле ученике нивоа А1, односно из уџбеника намењеног образовању наставника (Daill, Stirman 2014: 100–111). Није било предвиђено и извођење осмишљеног часа, ни у реалном, ни у симулираном окружењу. У периоду који је претходио овом задатку, примењен је Беакоов приступ продукцији по моделу (описан у претходном поглављу), што значи да су студенти били припремљени за ову активност. Та припрема подразумевала је, прво, упознавање с циљевима и етапама савремених часова страног језика, према *Заједничком европском оквиру* и претежно франкофоној глотодидактичкој литератури. Затим се приступило (Беакоовом) аналитичко-рефлексивном разумевању модела, то јест анализи свих рубрика једног обрасца за писање припреме за час, насталог на основу више виђених модела у француској литератури (изглед обрасца в. у Брајовић 2021: 49). Тај образац предвиђа да се одреде узраст и језички ниво ученика којима је час намењен, трајање и место одржавања часа, да се попишу сви документи и (техничка) наставна средства који ће се користити, да се одреде циљеви и тип часа, а затим опише одвијање часа у пет фаза (уводна фаза мотивације и/или тематске сензибилизације, фаза презентације текста/грађе, средишња фаза, фаза продукције и завршна фаза), уз навођење, за сваку етапу, очекиваног трајања, предвиђених предлога и облика рада. Предложена је, потом, активност успостављања исправног редоследа делова две испуњене припреме, које су студентима дате са испретураним редоследом фаза, после чега је уследила анализа тих припрема (целе припреме в. у Брајовић 2021: 290–296), како њиховог садржаја, тако и лингвистичких карактеристика жанра и елемената текстуалне кохеренције и кохезије. Следећа активност састојала се у посматрању снимљеног часа посвећеног разумевању текста (разгледнице са одмора), намењеног одраслим ученицима нивоа А2.1⁴, уз заустављање снимка ради коментарисања наставничког поступања (Daill, Stirman 2014: 12–27) и паралелно указивање на делове припреме у којима би се описивала виђена поступања. Студенти, затим, имају задатак да код куће самостално гледају тај исти час преко Мудла, како би написали записник с посматраног часа, који садржи исте рубрике као и припрема за час, служећи се понуђеном чек-листом тј. пописом битних елемената једног записника, односно припреме за час. Студенти су добили повратну информацију о урађеним записницима, с посебним нагласком на учестале грешке и разлике у писању записника и припреме за час. Час пре извођења задатка, разговарало се о могућим решењима за осмишљавање часа. Могуће формулације за припрему за час могле су се видети и у дидактичком материјалу преузетом с поузданог сајта и онлајн курса⁵.

⁴ Посматрани час истог је, дакле, типа као и час за који студенти касније треба да напишу припрему, с истим циљевима, с текстовима сличне тематике и жанра, намењен ученицима истог, почетног нивоа (А).

⁵ Реч је о сајту TV5MONDE (<https://enseigner.tv5monde.com/articles-dossiers/articles/comment-utiliser-les-medias-en-classe> ; <https://enseigner.tv5monde.com/articles-dossiers/articles/la-demarche-pedagogique-apprendre-et-enseigner-le-francais-avec-tv5monde>), односно курсу MOOC FUN ULiège « Moi prof de FLE » (у модулу 2, документ под називом « En-

Све споменуте етапе и активности имају за циљ да се, између осталог, донекле ублажи доживљај сложености задатка писања припреме за час, проузрокован и бројем рубрика обрасца. Такође, давањем обрасца припреме за час, који, насловљеним рубрикама и колонама, највећим делом структурише текст, требало је да се избегне когнитивно оптерећење (Hidden 2013 : 97; Vigner 2001 : 80). Студентима, међутим, није наглашено да, у фази проверавања својих припрема, могу да користе чек-листу коју су користили приликом писања записника са одгледаног часа. Другим речима, акценат је био стављен на планирање продукције, не и на стратегије контроле.

Упитник из маја 2021. године сачињен је од два отворена питања („Зашто би писање припреме за час могла да буде корисна активност?“, „Зашто је писање припреме за час студентима/Вама тешка активност?“) и једног затвореног, дихотомног („Да ли сте пре уписа на предмет Методика наставе француског језика некад видели неку припрему за час (за било који час)?“). На основу анализе одговора из овог упитника, идеја и фраза које се понављају, а које се чине релевантним и интересантним, следећим генерацијама, априла 2022. и 2023. године, дат је упитник с више понуђених одговора, и опцијама „Нешто друго“ и/или „Образложи“, чија је сврха мерење квалитативних разлика у мишљењима (Popadić, Pavlović, Žeželj 2018: 302). Овај други упитник садржи 30 понуђених одговора на 2 отворена питања. Одговори су давани на српском језику.

4. РЕЗУЛТАТИ И ДИСКУСИЈА

Одговори на прво питање из упитника показали су да студенти сматрају да писање припреме за час јесте корисно. Како не бисмо превише изашли из оквира овог рада, навешћемо укратко, да се, у упитнику из 2021. године, одговори углавном могу свести на два запажања – припрема представља вежбање за будући позив и омогућава да се практично примене (савремена) теоријска знања, да се провери њихово разумевање и да се она боље меморишу. Наставнику пак она омогућава посвећеност ученицима и реализацији циља часа, као и антиципирање тешкоћа ученика.

У Табели 1, под бројевима 1, 2, 6 и 7 наводимо четири категорије одговора студената из 2021. године на отворено питање „Зашто је писање припреме за час студентима/Вама тешка активност?“. Оне ће се наћи и у упитнику с вишеструком могућношћу одговора понуђеном следећим генерацијама, који је допуњен питањима везаним за жанровске карактеристике припреме за час (3-5). Понуђени одговори таквог упитника могу се видети у табели на позицијама 1 до 7. У овом раду највише нас занимају одговори од 1 до 5. Понуђени одговори уједно представљају јединице анализе свих урађених припрема (Табела 2). Међу одговорима које нећемо детаљно анализирати, јер се они односе више на примену знања, а мање на способност писања (а и зато што захтевају подробнији приказ), издвајамо два најучесталија (што ће се видети и у неким цитираним одговорима студената), односно најзначајнија за сагледавање комплетније слике о тешкоћама студената: несигурност у конципирању садржаја сваке етапе часа и изгледа табле. То су уједно и највећи проблеми уочени у припремама, нарочито током онлајн наставе, кад долази до изражаја и неосвешћеност проблема организације табле. Студенти у упитнику помињу још и навикнутост на другачији начин рада у претходном школовању (18,18%, 51,72%, 14,50%), у којем, рецимо, по појединим коментарима, није било сензибилизације у уводном делу часа, нити припреме за рад на разумевању текста⁶.

seigner le français avec TV5 Monde – Fiches pédagogiques – Mémo 3 »), који су понудили одломак из књиге *Les médias en classe* (насловљен « Le guide de conception », односно « 6 étapes pour créer vos cours »), с описаним етапама рада на аудиовизуелним документима, у потпуности употребљив и у раду с другим документима, с формулисаним циљевима за сваку етапу, кратким описом могућих активности и могућим налозима за њих.

⁶ Одговори који се налазе само у упитнику с вишеструком могућношћу одговора 2022. и 2023. године су: незаинтересованост (17,24%, 14,29%), недостатак систематичности (20,69%, 14,29%), несигурност приликом писања на француском језику (13,79%, 14,29%), у издвајању битног од небитног (44,83%, 67,86%) и у начину формулисања циљева часа (34,48%, 39,29%).

Већина студената (77,94%) на факултету први пут види неки образац припреме за час, што значи да она за њих, очекивано, представља нови жанр, али, изгледа, неочекивано захтеван: „Могу да кажем да сам мислила да је лакше написати припрему за час али сад увиђам да није тако јер се мора размишљати о многим стварима.“ (ТР 2023)⁷. Проблем бројности елемената о којима треба размишљати, као што Табела 2 показује, уочљив је у великом броју радова, од једне трећине у генерацији која је Методику слушала уживо, до чак 90,48% у другој генерацији онлајн наставе. У све три генерације ти су проценти виши у односу на оне добијене анализом одговора из упитника (Табела 1), што значи да тај проблем није довољно освешћен и да му свакако треба посветити више пажње.

Табела 1: Проблеми студената приликом писања детаљне припреме за час – анализа упитника

	2021.	2022.	2023.
1. Бројност елемената о којима треба размишљати	27,27%	75,86%	21,75%
2. Прилагођавање језичком нивоу ученика у налозима	9,09%	68,97%	14,5%
3. Стручни термини	/	31,03%	20,69%
4. Исказивање у основном тексту	/	13,79%	34,48%
5. Графичка презентација	/	10,34%	17,24%
6. Садржај	63,64%	58,62%	50%
7. Изглед табле	9,09%	65,52%	53,57%

Табела 2: Проблеми студената приликом писања детаљне припреме за час уочени у припремама

	2021.	2022.	2023.
1. Бројност елемената о којима треба размишљати	50%	90,48%	33,33%
2. Прилагођавање језичком нивоу ученика у налозима	37,5%	47,62%	11,11%
3. Стручни термини	0%	9,52%	22,22%
4. Исказивање у основном тексту	12,5%	33,33%	27,78%
5. Графичка презентација	0%	42,86%	22,22%
6. Садржај	87,50%	95,24%	50%
7. Изглед табле	87,50%	90,48%	27,78%

Анализа свих припрема показала је да студенти заборављају да: у одговарајућу рубрику упишу предвиђени облик рада, нарочито домаћи рад; за сваку фазу часа прикажу таблу; напишу

⁷ За цитирање студената користимо њихове иницијале, уз годину у којој су рађени упитник и припрема. Уколико су иницијали исти унутар једне године, умећемо и (мало) средње слово. Грешке у цитатима не исправљамо, ни у српском, ни у француском језику.

налог који ће дати ученицима после описане активности и наведу очекиване одговоре; укажу на све коришћене предлошке; опишу активност пре него што напишу налог/питање.

Најсажетија спомињања ове тешкоће налазимо у следећим одговорима, који указују и на друге проблеме, махом проистекле из неискуства и недовољне обучености, као што је прилагођавање језика. У њима се назире још једно могуће објашњење отпора према овој активности – она захтева концентрацију и прецизност, на шта студенти нису навикли:

Активност је захтевна, јер треба [...] водити рачуна о многим стварима (форма, предложене активности, изглед табле...), па грешка може лако да се провуче. Тешкоћу може представљати и језик, који треба прилагодити нивоу ученика. (МК 2021)

Није лако размишљати о свим елементима, проверавати да ли су заступљени и да ли су све активности адекватне за постизање одређеног циља. Пуно је елемената који морају бити смислени, повезани, прилагођени нивоу и узрасту. (ВМ 2022)

Треба размишљати о многобројним стварима док се пише припрема за час, што захтева велику концентрацију, али и познавање свих елемената и њихову важност. (МиМ 2023)

Приликом припреме за час постоји велики број елемената на које треба обраћати пажњу (...), при чему се захтева од нас велика доза прецизности и темељности на коју нисмо навикли. (МГ 2022)⁸

Посебно издвајамо коментаре двеју студенткиња које указују на могуће решење проблема – „ишчитавањем“, „враћањем и проверавањем“, уз запажање да су њихове припреме, урађене у пару, врло успешне (иако не без грешке):

Прилагођеност језика одређеном нивоу, изглед табле, антиципирање одговора... Зато се на припрему за час треба враћати више пута и ишчитавати прво само одређене елементе. (бар док се професор не ухода) (ЈсН 2022)

Примећујем да често и несвесно (вероватно из навике) прелазим на виши језички ниво, и стога сам приликом писања припреме често морала да се враћам и проверавам. (НП 2022)

У односу на бројност елемената о којима треба размишљати, у припремама је осетно мање изражен други проблем на који студенти указују – прилагођавање језика у налозима почетном нивоу ученика француског језика, нарочито у последњој генерацији, која је наставу пратила уживо. Резултати показују да прва (онлајн) генерација студената овај проблем није освестила, да је он изражен код скоро половине студената друге (онлајн) генерације, односно да се значајно мање испољио у настави уживо.

У једном одговору из упитника из 2021. године читамо да, захваљујући писању припреме за час, студент почиње више да обраћа пажњу на прилагођавање језика ученицима, али запажамо и да се том аспекту, названом „ситницом“, ипак придаје помало маргинализовани значај⁹. Чини се да студентима није превише блиска идеја о неопходности прилагођавања језика нижем нивоу/саговорнику, односно формулисању „једноставних и кратких налога“ какве могу да прате ученици нивоа А1 (CECR 2001: 62; CECR 2021: 78), што потврђује и коментар једне друге студенткиње којој примери налога за почетни ниво које су имали прилику да виде делују као превише „прости“ (ДД 2022). То нас доводи и до закључка да је потребно више пажње посветити развијању појединих компоненти компетенције писмености (*compétences en lecture et en écriture*), једне од осам компетенција дефинисаних у документу *Кључне компетенције за целоживотно учење – Европски референтни оквир* (CCE 2018), у којем се, између осталог, наводи да ова компетенција укључује и способност прилагођавања сопствене комуникације у зависности од контекста (као и служење помагалима).

У антиципираним интеракцијама уочава се неприлагођен језик на лексичком и, нарочито, морфосинтаксичком нивоу, односно употреба: сложених реченица, како у налогу (*Votre référence est le moment où la femme écrit, ce qui est la date sur journal*, НЂ 2021), тако, још више, у очеки-

⁸ Готово истоветан одговор налазимо у још једном упитнику (ТМ 2022).

⁹ „Писањем припреме за час сам почела да размишљам о ситницама на које раније нисам толико обраћала пажњу (нпр. формулисање питања и прилагођавање језика ученицима).“ (НБ 2021)

ваним одговорима (*Les textes sont datés, un ordre chronologique et aussi à cause de la structure, de l'apparence du texte (comme si la personne écrivait dans un de ses cahiers)*, ЛК 2022)¹⁰; „богатијег“ вокабулара у очекиваним одговорима (*On a des indices 14,16,18/05 – c'est une séquence chronologique*, ДД 2022); глаголских времена и начина који се не очекују на нивоу А1 у ученичким одговорима (*J'écrivais mon journal intime quand j'étais petit*, КД, ТМ 2022); сложене инверзије у питањима (*Que pense-t-elle de Nice ?*, ЗП 2021); прилошких заменица (*Qu'est-ce que vous y avez visité ?*, АТ 2021).

У једном раду, примећено је и навођење педагошког дискурса замишљеног часа у тренуцима у којима би наставник охрабривао ученике и одржавао комуникацију средствима карактеристичним за усмени говор, односно дискурзивним маркерима који служе за одржавање контакта (*D'accord ! Bon, Dites-moi ...*, ЈР 2022). Овакви примери, који утичу и на читљивост текста, указују на неразумевање налога у припреми као „планираног дискурса“, „припремљене интеракције“ (Cicurel 1996: 71), али и на (не)способност (појединих) студената да одвоје битно од небитног, да пишу само оно што је релевантно, а што је такође компонента дискурзивне компетенције (CECRL 2001: 96). С методичке тачке гледишта пак наведени пропуст треба посматрати афирмативно.

С друге стране, основни текст припрема у већем је складу с жанровским правилима код генерација које су наставу пратиле онлајн, нарочито када је реч о употреби термина карактеристичних за дидактички дискурс. Једна студенткиња (ОМ 2022) користи термин „групни рад“ (*de groupe*) мислећи на „пленумски“ (*en grand groupe/groupe-classe*), један бином није схватио да се за домаћи рад користи термин *en autonomie* (ЈсН, ЈјН 2022), једна студенткиња користи термин *élèves* мислећи на одрасле ученике (ЈС 2023). У три рада уочавамо (ЈС 2023, ЕЉ 2023, МВ, ДВ 2023) неисправни/непрецизни облик термина за активност брејнсторминга тако што је, уместо *remue-ménages*, написано *remue-ménage*, или, у једном раду, *remu-ménages* (АП 2023).

Проблеми са исказивањем више су се испојили у последње две генерације. У укупно 6 припрема (12,77%) издвојили смо (погрешну) употребу (искључиво) женског рода именице „наставник“ (*L'enseignante s'adresse aux apprenants...*, ЗП 2021), односно заменице „она“. У појединачним случајевима, учили смо употребу именице из говорног језика (*le prof*, СМ 2023), као и првог лица једине (*Je demande aux élèves de...*, ИМ 2022). Примећено је, дакле, и непоштовање правила карактеристичних за (школско)научни (под)стил, чије су екстралингвистичке одлике, између осталог, прецизност и одсуство „субјективне маркираности“ (Кончаревић 2018: 176), а лингвистичке, пре свега, стилски неутрална лексика и одсуство облика првог лица глагола (Кончаревић 2018: 177). И у овом случају грешке с дискурзивне тачке гледишта потребно је видети и из позитивне (методичке) перспективе, будући да сведоче о покушају идентификације студента са замишљеном улогом наставника.

Приметне су, такође, чак и у најбољим радовима, и оним рађеним у пару, грешке у синтаксичкој конструкцији глагола који се често користе у дидактичком дискурсу, а којима се уобичајено исказују директиви: „питати“ (*Vérifier les hypothèses des apprenants en les demandant...*, НБ, МК 2021), односно „тражити“ (*Il demande de la femme de rentrer*, МЋ 2022). Осим ових, постоје и друге грешке лексичке и морфосинтаксичке природе настале под утицајем матерњег језика, али будући да се оне тичу општег француског језика, а не (само) језика (наставничке) струке, нећемо их овде побројати¹¹.

Код студената је, дакле, у већој или мањој мери, уочен проблем са систематичним и стрпљивим, прецизним и стилски адекватним описивањем сваког корака у замишљеном часу, с навођењем свих потребних и повезаних елемената (стручан опис активности уз налог, прилагођен језичком нивоу ученика, и реалистичне очекиване одговоре, предвиђени облик рада који би највише одговарао описаној активности и предлогак који би се у том тренутку користио). Могуће

¹⁰ Услед ограничене дужине текста, наводимо само по један пример.

¹¹ Најучесталије грешке односе се на ред речи у реченици, нарочито место директног објекта и прилога, чиме се потврђују ранија истраживања по којима место прилога у реченици представља проблем бројним студентима (Hidden 2013: 103).

узроке овог проблема видимо у непостојању навике проверавања текста, што је стратегија коју две цитиране студенткиње користе у решавању освешћених тешкоћа, или у непостојању језичких аутоматизама, због чега долази до велике когнитивне оптерећености. Наиме, ослањајући се на истраживања у психологији о радној меморији, плотодидактичари објашњавају да до изостанка трансфера појединих стратегија писања из неког другог језика, првенствено матерњег, може доћи уколико су (одрасли) ученици, док пишу, и даље фокусирани на лингвистичке аспекте (Barbier in Dezutter 2015: 97; Hidden 2013: 35, 149; Vigner 2012: 20). Ми не знамо поуздано у којој је мери аутоевалуација писаних радова део школске културе у Србији – што би било корисно испитати – и, уколико се ученици и враћају на текст ради корекције, да ли пажњу првенствено посвећују граматичици и правопису, како је запажено у литератури (Cornaire, Raymond 1999: 66–67; Hidden 2013: 34), занемарујући и друге нивое текста. Стога обазриво закључујемо да би добијени резултати могли да поткрепе запажања о „стратегијском регресирању“ код ученика страног језика (Bouchard 1996: 180), а да свакако подупиру апел плотодидактичара да тим ученицима треба помоћи у когнитивно-стратегијској компоненти писања (Beasso 2007: 210–211). Добро развијена вештина корекције ублажила би проблем бројности елемената о којима треба размишљати, то јест ублажила би велики ментални напор, који често карактерише писање било које врсте текста (Hidden 2013: 33, Bertocchini, Costanzo 2017: 132–133; Dezutter 2015: 96, Vigner 2001: 73; Vigner 2012: 28–29), а који није довољно спречило давање обрасца за писање припреме. У појединим случајевима, наравно, није реч о „заборављању“, него о тешкоћи осмишљавања садржаја текста (нпр. описа активности), која се онда „решава“ тако што се тај елемент прескочи, односно примени (комуникативна) стратегија избегавања, за шта би се узрок могао потражити и у апстрактним условима писања припреме за час, који сигурно утичу и на мотивацију студената.

Анализа припрема, такође, потврђује да стручна лексика, како то сматрају поједини истраживачи у области француског за посебне намене, специфичне гране дидактике француског као страног језика, не мора да представља највећи проблем ученицима којима је француски страни језик (Carras et al. 2007: 30). На основу уочених грешака, закључујемо да би се лексички „проблем“ уочен у три рада (приближно познавање облика једне сложенице) лако решио да су студенти консултовали одговарајуће и доступне ресурсе (дидактичке текстове, опште и дидактичке речнике), односно да су користили одговарајуће (когнитивне и метакогнитивне) стратегије, те да је проблем више стратегијског него лингвистичког реда.

Анализа припрема указује на још један проблем, којег студенти нису довољно свесни – недовољна прегледност текстова. Проблем је можда утолико већи што међу припремама има и рађених у пару, а обично се очекује да се с таквим обликом рада од студената добију квалитетнији текстови¹². У пет припрема (10,64%) студенти нису графички истакли питања и одговоре (употребом курзива или знака навода за обележавање директног говора, раздвајањем питања и одговора стрелицом и слично), односно нису адекватном употребом интерпункције читаоцу олакшали уочавање различитих нивоа текста. Такође, у три припреме (ДД 2022, МГ, НМ 2022, МК, ЈС 2022) уочили смо непотребно понављање синтагме *la réponse attendue* испред сваког очекиваног одговора (уместо употребе, рецимо, стрелице иза постављеног питања), а у појединачним случајевима понављање синтагме *poser la question* (уместо прављења размака после описа активности, а пре питања) и именице „наставник“ на почетку сваке реченице (АД, НИ 2023), иако би се очекивало варирање с одговарајућом анафоричком заменицом. Другим речима, нису сви студенти развили очекивану способност уобличавања текста тако да се он лако чита/разуме (Vigner 2001: 86), да буде „визуелно читљив“ (Adam 2001a: 25; 2001b: 24). Овај недостатак могао би се такође приписати недовољно развијеној дискурзивној компетенцији једног дела студената, која подразумева и вођење рачуна о изгледу/организацији странице (Beasso 2007: 213), будући да и он доприноси

¹² Поређењем одговора о потешкоћама из упитника са анализом припреме сваког појединачног студента, нисмо успели да установимо да ли рад у пару повољно утиче на освешћивање проблема, нити у којој мери су студенти свесни својих проблема. Могуће је да се у неким радовима не уочавају проблеми исказани у одговорима упитника управо зато што су студенти о њима размишљали, али то не можемо поуздано знати, јер нисмо предвидели и интервју са испитаницима.

„кохерентности и читљивости писаног текста“ (Petiot 2004a: 168), односно његовој кохезивности (Hidden 2013: 77). Студенти су и на овом примеру показали да са њима треба радити на (мета-когнитивним) стратегијама евалуације и корекције, тако да у будућем (само)исправљању радова једно читање посвете и овој специфичности писаног текста (Maingueneau 2005: 66).

5. ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА

Имајући у виду ограничења изнетог истраживања узрока одбојности студената према писању припреме за час и мањкавости у текстовима – језички ниво испитаника је претпостављен/ очекиван, не и потврђен, све припреме нису рађене у истим околностима (већи део рађен је у периоду онлајн наставе), за поузданије податке, требало је урадити и интервју са испитаницима – доносимо закључке који су вероватни, не и извесни. Како одговори из упитника указују на добро разумевање смисла активности писања припреме за час, коју студенти везују за реалистичан контекст, поменуте узроке треба тражити у другим факторима, као што су незаинтересованост (за писање уопште, а нарочито оно у оквиру наставничког позива) и проблем трансфера знања, што су полазишта за нека будућа истраживања. Постоји и објективни разлог који писање припреме чини захтевном активношћу за студенте на основним академским студијама, а то је њен апстрактни карактер, то јест непознавање ученика за које се час осмишљава, иако су у овом истраживању студенти могли имати на уму одрасле полазнике које су посматрали на снимљеном часу, анализираном у фази која је претходила писању припреме. Осим тога, студенти нису имали хоспитовање, које би свакако имало позитиван утицај на вештину прилагођавања језика, односно писање припреме. Узрок одбојности према писању припреме за час може бити и недовољно развијена дискурзивна компетенција, која подразумева и трансфер способности писања из матерњег или неког другог страног језика у француски. Према резултатима овог истраживања српским студентима који се образују да постану наставници француског језика проблеме стварају специфичности нове дисциплине (дидактике француског као страног језика) и новог жанра (припреме за час), али и писменост као једна од кључних, општих компетенција (ССЕ 2018), односно недовољно развијена способност ревизије и коришћења помагала, на чему би требало више радити на часовима језика (матерњег и страног). Такође, прилагођавање језика говорнику, неопходно у наловима, представља жанровску карактеристику припреме за час, али оно је и део социолингвистичке компетенције иначе, једна од стратегија језичке активности медијације, односно компонента компетенције писмености, чему, рекло би се, није посвећено довољно пажње у претходном школовању.

Као што је већ наговештено, резултати овог рада упућују на потребу да се уради (партиципивно акционо) истраживање, засновано и на претходним истраживањима по којима продукција везаних текстова заузима другоразредно место „у многим наставним ситуацијама“ (Веасо 2007: 208), које би показало у којој се мери и како у српским гимназијама, у настави матерњег и страног језика (почев од нивоа Б1), као и на филолошким факултетима, код ученика развија способност писања (укључујући и графичку презентацију текста), нарочито стратегије (ауто) евалуације и (ауто)корекције, односно да ли је евентуална аутокорекција усмерена само на лингвистичке аспекте. На основу резултата таквог истраживања могле би се осмислити ефикасније обуке у иницијалном и континуираном образовању наставника. Занимљиво би било у перспективи испитати и употребу стратегија медијације (прилагођавања језика, односно парафразирања и поједностављивања) на часовима страних језика, као и уочени проблем примене методичких знања приликом писања припреме за час, можда проузрокован раскорак између начина рада виђеног у претходном школовању и очекивања у иницијалном образовању.

Практичну примену добијених резултата видимо у непосредном раду с будућим наставницима француског језика и/или у изради приручника, односно у развијању наставничких компетенција, које подразумевају и компетенције писања на универзитетском нивоу.

Иако су, на рецептивном нивоу, поједина питања/налози које смо наводили као примере из студентских припрема вероватно разумљиви ученицима почетног нивоа, и иако би ти студенти, у учионици, под погледима ученика, можда поједноставили своје исказе, у иницијалном образовању наставника треба научити да је неопходно планирати дискурс (ако се желе постићи циљеви) и тежити прецизности у формулисању (нарочито у писаном језику), тим пре што се на тај начин стичу и знања о томе шта се од ученика одређеног нивоа може очекивати. Како би се та прецизност постигла, није довољно само указивати на неопходност прилагођавања говора саговорнику, потребно је предложити и нека специфична вежбања. Наводимо неколико могућности: а) задаци ишчитавања делова приручника за наставнике из неког уџбеничког комплета, конкретно примера налога који се дају ученицима, у комбинацији са самосталним осмишљавањем часова, односно поређењем с предлозима из приручника и коментарисањем, заједно с наставником, предности и мана одређених предлога и решења; б) издвајање добро формулисаних налога из студентских припрема, као и оних које би требало поједноставити, а затим поређење с дескрипторима школских језичких нивоа (А1–Б2); в) у фази (ауто)евалуације и корекције студентских припрема, фокусирање само на налоге у тексту и/или евалуирање помоћу контролних листова с пописом елемената припреме које не треба заборавити, како то предлажу неки дидактичари (Buscaglia, Sanchez in Robert, Rosen, Reinhardt 2011: 50; Hidden 2013: 117, 124–125).

Како би се решио проблем усредсређивања на бројне аспекте текста, плотодидактичари саветују вођену продукцију, „елемент по елемент“ (Beacco 2007: 231), односно писање минитекстова пре целих текстова (Hidden 2013: 92), док би се решење проблема недовољно прегледних радова могло потражити у припремним активностима посматрања добро конструисаних текстова (Hidden 2013: 39), а затим и исправљања оних у којима нема пасуса и одговарајућих знакова интерпункције. То би могли бити текстови какве већ нуди дидактичка литература (в. Eurin Balmet, Nèao De Legge 1992: 231) или сами студентски радови. Контролне листе би још једном могле да помогну да студенти узму у обзир различите нивое текста, па и његову презентацију. Дидактичари препоручују такозване интерактивне листе (критеријума релевантних за израду текста), које се, заједно са ученицима, праве пре писања, а подразумевају паралелне колоне за ученика и наставника – приликом ишчитавања/проверавања, ученик означава критеријум за који сматра да је испуњен, а наставник поред тога потврђује или не испуњеност тог критеријума (Itié in Marquilló 1993: 87), о чему ученик води рачуна при коначној верзији текста (Pouliot 1993: 127).

Последња методичка импликација овог истраживања тиче се потребног рада на освешћивању студентских тешкоћа, које би се могло подстаћи предлагањем упитника, вербализовањем и варирањем облика рада – индивидуални и/или у пару код куће, групни на факултету, као што то предлажу поједини плотодидактичари (Beacco 2007: 225, 239; Mangiante, Parpette 2011: 168), како због размене мишљења и увида у начин рада других, тако и због узајамне евалуације и корекције (Hidden 2013: 39; Scheepers 2014: 26). У том процесу усаглашавања и ишчитавања, уз евентуално коришћење контролних листова, студенти би можда стекли навику враћања на „ситнице“/детаље, као и навику стремљења ка бољим верзијама једног текста.

ЛИТЕРАТУРА

- Adam, J.-M. (2001a). Types de textes ou genres de discours ? Comment classer les textes qui disent de et comment faire ? *Langages* 141, 10-27.
- Adam, J.-M. (2001b). Entre conseil et consigne : les genres de l'incitation à l'action. *Pratiques* 111-112, 7-38.
- Adam, J.-M. (2008). *La linguistique textuelle : Introduction à l'analyse textuelle des discours*. Paris : Armand Colin.
- Bakaluca, Jelena (2022). Analiza didaktičkog diskursa u funkciji pisanja pripreme za čas francuskog jezika. *Nasleđe: časopis za književnost, jezik, umetnost i kulturu*, 53. Kragujevac. (ћир.)

- Beacco, J.-C. et al. (2004). Spécifications générales du niveau B2. De la compétence de communication au répertoire discursif. In : *Niveau B2 pour le français (utilisateur/apprenant indépendant), Un référentiel* (J.-C. Beacco, dir.). Paris : Didier, 27-61.
- Beacco, J.-C. (2007). *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues : Enseigner à partir du Cadre européen commun de références pour les langues*. Paris : Didier.
- Bertocchini, P., Costanzo, E. (2017). *Manuel de formation pratique pour le professeur de FLE*. Paris : CLE International.
- Bouchard, R. (1996). L'étude de la production discursive. *Recherches et applications / Le français dans le monde* 7, 172-182.
- Brajiović, Jelena (2021). *Komunikativno-akcioni model nastave francuskog kao stranog jezika*. Beograd: Filološki fakultet Univerziteta u Beogradu. (http.)
- Carras, C. (2007). *Le français sur Objectifs Spécifiques et la classe de langue*. Paris : CLE International.
- Causa, M. (2014). Compétence discursive et enseignement d'une discipline non linguistique : définition, diversification et pratiques formatives. *Les Carnets du Cediscor* 12, 115-137.
- CCE : *Compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie. Un cadre européen de référence*. (2018) Bruxelles : Le Conseil de l'Union européen.
- CECR : *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. (2001) Paris : Didier.
- CECR : *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer – Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*. (2018) Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- CECR : *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer – Volume complémentaire*. (2021) Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe.
- Cicurel, F. (1996). La dynamique discursive des interactions en classe de langue. *Recherches et applications / Le français dans le monde* 7, 66-77.
- Cornaire, C., Raymond, P.-M. (1999). *La production écrite*. Paris : CLE International.
- Cuq, J.-P., Gruca, I. (2013). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Daill, E., Stirman, M. (2014). *Écrit et gestion du tableau : De la compréhension à la production*. Paris : Hachette Livre.
- De Ketele, J. -M. (2013). L'évaluation de la production écrite. *Revue française de linguistique appliquée* 1, 59-74.
- Dezutter, O. (2015). Repenser la didactique de l'écriture pour les apprenants universitaires de FLES. In : *Pratiques : 20 ans de FLE ; Faits et gestes de la didactique du Français Langue Étrangère et Seconde de 1995 à 2015, Vol. 3* (J.-M Defays, dir.). Bruxelles : EME & InterCommunications, 91-107.
- Eurin Balmet, S., Henao De Legge, M. (1992). *Pratiques du français scientifique*. Paris : Hachette.
- Hidden, M.-O. (2013). *Pratiques d'écriture : apprendre à rédiger en langue étrangère*. Paris : Hachette.
- Klikovac, Duška (2006). O vrstama tekstova u nastavi srpskog jezika. *Književnost i jezik* LIII (1-2). Beograd. (http.)
- Končarević, Ksenija (2018). *Savremena nastava ruskog jezika: sadržaji, organizacija, oblici*. Beograd: Filološki fakultet. (http.)
- Maingueneau, D. (2005). *Analyser les textes de communication*. Paris: Armand Colin.
- Mangiante, J.-M., Parpette, Ch. (2011). *Le français sur objectif universitaire*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- Marquilló, M. (1993). Analyse de consigne et évaluation. *Recherches et applications / Le français dans le monde* 2, 83-95.
- Petiot, G. (2004a). Une proposition de grille d'analyse des discours écrits. In : *Niveau B2 pour le français (utilisateur/apprenant indépendant), Textes et références* (J.-C. Beacco, dir.). Paris : Didier, 165-174.
- Petiot, G. (2004b). Un exemple d'analyse d'un genre écrit : le reportage (presse écrite). In : *Niveau B2 pour le français (utilisateur/apprenant indépendant), Textes et références* (J.-C. Beacco, dir.). Paris : Didier, 175-201.
- Popadić, D. et al. (2018). *Alatke istraživača : metodi i tehnike istraživanja u društvenim naukama*, Beograd: Clio, Institut za psihologiju.
- Pouliot, M. (1993). Discours explicatif écrit en milieu universitaire. *Recherches et applications / Le français dans le monde* 2, 120-128.
- Robert, J.-P. et al. (2011). *Faire classe en FLE : Une approche actionnelle et pragmatique*. Paris : Hachette.
- Seguy, A. (1989). Un classement des lieux d'intervention didactique. Le CLID : mode d'emploi(s). *Repères pour la rénovation de l'enseignement du français* 79, 77-89.

- Scheepers, C. (2014). Les préparations de cours : apprendre à écrire, écrire pour faire apprendre. *Le Français aujourd'hui* 1 (184), 17-28.
- Scheepers, C. (2016). Les usages des manuels dans les préparations des enseignants stagiaires. *Le Français aujourd'hui* 3 (194), 95-106.
- Vigner, G. (2001). *Enseigner le français comme langue seconde*. Paris : CLE international.
- Vigner, G. (2012). Écrire en FLE : Quel enseignement pour quel apprentissage ?. *Recherches et applications / Le français dans le monde* 51, 16-33.

COMPÉTENCE DISCURSIVE DES FUTURS ENSEIGNANTS DE FRANÇAIS SUR L'EXEMPLE DE FICHE DE PRÉPARATION DE COURS

Résumé

Notre recherche se donne pour but de découvrir et de mieux comprendre les difficultés d'étudiants en dernière (4^e) année de licence de Langue et littérature françaises de la Faculté de Philologie de l'Université de Belgrade lors de l'écriture d'une fiche de préparation de cours, activité obligatoire dans le cadre de la formation des futurs enseignants. Les données utilisées pour cette recherche descriptive et explicative, réalisée à l'aide de méthodes qualitative et quantitative, sont issues de deux types de corpus : les écrits des étudiants de trois générations et un questionnaire, rempli par ces 68 étudiants. L'analyse du contenu des préparations écrites est focalisée sur les caractéristiques énonciatives, linguistiques et graphiques, tandis que l'objectif du questionnaire proposé aux participants est de connaître leurs réflexions, émotions éprouvées pendant l'écriture et causes des difficultés rencontrées dans la rédaction du genre qu'ils n'ont pas été amenés à travailler dans leurs études antérieures. Le croisement de l'ensemble des données a pu permettre de dégager trois difficultés conscientisées – un grand nombre d'éléments auxquels il faut penser lors de l'écriture, adaptation du langage au niveau des apprenants dans les consignes/questions et maîtrise du style académique. Les étudiants ne sont pas suffisamment conscients d'un manque de (vi) lisibilité de leurs écrits et ils surestiment leurs difficultés liées au lexique spécialisé. L'identification des problèmes des étudiants mène à la conclusion qu'il faut encore travailler sur le développement de leur compétence discursive, permet de proposer des pistes d'intervention en formation (initiale et continue) possiblement plus efficaces et suggère la nécessité d'accorder plus d'attention aux stratégies d'(auto)évaluation, de correction et de médiation dans l'enseignement de l'écrit et dans les futures recherches de l'enseignement de langues maternelle et étrangère.

Mots-clés : formation des enseignants de français, fiche de préparation de cours, compétence discursive, (auto)évaluation, (auto)correction

Јелена Бакалуца
Универзитет у Београду, Србија
Филолошки факултет
jelena.bakaluca@fil.bg.ac.rs

ТИЈАНА ГАШИ

КОМПЕТЕНЦИЈЕ НАСТАВНИКА СТРАНИХ ЈЕЗИКА У НАЦИОНАЛНОЈ И ЕВРОПСКОЈ ЈЕЗИЧКОЈ ПОЛИТИЦИ

У раду ће бити представљена и анализирана језичка образовна политика за иницијално образовање и целоживотно усавршавање наставника страних језика кроз компетенције препоручене националним или европским документима. Циљ рада је пружање увида у очекивања од наставничке професије кроз анализу правилника који се могу узети као стандарди компетенција за наставнике страних језика. Полазећи од актуелног модела образовања заснованог на компетенцијама који стандарде сматра гарантом квалитета наставног процеса, издвојићемо и категоризоваћемо наставничке компетенције доступне у литератури, као и у законским и подзаконским актима Републике Србије који се тичу образовања наставника (*Закон о основама образовања и васпитања и Правилник о стандардима компетенција за професију наставника и њиховој професионалној развоја*). Такође, делом анализе биће и приручници попут *Заједничкој европској референцијној оквира за језике* и остали документи Европског центра за модерне језике, будући да утичу на курикулуме за образовање наставника. У завршном делу рада понудићемо и ограничења оваквог модела образовања и могућности за њихово превазилажење.

Кључне речи: језичка образовна политика, наставничке компетенције

305

1. УВОД

У области наставе страних језика развој фигуре наставника представља једну од кључних компонената јер квалитет образовања наставника директно утиче на ученичка постигнућа. Језичка образовна политика посредством званичних докумената прати развој наставничких улога и прописује неопходне кључне компетенције за професију наставника.

Према *Закону о основама образовања и васпитања*, као кровном документу који уређује појединости образовања на националном нивоу, наш образовни модел заснива се на компетенцијама. Према члану 137 овог закона, задатак наставника је да својим компетенцијама развија и подстиче ученичке компетенције дефинисане стандардима о образовању. Наша национална образовна политика изнедрила је и стандарде компетенција наставника (Службени гласник, 2011). Упркос значају овог документа за усавршавање наставника, не постоји јединствени курикулум за наставнике искључиво страних језика, те образовни програми зависе од уређења дидактичких и методичких предмета на свакој катедри за страни језик засебно. Наиме, образовање наставника страних језика одвија се на осам факултета у Републици Србији, а то су: Филолошки факултет Универзитета у Београду, Филозофски факултет Универзитета у Новом Саду, Филозофски факултет Универзитета у Нишу, Филозофски факултет Универзитета у Приштини са привременим седиштем у Косовској Митровици (ФиФа), Филолошко-уметнички факултет Универзитета у Крагујевцу (ФИЛУМ), Департман за филолошке науке Државног универзитета у Новом Пазару, Алфа БК Универзитет у Београду и Универзитет Сингидунум у Београду. Програми за образовање наставника су разноврсни, како међу различитим факултетима тако и унутар исте установе, те степен оспособљености студената за професију наставника зависи и од модула образовања који су одабрали (Дурбаба, 2018: 138–139; Гаши, 2023: 130).

Литература која се користи на методичким предметима писана је углавном на страном језику (енглеском језику или на језику матичне катедре) и тиче се знања из области дидактике и примењене лингвистике. Такође, један од кључних докумената који се користи за уређење наставничке базе знања на методичким курсевима на катедрама за стране језике јесте *Заједнички европски референтни оквир за језике*.¹ Стога ћемо у ову анализу укључити и европске документе, да бисмо реконструисали слику очекивања од наставника страних језика и указали на компетенције које се сматрају кључним у контексту иницијалног образовања.

2. ОБРАЗОВАЊЕ ЗАСНОВАНО НА КОМПЕТЕНЦИЈАМА

2.1. Појам компетенције

Као што смо приказали у претходном одељку, образовање у савременом свету засновано је на развоју компетенција. Сам појам наставничких компетенција потиче из бихејвијоралне психологије и шири се на поље образовања шездесетих година двадесетог века као скуп практичних наставничких вештина које студенти усвајају посматрањем наставника док предаје (Pantić, Wubbels, 2010: 697). Иако су појмови компетентности и компетенције сами по себи јасни, тешко је доћи до јединствене, опште и прецизне дефиниције. Наиме, када се говори о појмовном одређењу компетенције, у литератури не постоји консензус око објашњења термина на којем се заснива савремено образовање.

Концептуална основа програма образовања потом би требало да одреди његову садржину. Ипак, испоставља се да садржина програма постоји независно од дефиниције појма компетенције. Заједничко свим курикулумима јесте то да су три кључна саставна дела компетенције знање, вештине и ставови, који се потом поближе објашњавају категоријама и поткатегоријама дефинисаним дескрипторима (Strugielska, Piatkowska, 2018: 10).

У покушају дефинисања овог термина издвајају се две тенденције: одозго надолу, преко постојећих дефиниција у релевантним приручницима, и одоздо нагоре, од поткатегорија ка јединственом заједничком одређењу (Strugielska, Piatkowska, 2018). У првој оријентацији, на пољу психологије се истиче да је компетенција општи конструкт психолошког типа везан за способности (Anderson, Lawtonetal, 2006). У документима Савета Европе, она се односи на способност примене релевантних вредности, знања, ставова и вештина како би се на одговарајући начин одговорило на захтеве у датом контексту (Council of Europe, 2016: 6) или пак подразумева субјективну процену личних перформативних извора и тенденција деловања (Byram, Gribkova, Starkey, 2002). Уколико се промишља у другом смеру, уз покушај да се појам компетенције дефинише одоздо нагоре, односно, полазећи од постојећих подела кључних компетенција до јединствене опште дефиниције, наилази се на исте препреке. Пример за то може бити интеркултурна комуникативна компетенција (ИКК), која је присутна у различитим курикулумима у виду појединих категорија, без могућности да се пружи заједничко одређење саме ИКК. Из различитих дефиниција издвајају се три велике групације компетенција за наставу страних језика, а то су: метакомпетенције (когнитивне, мотивационе, вољне), компетенције деловања (когнитивни и мотивациони ресурси појединца неопходни за остваривање циљева, захтева или задатака) и кључне компетенције (неопходне за адекватне одговоре у различитим ситуацијама). Иако је могуће потврдити присуство одређених категорија у већини докумената који се тичу програма образовања, не постоји јасна

¹ Према подацима из још увек необјављеног истраживања чији су учесници професори на методичким предметима на филолошким смеровима факултета у Републици Србији, 67,7% испитаника на методичким предметима користи литературу на енглеском језику, а 45,2% испитаника на другим страним језицима. Више од половине професора методике који су учествовали у истраживању користи *Заједнички европски референтни оквир* као примарну или секундарну литературу на својим курсевима. Прелиминарни резултати анкете приказани су на конференцији *Савремена филолошка истраживања* на Филолошком факултету у Београду, децембра 2022. године (Gaši, Popović).

експлицитна теоријска основа на којој се базирају курикулуми, стога морамо овај појам посматрати као комплексан и вишеслојан (Strugielska, Piatkowska, 2018: 10–11).

Иако стандарди компетенција, приручници и референтни оквири бивају делом образовања не би ли гарантовали квалитет и једнаке шансе за све ученике (у овом случају, студенте – будуће наставнике), могућност вишеструког тумачења одређених компетенција самим тим подрива основну сврху постојања стандарда. Ипак, сваки правилник о стандардима предлаже одређену дефиницију појма компетенције зависно од образовних потреба заједнице и очекивања од наставничке фигуре. У нашим националним стандардима компетенције наставника се дефинишу на следећи начин: *Наставничке компетенције су капацитети појединца који се исказује у вршењу сложених активности у образовно-васпитном раду. Компетенције представљају скуп потребних знања, вештина и вредносних ставова наставника* (Службени гласник, 2011). Ослањајући се на одређење појма слично предложеној дефиницији Савета Европе и познатим трима поткатегоријама, без детаљнијих концептуалних објашњења, ова дефиниција се сматра довољном да уз потом наведене дескрипторе укаже на очекивања од наставника.²

2.2. Фигура компетентног наставника

Кључне наставничке компетенције уско су везане и за многе улоге наставника у савременом образовању. Наиме, од поимања наставничких улога унутар учионице зависи формирање наставничке базе знања и компетенција које ће му бити потребне да те улоге испуни.

Дим Скривенер издваја три основна типа наставника: онај који објашњава (енгл. *the explainer*), онај који подстиче ученичку активност и ангажовање (енгл. *the involver*) и онај који оспособљава ученике на самосталан рад (енгл. *the enabler*; Scrivener, 1994: 6; Scrivener 2011: 17–18). Иако сваки наставник има тенденцију ка једном од издвојена три типа ове традиционалне поделе, за успешно учење било би пожељно да делује мултифункционално обухватајући сва три начина подучавања (Дурбаба, 2018: 134).

Када говоримо о дидактичким улогама наставника унутар учионице, издвајају се следеће функционалности: фацитатор (олакшава ученику процес учења), тренер (пружа подршку када настану тешкоће), медијатор/модератор (контролише комуникацију и групни рад ђака) и навигатор (управља током часа и наставе; Дурбаба, 2011: 109). Ауторка Оливера Дурбаба издваја 6 наставничких компетенција које одговарају испуњењу горепомнутих улога, а то су следеће: позитивне и хуманистички оријентисане опште карактеристике личности, језичка комуникативна компетенција, социјална компетенција, педагошка и дидактичко-методичка компетенција, модерационо-медијацијска компетенција и интеркултурна комуникативна компетенција (ibid). Уколико бисмо ту поделу упоредили са важећим стандардима, увидели бисмо да у њима нема говора о карактеристикама личности наставника, наставничким уверењима нити интеркултурној комуникативној компетенцији (иако постоји позив на изградњу толеранције међу ученицима). То се може објаснити општом природом стандарда који служе као смернице приликом планирања професионалног усавршавања, међутим одсуство поменутих компетенција које су од велике важности у литератури о образовању наставника (Ђорђевић, 2017) може посведочити и о неувидљивој важности наставничких карактеристика и фигуре за развој улога попут тренерске или медијаторске.

Иако се од наставника страног језика очекује да успешно integriше све наведене наставничке типове, сматрамо да је важно напоменути да сама настава страног језика подразумева и специфичну професионалну фигуру. Наиме, одређена истраживања на пољу наставничке когниције (Oranje, Smith, 2018), идентитета (Friesen, Besley, 2013) и наставе језика (Chang, 2016;

² У члану 3.2 *Правилника о националном оквиру образовања и васпитања* наилазимо на додатно објашњење појма компетенције, односно, да се појам ослања на документ *Европски референтни оквир компетенција* и да су компетенције релевантне за све појединце, трансверзалне и у складу са економском и друштвеном сврхом. Такође, у тачки 4 овог члана комуникација на страном језику истакнута је као једна од кључних компетенција за целоживотно учење (Службени гласник, 2017).

Tajjedin, Griffiths, 2020) показала су да постоје велике разлике у изазовима са којима се сусреће наставник страног језика у поређењу са наставницима других предмета. Аутор Борг (2006) у свом емпиријском истраживању показује да оно што разликује наставнике страног језика јесте пре свега природа предметног садржаја, јер захтева комплексну припрему и развој практичних вештина код ученика, а поред традиционалног развоја четири језичке вештине, наставници морају да подрже ученика у стицању знања о култури, развијању вештина комуникације и припреми за самостално и целоживотно учење. Методологија учења страног језика подразумева да наставник ствара контекстуализовани простор у коме ће се комуникација одвијати, проналази начине да ангажује све ученике и има другачији однос према грешкама у оцењивању. Борг (Borg, 2006) истиче и изазове са иницијалном обуком и професионалним усавршавањем (нпр. страног језика који наставник предаје), изолацијом и потребом за спољашњом подршком.

3. ПРЕГЛЕД НАСТАВНИЧКИХ КОМПЕТЕНЦИЈА

3.1. Наставничке компетенције у научној литератури

На пољу истраживања образовања наставника два кључна елемента су модели образовања и наставничка база знања, у коју спадају наставничке компетенције. Традиционални модел базе знања који се налази у основи свих курикулума за образовање наставника страних језика осмислио је Ли Шулман (Shulman, 1987), који предлаже 6 категорија знања: знање о наставничком садржају, општа педагогија, знање о педагошким садржајима, знање о курикулумима, знање о ученицима и знање о циљевима образовања (Shulman, 1987).

Будући да је овај модел у потпуности присутан у нашим стандардима компетенција наставника (Gaši, 2023), за потребе овог рада издвојићемо детаљнијих 10 димензија наставничке базе знања новијег датума и објаснити кључне термине. Наиме, ову свеобухватну поделу осмислио је аутор Цек Ричардс, изучавајући литературу и рад наставника страних језика које су њихови ученици и колеге издвојили као изузетно успешне и примерне наставнике (Richards, 2010). Аутор подсећа на то да је процес учења увек „смештен у одређени контекст”, те је и виђење наставника, као и саме припреме будућих наставника страних језика, заправо културолошки условљено. На пример, ученик из Кине на размени у Аустралији бележи у свој портфолио утисак да наставници не умеју да пренесу своје знање, да им је настава хаотична и несистематична, док ученик из Аустралије у Кини остаје збуњен недостатком комуникативних вежбања током наставе и тврди да наставник прати искључиво редослед вежбања из књиге и да ученици не могу стећи језичке вештине уколико немају прилику да говоре на страном језику (Tsui, 2009). Из тог разлога, у потоњој анализи издвојићемо из ове опште поделе све оне компетенције које сматрамо релевантним за наше поднебље.

Као први фактор аутор издваја **познавање језика**, односно специфичне језичке компетенције неопходне наставнику како би предавао страни језик. Сваки курикулум прописује минимални језички ниво неопходан за наставу, као и познавање језика учионице на страном језику. Минимални ниво за предавање страног језика у формалном образовању у Републици Србији је B2 ниво Заједничког европског референтног оквира за живе језике (Службени гласник 2021б: чл. 2). Поред тога, аутор Ричардс истиче да успешна настава зависи и од самопоуздања наставника, које се понајвише ослања на свест о добром познавању страног језика који предаје. **Знање о садржају** тиче се онога што наставници морају знати да би предавали страни језик, а дели се на дисциплинарно и педагошко знање. Наставник стиче знања о дисциплини коју предаје током иницијалне наставничке обуке и она подразумевају сва лингвистичка и филолошка знања, попут историје наставе језика, метода, усвајања језика, социолингвистике, фонологије, синтаксе и сл. С друге стране, педагошка знања о садржају тичу се решавања практичних изазова током наставе језика и односе се на сам рад у школи, на пример, на праћење курикулума, планирање наставе, оцењивање, управљање разредом, рано учење и сл. Педагошка знања о садржају су од изузетне важности

јер се заснивају на идеји да је поучавање далеко комплексније од наставних садржаја који су делом предмета и да је учење много више од једноставног памћења информација (Bardakci, Unaldi, 2021: 123). **Наставне вештине** се односе на вештине поучавања и вођења часа. Током иницијалног образовања ове вештине се усвајају посматрањем и микронаставом, а кроз наставничко усавршавање везују се за наставничку когницију, односно мисаоне процесе који делују на доношење одлука у учионици. **Контекстуална знања** подразумевају познавање друштвеног контекста у којем се настава одвија. Она се тичу и врсте институције у којој се предаје, узраста ученика, као и њихове друштвене, економске, културолошке и образовне позадине. У контекстуална знања спада и познавање структуралних фактора који утичу на наставу, попут циљева школе, типа управљања, доступних учионица и ресурса, понуде курикулума и улоге наставничких средстава. Ова знања се најпре развијају када наставник постане члан делатне заједнице школе. **Идентитет наставника** односи се на поменуте наставничке улоге и он се обликује личном биографијом, културом, условима за рад, годиштем, полом и другим психолошким и социодемографским аспектима. **Настава усмерена на ученика** подразумева такву наставу у којој је ученик у центру наставног процеса. Примећено је да се наставници на почетку своје каријере превасходно концентришу на циљеве, дисциплину и планирање наставе, док усавршавањем и стицањем искуства, преусмеравају своју пажњу на ученикове потребе и прилагођавање наставног процеса њиховом темпу учења. **Вештине педагошког расуђивања** односе се на наставничку когницију и на процес доношења одлука, формирање уверења и когнитивних процеса који обликују виђење проучавања и наставне праксе. **Рефлексивна пракса** јесте издвајање теоријских знања из праксе, односно стварање личне базе знања засноване на практичном искуству у настави. Док наставници почетници прво примењују знања стечена на теоријским академским курсевима приликом обуке, искусни наставници применом рефлексije о пракси долазе до дубљег разумевања природе наставе језика. Овако настали теоријски закључци су од великог значаја за истраживање наставе језика и наставничких компетенција. **Припадност делатној заједници** подразумева учествовање у заједници наставника који деле циљеве, вредности и интересовања и могу да приступе заједничком решавању наставних изазова. Сарадња се може одвијати на више нивоа и она додатно обогаћује наставничке улоге. Наставници обично развијају компетенције за сарадњу са другим наставницима у школи, са другим школама или факултетима. **Професионални развој** напослетку подразумева постојање специјализоване базе знања, академских студија и практичног искуства, а тиче се иницијалног образовања и целоживотног усавршавања наставника.

Из приложеног можемо закључити да су очекивања од наставника заиста велика и да би било готово немогуће очекивати подједнаку развијеност свих компетенција у различитим фазама професионалног развоја наставника. Ипак, национални стандарди пружају потпору наставнику у праћењу оних семинара који утичу на развој циљаних компетенција. Стога ћемо у наредном поглављу представити поделе компетенција у релевантним документима ослањајући се на поменутих 10 категорија наставничке базе знања.

3.2. Наставничке компетенције у стандардима и документима

У овом делу издвојићемо све документе релевантне за анализу компетенција наставника страног језика. Пре свега, представићемо *Правилник о стандардима компетенција за професију наставника и њиховој професионалној развоја* (Правилник) да бисмо приказали национални курикулум за образовање наставника, а потом ћемо понудити поделе компетенција у корпусу Заједничког европског референтног оквира и Европског центра за модерне језике Савета Европе. Природа последње поменутих докумената није нормативна нити обавезујућа, већ бивају понуђени као оквир који се може прилагодити ужем контексту учења зависно од постојећих локалних језичких политика и образовних потреба заједнице. Правилник је делом корпуса јер је од кључне важности за нашу националну образовну политику, док остале документе користимо као додатак

јер се баве искључиво наставницима страних језика и имају утицај на програме за образовање будућих наставника страних језика на нашем поднебљу.

Правилник о стандардима компетенција за професију наставника и њиховој професионалној развоја датира из 2011. године и садржи компетенције подељене на 4 области: 1) наставна област, предмет и методика наставе; 2) поучавање и учење; 3) подршка развоју личности ученика и 4) комуникација и сарадња. Свака од поменутих области наставничких компетенција дели се потом на: знања, планирање, реализацију, вредновање и усавршавање. Овај правилник служи за самопроцену и личну евалуацију наставника, креирање плана стручног усавршавања, унапређивање праксе професионалног развоја, али и за иницијално образовање наставника. Поред компетенција које су делом овог правилника, у уводном делу документа набрајају се општа очекивања и улоге наставника, као на пример да развија кључне компетенције код ученика, оспособљава их за самостално учење, пружа додатну подршку ученицима из осетљивих група, талентованим ученицима и ученицима са тешкоћама у развоју, врши превенцију насиља и мотивише ученике на толеранцију и спречавање дискриминације (Службени гласник, 2011).

У овом делу рада укрстићемо дескрипторе из Правилника са Ричардсовом наставничком базом знања. У уводним дескрипторима се истиче важност педагошких знања о садржају и контекстуалних знања за рад у школи. Међу компетенцијама за наставну област, предмет и методика наставе (1) у све четири поткатегорије наилазимо на дескрипторе који одговарају у потпуности факторима познавања садржаја, језика, наставних вештина и наставе усмерене на ученика. Компетенције за поучавање и учење (2) односе се детаљније на педагошка знања о садржају и вештине педагошког расуђивања. Компетенције за подршку развоју личности ученика (3) одговарају контекстуалним знањима и настави усмереној на ученика. Напослетку, компетенције за комуникацију и сарадњу односе се на припадност делатној заједници и професионални развој.

Заједнички европски референтни оквир за живе језике (ЗЕРО) најважнији је документ за наставнике страних језика јер садржи детаљан преглед свих језичких компетенција неопходних у савременој комуникативној настави језика (Council of Europe, 2020). Језик комуникације се дели на рецепцију, продукцију, интеракцију и медијацију и за све четири категорије постоје активности и стратегије за успешан развој језичких вештина. Компетенције које су кључне у комуникативној настави деле се на лингвистичке, социолингвистичке и прагматичке компетенције. Овај документ не говори о наставничким компетенцијама, али у потпуности одговара познавању језика и дисциплинарном знању о садржају из Ричардсове категоризације. Такође, ЗЕРО се налази у основи свих других референтних оквира за образовање наставника језика, које ћемо поменути у наредним пасусима. Иако не можемо поредити ЗЕРО са Правилником јер нису документи истог реда, важно је напоменути да је наставнику страног језика неопходно све знање из овог документа и да су филолошки и лингвистички образовни програми свакако засновани на развоју свих ових компетенција код студената – будућих наставника. Од наставника страног језика се очекује поседовање метакомпетенција и вештина да ове компетенције потом развијају код ученика.

Референтни оквир који садржи све компетенције за савременог наставника језика је *Teacher competencies for language in education* настао 2019. године у оквиру пројекта Европског центра за модерне језике (ECML; Bleichenbacher, Goullier et al, 2019). Овај приручник садржи таксономију од осам компетенција које се односе на наставнике свих језика у образовном систему (матерњег, страног и другог језика, као и билингвалне и CLIL наставе). Компетенције за професионалне вредности и принципе (1) односе се на поштовања права ученика, на квалитетно образовање и значај језика за успех у образовању и у потпуности одговара уводном делу наших националних стандарда. Категорија језичке и комуникативне компетенције (2) указује на кључне аспекте коришћења језика, односно развој рецептивних, продуктивних, интерактивних и интеркултурних компетенција. Коришћењу информационо-комуникационих технологија (3) посвећен је најмањи део, што је случај и са нашим Правилником, где се овој компетенцији посвећује свега један дескриптор (Службени гласник, 2011: 2). Прве три категорије се сматрају трансверзалним, тачније, дескриптори за развој ових компетенција интегрисани су у листе дескриптора за даље наведене

компетенције. Одељак који говори о металингвистичкој, метадискурсној и метакултурној компетенцији (4) бави се способностима наставника да врши анализу аспеката коришћења структура језика који предаје, промишља о односу матерњег и страног језика и културе, о језичким варијететима, релевантним текстуалним врстама и дискурсним функцијама у образовном контексту и сл. Највише простора у овом документу дато је наставној компетенцији (5), односно компетенцији поучавања, која подразумева планирање, припрему и извођење часова. Овај одељак у потпуности одговара компетенцијама за наставну област (1) и за поучавање и учење (2) нашег Правилника. Компетенције за сарадњу (6) поклапају се са последњим делом Правилника. Компетенције за иницијално образовање и стално стручно усавршавање (7) односе се на наставничку рефлексију и на идентитет наставника и ово је једна од димензија која није присутна у нашем Правилнику. Напоследку, компетенције за професионални развој (8) су у нашем Правилнику присутне трансверзално, односно, као поткатегорија *Усавршавање* у оквиру све четири категорије.

Још једна важност овог приручника налази се у томе што је послужио као теоријска основа за портфолио под називом *European Portfolio for Student Teachers of Languages* намењеном искључиво студентима који пролазе кроз почетну фазу образовања наставника. Он подстиче на промишљање о дидактичким знањима и неопходним вештинама за подучавање језика, самоевалуацију дидактичких компетенција и праћење напретка кроз едукацију (Newby, Allan et al, 2007).

The Eaquals Framework for Language Teacher Training and Development има за циљ допринос унапређивању квалитета наставе и учења језика (EAQUALS, 2006). У вези је са референтним оквиром *European Profiling Grid*, који има и своју електронску верзију за самоевалуацију³. Електронска верзија је посебно корисна јер се, по препоруци аутора, може попуњавати на сваких 6 месеци и на тај начин указати на лични напредак током хоспитовања у школама, праксе или наставе. Референтни оквир *EAQUALS* пружа увид у кључне наставничке компетенције у трима фазама професионалног развоја: у почетној, средњој и искусној фази. Дескриптори су слични као у претходно поменутих документима и тичу се планирања часа, наставе, подршке у учењу, оцењивања, развоја језичких вештина, комуникације, културе и професионалног развоја. У поређењу са нашим постојећим стандардима, примећујемо да би подела дескриптора и очекиваних компетенција на три развојне фазе у професији могла бити корисна за наш контекст, будући да већ постоји разноликост у образовним програмима и приликама за развој наставничких компетенција. Сматрамо да би постављање сличног минималног прага за компетенције у иницијалном образовању наставника с једне стране уједначило очекивања од свих образовних профила за наставнике страних језика, а са друге стране оснажило све студенте који би хтели да се баве наставничким позивом да постепено развијају своје професионалне компетенције.

4. ИЗАЗОВИ И ПРЕДЛОЗИ ЗА ПОБОЉШАЊЕ

На основу извршене анализе правилника и референтних оквира, први очигледан закључак који можемо да донесемо јесте да постоји потреба за заједничким стандардима за наставнике страних језика како би се уједначили курикулуми на националном нивоу.⁴ Наставнички позив студентима филологије није привлачан превасходно због неусклађености садржаја студија и друштвено-економских потреба друштва (Вучо, Дурбаба: 2012, према Дурбаба, 2018: 143). Мишљења смо да адекватна припрема наставника треба да зависи превасходно од високошколских установа које образују будуће наставнике, а како би њихови курикулуми били уједначени, мора постојати заједнички референтни оквир који гарантује квалитет и поставља исправна очекивања о будућој професији код самих студената.

³ <https://egrid.epg-project.eu/en/profile/ens>

⁴ Напомињемо да није искључено да би за наш образовни систем били корисни и стандарди компетенција наставника других предмета. У овом раду ипак издвајамо и аргументујемо потребу за дефинисањем референтног оквира за наставнике страних језика на основу претходно цитираних истраживања и анализе постојећег Правилника.

Образовање засновано на стандардима компетенција није исто у различитим државним заједницама нити контекстима учења. Као што смо приказали у другом одељку рада, не постоји ни јединствена дефиниција самог појма компетенције. Ипак, да би овако засновано образовање функционисало, неопходно је у одређеном временском периоду ревидирати постојеће стандарде и усклађивати очекиване кључне компетенције са савременим потребама друштва. Мишљења смо да наставници страних језика треба да поседују широко опште и филолошко образовање, али поред тога морају током образовања развијати и стицати свест о вештинама неопходним за рад у савременој учионици јер ће образовати ученике за све професије будућности. Стога сматрамо да би овај приказ и анализа наставничких компетенција могла бити основом за поређење са постојећим програмима образовања (према новој акредитацији из године 2023/24) у будућим радовима, али и да исказује потребу за додатним ажурирањем актуелних стандарда.

Приликом анализе важећег Правилника, увидели смо да су присутне следеће компетенције из категоризације коју нуди аутор Џек Ричардс: познавање језика, педагошка и дисциплинарна знања о садржају, наставне вештине, контекстуална знања, настава усмерена на ученика, вештине педагошког расуђивања, припадност делатној заједници и професионални развој. Ваља напоменути да већински део очекиваних компетенција подразумева педагошка знања и вештине, иако су предмети педагошких и психолошких дисциплина слабо заступљени на филолошким смеровима или су изборног карактера (Gaši, 2023: 134). Фактори који нису обухваћени Правилником, а умногоме утичу на наставниково виђење своје професије, као и на правилно сагледавање наставничких улога од стране система и заједнице, јесу наставнички идентитет и рефлексивна пракса. Стога сматрамо да би обогаћивање стандарда дескрипторима везаним за поменуте компетенције допринело јачању наставничке фигуре и професије. Ваља напоменути и да у већини анализираних докумената није дат довољан простор употреби информационах и комуникационих технологија (ИКТ) и развоју дигиталних наставничких компетенција, те их стога можемо сматрати и застарелим. Упркос томе, потреба за развојем дигиталних компетенција изнедрила је многе додатне приручнике за наставнике.⁵

Такође, дескриптори за развој лингвистичке и интеркултурне комуникативне компетенције јесу делови стандарда постигнућа за ученике, док њихов развој није могуће пратити током професионалног усавршавања наставника страних језика, будући да не постоје у Правилнику. Стога смо у овом раду издвојили компетенције присутне у европским документима посвећеним искључиво образовању наставника језика како бисмо указали на важност језичких комуникативних, металингвистичких, метадискурских и метакултурних компетенција приликом стварања дескриптора за језичке компетенције наставника страних језика. Поред тога, на основу приказа референтног оквира *EAQUALS*, увидели смо потенцијалну корисност поделе свих дескриптора на три развојне фазе у наставничкој професији како би се прецизније дефинисао минимални праг за компетенције након иницијалног образовања наставника пре ступања у радни однос, што би допринело гаранту квалитета наставе и олакшало професионално усавршавање током радног века. Сматрамо да би се тиме уједно и студенти будући наставници растеретили нереалних очекивања да се све компетенције из различитих доступних таксономија морају развити уједначено током иницијалног образовања.

5. ЗАКЉУЧАК

У времену у којем наставничка професија у кризи из разних социоекономских фактора, сматрамо да је јасно стратешко образовно решење за будуће наставнике први корак ка побољшању стања у образовном систему. У овом истраживању представили смо све оквире компетенција

⁵ На пример, 2017. године Министарство просвете, науке и технолошког развоја објављује Оквир дигиталних компетенција - Наставник за дигитално доба, доступно на <https://prosveta.gov.rs/wp-content/uploads/2017/04/Okvir-digitalnih-kompetencija-Final-2.pdf>. Током и након пандемије ковида 19, важност дигиталних компетенција наставника постаје далеко видљивија, те у том периоду настају многи приручници и радови у области коришћења ИКТ-а у настави.

које смо сматрали релевантним за приказ очекивања националне језичке политике за образовање од наставника страног језика. Закључујемо да се у постојећим стандардима налазе базичне методичке и педагошке компетенције, али да постоји и простор за развој стандарда у правцу подршке наставничком стручном усавршавању у области језика и културе коју предаје, наставничког идентитета и рефлексивне праксе. Као што је напоменуто у самом раду, ова анализа може бити корисна за стварање нових референтних оквира за иницијално образовање наставника или може послужити при провери усклађености образовних профила са важећим законским актима и подацима.

ЛИТЕРАТУРА

- Дурбаба, О. (2011). *Теорија и пракса учења и наставе страних језика*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Дурбаба, О. (2018). О образовању наставника страних језика у Републици Србији. У: *Језици образовања* (Ј. Вучо и Ј. Филиповић, ур.). Београд: Филолошки факултет, 131-146.
- Вучо, Ј., Дурбаба, О. (2012). Криза филолошких студија: ставови студената и наставника о усклађености студијских садржаја, наставе и потреба савременог друштва. У: *Савремено друштво и криза проучавања језика и књижевности* (М. Ковачевић и Д. Бошковић, ур.). Крагујевац: Филолошко-уметнички факултет, 123-139.
- Службени гласник, (2011). Правилник о стандардима компетенција за професију наставника и њиховог професионалног развоја, Службени гласник РС, број 5/2011. Доступно на: <https://www.mpn.gov.rs/wp-content/uploads/2015/08/Правилник-о-стандардима-компетенција-за-професију-наставника-и-њиховог-професионалног-развоја.pdf>. Приступљено: 2.3.2024.
- Службени гласник (2017). Правилник о националном оквиру образовања и васпитања, Службени гласник РС, бр. 19/2017-30. Доступно на: http://demo.paragraf.rs/demo/combined/Old/t/t2017_11/t11_0033.htm. Приступљено: 2.3.2024.
- Службени гласник (2021а). Закон о основама система образовања и васпитања. Правно информациони систем Републике Србије, Службени гласник РС, број 88/2017-3. Доступно на: <https://pravno-informacioni-sistem.rs/SIGlasnikPortal/eli/rep/sgrs/skupstina/zakon/2017/88/1/reg>. Приступљено: 2.3.2024.
- Службени гласник (2021б). Правилник о степену и врсти образовања наставника и стручних сарадника у основној школи. Службени гласник РС, број 11/2012, 15/2013, 2/2016, 10/2016, 11/2016, 2/2017, 3/2017, 13/2018, 11/2019, 2/2020, 8/2020, 16/2020, 19/2020, 3/2021 и 4/2021. Доступно на: http://demo.paragraf.rs/demo/combined/Old/t/t2021_05/PG_004_2021_001.htm. Приступљено: 2.3.2024.
- Anderson, P., Lawton, I. et al. (2006). Short term study abroad and intercultural sensitivity. A pilot study. *International Journal of Intercultural Relations*, 30, 457-469.
- Bardakci, M., Unaldi, I. (2021). Foreign Language Teachers' Competencies. In: *Essentials of applied linguistics and foreign language teaching: 21st century skills and classroom applications* (K. Buyukkarci and A. Onal, eds.). ISRES Publishing, 124-135. Available at: <https://www.isres.org/essentials-of-applied-linguistics-and-foreign-language-teaching-21st-century-skills-and-clasroom-applications-22-b.html>. Retrieved on: 17/7/2024.
- Bleichenbacher, L., Goullier, F. et al. (2019). *Teacher competences for languages in education. Conclusions of the project*. Graz: European Centre for Modern Languages. Available at: https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/88575598/singleitem-libre.pdf?1657789259=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DTeacher_competences_for_languages_in_edu.pdf&Expires=1721221863&Signature=KPD5Yhxaui-9ydzUC6KhI83Cpo2WX172TqdiFX1clzFHAIiNeqRavMbne7lhPZg9wqyz7IwyV8w5MJGBpDY1BkdAphF2w30TgDnJAMR9O7XOCvNr2GHHFW7TFSZFNluwwWloIhF-exySmJRUsGstT39grhZacAn-2n4VdGai3BBN9cYadhzyH27Pmno1QHsPQ-mrNEXhZ-8B~9TMxzq~jMbjYbR4qFBzdy0ZYdeK0udrwhi-hKgzFt9z2wsD~ErFGg7xiedLU2k~tjQRHxqAVJ6yebzqW4aORgoAMqE0yZ6aV4gMCcpWVPA CwSZIx8-9O9mC-7zaDmg~r~cNvQCGLQ__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA. Retrieved on: 17/7/2024.
- Borg, S. (2006). The distinctive characteristics of foreign language teachers. *Language Teaching Research*, 10 (1), 3-31. Available at: <https://doi.org/10.1191/1362168806lr182oa>. Retrieved on: 2/3/2024.

- Byram, M., Gribkova, B., Starkey, H. (2002). *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching: a practical introduction for teachers*. Strasbourg: Council of Europe. Available at: <https://rm.coe.int/16802fc1c3>. Retrieved on: 17/7/2024.
- Chang, L. Y. (2016). 'Good' language teachers: Divergent perspectives. *TESL-EJ The Electronic Journal for English as a Second Language*, 20 (3), 1-14.
- Council of Europe (2016). *Competence for Democratic Culture: Living together as equals in culturally diverse democratic societies*. Strasbourg: Council of Europe. Available at: <https://rm.coe.int/16806ccc07>. Retrieved on: 17/7/2024.
- Council of Europe (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. Strasbourg: Council of Europe Publishing. Available at: <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>. Retrieved on: 17/7/2024.
- Dorđević, A. (2017). *Formiranje i razvoj pedagoških uverenja, stavova i znanja: budući aktivni nastavnici stranog jezika u Srbiji i Velikoj Britaniji*. Neobjavljena doktorska disertacija. Beograd: Filološki fakultet Univerziteta u Beogradu. Dostupno na: <https://nardus.mfn.gov.rs/handle/123456789/9117>. Pristupljeno: 17.7.2024.
- EAQUALS. (2006). *The Eaquals Framework for Language Teacher Training & Development*. London: Eaquals. Available at: <https://www.eaquals.org/our-expertise/teacher-development/the-eaquals-framework-for-teacher-training-and-development/> Retrieved on: 17/7/2024.
- Friesen, M. D., Besley, S. C. (2013). Teacher identity development in the first year of teacher education: A developmental and social psychological perspective. *Teaching And Teacher Education*, 36, 23-32. Available at: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2013.06.005>. Retrieved on: 2/3/2024.
- Gaši, T. (2023). Jezička politika i univerzitetski studijski programi za inicijalno obrazovanje nastavnika stranih jezika u Republici Srbiji. *Primenjena Lingvistika, Linguistique appliquée*, 24, 121-146.
- Newby, D., Allan, R. et al. (2007). *European Portfolio for Student Teachers of Languages. A Reflection Tool for Language Teacher Education*. Strasbourg/Graz: Council of Europe Publishing. Available at: <http://epostl2.ecml.at>. Retrieved on: 2/3/2024.
- Oranje, J., Smith, L. F. (2018). Language teacher cognitions and intercultural language teaching: The New Zealand perspective. *Language Teaching Research*, 22 (3), 310-329. Available at: <https://doi.org/10.1177/1362168817691319>. Retrieved on: 2/3/2024.
- Pantić, N., T. Wubbels. (2010). Teacher competencies as a basis for teacher education - Views of Serbian teachers and teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 26, 694-703.
- Richards, J. C. (2010). Competence and performance in language teaching. *RELC Journal*, 41(2), 101-122.
- Scrivener, J. (1994). *Learning Teaching*. Oxford: Heinemann.
- Scrivener, J. (2011). *Learning Teaching. The Essential Guide to English Language Teaching*. Oxford: Macmillan.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57 (1), 1-22.
- Tsui, A. B. M. (2009). Teaching expertise: approaches, perspectives and characteristics. In: *The Cambridge Guide to Second Language Teacher Education* (A. Burns, and J. C. Richards, eds.). Cambridge: Cambridge University Press, 190-197.
- Wang, A. Y. (2022). Competency-Based Teacher Education for English as a Foreign Language. *Theory, Research, Practice*. London, New York: Routledge.

FOREIGN LANGUAGE TEACHERS' COMPETENCIES IN NATIONAL AND EUROPEAN LANGUAGE POLICIES

Summary

The article presents the complexities regarding definition of competencies in the field of educational policies, with a focus on initial and lifelong foreign language teacher education. It highlights the accepted definition of competencies as per the laws and bylaws of the Republic of Serbia. The central part of the paper examines competencies delineated in the standards for teachers in the Republic of Serbia alongside European documents such as the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR), Teacher Competences for Language in Education, European Portfolio for Student Teachers of Languages (EPOSTL), and the EAQUALS framework. This

analysis is underpinned by the theoretical framework of teacher competencies proposed by Jack Richards in 2011. The research not only presents the knowledge base inherent in these frameworks but also shows the multifaceted roles that competent language teachers should embody. The article concludes by asserting that while the national standards in the Republic of Serbia encompass essential competencies regarding pedagogical and methodological aspects, the framework lacks the descriptors for competencies related to teacher identity and reflective practice and a more detailed expectations of the foreign language's content knowledge and digital competences. The conclusion underscores the need for enrichment and refinement of existing competency framework to ensure the holistic preparation of foreign language teachers for the challenges of contemporary educational landscapes.

Keywords: FLTE, teacher competences, educational policy

Tijana Gaši
Faculty of Philology
University of Belgrade, Serbia
tijana.gsh@gmail.com

STRANI JEZIK KROZ GLAZBU, POKRET I VERBOTONALNU METODU

Tijekom zadnjih stoljeća pristupi poučavanju stranih jezika mijenjali su se, nadograđivali i prilagođavali potrebama korisnika. U radu se na primjeru udžbenika francuskog i portugalskog kao stranih jezika analizira zastupljenost glazbe i pokreta kao neleksičkih sredstava koja višestruko pridonose usvajanju jezika i govora na stranom jeziku. Koliko je glazba prisutna među različitim sadržajima u odabranim udžbenicima i koja je njezina svrha? Je li to isključivo upoznavanje strane kulture i običaja ili je dominantan leksički, gramatički, odnosno (iz)govorni cilj? Na temelju tekstova i zadataka koji za cilj imaju uvježbavanje izgovora i/ili gramatičkih struktura analiziran je pristup određenoj temi. Iako uglazbljeni tekstovi olakšavaju usvajanje jezika i govora, u udžbenicima su nedovoljno zastupljeni. U analiziranim je udžbenicima specijalnost u usvajanju jezika i pokreta gotovo sasvim zanemarena. Predlaže se kako uključiti glazbu i pokret u poučavanju govornih elemenata i gramatičkih struktura stranog jezika prema postavkama verbotonalne metode.

Ključne riječi: glazba, pokret, strani jezik, udžbenici, verbotonalna metoda

1. UVOD

316

U dugoj se tradiciji poučavanja stranih jezika utvrdila povezanost glazbe i jezika kao zasebnih komunikacijskih sustava s pojedinim dodirnim točkama, ali i pozitivan utjecaj glazbe na usvajanje stranih jezika, što pokazuju brojna istraživanja u području lingvistike, kognitivne znanosti, neuroznanosti, antropologije, psihologije ili usvajanja (stranog) jezika. Usprkos potvrđenim pozitivnim korelacijama između glazbe i usvajanja jezika, čini se da se nedovoljno iskorištava njezin puni potencijal. Neki znanstvenici razlog pronalaze u nedostatku teorijske podloge koja bi omogućila uporabu glazbe u nastavi stranih jezika, ili pak u nedovoljnom poznavanju ili dostupnosti prilagođenih materijala poput uglazbljenih tekstova.

Uvođenje glazbe u kontekst formalnog učenja stranog jezika može imati pozitivan učinak na ostale kontekste. Drugim riječima, učenici koji su izloženi glazbenim aktivnostima u tijeku školovanja, u svoje će slobodno vrijeme i u odrasloj dobi moći i sami posegnuti za tom istom ili nekom drugom glazbom na stranom jeziku i tako samoinicijativno i kontinuirano razvijati, između ostalog, vlastiti glazbeni ukus. Različiti pristupi poučavanju mogu zadovoljiti različite potrebe učenika u širem smislu i na taj način obogatiti nastavni proces imajući u vidu pojačanu svjesnost o konceptu cjeloživotnog obrazovanja koje pomiče granice obrazovanja koje više nije isključivo povezano sa školama i fakultetima, odnosno s djecom i mladima. U tom kontekstu razlikuju se formalni, neformalni i informalni oblik obrazovanja (Pastuović 2008). Formalno obrazovanje osigurano je školovanjem i predstavlja najorganiziraniji oblik učenja nakon kojeg polaznik dobiva potvrdu (npr. svjedodžbu, diplomu i sl.) kojom se priznaje određeni stupanj obrazovanja. Odvija se u obrazovnim institucijama te obično završava u dobi od 25 godina. Neformalno je obrazovanje bilo koji vid usavršavanja kojim se ne stječe određeni stupanj obrazovanja, bilo da je riječ o seminarima, tečajevima, radionicama i sl., a proteže se od dječje pa sve do treće životne dobi. Informalno obrazovanje ili samoobrazovanje oblik je namjernog učenja koje je u ovoj podjeli najmanje organizirano i uglavnom ovisi o osobi koja uči, a ona može biti bilo koje životne dobi. Sva tri konteksta obrazovanja podrazumijevaju stjecanje znanja i vještina iz područja koja se

klasično poučavaju u školskom sustavu, npr. prirodne znanosti, jezici, likovna i glazbena umjetnost itd. Upravo u informalnom kontekstu učenja stranog jezika možda je najizraženija posredna veza glazbe i jezika jer se strani jezik često počinje učiti zahvaljujući osobnom glazbenom afinitetu usmjerenom na melodiju i ritam pjesama na tom stranom jeziku. Osim posredne veze na temelju niza članaka vidljivi su pozitivni učinci glazbe na usvajanje stranog jezika kroz različite periode života. U dječjoj dobi nadarenost za glazbu prediktor je za uspješniju percepciju govora i gramatike. Za sposobnost usvajanja govora prepoznavanje glazbenog ritma pokazuje se važnijom vještinom u odnosu na prepoznavanje melodije (Swaminathan i Schellenberg 2020). Međutim prema Nitin et al. (2023) prepoznavanje glazbenog ritma ima izravnu pozitivnu korelaciju s uspjehom u gramatičkim zadacima, ali ne i u percepciji prozodije. Zahvaljujući neurolingvističkim istraživanjima poznato je da su jezične funkcije uglavnom smještene u lijevu, a glazbene u desnu hemisferu, ali se pojedini aspekti prepoznavanja jezika i glazbe smještaju i u nedominantnu hemisferu. Springer i Deutsch (1993:190) navode da glazbeno procesiranje koje zahtjeva prosudbu o trajanju, vremenskom slijedu, sekvencioniranju te ritmu aktivira lijevu hemisferu, dok je desna hemisfera aktivirana kada je potrebna procjena pamćenja tona, timbra, prepoznavanja melodije odnosno intenziteta.

Petar Guberina (1967) isticao je da audiovizualna sredstva (govorni jezik i slika) na najbolji način predstavljaju bit jezika, a ukazivao je i na temeljnu ulogu ritma i intonacije za percepciju i usvajanje govora na stranom jeziku. Guberina navodi da intonacija predstavlja strukturalno ostvarenje cjelovitosti jezika te čini vezu čovjeka s vanjskim svijetom. „Fonetske jedinice jezika, naglasci, slogovi i melodija svakog jezika samo su specijalni oblici bioloških komponenata.“ Nadalje (1952) smatra da su govorne vrednote presudne za usvajanje sintakse jer je „rečenica cjelina sastavljena od tonova, intenziteta, rečeničnog tempa, mimike i konteksta (vrednota govornog jezika) u zajednici (kombinirano) s riječima ili bez riječi, i izražava akt bilo koje stvarnosti preko misaone stvarnosti ili akt misaone stvarnosti kao takve.“ Slično Guberini Arleo (2000) ističe temporalnu dimenziju kao dodirnu točku glazbe i govora jer slušanje glazbenog i govornog isječka implicira percepciju niza elemenata neke cjeline u određenom vremenskom intervalu. Ritam i intonacija, poveznice jezika i glazbe, dragocjena su i nezaobilazna sredstva u usvajanju prirodnog govora. Tako Catach (1996), dovodeći u vezu govornu intonaciju i glazbenu melodiju smatra da bi se glavna obilježja intonacije (visina, melodija, pauze) govornoga odsječka mogla prikazati na muzičkom crtolju sa slogom kao osnovnom intonacijskom jedinicom. Prenesemo li obilježja ritma u glazbi na ritam u jeziku uočavamo da se on stvara na više razina; glazbenom motivu, frazi, rečenici i periodi odgovaraju pojedini govorni odsječci. Gramatički gledano, ritam oblikuje duljina riječi, duljina spojeva riječi (sintagmi) i duljina rečenica, odnosno fonetski gledano duljina ritmičke i intonacijske grupe, temeljnih naglasnih cjelina. Jednako tako jezični paralelizmi koji pridonose postizanju kohezije teksta usporedivi su s glazbenim sekvencama (Orešković Dvorski 2012). O ritmotvornim elementima govori i Škarić (1991: 300): „Ritmotvorni su element u govoru more (slogovnost), stope (govorne riječi), što su ritmotvorni oblici složeni od jedne istaknute more i od ništa do nekoliko neistaknutih, ritmičke skupine (intonacijske jedinice, koloni) odvojene stankama, a složene od jedne istaknute govorne riječi i od ništa do nekoliko neistaknutih, te ritmičke fraze (rečenice).“

Kada je riječ o utjecaju glazbe na razvoj jezičnih vještina, s obzirom da se one ne javljaju izolirano, nego u svojevrsnom kontinuumu, preklapajući se i nadopunjujući u sinergiji, možemo ustvrditi da je utjecaj glazbe vidljiv u sve četiri vještine, no ipak ponajviše unapređuje govor i slušanje. U CEFR-u (hrv. ZEROJ) (*Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment*, 2001: 102-103, hrv. Zajednički europski referentni okvir za jezike) glazba se spominje primarno u sociokulturološkom kontekstu formalnog i neformalnog oblika obrazovanja, bez razrade implikacija koje uporaba glazbe ima u usvajanju prirodnog govora. Dodajmo i pozitivnu ulogu glazbe u motivaciji, usmjeravanju pažnje, opuštanju, smanjivanju stresa, poboljšanju pamćenja ili stvaranju ugodnog (radnog) ozračja (Degrave 2019). Proučavajući utjecaj pjesama u nastavi španjolskog kao stranog jezika na neposredno i odgođeno dosjećanje teksta te na nesvjesno misaono ponavljanje (*eng. involuntary mental rehearsal*), Salcedo (2010) ističe pozitivniji učinak uglazbljenog teksta u odnosu na govoreni tekst kada je riječ o nesvjesnom misaonom ponavljanju. Jednako tako uglavnom su bolje rezultate u neposrednom

dosjećanju pokazali ispitanici izloženi pjesmi u odnosu na ispitanike izložene tekstu, no u odgođenom dosjećanju teksta u ovom istraživanju nije uočena razlika između dvije grupe ispitanika. Nadalje, glazba se prešutno smatra prikladnijom kada je riječ o poučavanju stranog jezika mlađim dobnim skupinama jer se povezuje sa zabavnim aktivnostima koje se u pravilu izbjegavaju u kontekstu učenja stranog jezika u odrasloj dobi.

Degrave (2019) navodi tri glavne metode uporabe glazbe u poučavanju stranog jezika, ovisno o naglasku na pojedinim sastavnicama: pozadinska instrumentalna glazba (naglasak na melodiji bez teksta), ritmičke aktivnosti (naglasak na ritmu i tekstu) te pjesme (prisutnost melodije, ritma i teksta). U ovom radu zanima nas uporaba i zastupljenost pjesme kao najčešćeg načina integracije glazbe u nastavu stranog jezika jer predstavlja jedinstvenu cjelinu u kojoj se prožimaju jezični dio, odnosno tekst i glazbeni dio, odnosno melodija i ritam, u odabranim udžbenicima francuskog i portugalskog kao stranog jezika.

2. CILJ I ISTRAŽIVAČKA PITANJA

Cilj ovog rada je na primjeru udžbenika francuskog i portugalskog kao stranih jezika analizirati zastupljenost glazbe i pokreta kao neleksičkih sredstava koja višestruko pridonose usvajanju stranog jezika i govora. Razmotrit ćemo koliko je glazba prisutna i s kojom svrhom među različitim sadržajima u odabranim udžbenicima. Isto tako pregledom zastupljenog sadržaja utvrdit ćemo ima li razlike u uporabi glazbe u udžbenicima francuskog u odnosu na udžbenike portugalskog kao stranog jezika kao i uočavaju li se razlike s obzirom na jezičnu razinu i uzrast učenika kojima su udžbenici namijenjeni.

3. MATERIJALI I METODE

318

3.1. Korpus

U radu su korišteni udžbenici za učenje francuskog i portugalskog kao stranog jezika na različitim stupnjevima (od A1 do B2/C1) namijenjeni različitom profilu publike (redovni školski program, izvanškolska nastava jezika). Analizom su obuhvaćena 22 izdanja za francuski kao strani jezik (*franc. FLE*) objavljena tijekom posljednjih 75 godina, za učenike od prvog razreda osnovne škole do odrasle dobi te 19 izdanja za portugalski kao strani jezik (*port. PLE*) za odrasle objavljena tijekom posljednjih 35 godina. Spomenute su udžbenike izdali domaći i frankofoni izdavači u slučaju francuskog jezika, dok su udžbenike za portugalski izdali isključivo luzofoni izdavači.

3.2. Analiza

Udžbenici su deskriptivno analizirani nakon uvida u zastupljenost uglazbljenih tekstova i elemenata specijalnosti različitim nastavnim jedinicama. Za francuski kao strani jezik pregledani su udžbenici frankofonih izdavača *Connexions 1-3*, *Extra 1*, *Reflets 1 i 2*, *Taxi 2*, *La France en direct*, te udžbenici domaćih izdavača *Un, deux, trois 1-4*, *Réfléchis et dis-le en français 1 i 2* (starije izdanje), *Réfléchis et dis-le en français 1-4* (novije izdanje), *Le français pour vous 1-4* i *Udžbenik za usmjereno obrazovanje* (6. godina učenja), a za portugalski udžbenici luzofonih izdavača *Português sem fronteiras 1-3* (staro izdanje), *Português sem fronteiras 1* (novo izdanje), *Na Onda do Português 1*, *Na Crista da Onda 1-4*, *Falar pelo Cotovelos*, *Português XXI (A1 i B1)*, *Português a toda a Rapidez 1-2*, *Português em Foco 1, 3, 4*, *Avançar em Português*, *Português em Directo*.

4. REZULTATI I RASPRAVA

U udžbenicima frankofonih izdavača manje je glazbe u odnosu na udžbenike domaćih izdavača. Cilj uporabe tih uglazbljenih tekstova primarno je upoznavanje kulture te uvježbavanje vokabulara i gramatičkih struktura, a zastupljeniji su na višim razinama učenja definiranim prema ZEROJ-u. To je vidljivo primjerice u udžbenicima *Connexion 3* i *Extra 1*. U udžbeniku *Connexions 3* vidljivi su elementi glazbe u jeziku (*franc. la musique de la langue*) kojoj je cilj uvježbavanje različitih intonacijskih oblika, izražavanje adekvatne afektivnosti, isticanje jezgre unutar govornog odsječka odnosno intonacijske jedinice. Raznovrsnim zadacima u kojima se oslanja na poveznice između jezika i glazbe potiče se primjerice razlikovanje upitne, izjavne i usklične rečenice na temelju intonacijskih obrazaca, uočavanje prisutnosti ili odsutnosti muklog e u izgovoru kao obilježja formalne ili neformalne komunikacije ili pak opažanje prekida u spontanom govoru kao znakova disfluentnosti. U pojedinim dijelovima udžbenika zadatci su usmjereni na uvježbavanje autentičnih obrazaca ritma i intonacije, tj. suprasegmentalnu razinu, dok je drugi dio zadataka vezanih uz uglazbljene tekstove posvećen usvajanju vokabulara.

U udžbeniku *Extra 1* malobrojni uglazbljeni tekstovi isključivo su korišteni za uvježbavanje dijele segmentalne razine, primjerice usvajanje nazalnih vokala, kao u pjesmi *Cinq continents* ili prednjih zaobljenih vokala uz pomoć pjesme *Mon copain Lulu*.

S druge strane, analizirani udžbenici domaćih izdavača (npr. serija *Un, deux, trois...*) namijenjeni osnovnoškolskim učenicima sadrže daleko veći udio pjesmica, uglazbljenih ritmičkih struktura te određeni broj neuglazbljenih pjesmica predviđenih za ponavljanje. Ovakav materijal i princip rada izvrsna su osnova za usvajanje globalne strukture govora. Nadalje, ovi su primjeri često povezani s uputama za kretanje što učeniku omogućava da spacijalno svladava jezik. Ovakav pristup temelji se na multidimenzionalnosti govora, uvježbavanju propriocepcije i spaciocepcije, što će biti temelj za svladavanje prostornih i vremenskih odnosa u sintaksi jezika, ali i za svladavanje metafora u kasnijoj dobi. Nadalje, korištenje elemenata glazbe imat će kao krajnji rezultat i usvajanje vokabulara te gramatičkih struktura. Ipak, u najvećoj će mjeri uporaba glazbe rezultirati upoznavanjem elemenata frankofone kulture.

U srednjoškolskim udžbenicima domaćih autora *Réflexis et dis-le en français* (nova i stara izdanja) vidljiv je priličan broj i uglazbljenih i neuglazbljenih pjesama (posebno na višim razinama učenja), ali nije uvijek jasno vidljiv cilj uporabe ovakvog tipa teksta. Ipak, kao ciljevi se najčešće naziru usvajanje elemenata frankofone kulture, djelomično vokabulara (npr. *L'autostop*), kao npr. *monter la tente*, *le sac à dos* ili neke gramatičke strukture (*Ne me quitte pas* za pravilnu uporabu negacije i zapovjednog načina glagola *quitter*; futur glagola, npr. *creuserai*, *ferai* koji se može u prepričavanju teme pjesme koristiti i u drugim licima).

U odabranim udžbenicima portugalskog kao stranog jezika vidljivo je da se glazba ne koristi ni u svrhu uvježbavanja segmentalne ni suprasegmentalne razine govora. Općenito, svaka eventualna poveznica rada na jeziku s glazbom temelji se isključivo na usvajanju elemenata iz područja kulture, odnosno gramatičkih struktura i vokabulara.

Analizom sadržaja udžbenika francuskog kao stranog jezika koji pridonose usvajanju obilježja autentičnog govora na stranom jeziku, kako se navodi u Dobrić i Zvonar (2019), bavila se Lah (2017: 178), izdvajajući fonetske zadatke u udžbenicima stranih jezika za sve dobne skupine korištenim na području Slovenije (*Zig Zag, Saison, Adosphère*). Usporedbom sadržaja autorica zaključuje da iako zastupljeni, fonetski su zadatci malobrojni te uočava da je svaki usmjeren na drugačije tipove zadataka i ciljeve (npr. diskriminacija glasova, ritmičnost ili razlike između grafije i izgovora).

Iako se u literaturi glazba i jezik često stavljaju u suodnos posljednjih desetljeća, malo je navoda o korištenju tjelesnog pokreta u svrhu multikanalnog učenja jezika. Naime, glazba inicira i potiče praćenje ritma, a važnost sposobnosti praćenja glazbenog ritma u kontekstu učenja jezika vidljiva je na temelju brojnih istraživanja (npr. Swaminathan i Schellenberg 2020, Nitin et al. 2023). Osim u svrhu usvajanja jezika pokret je tijekom višesatnog sjedenja dobrodošao zbog poticanja kemijskih procesa i aktivnosti neurotransmitera. Iako glazbe nedostaje u analiziranim udžbenicima, barem u svrhu usvajanja suprase-

gmentalnih obilježja govora, djelomično je prisutna u svrhu upoznavanja različitih segmenata ljudskog života i povezivanja sa zajednicom govornika stranog jezika (Peixoto Coelho de Souza 2020).

Glazba može odašiljati isto značenje i u afektivnom smislu postizati iste učinke kao i uporaba usporedivog leksika (Mado Proverbio i Russo 2022), na temelju korištenja različitih ritmičkih i intonacijskih obrazaca. Po temeljnom principu audiovizualno strukturalnoglobalnog usvajanja stranog jezika kao ishodištu verbotonalne metode ograničeni broj leksičkih elemenata uz afektivnost u govoru rezultirat će komunikacijskom vještinom već od najnižih razina poznavanja jezika. Na taj način polaznik će već u najranijoj fazi učenja stranog jezika imati neka znanja na temelju kojih će se razvijati motivacija, što će omogućavati daljnju nadogradnju jezičnih znanja. Time se ističe jedan od osnovnih postulata verbotonalne metode, a to je uvijek polaziti od onoga što osoba zna ili može (Guberina 2010). Pokret, ne samo u svrhu usvajanja segmentalnih i suprasegmentalnih elemenata, nego i kao gesta u pojedinom jeziku pridonijet će prirodnosti govora i bržem usvajanju stranog jezika. Primjeri različitosti ritma i intonacije u kontekstu afektivnosti ali i međujezičnim razlikama u svim pojedinim spomenutim segmentima jezika dolaze do izražaja u različitim glazbenim stilovima i tekstovima na različitim jezicima. Kao primjer, u nastavi stranih jezika (francuskog i kontinentalnog portugalskog u ovom slučaju) u sklopu različitih nastavnih jedinica mogle bi se predložiti skladbe starijeg i novijeg datuma te različitih karakteristika, npr. *Je veux* (Zaz), *À toi* (Joe Dassin), *Mon amour* (Slimane) ili *Ne me quitte pas* (Jacques Brel); *Rosa Branca*, *Barco Negro* (Mariza).

Glazba će zasigurno proizvesti višestruke pozitivne učinke u kontekstu današnje učionice, formalnog i neformalnog obrazovanja u kojem koegzistiraju osobe različitih sposobnosti i potreba. Glazba kao medijator i katalizator poticat će iskazivanje različitih znanja i vještina i kod onih sudionika obrazovnog procesa koji po svojim karakteristikama u jednoj ili više vještina odstupaju od prosjeka grupe.

Posredstvom glazbe stvara se mogućnost analize jezičnog i govornog materijala na različitim jezičnim razinama, od fonološke do sintaktičke, obuhvaćajući semantičku i pragmatičku razinu koje podrazumijevaju i suprasegmentalnu razinu u govoru. Govoreći o uvježbavanju pojedinačnih razina, iz navedenih se glazbenih primjera mogu koristiti npr. *Barco Negro* za usvajanje oralnih i nazalnih diftonga (fonološka razina), zatim *Je veux* za primjereno naglašavanje naglašenih dijelova intonacijskih jedinica, odnosno za proces uvježbavanja prepoznavanja i bilježenja pojedinih elemenata govora i jezika. U svrhu uvježbavanja gramatičkih struktura može se koristiti primjerice pjesma *À toi* za izricanje indirektnog objekta ili *Oxalá* za uvježbavanje konjunktiva.

5. ZAKLJUČAK

Glazba i govor usko su povezani načina komunikacije, kako svojim pojedinim karakteristikama, tako i činjenicom da su specifično ljudska djelatnost. Iznimno su važni u svakodnevnom životu jer utječu na različite vještine i stanja i imaju sposobnost mijenjati ih. Spoj glazbe, jezika i pokreta stvara multimodalni temelj uspješnog učenja i usvajanja novih vještina ispreplićući unos podražaja putem auditivnog kanala, tjelesnog osjeta, propriocepcije, vizualnog kanala i specijalnosti. Mogućnost korištenja glazbe u različitim segmentima nastave stranih jezika, pa tako i u udžbeničkim sadržajima, ne samo da ukazuje na različite dobrobiti nego postaje imperativom u vremenu kada informacije dolaze gotovo isključivo vizualno, a vokalizacija postaje nedostižan ideal dostupan sve manjem broju ljudi, što je između ostalog uzrokovano nedovoljnoj količini vremena u nastavi za razvijanje govornih vještina svakog pojedinog učenika i sveprisutnijem strahu od govornog izražavanja. Rezultati ovog istraživanja upućuju na nedovoljnu količinu glazbenog materijala zastupljenog u udžbenicima stranih jezika, što je posebno uočljivo u slučaju portugalskog (PLE). Iz svega proizlazi kako bi spoznaje o višestrukim dobrobitima glazbe i pokreta u učenju stranih jezika trebale dovesti do veće prisutnosti tih sastavnica u suvremenim udžbenicima i programima.

LITERATURA:

- Arleo, A. (2000). Music, Song and Foreign Language Teaching. *Cahiers de l'APLIUT: Arts et langue de spécialité* 19, 4, 5–19. doi : <https://doi.org/10.3406/apliu.2000.3005> Pristupljeno 23.2.2024.
- Catach, N. (1996). La ponctuation (Histoire et système). Paris: PUF
- Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment (2001). Cambridge: Cambridge University Press.
- Degrave, P. (2019). Music in the Foreign Language Classroom: How and Why? *Journal of Language Teaching and Research*, 10, 3, 412–420.
- Guberina, P. (1952). Zvuk i pokret u jeziku: problem ljudskog izraza. Zagreb: Matica hrvatska.
- Guberina, P. (1967). Audiovizuelna-globalnostrukturalna metoda. *Govor*, 1, 2, 5–30.
- Guberina, P. (2010). Govor i čovjek. Zagreb: ArTrezor.
- Dobrić, A.; Zvonar, K. (2019). Percepcija vokala [e], [ɛ], [ɔ] i [o] u francuskom jeziku kod govornika hrvatskog kao materinskog, Zbornik skupa Jezici i kulture u vremenu i prostoru 8, Novi Sad: Filozofski fakultet. 271–280. ISBN 978-86-6065-542-6
- Lah, M. (2017). Vous avez un petit accent: Enseignement de la prononciation aux apprenants de Français langue étrangère. *Linguistica*, 57, 1, 171–183.
- Nitin, R., Gustavson, D.E., Aaron, A.S., Boorum, O.A., Bush, C.T., Wiens, N., Vaughan, C., Persici, V., Blain, S. D., Soman, U., Hambrick, D. Z., Camarata, S. M., McAuley, J. D., Gordon, R.L. (2023). Exploring individual differences in musical rhythm and grammar skills in school-aged children with typically developing language. *Scientific Reports* 13, art. no. 2201. <https://doi.org/10.1038/s41598-022-21902-0> Pristupljeno 10.3.2024.
- Orešković Dvorski, L. (2012). *Konektori i interpunkcija u hrvatskom i francuskom znanstvenom diskursu*. Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Pastuović, N. (2008). Cjeloživotno učenje i promjene u školovanju. *Odgojne znanosti*, 10, 2, 253–267.
- Peixoto Coelho de Souza, J. (2020). A elaboração de materiais didáticos com base em canções na perspectiva do letramento literomusical. *Práticas pedagógicas e Materiais Didáticos para o ensino de português como língua adicional* (Bulla, Gabriela da Silva, Uflacker, Cristina M., Schlatter, Margarete, ur.). Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2019.
- Mado Proverbio, A. i Russo, F. (2022). Multimodal recognition of emotions in music and language. *Psychology of Music*, 50, 1, 54–68.
- Salcedo, C. S. (2010). The Effects Of Songs In The Foreign Language Classroom On Text Recall, Delayed Text Recall And Involuntary Mental Rehearsal. *Journal of College Teaching & Learning*, 7, 6, 19–30.
- Springer, S. i Deutsch, G. (1993). *Left brain, right brain*. New York: Freeman
- Swaminathan, S. i Schellenberg, E. G. (2020). Musical ability, music training, and language ability in childhood. *Journal of Experimental Psychology. Learning, memory and cognition*, 46, 12, 2340–2348.
- Škarić, I. (1991). Fonetika hrvatskoga standardnoga jezika. *Povijesni pregled, glasovi i oblici hrvatskoga književnog jezika: nacrti za gramatiku* (S. Babić, D. Brozović, M. Moguš, S. Pavešić, I. Škarić i S. Težak, ur.). Zagreb: Hrvatska akademija znanosti i umjetnosti, 61–379.

FOREIGN LANGUAGE THROUGH MUSIC, CORPORAL MOVEMENT AND THE VERBOTONAL METHOD

Summary

Over the last few centuries approaches to foreign language teaching have been changing, improving and adapting according to the needs of the learners. In this paper the presence of music and corporal movement as non-lexical means of communication in the student's books for teaching FLE and PLE are analyzed since those means enhance foreign language and speech acquisition. How present is music among contents in the student's books and what is its purpose in this case? Is it used only to introduce elements of foreign culture and customs or is the aim of its usage expanding vocabulary, new grammatical structures or improving pronunciation? On the basis of texts and exercises that aim at drilling pronunciation or grammatical structures the approach to certain subject has been analyzed. Although jazzed up songs enhance language and speech acquisition, in the student's books they are not

present enough. In the analyzed books spatial factor and corporal movement are almost completely neglected. It is suggested that music and corporal movement should be involved in speech elements and grammatical structures in foreign language teaching using the basic postulates of the verbotonal method.

Keywords: music, corporal movement, foreign language, verbotonal method

Arnalda Dobrić
Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Hrvatska
Odsjek za fonetiku
adobric@ffzg.hr, adobric@m.ffzg.hr

Lidija Orešković Dvorski
Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Hrvatska
Odsjek za romanistiku
lodvorsk@ffzg.hr, lodvorsk@m.ffzg.hr

INSTRUCTIONAL DESIGN IN UNIVERSITY TEACHING OF L2 LITERATURE

When meeting the challenge of organizing competence-based learning, teachers often find themselves confronted with a lack of clear guidelines. A possible solution for this is to apply Instructional Design (ID), which is particularly suitable for successfully planning learner-centred teaching. As suggested in the most widespread ID model, ADDIE, the entire process should encompass five phases: Analysis, Design, Development, Implementation and Evaluation. The first step is to analyze the target group, environment and other relevant factors, in order to define the learning goals. The next step is the design and development of the entire learning process and the required learning resources. After their implementation, evaluation is necessary, so that teachers can gain insight into the efficiency of their instruction and improve it for the future. The aim of this paper is to present Instructional Design (descriptive method), and the implementation process of the ADDIE model (method of scientific modelling) in the competence-based teaching of L2 literature (specifically, German post-war literature), so that all teaching goals and outcomes can be attained and students kept active while acquiring various relevant specific and key competences.

Keywords: ADDIE model, competence-based learning, digital tools, German post-war literature, literature teaching

1. INSTRUCTIONAL DESIGN

323

The concept of Instructional Design (ID) is a widely used term, with various definitions. Design generally implies creating and planning, while instruction refers to the action and process of teaching, or a statement on how to do something (Britannica 2024). What, how and to which purpose to instruct is the subject matter of Instructional Design, which has been identified as a process, a system, a science, an art, a set of rules, and a discipline with its own theory, procedures, methods, and models.

1.1. The definition of Instructional Design

Instructional Design could be simply defined as a process for helping instructors to create effective training in an efficient manner. It is a system, or more accurately a number of systems that help educators to ask the right questions, make the right decisions, and produce a product that is as useful and useable as the situation requires and allows. Instructional Design can be referred to as the “science” of instruction, because it follows a set of theories and methods and is concerned with inputs and outputs. It can be seen as an “art” because the best designs usually have a direct relationship to the creativity and talent of the designer. Instructional Design is a set of rules – or procedures for creating training that does what it is supposed to do. Some of those procedures are related to finding out *what* the training is supposed to do (one might call it determining the goals of the training); other procedures deal with letting the participant know what those goals are. Still other procedures ensure that everything in the training focuses on those goals, and the final set monitors how we know that the goals have been achieved. Therefore, Instructional Design is a way to plan a training program, from the idea until the revisions of the first effort are completed and the program is ready to be run again. It is a working model that can be used to manage the concepts and tasks that are part of a successful training process (Piskurich 2006: 1–4).

Instructional Design can also be regarded as a discipline that is concerned with understanding and improving the process of instruction. The purpose of any design activity is to devise optimal means to achieve desired ends. Therefore, the discipline of Instructional Design is concerned primarily with prescribing optimal methods of instruction to bring about desired changes in student knowledge and skills (Reigeluth 1983: 4). All indications are that, as our technological society increases its rate of change, education will become more and more important, and there will be an increasing need to make our methods of instruction more effective, efficient, and appealing in a wide variety of contexts besides public education. A knowledge base on Instructional Design is necessary in order to effect the change. To understand what Instructional Design is, it is helpful to look at how it relates to other areas of inquiry within education. On the most general level, the field of education can be viewed as comprising knowledge about the curriculum, counselling, administration, and evaluation, as well as instruction. Although there is some overlap, the primary difference between the curriculum and instruction as areas of inquiry is that the curriculum is concerned primarily with *what* to teach, whereas instruction is concerned primarily with *how* to teach it (Reigeluth 1983: 6).

Seel (1999) introduces Instructional Design as a planning discipline, and breaks the process of instructional planning into the following components and steps: determining the planning object, and then the organization, orchestration, process and implementation of the planning. As the main fields of its application, he identifies education and technology-oriented learning environments such as multimedia learning systems.

Richey et al. (2011: 2–3) offer an overview of Instructional Design definitions, observing that most of them highlight process, while the others stress function more than process, but there would likely be little fundamental disagreement among these scholars as to the essential nature of ID. They define Instructional Design as the science and art of creating detailed specifications for the development, evaluation, and maintenance of situations which facilitate learning and performance (Richey et al. 2011: 3).

Regardless of its representation, there are characteristics that are present in almost all Instructional Design efforts: it is a student-centred, goal-oriented, creative, empirical, iterative and self-correcting process. It also focuses on meaningful performance, and typically is a team effort (Branch 2017: 26).

To summarize, Instructional Design could be defined as a systematic, scientific and creative process of planning instruction, based on a set of rules and consisting of procedures which lead to effective and efficient learning. Instructional Design is based on theory (it is not designed randomly), and it is meant to be practised and applied in specific real-life situations. Although the connection between various aspects of Instructional Design seems to be linear (theory – design – application), there is constant interaction among them, because the theory gathers new information from practice, and changes accordingly, which then affects the design itself and its subsequent applications.

1.2 Instructional-Design Theory

Richey et al. (2011) regard the knowledge base for Instructional Design to be General Systems Theory, Communication Theory, Learning Theory, Early Instructional Theory, Media Theory, Conditions-Based Theory, Constructivist Design Theory, and Performance Improvement Theory. Ledford and Sleeman (2000) argue that Instructional Design synthesizes elements from communication, psychology, curriculum development, and computer-assisted instruction, which must be brought together in an effective, unified Instructional Design. If one component fails, it may bring down the entire system, which relies on the synergy of its components to bring about learning (Ledford and Sleeman 2000: 20).

Instructional-design theory differs in important ways from learning theory, the instructional-design process, and curriculum theory. Nevertheless, instructional-design theory is also closely related to each of these, and it is important for teachers and instructional designers to know about them. Decisions about what to teach have been viewed as the province of curriculum theories, whereas decisions about how to teach have been the province of instructional-design theories. In contrast to learning theories

(which are descriptive), instructional-design theories are more directly and easily applied to educational problems, because they describe specific events outside of the learner that facilitate learning (i.e., methods of instruction), rather than describing what goes on inside a learner's head when learning occurs. Instructional-design theory is concerned with what the instruction should be like (i.e., which methods of instruction should be used), and not what process a teacher or instructional designer should use to plan and prepare for the instruction (Reigeluth 2009: 12–14).

Instructional-design theory identifies methods of instruction (ways to support and facilitate learning) and the situations in which those methods should and should not be used. In all instructional-design theories, the methods of instruction can be broken down into more detailed component methods, which provide more guidance to educators (Reigeluth 2009: 6). The methods are probabilistic rather than deterministic, which means they increase the chances of attaining the goals rather than ensuring attainment of the goals. One method may work best in one situation, while another may work best in another situation. There are two major aspects of any instructional situation: the conditions under which the instruction will take place and the desired outcomes of the instruction (Reigeluth 2009: 8).

Instructional-design theory offers explicit guidance on how to better help people learn and develop. The kinds of learning and development may include cognitive, emotional, social, physical, or spiritual learning. For instance, if the instruction is supposed to foster cognitive learning, it should provide clear information, which means descriptions and examples of the goals, knowledge needed, and the performances expected (Reigeluth 2009: 5). Thoughtful practice should give learners opportunity to engage actively and reflectively in whatever is to be learned. Informative feedback refers to clear, thorough counsel to learners about their performance, helping them to proceed more effectively. Strong intrinsic or extrinsic motivation should be triggered by activities that are amply rewarded, either because they are very interesting and engaging in themselves or because they feed into other achievements that concern the learner. Unlike more familiar kinds of theories, instructional-design theory is design-oriented (focusing on the means to attain given goals for learning or development), rather than description oriented (focusing on the results of given events) (Reigeluth 2009: 6).

1.3. Applying Instructional Design

Applying the principles of Instructional Design would benefit anyone in the business of producing instructional materials, such as textbook writers, curriculum material developers, web-based course designers, and even designers of knowledge management systems. Instruction is much more likely to be effective if it is planned to engage students in those events and activities that facilitate learning. Using the principles of Instructional Design, a teacher or trainer can select, or plan and develop activities to best help students learn. Instructional Design must be aimed at aiding the process of learning rather than the process of teaching. It is also aimed at “intentional” learning as opposed to “incidental” learning, which implies that the target goals and desired learning outcomes guide the design and selection of learning activities. Meaningful learning outcomes are a starting and ending point for most design processes, because the effectiveness of the design is assessed against the accomplishment of the objectives. Instructional Design models can be applied at many levels, such as for planning lessons for a day, a three-day workshop, or designing a whole course of study. Instructional Design can be an individual effort, or it can involve a team of designers, subject matter experts, evaluation experts, and production personnel on a large-scale project. Although the specific design models would be different, the underlying principles of Instructional Design remain pretty much the same. Instruction cannot be designed without involving learners in the process, which means that instructional materials and activities must be tested with learners to determine what works and what does not. The design and development may be carefully planned ahead of time, or they may evolve as a continuous process, as in rapid prototyping (the process of rapidly developing an instructional treatment with the idea that its use will inform changes). However, both processes use feedback from the learning population to revise instruction and make it

more effective. Instructional Design itself is a process consisting of a number of identifiable and related subprocesses. At the simplest level, Instructional Design is aligning desired outcomes, instructional methods, and student assessments. More elaborate process models include processes for determining desired outcomes, developing learning activities that involve students in authentic tasks, and designing alternative forms of practice, assessment, and feedback. Different types of learning outcomes call for different types of instruction. There is no best way to teach everything, and the conditions for learning that are appropriate to the type of outcomes we desire will affect our thinking about the design of learning activities and materials (Gagne et al. 2005: 2–3). Armstrong (2004: viii) emphasizes that designers learn things while making the design, because in real life situations there is not much time for thinking and planning ahead. In other words, instructors can develop a clearer notion of the concept only through practice.

Instructional Design has been applied for solving performance problems (Rothwell and Kazanas 1992), as well as in web-based training (Conrad 2000), problem-based instruction (Savery 2009), action learning (McArdle 2010), project-based learning (Saračević et al. 2012a), and in the development of e-courses (Drljača et al. 2017). In 2017, a group of authors presented a research-based description of the current state of instructional theory for the learner-centred paradigm of education, including advances in brain-based learning, learning sciences, information technologies, internet-based communication, a concern for customizing the student experience to maximize effectiveness, and scaling instructional environments to maximize efficiency. They proposed connections with competence-based education, task-centred instruction, personalized instruction, instruction for self-regulated learning, maker-based instruction and instructional coaching. Most models include interaction with media, such as the collaborative production of digital media, games for learning and gamification designs for instruction, technology for the learner-centred paradigm of education, mobile learning, and the combination of active and web-based learning, for example instructions for a flipped classroom or just-in-time instructions (Reigeluth et al. 2017).

1.4. ID Structure and ADDIE Model

Ledford and Sleeman (2000: 1) intended to provide a superstructure, within which one can design effective and efficient instruction, namely, a system in which predictable and validatable learning occurs, and one in which it is possible to direct the learner's activities toward a mutual goal in an environment of positive relationships. They break the process of Instructional Design down into the following steps: writing goals, task analysis, writing operational objectives, learner activities, selection, design, the production and integration of media, message/medium design, and validation. It is important to emphasize, that the written goals should be relevant from the point of view of the learner (Ledford and Sleeman 2000: 59), not from that of the teacher or the subject. The content is not priority in Instructional Design, but it becomes the means to achieve the set goals.

The achievement of the goals is denoted by the tasks accomplished by students (Ledford and Sleeman 2000: 63). The operational objectives should be stated unambiguously, in terms of the learners' performance (Ledford and Sleeman 2000: 64). It is always about the learners, and a major distinction between an Instructional Design and a lesson plan is that an Instructional Design is a plan written from the learner's point of view, that is, what the learner is going to do, not what the teacher is going to do (Ledford and Sleeman 2000: 80). Lastly, a design can be validated only if it works, confidently, in whatever manner it is supposed to work, and with the person or persons with whom it is supposed to work, as no medium is an omnibus, omniscient, or omnipotent (Ledford and Sleeman 2000: 145). If a design looks good on paper, and fulfils the demands of the subject, but does not work in real life situations and is not adjusted to the learners and learning conditions, it has no value.

The most popular Instructional Design and development model of the past several decades has been ADDIE. It is a process model developed for and adopted by the military to hasten and standardize

the production of training materials, often by persons with less than a thorough background in Instructional Design. As originally conceived, the model was a sequential or “waterfall” model, indicating that each phase was to be completed before the next began. ADDIE is a logical and well-thought-out process. Those new to the design and production of instructional products can appreciate and find comfort in the structure, although the model does not explain how to perform tasks – just *which* tasks need to be performed and when. It is an easily defended process that covers all the bases, at least from the point of view of a content-based model (Allen and Merrill 2017: 31).

The ADDIE model starts with setting forth the types of learners for whom the instruction is being designed, the conditions under which it is presented, the content, and the skill levels of the proposed outcomes of the instruction. The course content is broken down into learning types, verbal information, intellectual skills, cognitive strategies, motor skills, and attitude. An outline of the course and the learning types should be sent to the potential audience and the Subject Matter Experts (SMEs). While waiting for the feedback, the performance goals and the learning required to accomplish those goals should be analyzed by listing the specific skills needed and then differentiating them by learning type. This forms the basis for the learning analysis report, and this is where cognitive strategies can be first mapped into the process. After incorporating the feedback, the design plan should be produced, which can be used to create storyboards, scripts, or the actual prototypes of the electronic instruction, which are constantly being rewritten as the product versions are completed. This involves mostly jumping in and starting to produce, and then testing and trying out. Having seen what Instructional Design is and what it does, designers refine, tweak, and pilot. Theory helps because it narrows the paths that lead to the result. Learning theory sets boundaries – some of which can be broken and re-evaluated. The environments and systems that affect the ADDIE process and to which it must be adapted include corporations, industry, consulting organizations, health care facilities, church and charitable groups, the military, the government, educational institutions, and others. Its application must be filtered and altered by the environments and the systems where the learning or training takes place (Armstrong viii–x).

However, Allen and Merrill (2017) argue that experience has shown that downstream work with ADDIE model can be disrupted by significant changes made to the approved specifications, and then the final product does not closely approximate the original, enthusiastic expectations. ADDIE works through documentation, and specification documents, even storyboards, are easy to misinterpret. ADDIE ranges from linear to amorphous, from too much rigidity to too much flexibility; it is also a slow process, which loses sight of the learner experience, and it fails to involve stakeholders, so that alternative simpler models like successive approximate model (SAM) or Pebble-in-the-Pond have been introduced. SAM is a three-phased model (Preparation, Iterative Design and Development, Separated Design and Development), and Pebble-in-the Pond comprises six phases (Design a Problem Demonstration, Design a Progression of Problems, Design Instruction for Component Skills, Design Instructional Strategy Enhancements, Finalize Instructional Design, Design Assessment and Evaluation) (Allen and Merrill 2017: 31–37).

Both ADDIE and another well-known model, the Dick and Carey model, use a behavioural approach in designing instruction. However, the ADDIE model is simpler and easier to use than the Dick and Carey model, which elaborates on Instructional Design phases. The 4C/ID (Four-Component Instructional Design) model is aligned with cognitivists’ learning approaches and is informed by cognitive load theory in designing instruction for learning complex tasks (Khalil and Elkhider 2016: 150). The Culture-Based Model (CBM) is an intercultural Instructional Design framework, which guides designers through the management, design, development, and assessment process while taking into account explicit culture-based considerations. The framework provides design guidance from the inception of an idea to its completion, and beyond. Guidance is approached from the target audience’s perspective. This type of situatedness is consistent with constructivist theories and research, which state that to build ICTs for individuals or groups, the design must be situated from the target audience’s perspective (Young 2009: 37). A number of instructional models based on constructivism have been presented by Fardanesh (2006), whereby his list includes Problem-based Learning and the Project-method Model.

There are many Instructional Design models (only a few of them are mentioned here), and each has its strengths and weaknesses. As the simplest and the most widespread model, ADDIE has been applied to the design of the L2 literature course at the University of Novi Sad in Serbia, in order to contribute to the quality of education in competence-based learning. Every Instructional Design model starts with learners and the request to meet their needs, and the variations are a result of changing conditions, both in theory and in practice. Every model should be adapted to the specific situations and conditions in order to remain efficient and effective, which was done with the ADDIE model in L2 literature teaching.

2. THE ADDIE MODEL IN L2 LITERATURE UNIVERSITY TEACHING

Concerning ID and ADDIE in Serbia, Hilčenko (2001) discussed the implementation of Instructional Design in primary schools, combining Instructional Design with work-oriented class teaching using a picture-sequence model, which expectedly offers better regulation of the teaching process, better control of working and learning results, more individualization, and higher motivation than in the traditional instruction approach. In later papers, he discussed cognitive psychology and Instructional Design as starting points for developing educational computer software (2004); he also linked Instructional Design with multimedia educational software and teaching methodology (2013), with an emphasis on e-learning and modern schools for generation “Z” (2021). Arsović (2008) discussed the influence of pedagogical theory on the creation of teaching materials for e-learning in connection with Instructional Design. Papić and Aleksić (2011) also dealt with Instructional Design in the context of developing e-courses, as did Saračević et al. (2012b), who presented an example of an ADDIE model in creating a course for students at the University of Novi Pazar (Saračević et al. 2012b: 271). Professor Saračević mentored a doctoral thesis on using the ADDIE model for teaching Islamic religious science (Novalić 2016), however, papers on Instructional Design in Serbia mostly deal with e-learning, and with combining Instructional Design with pedagogy and psychology. The implementation of Instructional Design in philology studies has not been discussed so far.

328

2.1. Analysis

In the first phase of the ADDIE model, designers should analyze the learners, assess their performance in order to validate the performance gap, and determine instructional goals. After the intended audience has been confirmed (identification of the group, general characteristics, number of students, their location, experience, attitudes, skills that impact potential to succeed in the learning, and the environment), designers should identify the required resources (content resources, technology resources, instructional facilities and human resources), as well as a potential delivery system. After the estimation procedure, the instructor composes a project management plan (Branch 2009: 24–58).

When considering the goals of teaching L2 literature, studying L2 literature at first glimpse does not make much sense for the future teachers of a foreign language, interpreters, and translators, who rarely work with literary texts. A position in a company, media or a foundation would probably not require literature competences either. Cherishing the philological tradition seems to be the only motivation for acquiring broad knowledge of literature in content-oriented studies. However, although student-oriented and competence-based studies pose requirements different from those of a traditional (teacher centred) university, L2 literature learning can (and should) fulfil those requirements as well. Taking into account the trends of modern society (student-oriented learning, competence-based learning, problem-based learning, and many others), teachers have to think of methods to identify students’ needs and of learning goals which meet those needs, even if the learners are not always aware of them.

The application of CLIL (Content and Language Integrated Learning) in a study of L2 literature enables the development of language competences, because learners read and/or listen to books, and prepare and discuss oral and written presentations in the L2 language. The choice of reading material

should support acquirement of (inter)cultural competences, since literature is generally a significant part of a culture. Learning to understand and empathize with the Other is crucial in the age of globalization and constant intercultural contact, which can and should be achieved in L2 literature learning. Literary history (as a part of literature studies) gives insights into the experience, reflections and emotions of generations who lived in various historical periods; it shows individuals and groups with the same or similar issues as today. When differences emerge, estranging experience encourages students to change and revalue their own perspective and to observe the world in a new way.

Besides specific competences (literary, language, and cultural), literature classes can support the development of key or general competences, which can be applicable across various disciplines and occupations. Reading literary texts supports information competence (eliciting relevant information from the text), text competence (knowledge and understanding of various text types), digital competence (working with digital media), analytical and critical thinking, problem solving and creativity. All of these are essential in contemporary society, particularly as the presence of AI has become a part of our everyday life.

In terms of Bloom's taxonomy, higher cognitive capacities, as well as the emotional-affective aspect of personality, and a holistic approach should be encouraged in literature classes. As literature is art, it is also supposed to activate the emotions and imagination, as well as offer deep insights, and if performative didactics are applied, psychomotor goals can be fulfilled as well. A specific unit cannot cover all the goals; therefore, the instructor is supposed to break them into segments and organize the entire course in an adequate way, tailored to the particular group of learners.

Instructional conditions which teachers should analyze include:

- the nature of what is to be learned (e.g., understanding is learned differently from the way skills are learned);
- the nature of the learner (e.g., prior knowledge, learning strategies, and motivations);
- the nature of the learning environment (e.g., independently at home, in a group of students at school, in a small team in a business);
- the nature of the instructional development constraints (e.g., how much time and money one has for planning and developing the instruction) (Reigeluth 2009: 8).

When working with L2 literature, teachers have to assess the language competences of the students, which vary from one group to another, and within a group itself, so that they should estimate both the receptive and productive language skills, as well as previous knowledge on literature, in order to choose adequate literary texts and methods. Student attitudes towards reading in general and in L2 language in particular should be taken into account, as well as the students' expectations concerning the course, because different strategies have to be implemented depending on whether students have adopted a negative, neutral or positive attitude. It is helpful to figure out if most of the students in the group are introverts or extroverts, and whether they are eager to participate in group discussions or in performative tasks like role-playing or staging, rather than accomplishing written assignments and/or tasks with digital tools on their own. Students should have the possibility to choose among visual, auditory, and kinaesthetic ways of learning, as well as to express their preference for individual, pair or group work. Based on the data collected, the teacher should choose methods which are optimal for fulfilling the goals and, as Reigeluth emphasizes (2009: 8) for attaining the desired outcomes.

Desired instructional outcomes are different from learning goals. They do not include the specific learning that is desired. Instead, the desired instructional outcomes include the levels of effectiveness, efficiency, and appeal teachers want or need from the instruction. The level of effectiveness is a matter of how well the instruction works, as indicated by how well (to what degree of proficiency) the learning goals are attained. The desired instructional outcomes are not concerned with what the learning goals are, but with how well they are achieved. The term "criterion" is often used to refer to the level of effectiveness (Reigeluth 2009: 9). Depending on the group identity, the same methods bring about different outcomes, because not every approach can be effective with every group.

2.2. Design and Development

In the Design phase, designers should conduct a task inventory, compose performance objectives and generate testing strategies (Branch 2009: 60–82). Deciding on the tasks to be carried out must be done in order to achieve a goal (Ledford and Sleeman 2000: 63), and the objectives relate to the performance of the learners (Ledford and Sleeman 2000: 64), namely, what the teacher specifically expects them to achieve in order to acquire knowledge or a skill. There should be a straightforward connection between goals, tasks, performance objectives and evaluation to ensure that the goals have actually been achieved and the instruction can be regarded as effective.

Tasks, objectives and testing should not be chosen randomly, but organized logically and effectively, leading learners gradually towards the expected goals that meet their needs for the knowledge and skills relevant for further studies, work and life experience. In this phase, instructors should design a learning scenario which leads them into the next phase – Developing.

When developing an instruction, the designers should generate content, select or develop media, develop guidance for the students and for the teacher, conduct formative revisions, and carry out a pilot test. As a result, they have learning resources at their disposal which they can implement in teaching (Branch 2009: 84–132).

Teachers can choose among plenty of instruction models and learning scenarios. The appropriate choice is interdependent with the content of the studies, as well as the goals set by the teacher, which are in accordance with students' interests and needs. Working with L2 literature in order to broaden vocabulary or understanding a grammar unit (literature as the means of learning) does not call for the same models and scenarios as the above-mentioned goals of literature teaching (literature as the aim of learning).

Concerning the selection and integration of media, even if the instruction is in the classroom, digital media have nowadays become an integral part of modern teaching. The content has to be presented to students, which is mostly done through online or offline programs for presentations (PowerPoint, Google Slides, Prezi, PowToon etc.) by teachers or students (combination of visual, auditory and kinaesthetic style). Students can watch videos (mainly via YouTube) in the classroom, or as preparation for the class (Flipped Classroom). Digitally prepared materials can be shared on a learning platform (Moodle, Google Classroom, Canvas etc.). Instead of sitting in traditional classrooms, students can meet online in virtual classrooms using applications like Zoom or Google Meet. Knowledge and understanding of the content can also be checked using various digital tools (Learning Apps, Kahoot, Quizlet, Testmoz, etc.). Through these media, learners develop language and digital competences, but the real work happens in interaction with literary texts and other people – both their colleagues and the teacher. Students learn most when they analyze and discuss a text critically, when they generate their own texts showing deep thinking and understanding of literature, art, life, people and the world, as well as human qualities which cannot be generated by any application, even not with AI. Creating media (texts, visuals, videos, and performances) can foster creativity and the problem-solving competence of students who decide to follow their urge for innovation.

2.3. Implementation and Evaluation

Even though the entire design can look well thought out, it is only after application in a real situation that instructors discover whether the design actually functions. Before implementation, teachers should first prepare themselves, then the students, and subsequently design an implementation strategy (Branch 2009: 133–151). At the very beginning of the instruction, a teacher can gain feedback, because the close observation of students' reactions can reveal a lot. However, in order to attain more specific and measurable data, the instructor can (and should) design an evaluation plan as well.

An evaluation plan consists of the evaluation criteria and evaluation tools (Branch 2009: 152–162). The most precise tool would be a questionnaire with a Likert scale, but written or oral qualitative

research can be useful as well. By posing open questions, a teacher can gain valuable feedback regarding students' opinions. However, there are some indicators which can be observed on the spot, like enhanced activity during classes, a positive and relaxed attitude, regular attendance, and afterwards, successful assignments and exams, and feeling inspired to read literary works.

3. AN INSTRUCTIONAL DESIGN FOR L2 LITERATURE – A POSTWAR LITERATURE COURSE

Here, I propose a design for a course in German post-war literature at the University Novi Sad with senior students (28 students) with excellent language and literature competences, for the summer term of 2024. I have worked with them before (three courses), so it was rather easy to identify their language and literature competences, as well as their willingness to participate in a discussion and to express their opinions. However, the performance gap was assessed in text work, therefore, my aim was to bring to a higher level their reading competence, information competence and analytical thinking.

Goals in post-war literature teaching are the knowledge of literary and socio-political history (from 1945 until today), insights into the interdependence of literature and of socio-economic and political factors, and eventually, a better understanding of the present time and society. Learning about and understanding German culture (the Other) fosters intercultural competences, especially when dealing with German migration literature. Comprehensive language competences (CLIL) should be further developed, particularly reading comprehension (reading and analyzing texts), oral competence (presenting and discussing texts), listening competence (videos and presentations), information competence, analytical and critical thinking, as well as understanding of and empathy with the Other and Self, when drawing parallels with various collective and individual experiences.

The materials are put at the students' disposal on the learning platform Moodle, and some texts have been printed for group work. The time is organized taking into account the learners' schedule (number of breaks, exams and other obligations). The methods include text work (reading comprehension, summarizing), the verbal-dialogue method (group and class discussions), verbal-monologue method (teacher and student presentations), and demonstration (video texts). Fostering creativity is a matter of choice for the students, who can do their presentations in the form of a performance or write a book review of their choice (action and production-based learning). This involves solving problems which emerge during the process, as they deal with the unknown – new types of activities with which they have mostly been unfamiliar so far.

The instruction generally starts with a discussion (verbal-dialogue method), and open questions arousing the learners' interest, provoking their thinking, memory and/or emotions. In the main part, they read a text in groups or individually, answering the questions offered on paper or on a presentation, which direct their understanding of the text. Afterwards, they present the content of the text, so that as many students as possible participate, and no single person is domineering or taking the spotlight. The next step includes a deep understanding of the text, analysis, critical thinking and discussion in the L2 language, with additional theoretical content from the teacher or students by means of digital media (presentation and video), and a short task to check their knowledge and understanding through a digital activity (Learning App, Kahoot, Quizlet, Educaplay). In conclusion, the subject is linked to contemporary experience and events, depending on the content of the particular text. Nevertheless, repetitive topics are the attitude towards war and propaganda, the role of the perpetrator, victim and bystanders, guilt and responsibility, material and moral values etc.

During the implementation of the instruction, it is easy to observe the reactions of students, which reveal whether they have understood the text, whether they like it or not, and why. The first impression is not sufficient to be a complete evaluation; therefore, critical observation should proceed in subsequent meetings. When a class starts with the questions on the previously discussed texts, it is possible to check if they remember the details and if they have understood the literary work. As the course progresses, the

quality of the oral presentations of a literary work increases: students show more confidence, and their text work is more based on their own insights stemming from close reading, and less on interpretations found in literature. Going through history implies that every text is different (belonging to a different literary period), and the reactions of the students give information on their preferences, as well as on the adequacy of the text and/or task choice. Observation and feedback from students through observation and interview should serve as the basis for improvement of the instruction for the next class and the next generation, which should be adjusted to new learning and teaching conditions with different groups.

4. CONCLUSION

Although Instructional Design looks much like lesson planning, it is more than that. A lesson plan focuses on the content, its organization, presentation, practice and assessment. Teachers mostly use the same lesson plan in teaching various groups. In contrast, Instructional Design focuses on the learners, and adapts instruction to them, making the content more of the means than the aim, on the way to achieve relevant learning goals, i.e., to acquire adequate specific and general competences. The design of a specific instruction can never be the same (even if the content does not change much), because there are no two identical groups of learners. With every new situation and new conditions, the instruction has to adapt, develop and evolve, as well as the teachers who apply them. Instructional Design implies long-life learning and flexibility, and even the courage to drop the entire plan if it does not work and start over again as often as necessary.

Teaching L2 Literature should rely more on Instructional Design than on lesson planning. Otherwise, it could lose its sense of being in modern competence-based curricula, because almost all content and data regarding literary history are available at any moment “with a click”. However, there remains a lack of creative and independent thinking in individuals, who are also full of understanding and empathy for the Self and the Other, capable to adapt, to grow and to solve problems as they arise during the process. The choice of goals, texts, methods and tasks should direct learning towards competences which students need in their subsequent studies, life and work experience, in order to be able to respond adequately to challenges imposed by a rapidly changing globalized world. Only this purpose of education makes sense of teaching and instruction.

REFERENCES

- Allen, Michal W., Merrill, M. David (2017). SAM and the Pebble-in-the-Pond: Two Alternatives to the ADDIE-Model. In: *Trends and Issues in Instructional Design and Technology*. (Robert R. Reiser and John V. Dempsey, eds.). New York: Pearson, 31–41.
- Armstrong, Anne-Marie (2004). Preface. In: *Instructional Design in the real world: a view from the trenches* (Anne-Marie Armstrong, ed.). Hershey: Information Science Publishing, vii–xvi.
- Arsović, Branka (2008). Instrukcioni dizajn i e-learning: uticaj pedagoških teorija na kreiranje nastavnih materijala namenjenih elektronskom učenju. *Zbornik radova* 11 (10), 123–134.
- Branch, Robert Maribe (2009). *Instructional Design: The ADDIE Approach*. New York: Springer.
- Branch, Robert Maribe (2017). Characteristics of Foundational Instructional Design Model. In: *Trends and Issues in Instructional Design and Technology* (Robert R. Reiser, John V. Dempsey, eds.). New York: Pearson, 23–30.
- Britannica: *The Britannica Dictionary*. Retrieved from <<https://www.britannica.com/dictionary>>.
- Conrad, Kerri (2000). *Instructional Design for Web-Based Training*. Amherst: HRD Press.
- Drljača, Dalibor, Latinović, Branko, Stanković, Željko, Cvetković, Dragan (2017). ADDIE Model for Development of E-Courses. In: *Sinteza: International Scientific Conference on Information Technology and Data Related Research*. Beograd: Univerzitet Singidunum, 242–247. doi:10.15308/Sinteza-2017-242-247
- Fardanesh, Hashem (2006). A Classification of Constructivist Instructional Design Models based on Learning and Teaching Approaches. Retrieved from <<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED491713.pdf>>.

- Gagne, Robert M., Wager, Walter W., Golac, Katharine C., Keller, John M. (2005). *Principles of Instructional Design*. Belmont: Thomson/Wadsworth.
- Hilčenko, Slavoljub (2001). Instrukcioni dizajn u radno orijentisanoj razrednoj nastavi. *Norma* 7 (1–2), 159–173.
- Hilčenko, Slavoljub (2004). Kognitivna psihologija i instrukcioni dizajn kao polazne osnove u razvoju obrazovno-računarskog softvera. *Pedagoška stvarnost* 50 (1–2), 84–100.
- Hilčenko, Slavoljub (2013). *Instrukcioni dizajn i multimedijalni obrazovni softver sa metodikom rada: jedno iskustvo*. Subotica: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača i trenera, 2013.
- Hilčenko, Slavoljub (2021). *Instrukcioni dizajn : generacija "Z", e-učenje i savremena škola sa metodikom rada : jedno iskustvo*. Subotica: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača i trenera.
- Khalil, M. K., Elkhider, I. A. (2016). Applying learning theories and Instructional Design models for effective instruction. *Advances in Physiology Education* 40 (2), 147–156. doi:10.1152/advan.00138.2015 10.1152/advan.00138.2015.
- Ledford, Bruce R., Sleeman, Phillip J. (2000). *Instructional Design: Primer*. Greenwich: Information Age Publishing.
- McArdle, Geri (2010). *Instructional Design for Action Learning*. New York: AMACOM.
- Novalić, Fadil (2016). *Elektronsko obrazovanje u nastavi islamske vjeronauke po Addie modelu instrukcionog dizajna*. Novi Pazar: Univerzitet u Novom Pazaru.
- Papić, Željko, Aleksić, Veljko (2011). *Instrukcioni dizajn i razvoj elektronskih kurseva*. Čačak: Tehnički fakultet.
- Piskurich, George M. (2006). *Rapid Instructional Design: Learning ID Fast and Right*. San Francisco: Pfeiffer.
- Reigeluth, Charles M. (1983). Instructional Design: What is it and why is it? In: *Instructional-Design Theories and Models: An Overview of their Current Status* (Charles M. Reigeluth, ed.), Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 3–18.
- Reigeluth, Charles M. (2009). What Is Instructional-Design Theory and How Is It Changing? In: *Instructional-Design Theories and Models*. Volume II: A New Paradigm of Instructional Theory (Charles M. Reigeluth, ed.). New York: Routledge, 5–14.
- Reigeluth, Charles M., Beatty, Brian J., Myers, Rodney D. (2017). *Instructional-Design Theories and Models*. Vol. IV: *Historicity: The Learner-Centered Paradigm of Education*. New York: Routledge.
- Richey, Rita C., Klein, James D., Tracey, Monica W. (2011). *The Instructional Design Knowledge Base: Theory, Research, and Practice*. New York: Routledge.
- Rothwell, William J., Kazanas, H. C. (1992). *Mastering the Instructional Design Process: A Systematic Approach*. New York: Jossey-Bass.
- Saračević Muzafer, Mašović, Sead, Kamberović, Hamza (2012a). Primena projektnog menadžmenta i instrukcionog dizajna u implementaciji e-učenja na univerzitetu. Zbornik radova: Međunarodna naučna konferencija Menadžment 2012. Beograd: Fakultet za industrijski menadžment, ICIM plus, Izdavački centar za industrijski menadžment plus, 619–625.
- Saračević, Muzafer, Mašović, Sead, Šemsović, Muharem (2012b). Inovacije u visokom obrazovanju sa osvrtom na konkretan razvoj kursa prema ADDIE modelu za potrebe realizacije e-učenja na univerzitetu. *Socioeconomica: Naučni časopis za teoriju i praksu društveno-ekonomskog razvoja* 2, 267–280.
- Savery, John (2009). Problem-based approach to Instruction. In: *Instructional-Design Theories and Models: Building a Common Knowledge Base*. Volume III. (Charles M. Reigeluth, Alison A. Carr-Chellman, eds.). New York: Routledge, 143–266.
- Seel, Norbert (1999). Instruktionsdesign: Modelle und Anwendungen. In: *Unterrichtswissenschaft: Zeitschrift für Lernforschung* 27 (1), 2–11.
- Young, Patricia (2009). *Instructional Design Frameworks and Intercultural Models*. Hershey: Information Science Reference.

INSTRUKCIONI DIZAJN U UNIVERZITETSKOJ NASTAVI KNJIŽEVNOSTI NA L2 JEZIKU

Rezime

Kada treba da organizuju nastavu zasnovanu na kompetencijama, nastavnici su često suočeni s nedostatkom jasnih smernica. Moguće rešenje je primena instrukcionog dizajna (ID), koji je posebno pogodan za uspešno planiranje nastave usmerene na učenika. Prema najrasprostranjenijem modelu, ADDIE, ceo proces treba da sadrži pet faza: Analizu, Dizajn, Razradu, Implementaciju i Evaluaciju (Analysis, Design, Development, Implementation, Evaluation). Prvi korak je analiza ciljne grupe, okruženja i ostalih relevantnih faktora, kako bi se definisali odgovarajući ciljevi učenja i odabrale adekvatne i efikasne metode. Sledeći korak je dizajniranje i razrada čitavog nastavnog procesa (zadaci, ishodi) i potrebnih sredstava za učenje i drugih resursa. Nakon implementacije dizajna neophodna je evaluacija, kako bi nastavnici stekli uvid u njegovu efikasnost i poboljšali ga za budućnost. Cilj ovog rada je da se predstavi koncept instrukcionog dizajna (deskriptivna metoda), kao i proces implementacije ADDIE modela (metoda modelovanja) u univerzitetsku nastavu književnosti na L2 jeziku, koja je zasnovana na kompetencijama (konkretno nemačke posleratne književnosti), tako da svi ciljevi učenja i ishodi mogu da se ostvare i da studenti ostanu aktivni dok usvajaju različite specifične i ključne kompetencije relevantne za dalji tok studija, kao i njihov profesionalni i lični život.

Ključne reči: ADDIE model, učenje zasnovano na kompetencijama, digitalni alati, nastava književnosti, nemačka posleratna književnost

Nikolina Zobenica
University of Novi Sad, Serbia,
Faculty of Philosophy
nikolina@ff.uns.ac.rs

ANDREA-BEATA JELIĆ

FOREIGN LANGUAGE ANXIETY OF CROATIAN UNIVERSITY STUDENTS OF SPANISH

Foreign language anxiety (FLA), as a negative emotion accompanying second language learning and use, has gained much attention over the past decades. The paper presents a quantitative study on FLA of Croatian university students majoring in Spanish conducted with the aim of determining the level and sources of the participants' Spanish language anxiety and discovering to which extent it can be explained based on the students' experience of living in a Spanish speaking country, academic achievement, vocabulary knowledge and the perceived proficiency level in Spanish. The results only partially confirmed the hypotheses put forward. They showed a rather low level of participants' FLA with various anxiety sources. Academic achievement and vocabulary knowledge were found to be significant predictors of FLA, while the significant effect of the experience of living in a Spanish speaking country was lost after including academic achievement in the regression equation. The perceived proficiency level in Spanish had no significant contribution to the prediction of FLA.

Keywords: foreign language anxiety, predictors of foreign language anxiety, Spanish as a foreign language, Croatian university students

1. INTRODUCTION

Individual differences are considered to play an important role in language learning. Among them, the role of affective factors has gained much attention over the past decades. From the socio-educational point of view, affective factors are those relevant emotional learner characteristics that determine their reactions to a certain situation (Gardner & MacIntyre, 1993). Understanding the impact of affective factors on the language learning process is not important only because it can contribute to a more effective language learning and teaching but also because it may impact the whole-person development (Arnold, 2000). Since Krashen's (1982) affective filter hypothesis and his suppositions on how negative emotions can prevent language learners from efficiently processing and acquiring comprehensible input, the concept of foreign language anxiety (FLA) has gained much attention of both scholars and language teaching practitioners. However, as most studies include learners of English, evidence from other languages may provide additional insight into the phenomenon. The present paper deals with learners of Spanish in the Croatian university context.

2. FOREIGN LANGUAGE ANXIETY

FLA has been recognized as a different phenomenon from general anxiety. Pioneers in the field, Horwitz et al. (1986:128) describe it as "self-perceptions, beliefs, feelings, and behaviours related to classroom language learning which arise from the uniqueness of the language learning process" while MacIntyre (1999:27) defines it as "the worry and negative emotional reaction aroused when learning or using a second language". In other words, FLA is a state anxiety, i.e. anxiety induced by specific situations of foreign language (FL) learning and use.

According to MacIntyre (2017), FLA has its individual and social dimension. The individual dimension refers to the learners' psychological and cognitive processes, while the social one relates to

the setting or the context in which the learning takes place. To put it differently, FLA is deemed to be context-specific (Dewaele & Al-Saraj, 2013; Oxford, 1999) so both the classroom environment and social and cultural factors should be taken into account when studying this phenomenon.

Attempting to identify potential sources of FLA Zhang and Zhong (2012) propose four categories: (a) learner induced anxiety related to various factors such as learners' unreasonable expectations, their low self-esteem or their low language proficiency; (b) classroom-related anxiety where the important role is usually played by other classmates (peers), the teacher (his/her attitudes, personality or strategies) or various classroom practices frequently associated with feedback, error correction and evaluation; (c) skill-specific anxiety which may arise in all four language skills (listening, reading, speaking and writing) but is most frequently associated with oral production and (d) society-imposed anxiety related to identity formation (mostly in bilingual speakers), cultural factors and parental expectations.

Effects of FLA are manifold and may be perceived at the academic, the cognitive and the social level (MacIntyre, 2017). At the academic level, they may entail decreased self-perception of FL competence, lower FL test results, lower grades in FL classes and, ultimately, possible skipping or dropping out of FL class. As far as cognitive effects are concerned, FLA may have an impact on all stages of FL learning and affect both input-intake processing and output production with regard to their speed and accuracy. At the social level, learners may encounter difficulties in interacting, i.e. communicating, with others due to low linguistic self-confidence.

3. MEASURING AND PREDICTING FOREIGN LANGUAGE ANXIETY

Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS) developed in 1986 by Horwitz et al. is the instrument most widely used to measure anxiety in a foreign language (FL) classroom. It consists of 33 items and uses a five-point Likert scale. Its internal consistency has been proven in many studies in both the English version and the translated and adapted versions in other foreign languages (Dewaele & Al-Saraj, 2015; Mihaljević Djigunović, 2002; Safranĳ et al., 2020; Tóth, 2008) but its factor structure has been inconsistent. Some studies proposed a bi-factor model, many of them opted for a three-factor model while some proposed the four-factor one. For example, the bi-factor model was brought forward by Park (2014) based on the study conducted with Korean learners of English and it consists of communication apprehension and understanding and communication apprehension and confidence. A similar bi-factor model was found by Safranĳ et al. (2020) in the study conducted with Serbian learners of English, with one general factor of FLA interpreted as a core communication apprehension and two specific factors (communication apprehension and understanding and communication apprehension and confidence indicating individual differences which may be identified). The three-factor model was originally proposed by Horwitz et al. (1986) and consists of three domains: communication apprehension, test anxiety and fear of negative evaluation. This model was also confirmed in other studies and contexts (e.g. Cao, 2011; Tóth, 2008). In the Japanese context, the study conducted by Yashima et al. (2009) showed four factors: lack of confidence in speaking English in class, fear of speaking in public, anxiety about not understanding everything taught in class and helplessness and negative attitude toward the English class. In addition, some shorter forms have been developed which propose a unidimensional structure (Dewaele & MacIntyre, 2014; Botes et al., 20202). The factor models seem to be influenced for instance, by the learners' competence level or the learning setting. In explaining the underlying reasons for such variations in the factor structure, Park (2014) concluded that in some studies there were certain misinterpretations of the original model, exploratory factor analysis was used which might have entailed certain subjectivity in factor rotation and labelling and that the translations of the scale coupled with cultural factors could also have played a role.

Researchers have identified a number of learner variables associated with FLA and various studies looked into their predictive value (Luo, 2018; Tóth, 2007). Those include, among other, age, motivation, language proficiency, academic achievement and self-perceived proficiency. In relation to age, research

suggests the correlation with FLA and, in some studies, it is revealed to be its predictor (Dewaele & Al-Saraj, 2015; Luo, 2018; Onwuegbuzie et al., 1999). Although it is assumed that the motivation and FLA are related, the research results are rather inconclusive (Liu & Huang, 2011; Luo, 2018; Tóth, 2007). As far as the relationship between learners' FL proficiency and their FLA level is concerned, most studies suggest a moderate to strong negative correlation between the two variables (Aida, 1994; Horwitz et al., 1987; Tóth, 2007). Academic achievement seems to be moderately negatively correlated with FLA (Botes et al., 2020; Jelić & Mardešić, 2024; Luo, 2018). A negative correlation has also been observed between FLA and learners' self-perception of FL competence, i.e. their self-assessment of language proficiency, which also reveals to be a good predictor of the anxiety level (Dewaele & Al-Saraj, 2015; Gardner & McIntyre, 1993; Luo, 2018; Onwuegbuzie et al., 1999; Tóth, 2007).

4. FOREIGN LANGUAGE ANXIETY OF UNIVERSITY STUDENTS MAJORING IN FOREIGN LANGUAGES

Studies on FLA have been conducted with a variety of FL learners across the world of various ages, learning contexts and proficiency levels and they mostly refer to learning English (Aida, 1994; Liu, 2011; Tóth, 2008). As far as the research on FL anxiety in the Croatian context is concerned, Mihaljević Djigunović especially contributed to the field by her research conducted with children and adolescents learning English (2002, 2004, 2006). Quite a number of studies also included university students of various majors (Arnaiz Castro & Guillén, 2013; Dewaele & Al-Saraj, 2015; Luo, 2018; Kostić Bobanović, 2009; Safranjanj et al., 2020), including FL majors (Al Shuaibi et al., 2018).

However, research with university students majoring in a foreign language other than English, i.e. future language professionals of languages to which learners are less frequently exposed and which are less frequently learned and used, is relatively scarce. Djafri and Wimbarti (2018), for example, conducted research with Indonesian undergraduate students majoring in five foreign languages (English, French, Japanese, Korean and Arabic). They revealed that learners of Japanese had the highest level of FLA and that the learners of non-Latin group of languages had higher FLA than those of Latin group of languages (English and French). In addition, their FLA was affected by the teacher behaviour but no relation was found with the learner motivation. In the Croatian context, Puškar (2013) explored FL anxiety of two groups of undergraduate university students: one majoring in English and another majoring in German. Both groups showed a medium level of FL anxiety but the results for German students were somewhat higher than for English ones. Exams, a fear of making mistakes during language classes, being corrected by their teachers and the attitude they had towards them presented main sources of anxiety. The experience of living in a foreign country revealed to play a role only in German majors, i.e. the level of anxiety was significantly higher in students without the experience of living in a German-speaking country. Furthermore, Mardešić and Stanković (2013) conducted a comparative study of FL anxiety among Croatian undergraduate and graduate students majoring in French, Italian and Spanish. Overall results indicated moderate FL anxiety, with statistically significant differences among the groups. The students of Spanish exhibited the lowest level of anxiety, followed by the students of Italian and the students of French. There was no difference between undergraduate and graduate students. Although all three groups exhibited certain issues with self-confidence in using a FL during classes, students of Spanish in general felt that the classroom atmosphere was friendly and not too competitive. They particularly enjoyed classes with native speakers. Finally, Jelić and Mardešić (2024) studied engagement, enjoyment and FL anxiety in Croatian university students majoring French, Italian and Spanish. The data revealed a low to medium level of FL anxiety, with major sources being the teacher, teaching activities, exams and speaking activities. A moderate negative correlation was found between FL anxiety and engagement and FL anxiety and personal enjoyment. The level of FL anxiety was also found to be negatively correlated with student's academic achievement measured by the grade obtained within the course Language Exercises.

5. RESEARCH DESIGN

In the Croatian context, there is a limited number of studies aimed at researching FLA of learners of Spanish in particular and our study proposes to fill this research gap.

5.1. Aim and research questions

The aim of the present research is to examine the phenomenon of FL anxiety of undergraduate and graduate students majoring in Spanish. Two research questions were formulated:

1. What are the level and sources of the participants' Spanish language anxiety? A medium level of Spanish language anxiety was expected, with the major sources being the students' low self-esteem and the teacher.
2. To what extent Spanish language anxiety can be explained based on the students' experience of living in a Spanish speaking country, academic achievement, vocabulary knowledge and the perceived proficiency level in Spanish? The experience of living in a Spanish speaking country and vocabulary size were expected to be the strongest predictors of Spanish language anxiety.

5.2. Participants

The participants were 102 university students majoring in Spanish at the Faculty of Humanities and Social Sciences of the University of Zagreb. They were aged 19-40 ($M = 21.60$; $SD = 2.70$). As for their gender, 93 % ($N = 95$) were females and 7 % ($N = 7$) were males. There were 75 undergraduate students (73.5 %): 30 first-year ones, 24 second-year ones and 21 third-year ones. In addition, 14 students were enrolled in the first year of the graduate study programme and 13 of them in the second year, so in total 27 students (26.5%) were graduate students.

5.3. Data collection instruments and procedure

A quantitative method was used to collect data. Self-report instruments were used to gather data on the participants' FLA and self-perceived Spanish language proficiency, the vocabulary language test Lexical Test for Advanced Learners of Spanish - Lextale-Esp (Izura et al., 2014) was used as a proficiency measure and a background questionnaire was administered to collect students' bio data (age, gender), data on the duration of their stay in a Spanish-speaking country and on their academic achievement (grade from the university course Language Exercises).

FLA measure

FLA was measured by the adapted Croatian version of FLCAS (Mihaljević Djigunović, 2002). The questionnaire consisted of 33 items accompanied by a 5-point Likert scale ranging from "I strongly disagree" to "I strongly agree". It was adapted for use in the university Spanish-language classroom. Items 2, 5, 6, 14, 17, 21, 22, 25, 30 and 32¹ with low reliability were eliminated from the original scale and a clear unifactor solution was obtained with a high internal consistency of the questionnaire ($\alpha = 0.95$).

¹ Item 2: I don't worry about making mistakes in my Spanish language class.; Item 5: It would not bother me at all to take more Spanish language classes.; Item 6: During my Spanish language class, I find myself thinking about things that have nothing to do with the course.; Item 14: I would not be nervous speaking Spanish with native speakers.; Item 17: I often feel like not going to my Spanish language class.; Item 21: The more I study for my Spanish class test, the more confused I get.; Item 22: I don't feel pressure to prepare well for my Spanish language class.; Item 25: Spanish language class moves so quickly I worry about getting left behind.; Item 30: I feel overwhelmed by the number of rules you have to learn to speak Spanish.; Item 32: I would probably feel comfortable around native speakers of Spanish.

Self-perceived Spanish language proficiency

Students were asked to rate their self-perceived Spanish language proficiency on the scale from 1 to 10.

Vocabulary-size measure

LexTALE is a series of standard validated vocabulary tests in various FLs aimed at estimating the size of learners' vocabulary which is considered to indicate their overall proficiency level. The Spanish version of the test, Lexical Test for Advanced Learners of Spanish - Lextale-Esp (Izura et al., 2014), consisting of 90 items (60 words and 30 nonwords), was used to measure the vocabulary size of the study participants. For each item, they needed to indicate whether they know the word and the score was calculated using the following formula allowing for the guessing behaviour to be penalised: $\text{Score} = N_{\text{yes to words}} - 2 * N_{\text{yes to nonwords}}$ (Izura et al., 2014:58). The maximum score was 60.

Background questionnaire

In addition to background information such as age and gender, the participants were asked to provide data on whether they have an experience of living in a Spanish-speaking country and for how long and about their academic achievement operationalised by the grade obtained in the course Language Exercises, a compulsory course for all students majoring in Spanish aimed at developing their language knowledge and communication skills.

Self-report instruments and a background questionnaire were administered during regular university class hours in a paper and pencil format and it took the students up to 20 minutes to fill them in. SPSS 24 was used for statistical analyses.

5.4. Results

In this section we present the analyses based on quantitative data on the level and sources of Croatian university students' FLA in learning Spanish as well as the relationship between FLA and selected variables.

5.4.1 THE LEVEL AND SOURCES OF SPANISH LANGUAGE ANXIETY OF CROATIAN UNIVERSITY STUDENTS

Our first research question referred to the level and sources of participants' FLA. Table 1 shows descriptive statistics of the questionnaire items.

Table 1 Descriptive statistics of the questionnaire items

Item	Min	Max	M	SD
I worry about the consequences of failing my Spanish language class.	1	5	3.36	1.59
*I don't understand why some people get so upset over the Spanish language class.	1	5	3.32	1.36
I never feel quite sure of myself when I am speaking in my Spanish language class.	1	5	3.24	1.28
I keep thinking that the other students are better at the Spanish language than I am.	1	5	3.23	1.26
*I am usually at ease during my tests in my Spanish language class.	1	5	3.10	1.24

I always feel that the other students speak Spanish better than I do.	1	5	2.97	1.26
*I feel confident when I speak in my Spanish language class.	1	5	2.96	1.09
I get nervous when the Spanish language teacher asks questions which I haven't prepared for in advance.	1	5	2.75	1.31
I feel confident when I speak Spanish in my Spanish class.	1	5	2.72	1.38
*I feel very self-conscious about speaking Spanish in front of other students.	1	5	2.60	1.27
I tremble when I know that I'm going to be called out in the Spanish language class.	1	5	2.55	1.37
*When I'm on my way to the Spanish language class, I feel very sure and relaxed.	1	5	2.53	1.11
In my Spanish language class, I can get so nervous I forget things I know.	1	5	2.40	1.46
It embarrasses me to volunteer answers in my language class.	1	5	2.35	1.32
Even if I am well prepared for the Spanish language class, I feel anxious about it	1	5	2.29	1.34
I get upset when I don't understand what the teacher is correcting.	1	5	2.24	1.16
I get nervous and confused when I am speaking in my Spanish language class.	1	5	2.17	1.15
It frightens me when I do not understand what the teacher is saying in the Spanish language.	1	5	2.14	1.15
I feel more tense and nervous in my Spanish language class than in my other classes.	1	5	2.09	1.22
I can feel my heart pounding when I'm going to be called out in my Spanish language class.	1	5	2.02	1.33
I get nervous when I don't understand every word the Spanish language teacher says.	1	4	1.90	0.96
I am afraid that the other students will laugh at me when I speak the Spanish language.	1	5	1.68	1.04
I am afraid that my Spanish language teacher is ready to correct every mistake I make.	1	5	1.53	0.96
Foreign language anxiety - overall	1.04	4.48	2.53	0.85

*Items were recoded.

The results suggested that the overall level of FLA in Croatian university students of Spanish was rather low ($M = 2.53$; $SD = 0.85$). The participants reported that they were most anxious about receiving bad grades in their Spanish language class ($M = 3.36$; $SD = 1.59$), because of their lower self-confidence during lessons reflected in the feeling of uncertainty when they speak ($M = 3.24$; $SD = 1.28$) and of performing worse than their colleagues ($M = 3.23$; $SD = 1.26$). The participants also to a certain extent considered that their peers spoke Spanish better than them ($M = 2.97$; $SD = 1.26$). On the other hand,

they neither reported the fear of being laughed at by their colleagues ($M = 1.68$; $SD = 1.04$) or corrected by the teacher ($M = 1.53$; $SD = 0.96$).

5.4.2. RELATIONSHIP BETWEEN FLA AND SELECTED VARIABLES

Our second research question referred to the relationship between FLA and selected variables: experience of living in a Spanish-speaking country, academic achievement, vocabulary size and self-perceived Spanish language proficiency. Table 2 shows descriptive statistics and correlations between the variables.

Table 2 Descriptive statistics and correlations between the variables ($N = 97$)

Variable	<i>M</i>	<i>SD</i>	1	2	3	4	5
1 Foreign language anxiety	2.51	0.860	-	-.220*	-.425***	-.346***	-.101
2 Experience of living in a Spanish-speaking country	0.43	0.498		-	.150	.196*	.176*
3 Academic achievement	3.75	0.762			-	.294**	.011
4 Vocabulary size	28.87	9.974				-	.443***
5 Self-perceived Spanish language proficiency	6.51	1.165					-

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

As far as the analysed variables are concerned, the data suggested that the overall level of the participants' FLA is rather low ($M = 2.53$; $SD = 0.85$), they spent on average 2.94 months ($SD = 7.91$) in a Spanish-speaking country, their academic achievement measured by the average grade in the course Language Exercises was 3.75 ($SD = 0.76$). Their mean score on the vocabulary test was 28.87 ($SD = 9.97$) and the mean score on the Spanish language self-assessment scale was 6.51 ($SD = 1.16$).

Students' FLA was found to be related to all variables taken into consideration except for the self-perceived Spanish language proficiency, with the strongest relationship (moderate inverse relationship) with the academic achievement ($r = -.425$; $p < .001$) and vocabulary size ($r = -.346$; $p < .001$). Students' vocabulary size turned out to be moderately positively correlated with their self-perceived Spanish language proficiency ($r = .443$; $p < .001$) and academic achievement ($r = .294$; $p < .01$) and weakly with their experience of living in a Spanish-speaking country ($r = .196$; $p < .05$).

Table 3 shows the results of a hierarchical multiple regression analysis² examining the effect of experience of living in a Spanish-speaking country, academic achievement, vocabulary size and self-perceived Spanish language proficiency on FLA. The aim of the analysis was to determine the relative contribution of these variables to the anxiety level of Croatian university students of Spanish and to identify the best predictors of FLA in that context.

² Further details about this statistical method can be found in Tabachnick and Fidell (2013).

Table 3 Hierarchical multiple regression analysis for predicting FLA (N = 97)

	Step 1 β	Step 2 β	Step 3 β	Step 4 β
Experience of living in a Spanish-speaking country	-.220*	-.160	-.125	-.128
Academic achievement		-.401***	-.342***	-.338**
Spanish vocabulary size			-.221*	-.234*
Self-perceived Spanish language proficiency				.029
<i>R</i>	.220	.454	.499	.500
<i>R</i> ²	.048	.206	.249	.250
<i>Adjusted R</i> ²	.038	.189	.225	.217
<i>F</i> (<i>df</i>)	4,829* (1. 95)	12,189*** (2.94)	10,294*** (3.93)	7,664*** (4.92)
ΔR^2		.158	.043	.001
<i>F</i> _{Δ} (<i>df</i>)		18,651*** (1. 94)	5,371* (2.93)	0,001 (1.92)

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

The results in Table 3 suggested that the four variables combined explained 25% of the variance in FLA of Croatian university students of Spanish which indicates a small to medium effect size according to Cohen's (1988) criteria for determining the effect of a set of independent variables. The adjusted R square indicated that the estimated coefficient for the population was 21.7%. Moreover, two variables, i.e. the academic achievement and the participants' Spanish language vocabulary size, had a significant contribution to the prediction of FLA of Croatian university students of Spanish. The significant effect of the experience of living in a Spanish-speaking country was lost after including academic achievement in the regression equation. The self-perceived proficiency level in Spanish had no significant contribution to the prediction of FLA.

5.5. Discussion

The aim of our research was to examine the phenomenon of FL anxiety of undergraduate and graduate students majoring in Spanish in the Croatian university context.

Our first research question was aimed at determining the level and sources of the participants' Spanish language anxiety. Our participants exhibited a low level of FLA which is overall a result consistent with other studies (Mardešić & Stanković, 2013; Jelić & Mardešić, 2024). All four sources of FLA proposed by Zhang and Zhong (2012) may be recognized to a certain extent: learner induced ones (mostly issues regarding their low self-esteem), classroom-related ones (related to their peers), skill-specific anxiety referring to their oral production and a society-imposed anxiety mirrored in their fear of failing the language class/receiving bad grades. The teacher, however, did not seem to list among classroom-related sources of FLA. Thus, our hypothesis related to the first research question was only partially confirmed. In addition and as far as the factor model of the instrument is concerned, a unidimensional structure was obtained but based on a 23-item scale since ten items from the original FLA scale (Horwitz et al., 2016) showed low reliability in our particular context. These results suggest a

direction taken by, for example, Dewaele and MacIntyre (2014) or Botes et al. (2022) when proposing a shorter scale³ but further research is required to support these findings.

Our second research question inquired about the extent to which Spanish language anxiety can be explained based on the students' experience of living in a Spanish speaking country, academic achievement, vocabulary knowledge and the self-perceived proficiency level in Spanish. Our hypothesis related to this research question was only partially confirmed. Overall, participants' FLA was related to all researched variables except the self-perceived Spanish language proficiency. It was negatively correlated with experience of living in a Spanish-speaking country, students' academic achievement and Spanish vocabulary size, i.e. students with higher levels of FLA had spent less time in a Spanish-speaking country, tended to have lower academic achievement and a smaller Spanish vocabulary size. In addition, participants' academic achievement and Spanish vocabulary size revealed to be predictors of FLA in this particular context. The negative correlation between the academic achievement and FLA has been observed in other studies as well (Botes et al., 2020; Luo, 2018). Since vocabulary knowledge is often deemed as a predictor of FL proficiency (Izura et al., 2014), we might consider that our results are overall in line with previous research on the relationship between learners' FL proficiency and their FLA level (Aida, 1994; Horwitz et al., 1987; Tóth, 2007). The experience of living in a Spanish-speaking country probably contributed to the students' vocabulary-size and lower FLA but since FLA is deemed to be context specific (Dewaele & Al-Saraj, 2013; Oxford, 1999) the role of the students' academic achievement prevailed. Contrary to previous studies (Dewaele & Al-Saraj, 2015; Luo, 2018; Tóth, 2007), self-perceived language proficiency did not reveal to be a FLA predictor. This may be due to high expectations university students majoring in a FL might have of themselves which affect their self-assessment. In sum, the selected variables revealed to have a small to medium effect size (Cohen, 1988) as they account for 25% of the variance.

6. CONCLUSION

Our paper focused on the phenomenon of FLA in the context of learning Spanish at the university level in Croatia by a particular group of learners, i.e. those who are preparing for a career within the field of Hispanic philology. In general, the particular university classroom environment provides a good framework for Spanish language learning as the participants exhibited a rather low level of FLA. The anxiety is mostly learner induced (related to their low self-esteem), although, to some extent, they feel pressured by their peers but not by their teacher. The important role in shaping their FLA is played by contextual factors: especially their academic achievement and their Spanish vocabulary size rather than the experience of living in a Spanish speaking country. At the pedagogical level, the results suggest that even advanced-level students and future Spanish language professionals need to boost their language self-esteem using various strategies inside and out of the classroom. In addition, teachers play an important role in shaping the classroom atmosphere and possibly lowering the peer pressure felt by some participants.

The study limitation relates to the fact that it included students from only one out of two Croatian universities offering undergraduate and graduate programmes in Hispanic Studies. Future research could focus on the comparison of the two Croatian university contexts, effects of other individual and context variables should be taken into account and mixed-method research could be used to gain a more refined insight into this important affective factor in the FL learning process.

³ However, the Short-Form FLCAS (S-FLCAS) consists of only 8 items.

REFERENCES

- Aida, Y. (1994). Examination of Horwitz, Horwitz, and Cope's construct of foreign language anxiety: the case of students of Japanese. *Modern Language Journal* 78, 155-168.
- Al-Shuaibi, J., Ayman M. H-M., Saleh, N. A. (2014). Foreign language anxiety among students studying foreign languages. *Life Science Journal* 11 (8), 197-203.
- Arnaiz-Castro, P., Guillén, F. (2013). Anxiety in Spanish EFL students in different university degree programmes. *Anales de Psicología* 29 (2), 335-344.
- Arnold, J. (2000). *Affect in Language Learning*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.
- Botes, E., Dewaele, J. M., Greiff, S. (2020). The Foreign Language Classroom Anxiety Scale and academic achievement. An overview of the prevailing literature and a meta-analysis. *Journal for the Psychology of Language Learning* 2, 26-56.
- Botes, E., van der Westhuizen, L., Dewaele, J. M., MacIntyre, P., Greiff, S. (2022). Validating the Short-form Foreign Language Classroom Anxiety Scale. *Applied Linguistics* 43 (5), 1006-1033.
- Cao Y. (2011). Comparison of two models of Foreign Language Classroom Anxiety Scale. *Philippine ESL Journal* 7, 73-93.
- Cohen J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. New York, NY: Routledge Academic.
- Dewaele, J. M., Al-Saraj, T. M. (2013). Foreign language anxiety: Some conceptual and methodological issues. *Journal of Psychology* 68 (3), 71-78.
- Dewaele, J. M., Al-Saraj, T. M. (2015). Foreign language classroom anxiety of Arab learners of English: The effect of personality, linguistic and socio-biographical variables. *Studies in Second Language Learning and Teaching* 5(2), 205-228.
- Dewaele, J.-M., MacIntyre, P. D. (2014). The two faces of Janus? Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom. *Studies in Second Language Learning and Teaching* 4, 237-274.
- Djafri, F., Wimbari, S. (2018). Measuring foreign language anxiety among learners of different foreign languages: In relation to motivation and perception of teacher's behaviors. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education* 3 (1), 1-15.
- Gardner, R., MacIntyre, P. (1993). A student's contributions to second-language learning. Part II: Affective variables. *Language Teaching* 26 (1), 1-11.
- Horwitz, E., Horwitz, M., Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal* 70 (2), 125-132.
- Izura, C., Cuertos, F., Brysbaert, M. (2014). Lextale-Esp: A test to rapidly and efficiently assess the Spanish vocabulary size. *Psicológica* 35, 49-66.
- Jelić, A.-B., Mardešić, S. (2024). Implicación, disfrute y ansiedad en el aprendizaje universitario de lenguas romances. *Zagrebačka romanistička istraživanja*. Zagreb: Filozofski fakultet, 199-221.
- Kostić-Bobanović, M. (2009). Foreign language anxiety of university students. *Društvena istraživanja* 17, 1-8.
- Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- Liu, M., Huang, W. (2011). An exploration of foreign language anxiety and English learning motivation. *Educational Research International*.
- Luo, H. (2018). Predictors of Foreign Language Anxiety: A study of college-level L2 learners of Chinese. *Chinese Journal of Applied Linguistics* 41 (1) 3-24.
- MacIntyre, P. D. (1999). Language anxiety: A review of the research for language teachers. In: *Affect in Foreign Language and Second Language Learning: A Practical Guide to Creating a Low-Anxiety Classroom Atmosphere* (D. J. Young, D. J., ed.). Boston: McGraw-Hill, 24- 45.
- MacIntyre, P. D. (2017). An Overview of Language Anxiety Research and Trends in Its Development. In: *New Insights into Language Anxiety: Theory, Research and Educational Implications* (C. Gkonou, M. Daubney and J. M. Dewaele, eds.). Bristol, UK: Multilingual Matters, 11-30.
- Mardešić, S., Stanković, S. (2013). A comparative study of foreign language anxiety among students majoring in French, Italian and Spanish. In: *UZRT 2013 Empirical Studies in English Applied Linguistics* (J. Dombi, J. Horvath and M. Nikolov, eds.). Pecs: Lingua Franca Csoport, 68-79.
- Mihaljević Djigunović, J. (2002). *Strah od stranog jezika. [Foreign Language Anxiety]*. Zagreb: Ljevak.
- Mihaljević Djigunović, J. (2004). Beyond language anxiety. *SRAZ XLIX*, 201-212.
- Mihaljević Djigunović, J. (2006). Language anxiety and language processing. In: *EUROSLA Yearbook 6*, (S. Foster-Cohen, M. Medved Krajnović and J. Mihaljević Djigunović, eds.). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 191-212.

- Onwuegbuzie, A. J., Bailey, P., Daley, C. E. (1999). Factors associated with foreign language anxiety. *Applied Psycholinguistics* 20, 217-239.
- Oxford, R. L. (1999). Anxiety and the language learner: new insights. In: *Affect in Language Teaching* (J. Arnold, ed.). Cambridge: Cambridge University Press, 58-67.
- Park, G.-P. (2014). Factor Analysis of the Foreign Language Classroom Anxiety Scale in Korean Learners of English as a Foreign Language. *Psychological Reports* 115 (1), 261-275.
- Puškar, K. (2013). A comparative study of foreign language anxiety among majors of English and German, In: *UZRT 2013 Empirical Studies in English Applied Linguistics* (J. Dombi, J. Horvath and M. Nikolov, eds.). Pecs: Lingua Franca Csoport, 80-93.
- Safran J., Volarov M., Oljaca M. (2020). Serbian version of foreign language classroom anxiety scale: Psychometric analysis. *Education and Science* 45 (204), 371-381.
- Tabachnick, B. G., Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Boston: Pearson.
- Tóth, Z. (2007). Predictors of foreign language anxiety: Examining the relationship between anxiety and other individual learner variables. In: *UPRT 2007: Empirical studies in English Applied Linguistics* (J. Horvath and M. Nikolov, eds.). Pecs: Lingua Franca Csoport, 123-148.
- Tóth, Z. (2008). A foreign language anxiety scale for Hungarian learners of English. *Working Papers in Language Pedagogy* 2, 55-77.
- Tóth, Z. (2008). A foreign language anxiety scale for Hungarian learners of English. *WoPaLP* 2 (1), 55-77.
- Yashima, T., Kimberly, A. N., Shizuka, T., Takeuchi, O., Yamane, S., Yoshizawa, K. (2009). The interplay of classroom anxiety, intrinsic motivation, gender in the Japanese EFL context. *Foreign Language Education Study*, 17, 41-64.
- Zhang, R., Zhong, J. (2012). The Hindrance of Doubt: Causes of Language Anxiety. *International Journal of English Linguistics* 2 (3), 27-33

STRAH OD STRANOG JEZIKA KOD HRVATSKIH STUDENATA HISPANISTIKE

Rezime

Strah od stranog jezika jedan je od afektivnih čimbenika kojem se posljednjih desetljeća pridaje veliku pozornost. Može ga se definirati kao „zabrinutost i negativnu emocionalnu reakciju izazvanu učenjem ili korištenjem drugog jezika“ (MacIntyre 1999:27), razvija se tijekom vremena, vezan je za određeni kontekst i u korelaciji s nekim drugim individualnim čimbenicima (Dewaele & Al-Saraj, 2013). Većina istraživanja na ovu temu provedena je s učenicima engleskog jezika (Mihaljević Djigunović 2002, 2004), dok je manje podataka za učenike drugih jezika ili studente stranih jezika (Mardešić & Stanković, 2013). U radu se prikazuju rezultati istraživanja o strahu od stranoga jezika kod hrvatskih studenata hispanistike (N=97). Postavljena su dva istraživačka pitanja: (a) koji su razina i izvori straha od španjolskog jezika kod sudionika i (b) u kojoj se mjeri se strah od španjolskog jezika može objasniti na temelju iskustva boravka u zemlji španjolskog govornog područja, akademskog postignuća, poznavanja vokabulara španjolskog jezika i samopercipirane (samoprocijenjene) razine znanja španjolskog jezika. Podaci su prikupljeni upitnikom koji se sastoji od prilagođene FLCAS ljestvice (Horwitz, Horwitz & Cope, 1986) i upitnika o demografskim podacima. Rezultati su djelomično potvrdili postavljene hipoteze. Utvrđeni su relativno niska razina straha od stranog jezika studenata hispanistike i više izvora straha. Hijerarhijskom regresijskom analizom utvrđeno je da su akademski uspjeh i poznavanje vokabulara španjolskog jezika značajni prediktori straha od stranog jezika, dok je značajni učinak iskustva života u zemlji španjolskog govornog područja izgubljen nakon uključivanja akademskog uspjeha u regresijsku jednadžbu. Samopercipirana razina znanja španjolskog jezika nije značajno pridonijela predviđanju razine straha od stranog jezika.

Ključne riječi: strah od stranog jezika, prediktori straha od stranog jezika, španjolski kao strani jezik, hrvatski studenti

Andrea-Beata Jelić
University of Zagreb, Croatia,
Faculty of Humanities and Social Sciences
abjelic@ffzg.unizg.hr

ACQUIRING ACADEMIC WRITING SKILLS IN ENGLISH – EXPERIENCE OF SERBIAN ENGINEERING RESEARCHERS¹

Publishing papers in highly ranked international journals is the main requirement that researchers worldwide need to meet in pursuing their academic career. Although academics in Serbia usually receive training in writing research papers in Serbian, few faculties provide training in academic writing in English. The aim of this paper is to examine the approaches that Serbian engineering researchers take to acquire academic writing skills in English and write research articles for English-medium journals. In addition, the study aims to find out the researchers' views on how these skills could be further improved. The survey was conducted at two engineering faculties at the University of Novi Sad. The research instrument was a questionnaire. The findings of this small-scale study can be used as a starting point for further studies and for providing recommendations aimed at adapting English language courses at engineering faculties and supporting life-long learning of engineering researchers.

Keywords: EAP, academic writing, writing skills, translation tools, engineering field

1. INTRODUCTION

Over the last few decades, we have witnessed the emergence of a specific branch of EAP (English for Academic Purposes) called English for Research Publication Purposes (ERPP). Its aim is to examine “the linguistic and sociocultural contexts surrounding scholarly discourse” as well as to provide “research-informed input to the pedagogy of writing for publication” both for non-Anglophone and Anglophone scholars (Flowerdew 2022, 571-572). Although applying the rules and understanding the constraints of academic writing is challenging even for native speakers, who need to acquire new discourse practices and according to Hyland (2022; 2014) even a new literacy, this challenge seems to be much more serious for non-Anglophone academics.

In order to meet the demands established by institutional policies and to reach international readership in their scientific fields, non-Anglophone researchers worldwide are put under intense pressure to write their research articles in English and publish them in English-medium journals (Belcher et al. 2016; Curry & Lillis 2017; Flowerdew 2019; Shamsaee et al. 2024; Yakhontova 2020). To achieve this, the researchers need to understand the norms of English academic discourse, whose organisation and style as well as rhetorical and lexico-grammatical features can significantly differ compared to academic discourses of other languages. Failing to fully understand and adhere to these norms can be a serious obstacle for academics when publishing articles internationally, regardless of the quality of the research (Blagojević & Jovanović 2014). In this sense, English is perceived “both as a bridge and a fence” in international academic communication and knowledge flows (Kuteeva 2023, 80).

In recent years, there have been debates among ERPP specialists over the existence of injustice in academic publishing between Anglophone and Non-Anglophone researchers (for mutually opposing views on this matter see Hyland 2016 and Flowerdew 2019). As an example of a study pointing to this injustice, there is a recent qualitative study (Shamsaee et al. 2024) focused on the sources of injustice perceived by Iranian medical doctors in the context of publishing in academic English, expressed

¹ The paper is a part of the research done within the projects 451-03-66/2024-03/ 200134, 451-03-65/2024-03/200134 and 451-03-65/2024-03/ 200117.

through researchers' feelings of fear, guilt, self-doubt as well as inferiority caused by concerns about being labelled as a plagiarist, in communication with journal reviewers, etc. Soler (2021) argues that the injustice in ERPP is a complex problem and suggests that we should take a broader view on the issue, taking into account not only linguistic but also non-linguistic factors affecting academic publishing.

Although there are studies (e.g. Mirović & Knežević 2018) that show that some non-Anglophone researchers do not perceive writing in English as an obstacle (but rather as an easier way of accessing information and using specialised terminology which is already in English), Soltani & Kuhi (2023) warn about the potential pitfall of merely imitating other researchers' writing practices instead of writing original manuscripts. This issue of "language re-use" has been previously raised by Flowerdew & Li (2007), who pointed to researchers' lack of awareness of what plagiarism constitutes. There is also the problem of using artificial intelligence (AI) tools in academic research and writing, which is still highly controversial due to numerous unresolved and unregulated copyright and ethical issues.

Considering the challenges described above and bearing in mind that the researchers in Serbia generally obtain little or no formal training in academic writing in English, the main aim of this study is to provide insight into the approaches that Serbian researchers in the field of engineering employ in order to understand and adopt the norms of English academic writing, learn technical vocabulary and write research articles that would be publishable internationally. Furthermore, knowing that English was not an obligatory subject in primary and secondary education in Serbia twenty years ago (Tomović & Marković 2020), the study also aims to examine differences in approaches to academic writing among different age groups of the researchers in order to be able to more adequately support researchers' life-long learning. Based on the obtained insights, and underpinned by findings in relevant literature, the study will provide recommendations for further professional development of Serbian engineering researchers in the field of academic writing.

2. LITERATURE REVIEW

Research article (RA) is recognised as the key genre in academic disciplines considered essential to advancement and dissemination of knowledge as well as to researchers' reputation and recognition (Curry & Lillis 2017; Hyland & Shaw 2016; Peacock 2002). The knowledge and skills required for writing RAs refer not only to scientific knowledge and specialised (disciplinary-specific) language, but also to skills and competence of properly structuring the text, building the context, establishing relationship with readers and presenting the arguments clearly and convincingly using specific linguistic and rhetorical features typical for this genre.

RAs also depend on the context of a specific academic community, as all academic communication is also discipline-specific. Namely, there is a set of discipline-specific skills and strategies required for successful communication in professional and academic settings, referred to as disciplinary literacy (Airey 2016, 2011; Shanahan & Shanahan 2012; Zhang & Chan 2017). In terms of academic writing in English, there are variations in the style and organisation of RAs across scientific fields and disciplines. For example, although a typical structure of RAs (mainly empirical ones) was identified as comprising four sections (Introduction, Methods, Results and Discussion or IMRD structure, Swales 1990), recent studies in different disciplines pointed to considerable variations in, for example, mathematics RAs (which do not necessarily include methods, discussion and sometimes even conclusion sections), or applied linguistics RAs (which can have structure resembling IMRD sections but with different headings) (Samraj 2016). In genre-based investigation conducted on discussion sections of RAs in dentistry, Basturkmen (2012) identified generally similar organization of moves and steps compared to RAs in applied linguistics, but revealed distinctive features of dentistry RAs at the level of steps, substeps and sequences within moves. Hyland (2008b; 2006) showed that rhetorical choices (including the use of hedges and boosters, self-mention and engagement) vary considerably across disciplines, so in the humanities and social sciences ("soft" sciences) writers take far more personal positions compared to

natural sciences and engineering fields (“hard” sciences). For example, a study with researchers in “hard” sciences (biology, engineering, physics and mathematics), which are usually based on quantitative analysis and “where a limited number of controlled variables and explanations are based on clear criteria, thus leaving little room for the writer interpretation” shows that the use of hedges is minimal as the researchers argue that using hedging expressions would diminish the value of the results (Mirović & Knežević 2018). Similar conclusions were reached also for the use of move recycling (i.e. recurrence of moves), which is less frequently used in hard science RAs than in social science RAs (Soltani & Kuhi 2023; Swales 1990).

As indicated above, organising ideas, structuring arguments and using rhetorical devices in academic writing can be markedly different across languages. Compared with other languages, English academic style is strict, insisting on coherency, linearity and use of certain rhetorical devices. More specifically, academic texts in English generally tend “to be less tolerant of digressions, to be more cautious in making claims, and to use more sentence connectors” (Hyland 2008a, 548). There is abundant evidence in literature on differences in various aspects of academic writing between English and other languages, as well as between English texts written by Anglophone and non-Anglophone authors. For example, Al-Khasawneh (2017) found significant difference between native and non-native speakers of English in the introduction and conclusion moves (which are less employed by non-native writers) in research abstracts in the field of Applied Linguistics. Similar findings were reported for moves in abstracts of Vietnamese agricultural researchers (Zhang et al. 2012). Moreno (2022) determined differences in stating limitations of a study in social science RAs between Spanish-medium journals and English-medium journals (it was found that publications in English contain more frequent evaluations, both positive and negative, of the quality of the authors’ own research, while publications in Spanish are more focused on their contributions).

The style and organisation of academic texts written by Serbian researchers are generally more flexible compared to English. Studies previously conducted by Blagojević (2011, 2006, 2004) showed that the ideas in RAs written by Serbian authors were not always presented as coherently and straightforwardly as in RAs written by English authors, as Serbian authors tended to include new information later in the articles, add digressions and use frequent repetitions. Comparative studies (Blagojević 2015, 2011) of academic research articles written by English and Serbian academics focusing on the choices of rhetorical strategies and discourse liners revealed that the two groups of writers (English and Serbian academics) displayed strikingly different preferences in using rhetorical strategies and devices. A more recent study conducted by Ilić (2017) reported certain adjustments by Serbian researchers in terms of use of rhetorical units. Radojičić (2022) showed that authors writing in Serbian use significantly less hedging and boosting markers in their academic texts compared to authors producing texts in English.

Previous studies conducted with Serbian researchers (Bogdanović & Mirović 2018; Mirović & Knežević 2018) showed that the investigated researchers (at the Faculty of Sciences and the Faculty of Technical Sciences, University of Novi Sad) were generally well aware of the requirements of academic writing in English and they described how they learn to follow them. This study is aimed at the researchers from two other faculties of the University of Novi Sad: the Faculty of Technology and the Faculty of Agriculture.

3. RESEARCH METHODOLOGY

The research instrument used in this study was a questionnaire (provided in Appendix) distributed using *Google forms* during the autumn semester of 2023. The respondents were researchers from the Faculty of Technology and the Faculty of Agriculture, University of Novi Sad (total of 64 respondents). The questionnaire consisted of 20 questions (referred to as Q1-Q20) divided into three sections:

Section I – demographic questions and questions related to previous experience in learning English;

Section II – questions concerning the approaches of the Serbian engineering researchers to writing RAs in English; and

Section III – questions related to the researchers' views on ways of improving academic writing skills in future.

Since there was a possibility that a certain number of the researchers do not write RAs in English at all, questions in Section II would not be applicable to them, so it was necessary to include question Q7 (as the last question of Section I): *In which language do you write research articles that you plan to submit to journals published in English?* If the researchers opted for the response "I write research articles in Serbian and have them translated", these researchers were directed by *Google forms* to Section III so they did not complete questions in Section II of the survey. The researchers who stated that they either write their RAs in English or write their RAs in Serbian and then translate them themselves completed the whole survey.

The questionnaire was composed of closed-ended questions (accompanied with the option "Other" in all questions except yes/no and demographic questions) and open-ended questions (in such case, it is indicated in the text). The obtained results were analysed quantitatively: presented in percentages while distribution of relative frequencies was used to determine the influence of the researchers' age on some of their approaches to academic writing. The graphic presentations of the results were generated using *Google forms* application.

The study addresses the following research questions:

- RQ1. How do Serbian engineering researchers acquire the norms of academic writing and technical terminology?
- RQ2. Which digital tools do the researchers employ when writing research articles in English?
- RQ3. Does the researchers' age affect the language they use when writing and methods they employ in writing RAs in English?
- RQ4. What are the researchers' views on how they could further improve their academic writing skills in English?

Demographic data about the respondents (including gender and age) and information related to previous experience in learning English (the length of learning English, self-assessment of the level of English language proficiency, previous attendance of a course or training in academic writing) were obtained in order to better understand the researchers' background and determine whether it has influence on their approaches to academic writing (Q1-Q6). The results showed that female researchers account for the majority of the surveyed participants (72% female researchers vs. 28% male researchers). The largest age group was the respondents aged 36 to 45 (37%), followed by age group 46 to 55 (28%) and respondents aged up to 35 (19%) while the smallest age group included the researchers over 55 (16%). As to previous experience in learning English, the results showed that the majority of the respondents (58%) had learned English more than 10 years, followed by those who had learned English 6 to 10 years (31%) and less than 5 years (11%). The researchers assessed their knowledge at the level of B2 (43%), B1 (31%), C1 (20%) or A2 (6%). It is important to note that almost all respondents (98%) had never attended any course or training in academic writing in English.

4. RESEARCH FINDINGS

Prior to analysing the responses in Section II and Section III, which examine the researchers' approaches to writing RAs in English and their views on possible ways of improving their academic writing skills, respectively, we will present the responses to question Q7, which determined the language (Serbian or English) in which the researchers write their RAs to be published in English. The survey showed that 6% of the researchers write RAs in Serbian and then have them translated, so these respondents did not complete the questions in Section II. On the other hand, the majority of the respond-

ents write their RAs in English (78%), or write their RAs in Serbian and then translate them themselves (16%). Therefore, Section II was completed by 60 respondents.

In the following subsections, each of the RQs is addressed through analyses of the survey questions.

4.1. Acquiring the norms of academic writing and technical terminology

In the previous Section, it was determined that the great majority of the respondents had received no formal training in academic writing in English. Responses to Q8 (*What was most helpful in acquiring the norms and characteristics of academic writing and style in English?*) indicated that the great majority of the respondents (91.7%) had adopted academic writing practices primarily by reading research articles in their field of research (Figure 1). Other responses the researchers opted for included: attending English language classes (classes in General English in schools, private language schools or university), attending specialised English language courses (e.g. Business English course or English for Academic Purposes in private language schools or university) or working with their thesis supervisors (i.e. mentors).

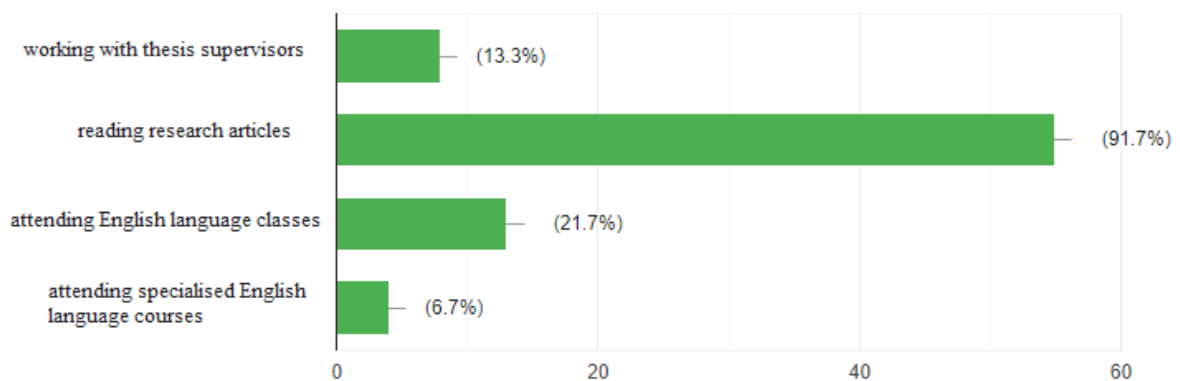


Figure 1. Survey responses for question: *What was most helpful in acquiring the norms and characteristics of academic writing and style in English?*

Another central aspect of academic writing, apart from adopting writing norms and style, is acquiring technical terminology in one's scientific field (Q9). The survey showed that reading other researchers' research articles is crucial also for learning technical terminology, as reported by 90% of the respondents (Figure 2). In addition to this vastly used approach, the researchers also use internet search engines, while dictionaries are much less frequently used for this purpose.

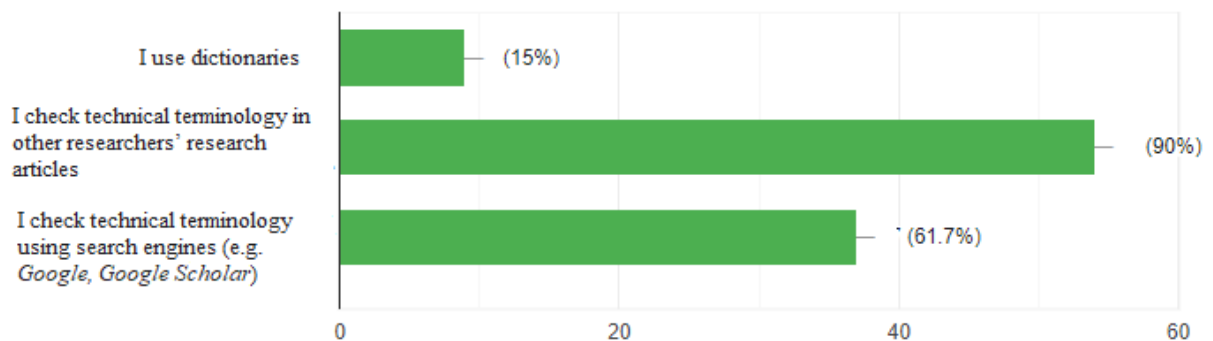


Figure 2. Survey responses for question: *How do you check technical terminology in English?*

Although the use of dictionaries seems to be an outdated method for finding technical terminology, as evidenced in the previous question, use of dictionaries in the process of academic writing in general appears to retain the prominent role. In Q10 (Figure 3), the respondents were asked to opt for one or more types of dictionaries they use when writing RAs in English (the respondents were provided with a short explanation for each type of dictionary in the questionnaire). According to the survey results, bilingual dictionaries are most extensively used, followed by monolingual dictionaries and specialised dictionaries, while collocation dictionaries are seldom used. On the other hand, almost one fourth of the respondents do not use dictionaries at all when writing in English.

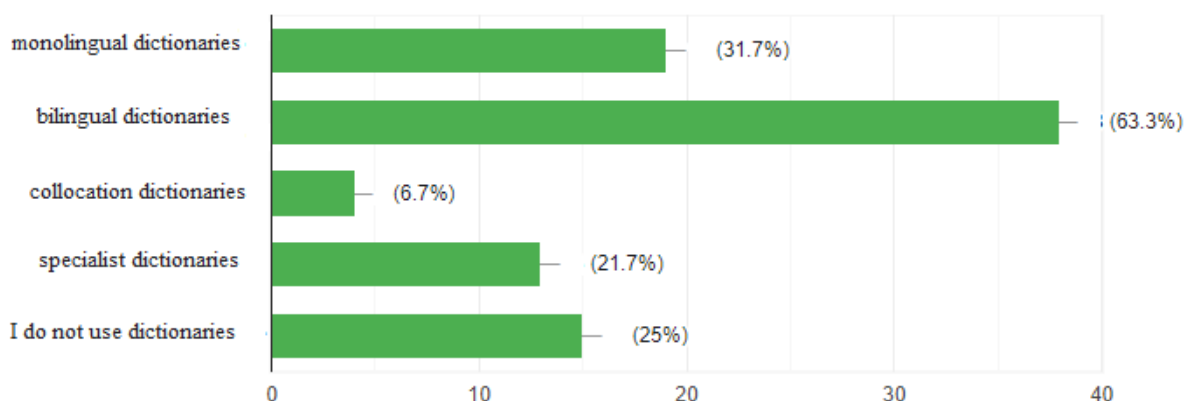


Figure 3. Survey responses for question: *What type(s) of dictionaries (online or print) do you use when writing research articles in English?*

As the final point in this section, the survey focused on the last stage of the writing process, i.e. proofreading. The aim of Q11 was, therefore, to determine whether the researchers need help in the final language reviewing of their RAs, i.e. whether they arrange for proofreading either through collaboration with colleagues or by submitting RAs for proofreading to English language experts (Figure 4). More than half of the researchers reported that they do not submit RAs for proofreading before publishing. On the other hand, around one third of the researchers stated that their RAs are proofread by their colleagues or co-workers, while only around 12% of the researchers submit their RAs for proofreading to English language experts. One respondent opted for “Other” and explained that this kind of assistance is needed only in case when the journal editor or reviewers require it.

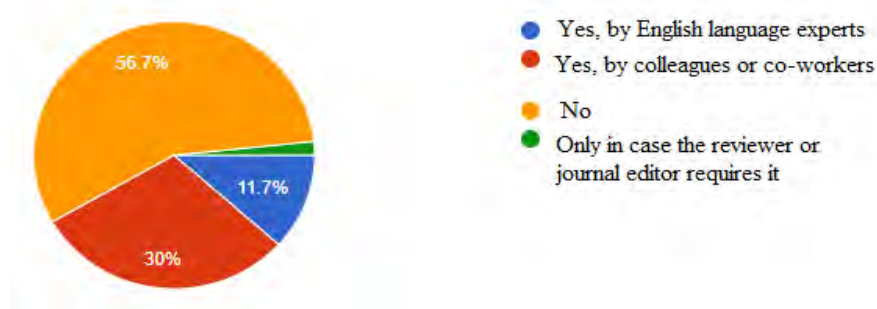


Figure 4. Survey responses for question: *Do you arrange for proofreading of your research articles before publishing?*

4.2. Using digital tools in writing research articles in English

This subsection aimed to find out to what extent the researchers employ digital tools when writing RAs in English, and which tools they find most beneficial. As evidenced in the previous subsection, the majority of the researchers reported that using search engines (e.g. *Google*, *Google Scholar*) was helpful in learning technical terminology. The following questions were designed to focus on the use of online translation tools and AI tools in writing research articles.

The survey results for Q12 (*Do you use online translation tools?*) indicated that online translation tools are used by the majority of the respondents when writing RAs in English (Figure 5). The purpose of the following (open-ended) question (Q13) was to find out which online translation tools are used: almost all of the respondents who use these tools (95%) wrote *Google Translate*. Some other tools listed by the respondents included: *Google Search*, *ChatGPT*, *Grammarly*, *InstaText*, *Krstarica* and *DeepL Translator*.

On the other hand, using AI programmes when writing RAs in English (Q14) was reported by less than 17% of the respondents (Figure 6). This result is not surprising bearing in mind that currently the most popular AI programme, *ChatGPT*, had been released less than a year prior to this survey. In the following (open-ended) question (Q15), the researchers who use AI tools specified which AI tool(s) they use and for what purposes: almost all of them use *ChatGPT*, mainly as a proofreading tool to check for potential corrections and improve the style of the written text. Only one respondent uses *DeepL Write* as an AI tool.

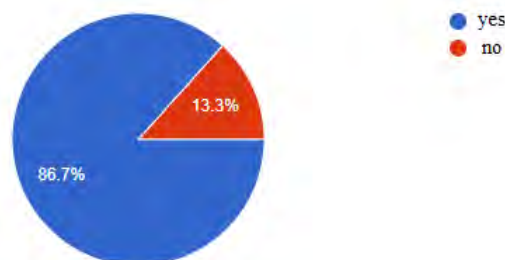


Figure 5. Percentage of researchers who use online translation tools when writing research articles in English

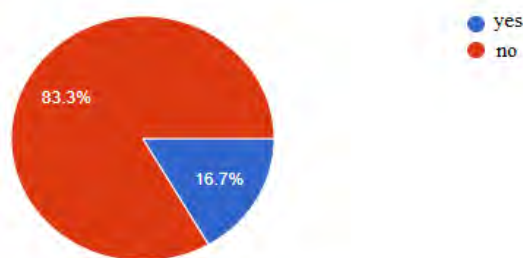


Figure 6. Percentage of researchers who use AI tools when writing research articles in English

The final (open-ended) question in this section (Q16) was: *Is there anything else you find useful for developing skills in academic writing in English?* The researchers suggested that it would be useful to have a guide (online or print) for academic writing with useful terminology and phrases which would be available to Serbian researchers.

4.3. Influence of the researchers' age on their approaches towards writing RAs

In order to compare the researchers' responses in respect to their age, distribution of relative frequencies was employed and presented in Figure 7. It was observed that the most experienced researchers (aged over 55) more than others tend to write their RAs in English.

Regarding the online tools the researchers use, the results differ considerably across the age groups. More experienced researchers (aged over 55) use online translation tools the least, as compared to other groups, especially the youngest researchers (up to 35 years) who without exception use them. Similar results were obtained for the use of AI tools, as these tools are used among researchers in all age groups except in the age groups over 55 years.

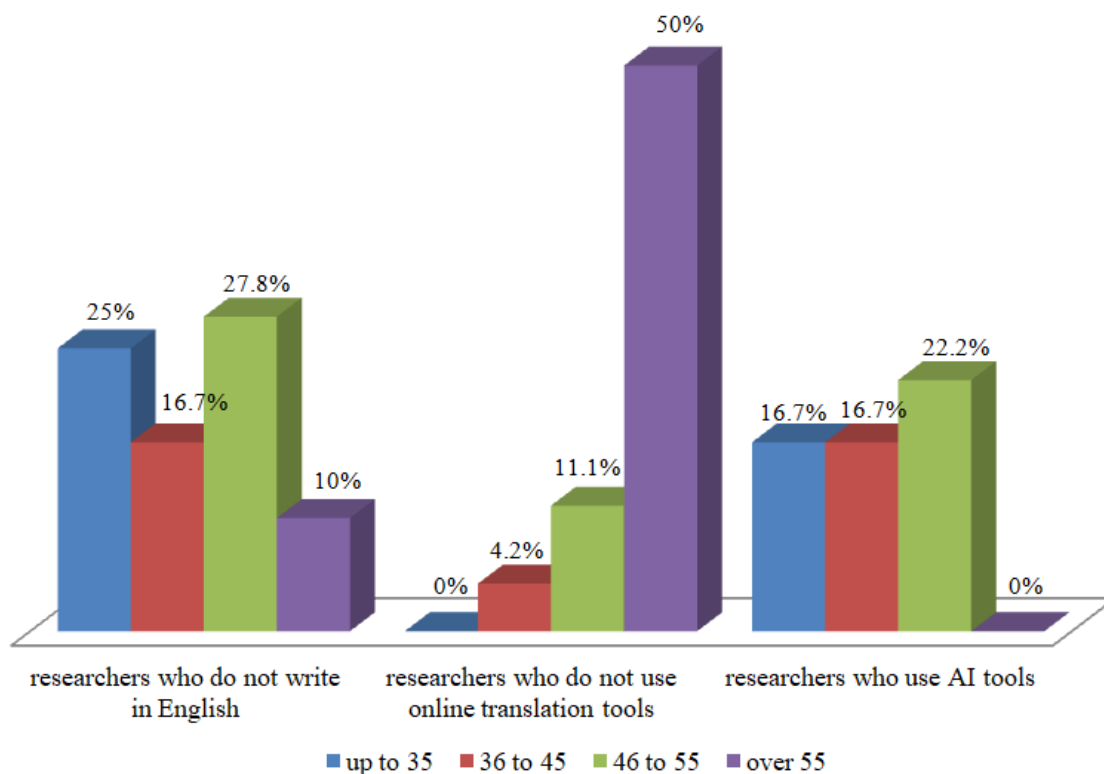


Figure 7. Distribution of relative frequencies of answers among age-groups

4.4. Researchers' views on how academic writing skills in English can be further improved

Section III of the questionnaire focused on the researchers' views how they could further improve their writing skills in English. Responses to Q17 (Figure 8) indicate that the majority of the researchers would like to improve their skills and competence related to the norms and style of academic writing in English and improve their grammar. Other responses were related to learning technical terminology and acquiring better understanding of RA structure and text organization. Only 17% of the respondents are satisfied with their academic writing skills.

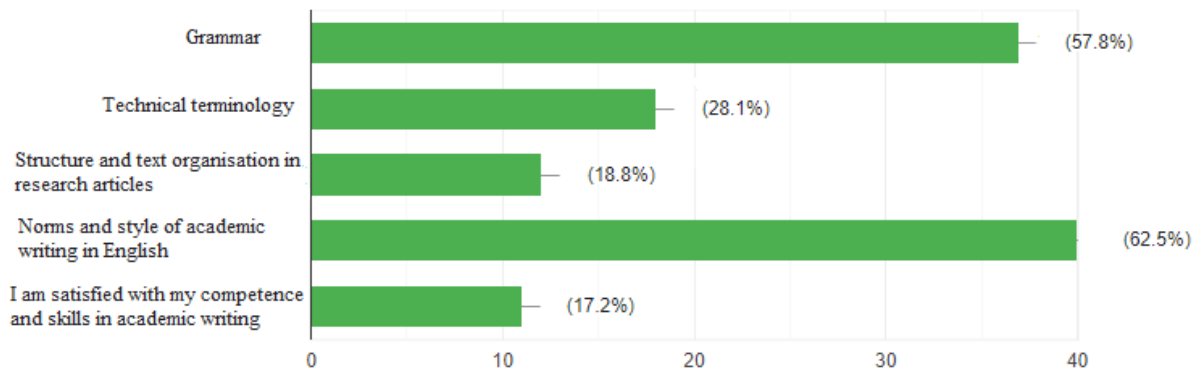


Figure 8. Survey responses for question: *Which skills and competence would you like to improve in academic writing in English?*

In Q18, the respondents were asked to identify the methods they consider most effective for improving their academic writing skills in future (Figure 9). The respondents opted for the following three methods in nearly equal proportions: attending English language courses, reading RAs and other publications in their field of research and writing their own RAs. Several researchers emphasised also the benefits of collaboration with English language experts during proofreading.

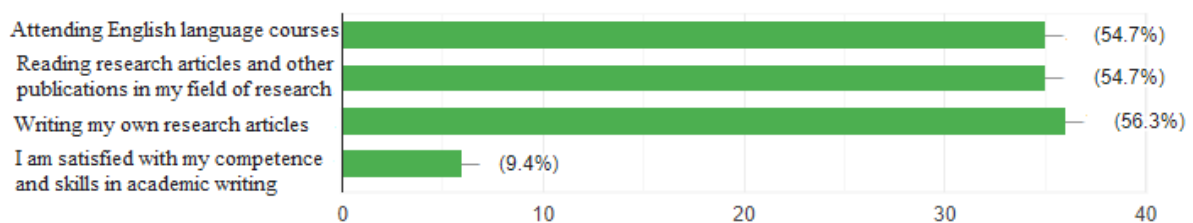


Figure 9. Survey responses for question: *What do you think is the most effective way to further improve your academic writing skills?*

Question Q19 was an open-ended question where the researchers could suggest particular actions at the institutional level (at their faculties or university) aimed at developing and improving researchers' academic writing skills. The most frequent suggestion (67% of the respondents) was to organise specialised courses, trainings or workshops for academic writing at the faculties or university. Other suggestions included: providing a guide-book for academic writing adapted to their scientific field (online, print or video materials), holding their classes to students in English, taking part in international exchanges and introducing more English language classes in the curricula. Although this question was related to actions at the institutional level, some researchers listed non-institutional methods of learning, i.e. engaging in self-study through reading and writing research publications and collaboration with English language experts and co-workers.

In final Q20 the researchers were asked for any further comments or suggestions, but there were no responses relevant to the study.

5. DISCUSSION

Bearing in mind that few faculties in Serbia provide courses or trainings in academic writing in English, the first aim of the research presented in this paper was to examine the approaches the engineering researchers from Serbia take when learning how to write RAs in English (RQ1). The survey results

addressing RQ1 pointed to the crucial role of reading other authors' RAs in acquiring both the norms of academic writing and technical terminology. The role of reading as related to writing (the practice known as *Reading for Writing* – RFW) has been previously recognised in EAP studies (e.g. Hirvela 2016) and it is argued that writers seldom start writing before some kind of stimuli or inputs, which are commonly in the form of reading materials. This result is also in line with the findings by Mirović & Knežević (2018), where the majority of the respondents state that they learned about the genre-specific and discipline-specific characteristics of RAs by reading other RAs from their field. However, in some cases, this approach can unintentionally lead researchers to plagiarism, damage the prospects of publishing their RAs and put them in risk of ruining their academic reputation (as evidenced in Flowerdew & Li 2007; Shamsaee et al. 2024). Furthermore, Soltani & Kuhi (2023) stress the importance of teaching students to question and analyse English academic writing conventions and take a critical approach to understanding the logic underlying these norms and standards.

Moreover, the survey indicated that dictionaries are seldom used for checking technical terminology, although the researchers reported that they commonly use dictionaries in academic writing in general. Bilingual dictionaries are more frequently used compared to other types of dictionaries, which could indicate that, despite heavy reliance on resources in English among the researchers, the mother tongue still has significant role in academic writing in English. The authors of this paper, however, believe that the issue of using dictionaries in academic writing requires more attention and more precise data that could be obtained in a qualitative study in future.

Proofreading is another step in the process of academic writing which, if practised, can serve as a way of learning about the writing conventions of RAs. The survey results reveal that the majority of the researchers do not submit their RAs for proofreading, while other researchers cooperate more commonly with their colleagues than with English language experts. These results are in line with the findings obtained by Mirović & Knežević (2018), who also found that submitting RAs for proofreading varies among researchers, and if RAs are proofread, it is commonly done by the thesis supervisors (i.e. mentors) or others colleagues.

RQ2 dealt with the importance of digital tools in writing RAs in English. As expected, the survey results indicated that digital tools are used by vast majority of the researchers, although there does not seem to be wide variety of the tools used. As the findings showed that there are researchers who use AI tools in academic writing (and we can assume that this number is constantly increasing) trainings and workshops should be organised to address the potentials and pitfalls of using AI as well as the ethical and copyright issues of using these tools in academic writing (for discussions on the potentials of using AI in linguistic research, see Prčić 2023 and Panić-Kavgić & Kavgić 2023).

Survey results for RQ3, which addressed the influence of the researchers' age on their approaches towards writing RAs, pointed to different needs of researchers belonging to various age groups. The findings suggest that, in order to provide all researchers with life-long learning opportunities, it is necessary to organise trainings not only for post-graduate students but also for more experienced researchers, especially trainings focusing on employing digital tools in academic research and writing in English.

The findings of this study related to RQ4 revealed that most of the engineering researchers are willing to improve their academic writing skills. It is important to note that the researchers stress the need to improve certain skills more than the others, and these include not only skills related to the norms of academic writing and technical terminology but also the rules of English grammar. In accordance with the findings for RQ1, the majority of the researchers seem to feel confident and content to further improve their academic writing skills through self-study, but they still in great numbers acknowledge the benefits of attending specialised English courses. The need for providing courses in EAP and ERPP, to young researchers and as language support to life-long learning of more experienced researchers, is recognised in the studies conducted worldwide (Flowerdew 2019), with the focus on different aspects of academic writing including metadiscursive practices (Bogdanović & Mirović 2018), intercultural rhetoric (Moreno 2022), social and interactive aspects of writing (Soltani & Kuhi 2023) and many more.

6. CLOSING REMARKS

Based on the survey findings, the study attempts to provide recommendations for further professional development of Serbian engineering researchers in the field of academic writing. First, elements of EAP should be more included in the existing university English language courses at undergraduate and/or postgraduate studies. These courses should, among other skills, focus on developing critical approach to reading and responsible use of digital tools. Furthermore, we should be aware of different needs of researchers belonging to various age groups in order to be able to more adequately support researchers' life-long learning and professional development. For example, the results of this survey indicate that more experienced researchers would benefit from trainings in the use of digital tools in academic writing. Finally, although there are numerous available guides for academic writing, the researchers in the study suggested that it would be useful to have a guide which would contain terminology and phrases useful for writing RAs and which would be specially adapted to their scientific field. In addition to these pedagogical implications, Yakhontova (2020) also stresses that, for improving academic communication and writing, it is important to promote and support deeper involvement of researchers in activities of international research communities.

This study has certain limitations. The main limitation refers to the sample, which comprised researchers from only two engineering faculties. A more comprehensive study is required to include other engineering faculties (e.g. faculties of technical sciences, faculties of civil engineering) as well as other universities in Serbia. Therefore, the obtained findings should be treated as tendencies that require further investigation. In addition, the quantitative data obtained here should be accompanied with the qualitative data, preferably interviews. Such qualitative studies could provide further insight into the approaches to acquiring writing skills and reasons for taking these approaches, difficulties the researchers encounter as well as the researchers' awareness of the ethical issues involved in language re-use and irresponsible use of AI tools (and other digital tools) leading to plagiarism in academic writing.

REFERENCES

- Airey, J. (2016). EAP, EMI or CLIL? In K. Hyland, & P. Shaw (Eds.), *The Routledge handbook of English for academic purposes* (pp. 71-83). London/New York: Routledge. [10.4324/9781315657455.ch06](https://doi.org/10.4324/9781315657455.ch06)
- Airey, J. (2011). The disciplinary literacy discussion matrix: a heuristic tool for initiating collaboration in higher education. *Across the Disciplines*, 8, unpaginated.
- Al-Khasawneh, F. (2017). A genre analysis of research article abstracts written by native and non-native speakers of English. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, 4(1), 1-13.
- Basturkmen, H. (2012). A genre-based investigation of discussion sections of research articles in dentistry and disciplinary variation. *Journal of English for Academic Purposes*, 11(2), 134-144. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2011.10.004>
- Belcher, D., Barron Serrano, F., & Yang, H. S. (2016). English for Professional Academic Purposes. In K. Hyland (Ed.), *The Routledge Handbook of English for Academic Purposes* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315657455>
- Blagojević, S. (2015). Pisanje sažetka naučnog članka u okviru nastave engleskog jezika za akademske potrebe. U B. Dimitrijević (Ur.), *Jezik i književnost u kontaktu i diskontaktu* (str. 357–369). Niš: Filozofski fakultet.
- Blagojević, S., & Jovanović, V. Ž. (2014). Akademska pisanje za međunarodnu diskursnu zajednicu – lokalno nasuprot globalnom. *Zbornik radova Nauka i globalizacija*, 34–43. Pale: Filozofski fakultet, Univerzitet u Istočnom Sarajevu. DOI:10.7251/NSFF1408033B
- Blagojević, S. (2011). How to help Serbian academic researchers become qualified academic writers for International readership. *International Journal for Quality Research*, 5(2), 103-107.
- Blagojević, S. (2006). Academic Writing for International Readership. In B. Borisova & V. Belčeva (Eds.), *The Language Policy of the EU and European University Education, Conference Proceedings*, 5(2) (pp. 176-185).

- Blagojević, S. (2004). What should a non-native speaker of English be aware of when win English for Academic Purposes? *British and American Studies*, XIV, 176 – 185.
- Bogdanović, V., & Mirović, I. (2018). Young Researchers Writing in ESL and the Use of Metadiscourse: Learning the Ropes. *Educational Sciences Theory & Practice*, 18(4), 813–830.
- Curry, M. J., & Lillis, T. (Eds.) (2017). *Global academic publishing: Policies, perspectives and pedagogies*. Multilingual Matters.
- Flowerdew, J. (2022). Models of English for research publication purposes. *World Englishes*, 41, 571–583. <https://doi.org/10.1111/weng.12606>
- Flowerdew, J. (2019). The linguistic disadvantage of scholars who write in English as an additional language: Myth or reality. *Language Teaching*, 52(2), 249–260. <https://doi.org/10.1017/S0261444819000041>
- Flowerdew, J., & Li, Y. (2007). Language re-use among Chinese apprentice scientists writing for publication. *Applied Linguistics*, 28(3), 440–465. <http://dx.doi.org/10.1093/applin/amm031>
- Hirvela, A. (2016). Academic reading into writing. In K. Hyland, & P. Shaw (Eds.), *The Routledge handbook of English for academic purposes* (pp. 127–138). London/New York: Routledge.
- Hyland, K. (2022). English for Specific Purposes: What Is It and Where Is It Taking Us? *ESP Today*, 10(2), 202–220. <https://doi.org/10.18485/esptoday.2022.10.2.1>
- Hyland, K. (2016). Academic publishing and the myth of linguistic injustice. *Journal of Second Language Writing*, 31, 58–69. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2016.01.005>
- Hyland, K., & Shaw, P. (2016). *The Routledge handbook of English for academic purposes*. London/New York: Routledge.
- Hyland, K. (2014). English for Academic Purposes. In C. Leung, & B. Street (Eds.), *The Routledge Companion to English Studies*. London: Routledge.
- Hyland, K. (2008a). Genre and academic writing in the disciplines. *Language Teaching*, 41(4), 543–562. <https://doi.org/10.1017/S0261444808005235>
- Hyland, K. (2008b). As can be seen: Lexical bundles and disciplinary variation. *English for Specific Purposes*, 27(1), 4–21.
- Hyland, K. (2006). The ‘Other’ English: Thoughts on EAP and Academic Writing. *The European English Messenger*, 15(2), 34–38.
- Ilić, K. (2017). Da li se struktura naučnih radova sa južnoslovenskog govornog područja približila međunarodnim konvencijama? *Philologia*, 15, 15–27.
- Kuteeva, M. (2023). Knowledge flows and languages of publication: English as a bridge and a fence in international knowledge exchange. *Journal of English for Research Publication Purposes*, 4(1), 80–93. <https://doi.org/10.1075/jerpp.22008.kut>
- Mirović, I., & Knežević, LJ. (2018). Writing Research Articles in English: Perception and Practice of Serbian Writers. *Scripta Manent* 13, 84 – 96.
- Moreno, A. I. (2022). To be, or not to be, self-critical? Writing discussion and/or closing sections in English and Spanish social science research articles. *ESP Today*, 10(2), 221–244. <https://doi.org/10.18485/esptoday.2022.10.2.2>
- Peacock, M. (2002). Communicative moves in the discussion section of research articles. *System* 30(4), 479–497.
- Prčić, T. (2023). Exploring the English vocabulary, including neologisms, with resources of AI chatbots used as multitalented superdictionaries. *Godišnjak Filozofskog fakulteta u Novom Sadu*, XLVIII-3, 257–291.
- Panić-Kavgić, O., & Kavgić, A. (2023). Academic, educational and professional linguistic work with AI chatbots and AI tools: Advantages and disadvantages. *Jezici i kulture u vremenu i prostoru 11 (Plenary talk)*, held on 18.11.2023. Novi Sad: Faculty of Philosophy.
- Radojičić, S. (2022). *Diskursni markeri ograđivanja i isticanja propozicije u akademskom diskursu naučnih monografija u engleskom i srpskom jeziku*. Unpublished doctoral dissertation. Novi Sad: Faculty of Philosophy.
- Samraj, B. (2016). Research Articles. In K. Hyland, & P. Shaw (Eds.) *The Routledge handbook of English for academic purposes* (pp. 403–415). London/New York: Routledge.
- Shamsaee, S., Ali Shams, M., & Soler, J. (2024). The injustice of academic publishing in English: Iranian medical doctors’ narrated experiences. *ESP Today*, 12(2), 221–244. <https://doi.org/10.18485/esptoday.2024.12.2.2>
- Shanahan, T., & Shanahan, C. (2012). What is disciplinary literacy and why does it matter? *Topics in Language Disorders*, 32(1), 7–18. <https://doi.org/10.1097/TLD.0b013e318244557a>

- Soler, J. (2021). Linguistic injustice in academic publishing in English: Limitations and ways forward in the debate. *Journal of English for Research Publication Purposes*, 2(2), 160–171. <https://doi.org/10.1075/jerpp.21002.sol>
- Soltani, K., & Kuhi, D. (2023). Contributing factors to move recycling in research articles: Perceptions of social science researchers and genre analysts. *ESP Today*, 11(1), 160–181. <https://doi.org/10.18485/esptoday.2023.11.1.8>
- Swales, J. (1990). *Genre Analysis. English in Academic and Research Settings*. Cambridge: Cambridge University Press.,
- Tomović, N., & Marković, J. (2020). The Status of English in Serbia. *International Corpus of Learner English–Version*, 3, 236–241.
- Yakhontova, T. (2020). English Writing of Non-Anglophone Researchers. *Journal of Korean Medical Science*, 35(26). <https://doi.org/10.3346/jkms.2020.35.e216>
- Zhang, B., Thuc, Q. B., & Pramoolsook, I. (2012). Move and linguistic realizations: English research article abstract by Vietnamese agriculture researchers. *Asian ESP Journal*, 3(8), 126–149. <https://doi.org/10.1177/2158244018822384>
- Zhang, Z. & Chan, E. (2017). Editorial: Current Research and Practice in Teaching Disciplinary Literacies. *ESP Today* 5(2), 132–147. <https://doi.org/10.18485/esptoday.2017.5.2.1>

APPENDIX

Questionnaire

The aim of this questionnaire is to examine the approaches of engineering researchers to acquiring the norms of academic writing in English, as well as the researchers' views on how academic writing skills in English can be improved. The respondents in this study are researchers working at the Faculty of Technology and the Faculty of Agriculture, University of Novi Sad.

All data are anonymous and will be used exclusively for the purpose of the study conducted by Jelena Jerković, PhD, and Bojana Komaromi, PhD. The completion of this survey implies your consent to participate. If you choose to participate, please complete and submit the survey. Thank you.

358

SECTION I: Demographic data and questions related to previous experience in learning English

1. Gender:
 - ☐ male ☐ female
2. Age:
 - ☐ up to 35 years ☐ 36–45
 - ☐ 46–55 ☐ over 55 years
3. Previous experience in learning English:
 - ☐ less than 5 years
 - ☐ 6–10 years
 - ☐ more than 10 years
4. How would you assess your English language proficiency?
 - ☐ A1 (elementary) ☐ A2 (pre-intermediate)
 - ☐ B1 (intermediate) ☐ B2 (upper-intermediate)
 - ☐ C1 (advanced)
5. Have you ever attended a course or training in academic writing in English?
 - ☐ yes ☐ no
6. If yes, which course or training did you attend and who organised it: _____
7. In which language do you write research articles that you plan to submit to journals published in English?
 - ☐ I write research articles in English.
 - ☐ I write research articles in Serbian and have them translated.
 - ☐ I write research articles in Serbian and then I translate them into English.
 - ☐ Other: _____

SECTION II – Approaches of Serbian engineering researchers to writing research articles in English

8. What was most helpful in acquiring the norms and characteristics of academic writing and style in English? (Choose one or more options)

- ☐ working with thesis supervisors (i.e. mentors providing guidance and support to researchers especially in writing a thesis or dissertation)
- ☐ reading research articles in my field of research
- ☐ attending English language classes (classes in General English in schools, private language schools or university)
- ☐ attending specialised English language courses (e.g. Business English course or English for Academic Purposes in private language schools or university)
- ☐ Other: _____

9. How do you check technical terminology in English? (Choose one or more options)

- ☐ I use dictionaries (online or print)
- ☐ I check technical terminology in other researchers' research articles
- ☐ I check technical terminology using search engines (e.g. *Google*, *Google Scholar*)
- ☐ Other: _____

10. What type(s) of dictionaries (online or print) do you use when writing research articles in English? (Choose one or more options)

- ☐ monolingual dictionaries (English-English)
- ☐ bilingual dictionaries (Serbian-English / English- Serbian)
- ☐ collocation dictionaries (dictionaries on common combinations of words)
- ☐ specialist dictionaries (dictionaries specialised for terminology in technology, agriculture etc.)
- ☐ I do not use dictionaries

11. Do you arrange for proofreading of your research articles before publishing?

- ☐ Yes, I submit my research articles for proofreading to English language experts
- ☐ Yes, my RAs are proofread by my colleagues or co-workers
- ☐ No
- ☐ Other: _____

12. Do you use online translation tools?

- ☐ yes
- ☐ no

13. If yes, which tools do you use? _____

14. Do you use AI tools (*ChatGPT* or similar tools) when writing research articles in English?

- ☐ yes
- ☐ no

15. If yes, which tool / tools do you use and for what purpose? _____

16. Is there anything else you find useful for developing skills in academic writing in English? _____

SECTION III: Researchers' views on further improving academic writing skills in future

17. Which skills and competence would you like to improve in academic writing in English? (Choose one or more options)

- ☐ Grammar
- ☐ Technical terminology
- ☐ Structure and text organisation in research articles
- ☐ Norms and style of academic writing in English
- ☐ I am satisfied with my competence and skills in academic writing
- ☐ Other: _____

18. What do you think is the most effective way to further improve your academic writing skills? (Choose one or more options)

- ☐ Attending English language courses
- ☐ Reading research articles and other publications in my field of research
- ☐ Writing my own research articles
- ☐ I am satisfied with my competence and skills in academic writing
- ☐ Other: _____

19. Can you suggest how academic writing skills in English can be improved at the institutional level? _____

20. Do you have any further comments or suggestions? _____

СТИЦАЊЕ ВЕШТИНА АКАДЕМСКОГ ПИСАЊА НА ЕНГЛЕСКОМ ЈЕЗИКУ – ИСКУСТВА
ИСТРАЖИВАЧА ИЗ СРБИЈЕ У ОБЛАСТИ ИНЖЕЊЕРСТВА

Резиме

Један од најважнијих услова који истраживачи широм света морају да испуне како би напредовали у академској каријери је објављивање радова у високо рангираним међународним часописима. Иако се током студија стичу знања везана за писање истраживачких радова на српском језику, тек неколико факултета и департмана у Србији пружа могућност похађања предмета из академског писања на енглеском језику. Циљ овог рада је да испита приступе које истраживачи користе како би усвојили вештине и знања потребна за писање радова на енглеском језику. Поред тога, циљ је да утврдимо методе које истраживачи примењују при писању научних радова на енглеском језику, укључујући употребу различитих алата и ресурса, као што су речници, алати за онлајн превођење и програми вештачке интелигенције. Такође, истраживање има за циљ да укаже на гледишта истраживача о томе како се академско писање на енглеском језику може побољшати, како у смислу личних потреба и амбиција, тако и на нивоу институција. Истраживање се бави проблематиком академског писања у области инжењерства, а испитаници су истраживачи са Пољопривредног факултета и Технолошког факултета Универзитета у Новом Саду. Мерни инструмент коришћен за потребе истраживања је упитник који се састоји од питања отвореног и затвореног типа. Добијени резултати показују да већина истраживача потребна знања углавном стичу ослањајући се на већ објављене истраживачке радове и на тај начин усвајају норме академског дискурса и стила као и стручну терминологију. Такође, указује се на значај употребе дигиталних алата и ресурса. С друге стране, истиче се и потреба за увођењем предмета или обука специјализованих за академско писање на енглеском језику. Резултати истраживања могу бити корисни у осмишљавању подршке целоживотног учења истраживача и наставника универзитета.

Кључне речи: енглески језик за академске намене, академско писање, вештина писања, алати за превођење, област инжењерства

ONE SIZE DOESN'T FIT ALL: INDIVIDUAL CHARACTERISTICS IN TEACHER DEVELOPMENT SELF-REGULATION

This study explores self-regulatory patterns in the teaching profession. Derived from the Multi-Dynamic Model of Teacher Training and Development (Kovačević, 2021), the Teaching Self-Regulation and Assumptions Inventory for Methodology Enhancement (T-SAIME) was administered to ninety-nine teachers. The results show that teachers are open to novelty and rely more on experimentation and reflection mechanisms than collective input, experience, and results to self-regulate. Emotion dynamics is the fourth most important factor in their teaching methodology. Multicomparison across independent variables revealed that gender, highest degree held, amount of teacher training received, career stage, and taught student profiles and content can partly explain self-regulatory dynamics. It is concluded that professional development programs should adhere to contemporary adult education theory recommendations and embrace a collaborative, learner-centered philosophy.

Keywords: teacher development, self-regulation, individual characteristics, professional growth

1. INTRODUCTION

Albert Einstein remarked that once we stop learning, we start dying. Europeans seem to agree majorly. Despite witnessing large investments in human resources and professional development (European Social Fund), the European Economic and Social Committee invited more funding in 2020 (European Economic and Social Committee). For example, sixteen Erasmus+ Teacher Academies received a budget of twenty-two and half million Euros in 2023 and were instructed to create networks of communities focused on teacher education, offering courses aligned with EU priorities, experimenting with mobility models, and fostering sustainable relationships between providers and stakeholders (Erasmus+ Teacher Academies). One set of the initiative's preliminary results highlights teachers as key players in the green transition and directs attention to their competencies (EduSTA Project). The academies are expected to make the teaching profession more attractive, improve the quality of initial training, and provide opportunities for continuous development.

It is important to remember that their task is not easy. Learning is not always linear; we need to occasionally unlearn and relearn to adapt to 21st-century technological and cultural progress. While there is good will, there are certain factors teacher professional programs must account for to achieve their objectives. For example, Burns (2015) underscores the daunting obstacles teachers face in fragile contexts, including poor working conditions and inadequate support, which diminishes their motivation and affects teaching quality and student outcomes, highlighting the urgent need for systemic improvements to enhance education in such settings.

Teachers operate in unique contextual settings, in teams with other teachers, are governed by various managerial styles, and are subject to varying cultural, national, and international norms (Day et al., 2006; Li, 2019). If teachers' personal methodologies are systems where numerous variables intersect when targeted by professional development initiatives, these systems can respond in different self-regulating ways. Can individual characteristics operating the personal teaching systems account for the outcomes? This study attempts to offer an answer and pinpoint possible variations.

1.1. Professional development and individual differences

A range of factors influences professional development. These include our understanding of self, the interplay of mind and environment, cognitive abilities, personality traits, management frameworks, emotional intelligence, assessment methods, and various development approaches like self-managed learning (Pearn, 2002; Murphy, 2002; Lee 2002). Social networks, as do leadership development, innovation, and diversity management strategies, play a significant role. Together, these elements shape our professional journey (Pearn, 2002). For example, Murphy (2002) suggests that individuals with strong cognitive abilities and healthy personalities are more likely to succeed in development activities when they align with their interests and traits. Lee (2002) concludes that interactions with others contribute to our evolving understanding of ourselves, and creating an open institutional environment and embracing uncertainty can promote self-development within organizations. Such an environment invites experimentation and risk-taking while avoiding blame and tight hierarchical control when decisions turn wrong. Findings also show that if emotional responses are constructively monitored and facilitated, ideas are more effectively interpreted within groups, collaboration is intensified, and knowledge integration is secured (Kaur & Hirudayaraj, 2021).

Overall, professional development is a multilayered process rooted in personal attributes, environmental factors, and social interactions. A holistic approach, promoting self-awareness and fostering positive connections, is crucial for individual and group growth within organizations. Regardless of the professional role type, whether a high-, middle-, or non-ranked, managerial or worker position, continuous adaptation to the evolving workplace landscape is essential. Ultimately, integrating these elements drives personal advancement and organizational success.

1.2. Teacher development: What do available studies show?

362

Researchers have explored the efficacy of professional development programs in enhancing teaching practices and student outcomes. They have examined trends, identified key elements, and highlighted the impact of structured learning initiatives over defined periods.

El Islami et al. (2022) reviewed 267 Teaching and Teacher Education articles, investigating trends in professional development strategies and learning outcomes from 2015 to 2019. They identified a shift towards collaborative professional development strategies, emphasizing enhancing teaching abilities, including classroom management and subject knowledge, using professional networks to boost teacher motivation and program success, and focusing on improving instructional practices as essential outcomes of professional development programs.

Darling-Hammond and colleagues (2017) conducted an extensive review of research focusing on effective professional learning to enhance teaching practices and student outcomes. According to their findings, effective professional development is characterized by its focus on content, active learning grounded in adult learning principles, support for collaboration in real-world contexts, effective practice modeling, provision of coaching and expert support, incorporation of opportunities for feedback and reflection, and sustained duration. In other words, the subject matter should be prioritized in a continuous training process, inviting active participation and peer-learning solutions such as observations and feedback.

Levin's (2003) longitudinal study with four instructors revealed that years of accumulated practice allow teachers' pedagogical thinking to evolve from initial global perspectives to more articulated and integrated views over time. It also suggests that knowledge gained in teacher education programs can remain foundational throughout teachers' careers. This finding warns initial teacher training programs not to anticipate being released from an obligation to prepare novice teachers fully and not to over-rely on continuous development solutions tailored to their graduates' needs. The study reveals that teachers' development is driven by efforts to resolve cognitive conflicts and address perceived

problems, highlighting the importance of ongoing support, professional development opportunities, and metacognitive reflection for their continued growth.

These reviews collectively underscore the significance of collaborative strategies, content focus, active learning, and sustained duration in professional development initiatives.

1.3. Introduction summary and the research question

A few points have been presented so far. Firstly, promoting continuous learning reflects a widespread recognition of its value in Europe, evident from substantial investments in human resources development and calls for increased funding (European Social Fund; European Economic and Social Committee; Erasmus+ Teacher Academies). Secondly, challenges persist despite efforts to enhance education, such as poor working conditions and inadequate teacher support (Burns, 2015). Thirdly, teacher professional development is influenced by various factors, including individual differences, such as cognitive abilities, personality traits, and resolutions of interplays of teacher mind and environment, shaping the multilayered process of professional growth (Pearn, 2002; Murphy, 2002; Lee 2002). In addition, to effectively enhance teaching practice, professional development initiatives should prioritize a flexible environment, peer collaboration, content focus, active learning, experimentation, and sustained duration (Darling-Hammond and colleagues, 2017; El Islami et al., 2022). Longitudinal studies have revealed teachers' pedagogical thinking evolution over the years but suggested that initial knowledge gained in teacher education programs remains foundational throughout teachers' careers (Levin, 2003).

These findings imply that studying the dynamics of teacher professional development is more than justified. If the efficacy of the programs they are subjected to and the teaching cultures and systems they form are to be enhanced, we indeed need to know more about how particular constituents of teachers' profiles may affect teachers' personal repertoires of teaching assumptions and behaviors and why their repertoires change but also resist the change. The available studies show that individual differences, teaching cultures, and types of professional development opportunities matter. For practical reasons, this study is limited to individual differences and will attempt to answer which factors can account for differences in teachers' professional growth. The major premise is that teacher professional development responses are significantly conditioned by individual differences governing teacher methodologies. However, not all individual differences are equal stakeholders in the response towards a targeted change, i.e., relatively targeted professional growth, and the variations need to be examined.

2. TEACHERS' INDIVIDUAL DIFFERENCES AND PERSONAL SYSTEMS

For now, two constructs and their nature need to be discussed. The first one is teachers' individual differences. The second is the personal teaching system. How can they be defined, and what constitutes them? As is the case with other research constructs, varying perspectives are possible.

2.1. Teachers' individual differences, teaching practices, and development

Individual differences in adult learning context can be classified as physiological and psychosocial. Physiological differences can be viewed across descriptors of sex, age, health, or energy. Psychosocial differences can be identified across experience, cultural identity, or personality parameters. Adult learning studies show physiological and psychosocial differences affect adult learning processes and outcomes (Long, 2004).

In Nelson Laird et al.'s (2007) study on gender gaps in teaching styles, women faculty members were found to allocate less time to lecturing and prioritize active classroom practices more than their male counterparts. Secondly, discrepancies in teaching styles between genders vary across disciplines,

notably hard and soft sciences and life and non-life fields. Additionally, gender differences in teaching approaches are influenced by course characteristics such as level, size, and whether the course is a general education requirement.

Available stats show that mature (55-64) and young (25-34) female adults are more likely to embrace learning opportunities than their male counterparts (Eurostat, 2020). However, in EU15, female and male adults participate in adult learning programs more often than the adult population from EU27 countries, which include less developed European societies. Therefore, varying sex aspirations towards lifelong learning or professional development should be analyzed within their living or working contexts.

Kini and Podolsky (2016) reviewed studies exploring the role of teacher experience in education practices. They found that students increase their achievement and regularly attend classes with more experienced teachers. Not only students but also other teachers benefit from their experience, especially if it is hosted in a supportive and collegial environment. It may be wondered whether experienced professionals embrace lifelong learning opportunities.

Data reveals that adults with tertiary degrees are likelier to join learning programs than adults with less than a primary, primary, or lower-secondary degree (Eurostat, 2020). More experience in formal schooling invites more schooling. On the other hand, limited education experiences seem to be a barrier. Based on this data set, it can be argued that a comparison of professionals, in this context teachers, with bachelor, master, or doctoral degrees should not indicate differences in their willingness to grow and embrace learning opportunities. It should be recognized that although there are differences in participation rates between EU15 and EU27 countries, the pattern is the same: more previous education can explain more participation in learning opportunities (Eurostat, 2020).

Burke et al. (1987, pp. 11–13) identified eight stages of the teaching career cycle:

1. Pre-Service, the phase of preparation for a specific teaching role;
2. Induction, the beginning period of teaching during which teachers get accustomed to the system;
3. Competency Building, the stage during which teachers expand their teaching skills and abilities;
4. Enthusiastic and Growing, the stage when a competent teacher targets further professional development;
5. Career Frustration, the period which generates frustration and second thoughts about the career choice;
6. Stable and Stagnant, the period in which teachers look for the balance between their efforts and what they receive in return;
7. Career Wind-Down, the phase during which teachers prepare to leave the profession;
8. Career Exit, the period when teachers are no longer active

Zysberg and Maskit (2017) observed changes in positive emotions, negative emotions, and burn-out across six stages of a teaching career, omitting the entry and exit phases proposed by Burke et al. (1987). They found that positive emotions were highest during the enthusiasm and growth stage but decreased during frustration. However, they were notably higher during competency building, stability, and career wind-down. Conversely, negative emotions peaked during frustration but decreased during the growth and wind-down phases. Burnout followed a similar pattern, spiking during frustration and remaining high during induction and stability. The study suggests that conducive emotional climates for professional growth are less likely during frustration, stability, and wind-down stages, while earlier stages, like growth, offer more favorable conditions. It is worth noting that these stages are not always experienced in sequence; external factors can influence a teacher to remain positive or lead them into a period of frustration (Burke et al., 1987; Zysberg & Maskit, 2017).

2.2. Personal teaching system: Personal methodology

Inspired by Kolb's Experiential Learning Theory (2015; 1984), neuronalist learning perspectives promoted by Zull (2011; 2002), adult learning models put forward by Mezirow (2003; 1978) and Jarvis (2006), and teacher change models developed by Clarke and Hollingsworth (2002) and Guskey (1986), Kovačević (2021) proposed the Multi-Dynamic Model of Teacher Training and Development.

In this model, the professional development journey for teachers is depicted as a complex and diverse pathway with potential outcomes of growth, delay, or stagnation within their personal methodologies. The model recognizes that various factors influence teachers' progress and can vary significantly based on individual experiences and circumstances. Teachers may embark on different growth trajectories. Some experience rapid development through ongoing learning and collaboration, while others may face obstacles that delay their progress. Some teachers may stagnate their development if they resist change or lack support. The dynamics of professional growth are depicted as highly variable, with teachers navigating through different stages of development and encountering various challenges along the way. Personal motivation, institutional support, and external influences shape a teacher's professional journey. Kovačević's model underscores the importance of acknowledging teachers' diverse pathways to pursue growth and the need for tailored support and resources to facilitate continuous development. By understanding the complex dynamics of professional growth, educators and policymakers can better support teachers in their quest for improvement and excellence in their practice.

So far, no studies have examined whether this model is valid. It is based on available general and adult learning theory, but several questions can be asked, such as whether teachers rely more on one major component (reflection, collective input, teaching results, emotion dynamics, experimentation, or experience) than on another; or, whether individual differences in personal methodology development can predict responses to novelty.

The multi-dynamic model of teacher training and development (cf. Kovačević, 2020, p. 121)

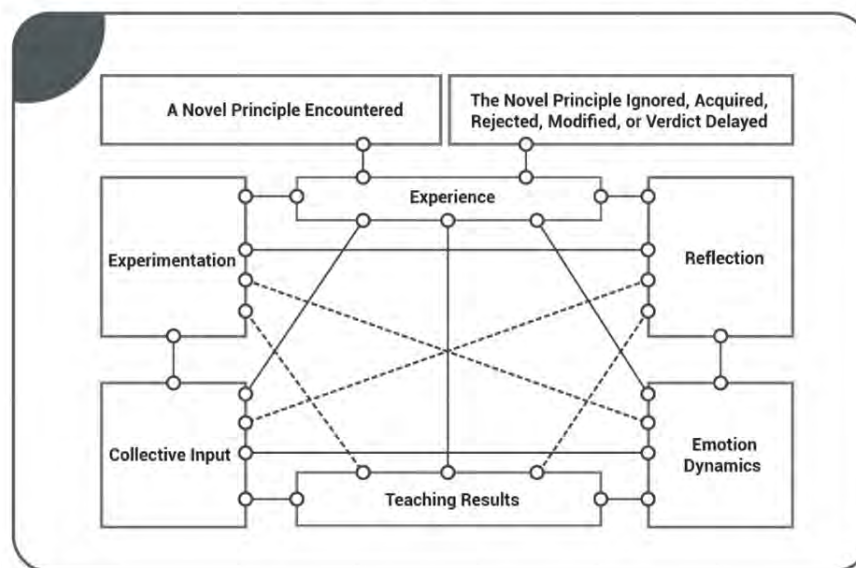


Figure 1. The Multi-Dynamic Model of Teacher Training and Development (Kovačević, 2021, p. 174)

2.3. The Multi-Dynamic Model's Major Components

Kovačević's (2021) model assumes that a dynamic interplay happens within personal teaching methodology when a teacher faces a novel teaching principle. The encounter can be intentional, acci-

dental, spontaneous, asserted by the third party, or requested. Whatever its source and the nature of the encounter is, the interplay happens fully or partly between the following elements resulting in rejection, acquisition, modification, or delay:

1. Openness to Novelty
2. Reflection
3. Experimentation
4. Collective Input
5. Emotion Dynamics
6. Teaching Results
7. Experience
8. Novelty Encountered Outcome

1. Openness to Novelty

Conflicts may arise between existing beliefs and new information when teachers encounter new teaching principles or rediscover familiar ones. This can lead to progressive, transitional, or conservative conflict resolution outcomes. For change to occur, teachers must be open to learning, critical of their beliefs, willing to reconstruct them, resolve conflicts, and have a supportive teaching community.

2. Reflection

In education, practitioners are expected to reflect because teaching methods, available materials, and student expectations may not align. Reflection is a cornerstone of both learning and teaching, aiding in developing theories and professional skills. It involves a cycle of self-inquiry, evaluation, and decision-making. New teachers particularly benefit from practices like keeping teaching journals, conducting action research, and engaging in discussions (Cruickshank et al., 2006; Richards & Lockhart, 2007).

3. Experimentation

While tried-and-true methods often yield effective results, occasional innovations, such as alternative materials, can enrich the teaching process. When teaching, experimentation involves trying new ideas to enhance learning outcomes. Teachers who experiment in their practices expose learners to creative solutions, highlighting the importance of supportive teaching environments in fostering professional growth.

4. Collective Input

Peer and institutional support are crucial for sustained professional growth. Teachers face challenges balancing institutional norms with their desire for innovative, student-centered methods. To maintain integrity, teachers can assert their methodologies, occasionally deviate from guidelines, or blend imposed elements with creative practices. Teaching cultures may clash with personal approaches, but reflective practices, resilience, and commitment aid in overcoming challenges (Li, 2019; Burns, 2017). Supportive environments offer opportunities for development through programs, encouragement for experimentation, and collegial backing.

5. Emotion Dynamics

Developed European countries like England and Sweden grapple with teacher attrition (Worth & Van den Brande, 2019; Lindqvist & Nordänger, 2016). Globally, UNESCO has identified a shortage of teachers. While factors like wages and working conditions are often cited as reasons for teachers leaving their positions, the emotional dynamics within the profession play a significant role in attrition rates and opportunities for professional growth. Negative emotions associated with burnout leading to frustration may significantly affect teachers' emotional dynamics (Zysberg & Maskit, 2017).

6. Teaching Results

Evaluation of teaching actions should be concerned with the efficacy of the teaching process and outcomes. Knox (2002) recommends utilizing multiple indicators including external perspectives. Evaluating teaching programs involves complexities, as results may not be immediate or easily measurable due to the time required for information processing and knowledge construction.

7. Experience

Experientialists like Kolb (2015) emphasize experience as fundamental to learning and a result of a completed cycle integrating the phases of reflection, hypothesizing, and experimentation. Each cycle completion enhances personal knowledge even if learning is not finalized.

8. Novelty Encountered Outcome

For progressive change to occur in teaching, several preconditions must be met, according to Hashweh (2003, p. 421): teachers must be open to professional growth, critical of their own beliefs and actions, willing to reconstruct them, capable of resolving conflicts between old and new truths, and surrounded by a supportive teaching community. Hashweh (2003, pp. 428-432) notes that individual teachers can exhibit all three types of conflict resolution outcomes—progressive, transitional, and conservative—in their daily practices, influenced by contextual factors and the strength of their existing beliefs.

2.4. Summary of this section

- Physiological and psychosocial differences impact adult learning processes and outcomes.
- Compared to their male counterparts, female faculty members prioritize active classroom practices over lecturing, with teaching style discrepancies varying across disciplines and course characteristics.
- Mature and young female adults are more likely to engage in learning opportunities than males, with participation rates differing between EU15 and EU27 countries.
- Teacher experience positively influences student achievement and attendance and benefits other teachers in a supportive environment.
- Adults with tertiary degrees are more inclined to participate in learning programs than those with lower education levels.
- The teaching career cycle consists of eight stages: pre-service, induction, competency building, enthusiasm and growing, career frustration, stability and stagnation, career wind-down, and career exit.
- Emotional changes, including positive emotions, negative emotions, and burnout, vary across different stages of a teaching career. Positive emotions are highest during growth and competency-building stages, and negative emotions peak during frustration.
- Kovačević's model underscores the complexity of teachers' professional development, suggesting potential outcomes of growth, delay, or stagnation in their teaching approaches. Teachers navigate through various developmental stages relying on reflection, experimentation, collective input, emotion dynamics, teaching outcomes, and experience in varying degrees when encountering novelty.

3. RESEARCH DESIGN

Utilizing a survey method administered to ninety-nine teacher participants with a snowball technique, this study attempts to answer the following research question:

RQ. Do teachers' preferences for particular personal self-regulatory mechanisms utilized when facing novel teaching principles differ across individual characteristics?

3.1. Participants

Table 1 shows a diverse profile of individuals, predominantly female, with a significant representation in the 18-24 age range. The majority hold master's degrees and are enthusiastic and growing in their careers. They predominantly teach English, primarily in face-to-face settings. They teach the adult population and tend slightly not to share students' backgrounds. The varied counts in certain categories suggest a range of experiences and backgrounds among the participants.

3.2. The instrument

The Teaching Self-Regulation and Assumptions Inventory for Methodology Enhancement (T-SAIME; see Table 2 in Results) was designed specifically for this study. It is structured into several sections, each containing statements requiring respondents to rate their agreement or disagreement on a seven-item scale ranging between strongly disagree (1) and agree (7). Thirty-nine items written in the English language are categorized into six sections using factor analysis and face validity techniques. Each section contains specific statements reflecting various teaching practices and beliefs. A short description of the sections is as follows:

1. Emotion Dynamics: Addresses the emotional aspects of teaching.
2. Experimentation: Pertains to the willingness to try new teaching methods.
3. Openness to Novelty: Relates to the receptiveness to innovative teaching ideas.
4. Collective Input: Involves colleagues' impact on one's teaching.
5. Teaching Results: Concerns about the outcomes of teaching efforts.
6. Experience: Diagnoses the influence of experience on teaching practices.

TABLE 1. Participants' Profile (n=99)

Variable	n	Variable	n	Variable	n
Gender		Teacher Training		Teaching Content	
Female	73	Negligible	5	English	62
Male	26	Very limited	10	Other subjects	33
		Limited	31	Other languages	4
Age		Sufficient	33		
18-24	8	Extensive	20	Sharing Students' Background	
25-34	23			Never	5
35-44	43	Education		Rarely	16
45-54	22	High School	6	Sometimes	34
55-64	3	Bachelor's	21	Frequently	28
65+	0	Master's	50	Very frequently	16
		Doctoral	22		
Career Stage		Teaching Mode		Students	
Competency Building	10	Face-to-face	77	Elementary or High School Students	24
Enthusiastic and Growing	55	Online	8	University Students and Adult Learners	75
Career Frustration	8	Face-to-face and Online	14	Work Country	
Stable and Stagnant	26			Bosnia	86
Career Wind-Down	0			Other Country	13

3.3. Data Analysis

The average means and their comparisons were calculated with the IBM SPSS Statistics 22.0 program. The data distribution was assessed and found to be normally distributed.

4. RESULTS

Before the means were compared across participants' independent variables, they revealed the following pattern:

TABLE 2. Teaching Self-Regulation and Assumptions Inventory for Methodology Enhancement (T-SAIME)

Survey Item	<i>Emotion Dynamics</i>	Mean (min.1-max.7)	Survey Item	<i>Reflection</i>	Mean (min.1-max.7)
Q1	My working environment prioritizes my wellbeing over my teaching performance.	4.04	Q8	Teacher training programs prepare novice teachers for the realities of the classroom.	4.64
Q2	I prioritize my wellbeing over my teaching performance.	4.44	Q12	I believe that professional self-reflection is a must for all teachers regardless of the amount of their teaching experience.	6.29
Q3	I occasionally feel negative job-related emotions.	4.22	Q30	Textbooks and teaching packages recommend teaching activities that do not work.	3.73
Q4	I feel more motivated to experiment in class when I feel energized.	5.92	Q32	I regularly grow as a teacher.	5.68
Q5	My teaching efforts are valued and acknowledged.	4.88	Q33	I regularly question my teaching solutions.	5.66
Q6	My personal life occasionally affects my professional growth.	3.98	Q34	I occasionally doubt my professional knowledge.	3.82
Q7	I love my job, teaching is my calling.	5.95	Average		4.97
Average		4.78	<i>Collective Input</i>		
<i>Experimentation</i>			Q0	I share my colleagues' background.	3.53
Q13	I rely on spontaneous teaching solutions during my lessons.	4.53	Q19	I seek external evaluation of my teaching practices for the purposes of my professional growth.	4.81
Q14	I believe that teachers need to experiment in class regardless of their experience.	5.69	Q20	My colleagues affect my teaching decisions.	3.90
Q15	I think I would not be able to develop professionally if I did not improvise during my lessons.	5.00	Q22	I might decide not to do a new activity in class even though some colleagues tell me that it works.	4.06
Q16	I will introduce a new teaching activity in my class even if I do not have time to do a careful preliminary assessment of the activity's overall potential.	3.92	Q23	My institution encourages new and unexamined teaching practices.	4.22
Q17	I experiment in order to improve my classroom dynamics.	5.55	Q24	My colleagues are very supportive of my teaching creativity.	4.95
Q18	Experimenting with teaching activities is worth the potential risks.	5.34	Q25	I discuss my teaching perspectives with my colleagues.	5.35
Average		5.00	Average		4.40

<i>Openness to Novelty</i>			<i>Teaching Results</i>		
Q26	I look for novel ways of teaching.	5.89	Q35	Measurable teaching results are more important than the learning process that generated the results.	3.07
Q27	I am likely to abandon the teaching activities that I find effective for the sole purpose of introducing a novelty.	3.20	Q36	The effects of my teaching activities motivate me to acquire, abandon, or modify teaching techniques, materials, or tools.	5.79
Q28	I believe that professional growth in my field of work at this point of my career is a must.	5.83	Q37	The quality of my teaching is determined only by my teaching results.	3.60
Q29	I prefer novel over examined learning tasks.	3.88	Q38	I find that my students' exam results are a significant indicator of the quality of my teaching efforts and methodology.	4.36
Q31	Teaching workshops and seminars inspire my teaching solutions.	5.35	Average		4.20
Average		4.83			
<i>Experience</i>					
Q9	I find that students respect experienced teachers more than the inexperienced ones.	4.97			
Q10	My less experienced colleagues are hesitant when it comes to seeking job related advice.	4.17			
Q11	I find it difficult to share my professional knowledge with less experienced colleagues.	2.54			
Q21	I find working with more experienced colleagues inspiring.	5.53			
Average		4.30			

4.1. RQ. Do teachers' preferences for particular personal self-regulatory mechanisms utilized when facing novel teaching principles differ across individual characteristics?

The answer is yes. The following tables show mean differences that were found to be statistically significant.

TABLE 3. Student Profiles

		N	Mean	t(df)	Sig.	Std. Deviation	Std. Error Mean
Results	Elementary or High School Students	24	18.45	3.05(97)	0.01	3.32	0.68
	University Students and Adult Learners	75	16.29			2.92	0.34

There is a statistically significant difference in the extent to which instructors teaching elementary or high school students and instructors teaching university students and adult learners rely on student learning results to indicate their teaching efficacy. Teachers working with younger populations seem to rely on results more.

TABLE 4. Gender

		N	Mean	t(df)	Sig.	Std. Deviation	Std. Error Mean
Collective Input	Female	73	31.42	2.12(97)	0.03	4.68	0.55
	Male	26	29.11			4.99	0.98
Reflection	Female	73	30.39	2.74(97)	0.01	3.70	0.43
	Male	26	28.15			3.22	0.63

Female instructors rely more on collective input and reflection mechanisms than their male counterparts.

TABLE 5. Content

		N	Mean	t(df)	Sig.	Std. Deviation	Std. Error Mean
Experience	English	62	16.43	-2.74(93)	0.01	2.88	0.37
	Other subjects	33	18.42			4.14	0.72

Instructors teaching English as a foreign language are concerned with the role of experience less than their colleagues teaching other content.

TABLE 6. Education

		N	Mean	t(df)	Sig.	Std. Deviation	Std. Error Mean
Collective Input	Master's	50	31.36	2.12(70)	0.03	4.01	0.57
	Doctoral	22	28.72			6.39	1.36

Instructors holding doctoral degrees rely on collective input less than their colleagues holding Master's.

TABLE 7. Received teacher training

		N	Mean	Mean Difference	Sig.	Std. Deviation	Std. Error Mean
Emotion Dynamics	Limited	31	31.96	-2.63	0.01	3.75	0.67
	Extensive	20	34.60			3.93	0.88
Reflection	Limited	31	28.96	-2.38	0.02	4.23	0.76
	Extensive	20	31.35			3.03	0.68
Experience	Limited	31	16.32	-2.02	0.04	3.27	0.59
	Extensive	20	18.35			3.31	0.74

Table 7 shows that instructors with limited teacher training rely on three development mechanisms less than instructors with extensive teacher training backgrounds.

TABLE 8. Multiple Comparisons: Career Stage

Dependent Variable			Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
Collective Input	Competency Building	Enthusiastic and Growing	3.78182	1.54	0.02
		Career Frustration	9.55000	2.12	0.00
		Stable and Stagnant	4.22308	1.66	0.01
	Enthusiastic and Growing	Competency Building	-3.78182	1.54	0.02
		Career Frustration	5.76818	1.69	0.00
		Competency Building	-9.55000	2.12	0.00
	Career Frustration	Enthusiastic and Growing	-5.76818	1.69	0.00
		Stable and Stagnant	-5.32692	1.81	0.00
		Competency Building	-4.22308	1.66	0.01
	Stable and Stagnant	Career Frustration	5.32692	1.81	0.00
		Enthusiastic and Growing	3.2363	1.24	0.01
		Competency Building	3.72308	1.34	0.01
Reflection	Enthusiastic and Growing	Competency Building	-3.23636	1.24	0.01
	Stable and Stagnant	Competency Building	-3.72308	1.34	0.01
	Career Frustration	Stable and Stagnant	3.00000	1.37	0.03
Experience	Stable and Stagnant	Career Frustration	-3.00000	1.37	0.03
	Enthusiastic and Growing	Stable and Stagnant	1.84685	0.73	0.01
Results	Stable and Stagnant	Enthusiastic and Growing	-1.84685	0.73	0.01

Table 8 shows that instructors at the competency-building stage rely on collective input and reflection more than their colleagues. Stable and stagnant and enthusiastic and growing declared instructors rely less on collective input and more on reflection than their novice colleagues. Career frustration self-identified instructors value collective input and reflection less than their colleagues, but they value experience more than others do. Enthusiastic and growing instructors rely on teaching results more than their stable and stagnant colleagues.

4.2. Summary of the results

- Preferences for the means of personal teaching methodology development differ across gender, taught content and profiles, highest degree held, amount of teacher training received, and career stage as individual characteristics variables. In other words, these features seem to play a role in the choice of means when processing novelty input targeting teachers' professional growth.
- Teachers working with elementary or high school students differ significantly from those teaching university students and adult learners in their reliance on student learning outcomes to gauge teaching effectiveness. Instructors with younger populations appear to prioritize results more.
- Female instructors tend to depend more on collective input and reflection methods than their male counterparts.

- English language instructors show less concern about the role of experience compared to instructors teaching other subjects.
- Instructors with doctoral degrees rely less on collective input than those with master's degrees.
- Analysis reveals that instructors with limited teacher training rely less on emotion dynamics, reflection, and experience as development mechanisms than those with extensive training.
- Findings indicate that instructors in the competency-building stage lean more on collective input and reflection mechanisms than their counterparts. Meanwhile, experienced instructors tend to rely less on collective input and more on reflection, with variations observed based on career stage. Additionally, instructors experiencing career frustration rely less on collective input and reflection but place higher value on experience. Enthusiastic and growing instructors prioritize teaching results more than their stable and stagnant peers.

5. DISCUSSION

The findings reveal interesting patterns in utilizing personal and situational mechanisms for the purpose of self-regulating teaching methodologies. All mechanisms proposed in the Multi-Dynamic model are utilized. Experimentation and reflection are the most preferred media, aligned with earlier studies that called for designing professional development opportunities that allow flexibility and stimulate reflection (Darling-Hammond et al., 2017). Teachers are open to novelty, and their emotional dynamics matter. The results show that teachers who characterize their current professional stage as frustrating rely less on their self-regulatory mechanism. While experience plays relative roles according to the subject taught, what strikes interesting is relying least on teaching results, unlike what was assumed earlier (Guskey, 1986). No differences were found between different age groups, but the amount of received teacher training, highest degree held, and amount of teaching experience seem to play a difference. Whether we share our students' backgrounds and where we teach appears not to affect the differences in our self-regulatory patterns. Another major finding is that female instructors rely more on collective input and reflection mechanisms than their male colleagues. The role of collective input seems to vary a lot across different career stages and has the weakest role for instructors with doctoral degrees. Although professional development studies recommend utilizing collaborative and peer-learning solutions (El Islami et al., 2022; Darling-Hammond et al., 2017), the programs may impact female, competency-building, and master's degree holding instructors more than they will impact male, stable, and stagnant PhD holding instructors. Needless to emphasize, the programs are likely to affect participants partly regardless of their individual differences, but their characteristics will shape the extent and nuances of impact. What do these findings further imply?

Professional development programs must be tailored to the individual needs of participants. They must rely on learner-centered solutions designed collaboratively with the targeted audience. Experts and peers invited to deliver them must diagnose needs, anticipate different responses and results, allow flexibility, invite experimentation, create opportunities for reflection, and choose different techniques and approaches with different participants. While time-limited meetings such as short workshops and lectures may provide useful input and trigger self-regulatory processes, sustained, long-term development opportunities should be preferred because they can provide more time for needs analysis, experimentation, and reflection. These conclusions are aligned with the recommended adult education practices and findings in adult learning theory (Kovačević, 2021; Conti, 2004; 1985). If female competency-building master's holder instructors are the targeted audience, teacher development designers and deliverers can be more optimistic. However, 21st-century advancements in science and technology cannot exclude male teachers, established professionals, or PhD holders. Their reservations or hesitancy must be countered when subjected to the development programs.

The highest agreement was captured with survey item 12 (*I believe that professional self-reflection is a must for all teachers regardless of the amount of their teaching experience*; see Table 1), which was 6.29 out of 7. The second highest was item 4 (*I feel more motivated to experiment in class when I feel energized*), 5.92, and the third was item 26 (*I look for novel ways of teaching*), 5.89. These findings send a very optimistic message; teachers care about their profession. No one has to or can solely act on their methodologies. They will do it themselves, and they do. So, whoever is trying to help them grow and self-regulate should start tailoring programs accordingly. Distance learning opportunities, digital databanks, or AI tools can be integrated into pre- and post-training phases. Professional development programs must be smart and personalized but, nevertheless, regularly delivered because they are needed and appreciated. However, limited impact can be expected if the training subjects are in a negative career phase. Considering teacher attrition and the rates of abandoned teacher positions, it is highly likely that professional development programs should heavily target not only school cultures and the managerial sector but also the agencies supervising and directing them, such as ministries and policy developers. A precondition for successful professional development programs is a happy and satisfied teacher.

6. CONCLUSION

This study reveals several interesting results about the patterns of self-regulatory teaching practice. It reminds us that adult education theory is a starting point in fostering and facilitating teacher development. Individual characteristics matter. We self-regulate our teaching methodologies in idiosyncratic ways but rely on the same mechanisms. We care and want to grow professionally, and our partnerships with whoever is leading us or anticipating our growth must be appreciated because we bring with us our unique features, professional identities, and experiences.

The study validates the Multi-Dynamic Model of Teacher Development and Growth (Kovačević, 2021) and provides the first set of data collected with the Teaching Self-Regulation and Assumptions Inventory for Methodology Enhancement (T-SAIME). The sample is not large but significant. It would be interesting to compare this data set with another one collected in another cultural and linguistic setting. Marked by mainly Bosnian participants, it confirmed findings about teacher development available in other studies and warned against nuances embedded in professional identities and self-regulatory practices.

Do individual characteristics matter in teacher development? The short answer is yes. Yet, they must not be viewed as a barrier in program development design; they must be accounted for in the planning, delivering, and assessing professional development actions.

REFERENCES

- Burke, P. J., & Others. (1987). The teacher career cycle: Model development and research report. *Annual meeting of the American Educational Research Association, Washington*.
- Burns, M. (2015, July 22). 4 Barriers to teachers' professional development in fragile contexts. *Global Partnership for Education Blog*.
- Clarke, D., & Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 18, 947–967.
- Conti, G. J. (1985). Assessing teaching style in adult education: How and why. *Lifelong Learning*, 8(8), 7-11.
- Conti, G. J. (2004). Identifying your teaching style. In M. W. Galbraith (Ed.), *Adult learning methods: A guide for effective instruction*. Krieger Publishing Company, 75-91.
- Cruikshank, D. R., Jenkins, D. B., & Metcalf, K. K. (2006). *The act of teaching*. McGraw-Hill.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute. Retrieved from <https://learningpolicyinstitute.org/product/teacher-prof-dev>.

- Day, C., Stobart, G., Sammons, P., Kington, A., Gu, Q., Smees, R., & Mujtaba, T. (2006). Variations in teachers' work, lives and effectiveness. Department for Education and Skills. *Research Report RR743*. University of Nottingham and London Institute of Education.
- EduSTA Project. (2022-2025). *Strengthening sustainability competences of teachers through Digital Open Badges*.
- Erasmus+ Teachers Academies. *European Commission Erasmus+ Teacher Academies*. European Commission Funding and Tender Opportunities Portal (FTOP). Retrieved April 29, 2024.
- European Economic and Social Committee (EESC). (n.d.) *Sustainable funding for lifelong learning and development of skills in the context of a shortage of skilled labour*¹. Retrieved April 29, 2024
- European Social Fund (ESF) Operational Programme for Greece. (n.d.). *Human Resources Development, Education and Lifelong Learning*. Retrieved April 29, 2024, from the European Commission website.
- Eurostat. (2020). EU labour force survey.
- Guskey, T. R. (1986). Staff development and the process of teacher change. *Educational Researcher*, 15(5), 5-12.
- Hashweh, M. Z. (2003). Teacher accommodative change. *Teaching and Teacher Education*, 19(4), 421-434. [https://doi.org/10.1016/s0742-051x\(03\)00026-x](https://doi.org/10.1016/s0742-051x(03)00026-x)
- Islami, R. A. Z., Anantanukulwong, R., & Faikhamta, C. (2022). Trends of teacher professional development strategies: A systematic review. *Shanlax International Journal of Education*, 10(2), 1-8. <https://doi.org/10.34293/education.v10i2.4628>
- Jarvis, P. (1987). Meaningful and meaningless experience: Towards an understanding of learning from life. *Adult Education Quarterly*, 37(3), 164-172.
- Kaur, N., & Hirudayaraj, M. (2021). The role of leader emotional intelligence in organizational learning: A literature review using 4I framework. *New Horizons in Adult Education and Human Resource Development*, 33(1), 51-68. <https://doi.org/10.1002/nha3.20305>
- Kini, T., & Podolsky, A. (2016). Does teaching experience increase teacher effectiveness? A review of the research. *Learning Policy Institute*. <http://bit.ly/24hm9dr>
- Knox, A. B. (2002). *Evaluation for continuing education: A comprehensive guide to success*. Jossey-Bass.
- Kolb, D. A. (2015). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. FT Press, Cleveland.
- Kovačević, E. (2021). *Teaching adult language learners: Enhancing personal methodologies*. IUS, Sarajevo.
- Lee, P. (2002). Who am I? Self-development in organisations. In J. Wiley & Sons, Ltd (Ed.), *Individual differences and development in organisations* (pp. 17-34).
- Levin, B. B. (2003). *Case studies of teacher development: An in-depth look at how thinking about pedagogy develops over time*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Li, Y. (2019). Constant self-initiated teacher change, factors, and mechanism: A narrative inquiry. *Cogent Education*, 6, 1-15.
- Lindqvist, P., & Nordäng, U. K. (2016). Already elsewhere – A study of (skilled) teachers' choice to leave teaching. *Teaching and Teacher Education*, 54, 88-97. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.11.010>
- Nelson Laird, T. F., Garver, A. K., & Niskodé, A. S. (2007). Gender Gaps: Understanding Teaching Style Differences Between Men and Women
- Long, H. (2004). Understanding adult learners. In M. W. Galbraith (Ed.), *Adult learning methods: A guide for effective instruction*. Krieger Publishing Company, 23-37.
- Mezirow, J. (1978). Education for perspective transformation: Women's re-entry programs in community colleges. Teachers College.
- Mezirow, J. (2003). How critical reflection triggers transformative learning. In P. Jarvis & C. Griffin (Eds.), *Adult and Continuing Education*, 4. Routledge, 199-211.
- Murphy, K. R. (2002). Individual differences can both facilitate and limit individual development. In J. Wiley & Sons, Ltd (Ed.), *Individual differences and development in organisations*, 53-72.
- Pearn, M. (Ed.). (2002). *Individual differences and development in organisations*. John Wiley & Sons, Ltd.
- Richards, J. C., & Lockhart, C. (2007). Reflective teaching in second language classrooms. Cambridge University Press. (Originally published work 1996).
- Worth, J., & Van den Brande, J. (2019). Teacher labour market in England: Annual report 2019. National Foundation for Educational Research.
- Zull, J. E. (2002). *The art of changing the brain: Enriching the practice of teaching by exploring the biology of learning*. Stylus, Sterling.

Zysberg, L., & Maskit, D. (2017). Teachers' professional development, emotional experiences and burnout. *Journal of Advances in Education Research*, 2(4), 287-300. <https://dx.doi.org/10.22606/jaer.2017.24009>

JEDNA VELIČINA NE ODGOVARA SVIMA: INDIVIDUALNE KARAKTERISTIKE U SAMOREGULACIJI USAVRŠAVANJA NASTAVNIKA

Rezime

Ova studija istražuje obrasce samoregulacije u nastavničkoj profesiji. Utemeljen na Multi-dinamičkom modelu obuke i razvoja nastavnika (Kovačević, 2021), Inventar samoregulacije nastave i pretpostavki za unapređenje metodologije (T-SAIME) je primijenjen na devedeset devet nastavnika. Rezultati pokazuju da su nastavnici otvoreni za nove principe i više se oslanjaju na mehanizme eksperimentiranja i refleksije nego na kolektivni input, iskustvo i rezultate u procesima samoregulacije. Dinamika emocija je četvrti najvažniji faktor u njihovoj metodologiji. Multikomparacija nezavisnih varijabli otkrila je da pol, najviši stepen obrazovanja, količina stečene obuke za nastavnike, faza u karijeri, profil učenika i sadržaj predmeta utiču na samoregulacijsku dinamiku. Zaključeno je da bi programi profesionalnog razvoja trebali slijediti preporuke savremene teorije obrazovanja odraslih i praktikovati filozofiju izvedenu iz principa nastave usmjerene na učenika.

Ključne riječi: usavršavanje, razvoj nastavnika, samoregulacija, individualne karakteristike, profesionalni razvoj

Ervin Kovačević
Internacionalni univerzitet u Sarajevu
Fakultet umjetnosti i društvenih nauka
Bosna i Hercegovina
ekovacevic@ius.edu.ba

Emina Lagumdžija
Internacionalni univerzitet u Sarajevu
Bosna i Hercegovina
elagumdzija@ius.edu.ba

Anisa Eminović-Ljevo
Internacionalni univerzitet u Sarajevu
Bosna i Hercegovina
aeminovic@ius.edu.ba

О ПРОБЛЕМАТИЦИ РАЗУМЕВАЊА ВИДА НОМИНАЛА У АЛБАНСКОМ: ПРИЛОГ НАСТАВИ АЛБАНСКОГ КАО СТРАНОГ/ДРУГОГ ЈЕЗИКА

Граматичка категорија вида номинала својствена је појединим европским језицима понајпре савременим балканским, према још важећој Шалеровој класификацији, укључујући и албански језик. У српском језику поменута категорија није одлика номинала, видљива је једино преко облика придева, одређеног и неодређеног придевског вида „коју има већина описних придева” (Пипер-Клајн 2014: 131). Назначена разлика знатно утиче на усвајање и правилно разумевање ове граматичке категорије код изворних говорника српског (али и било ког другог језика који нема ову граматичку категорију) те се она, по правилу, доживљава као веома комплексна и, у извесном смислу, апстрактна за разумевање. Стога је и циљ нашег рада усмерен како на приказ неких од најважнијих правила употребе номинала у оба вида у албанском језику, тако и на њихову допуну и додатно разјашњење.

Кључне речи: видови номинала, генерализација, семантички опсег, прагматика, албански, српски

1. УВОДНО РАЗМАТРАЊЕ

Приликом учења неког страног језика, при чему првенствено мислимо на индоевропске језике, три најчешћа случаја која доводе до грешака у вербалној и писаној продукцији, по мишљењу једног броја лингвиста и методичара (cf: Master, 1990; Brown, 2000; Bratt Paulston & Newton Bruder, 1982), су: а) употреба одговарајућег времена и аспекта (под условом да га тај језик поседује), б) конгруенција субјекта и предиката и в) употреба члана.

Овладавање системом чланова језика који се учи као страни представља један од главних индикатора достизања језичке компетенције изворних говорника (Master, 1997, Miller, 2005, Sinclair, 1991). Употреба члана, можда не толико неодређеног колико пре одређеног, издвојила се као један од најсложенијих чинилаца, нарочито код говорника чији језик не поседује ову граматичку категорију. Када је реч о албанском, смисао не/одређености исказује се преко два посебна вида номинала (*trajta e shquar dhe e pashquar*). Разматрајући језике на основу тога да ли имају или немају чланове, Крамски (Krámský 1972) их је поделио на седам главних типова, при чему је албански сврстан у мешовит тип, јер се у њему не/одређеност изражава на три начина: и самосталном лексичком јединицом (чланом), и проклитиком (генитивни члан; члан као облик супстантивизације неког номинала), и формалним обликом номинала у одговарајућем падежу, док је српскохрватски сврстао у тип језика без чланова, али где се не/одређеност формира падежним облицима придева (не/одређени придевски вид).

За разлику од грешака које настају када студенти употребе неодговарајуће глаголско време или не изврше правилну конгруенцију субјекта и предиката, грешке настале услед неадекватне употребе чланова, прате сваког студента кроз цео процес учења и усвајања страног језика. И док се први тип грешака може релативно лако свести на мали број утврђивањем и понављањем, граматичким вежбањима, пажљивим ишчитавањем и провером написаних и изговорених реченица, други тип грешака захтева далеко више труда и напора како од студената тако и од самог наставника, посебно из разлога што категорија члана, односно видова номинала у албанском, залази у

вишу сферу апстрактног мишљења и поимања односа у времену и простору. С друге стране, она захтева савладавање нарочите логике размишљања, посматрања и закључивања која је, у односу на српску, или знатно различита или је донекле посебна. Иако и овај тип грешака може бити сведен на минимум, чињеница је да ће оне и даље бити присутне током читавог процеса учења и усвајања албанског, јер су ове грешке видљиве и на највишим језичким нивоима (Ц1 и Ц2), чиме директно обележавају саговорника као оног коме дати језик није матерњи.

Ради пружања што јаснијег приказа свих релевантних фактора који утичу на неправилну употребу вида номинала и погрешну примену генерализованих правила њихове употребе, у раду смо анализирали писане радове студента Катедре за албанологију Филолошког факултета у Београду, у периоду 2014–2020, на узорку од 60 студената. Како је праћен процес њиховог постепеног овладавања и усвајања ове граматичке категорије од А1 до Б1 нивоа, рад је настао на основу наших запажања у вези с грешкама студената, као и са мотивацијом за њихов настанак. Напомињемо да овде дајемо само неке карактеристичне примере који су се издвојили као најупечатљиви, а које коментаришемо и упоређујемо с најважнијим правилима употребе номинала у оба вида датим у релевантним граматикама и синтаксама савременог албанског.

2. О ОПШТИМ КАРАКТЕРИСТИКАМА ВИДОВА НОМИНАЛА У АЛБАНСКОМ И ЊИХОВЕ РЕАЛИЗАЦИЈЕ У СРПСКОМ

Изворни говорници у чијим језицима постоји било систем чланова, било систем видова номинала врло често нису ни свесни његове тежине, комплексности и вишедимензионалности, јер је њихова употреба и у вербалној и у ортографској продукцији нешто што им је дато у облику такзваног „психомеханизма“, како је Хјусон назвао енглески систем чланова (Hewson, 1972: 132). Путем њега изворни говорници енглеског употребљавају чланове правилно, али по аутоматизму, односно сходно логици размишљања, што даје крајњи субјективни утисак да они о њима не размишљају много и да је њихова појава у дискурсу несвесна. То је можда и главни разлог што правилна употреба чланова код изворних говорника овог језика не представља проблематичну граматичку категорију нити нешто чему је потребно посветити посебну пажњу. Слична или сасвим идентична ситуација запажа се и у свим другим језицима чији системи поседују категорију чланова. За сваког ко учи енглески или један такав језик као страни, овладавање правилном употребом чланова, без обзира да ли у њиховом матерњем језику ова категорија постоји или не, може представљати врло компликован задатак¹. Чланови, исто као и видови номинала, припадају двома логичко-семантичким категоријама, категорији познатог и категорији непознатог, при чему посебну потешкоћу у језику задаје разјашњење категорије одређености. Међутим, чињеница је да назначене семантичке категорије постоје и у језицима који не поседују чланове, попут српског, а изражавају се другим језичким средствима и начинима. Тако, на пример, у наредним исказима:

куџио (куџовао) је шљиве / накуџовао (накуџио) је шљива / (џо)јео је шљиву (шљива)

употреба не/свршеног глаголског вида предиката не условљава одређени или неодређени статус именичког израза у директном објекту, већ је ту од пресудне важности говорник и његово сазнање (Станковић, 2009: 144) које у свом исказу непосредно износи. Тачније, у питању је смисао референцијалности која се може сагледати као појам надређен (не)одређености (Пипер *et al.*, 2005: 944).

Сличну ситуацију запажамо и у албанском где се степен нијансирања између оба вида номинала сагледава унутар самог ситуационог контекста, што се директно одражава на логичком и семантичко-прагматичком нивоу. На пример, у реченици: *Më pëlqen të shkruaj letra* именица је

¹ Код говорника језика где чланови постоје неретко долази до интерференција и, према моделу из матерњег језика, стварају се конструкције у којима је употребљени члан сувишан или изостављен елемент. Код језика који немају члан, он се углавном испушта на почетним нивоима учења, и то из разлога што полазник нема развијен осећај, а донекле ни развијену свест, за чланове и њихову примену у исказима.

нужно ситуационо и контекстуално употребљена у неодређеном виду множине као анафорички маркер који, будући допуна предикату, сигнализира начин извршења радње. Отуда ће превод бити *волим да пишем писма*, а не **волим да исписујем писма*. Иако се чини да постоји директна зависност вида номинала од глаголског облика, то није случај, управо како показују примери:

Po shkruaj / *shkrova* **një letër** / *letra* / *letrën* / *letrat*.

Пишем / написао сам **једно** писмо / писма / писмо / писма.

У исказима се глагол налази у актуелном презенту (*e tashmja e caktuar*; подебљано) и у аористу (*e kryera e thjeshtë*; курзив), док је логичка допуна могућа или у неодређеном (подвучени примери) или у одређеном виду једнине и множине. Указани облици албанског глаголског аспекта² нису апсолутно меродавни за изражавање једног или другог вида номинала, пошто је сама допуна у тесној зависности од тога на шта конкретно реферише говорно лице, односно о ком је степену не/познатости реч. Отуда трајни глаголски вид не условљава коначан избор вида номинала на исти начин као што ни „svršenost glagola nije ta koja određuje imenicu“ (Marković, 2002: 128). Како категорија аспекта (свршена/несвршена радња) припада једино домену говорног лица, она није у стању да изрази референтно спецификовање (познато/непознато) и не може бити маркер не/одређености. Неодређени вид множине може стајати самостално уз глагол, пошто носи истовремено и начелну генерализацију и конотацију неодређене количине, док неодређени вид једнине нужно захтева допуну неодређеним чланом који функционално уводи у дискурс нов референтан појам (познат говорном лицу), а концептуално врши спецификовање у исказу. Исказ у неодређеном виду без неодређеног члана је сасвим погрешан логичко-семантички, док би се граматички могао прихватити као исправан. Избор једног или другог вида припада или субјективном нивоу и ситуационом контексту, или је условљен самом номиналном и глаголском конструкцијом, што значи да садржај поруке зависи не само од личног става говорног лица и начина на који оно семантички обележава именицу, него и од глаголске рекције. На пример, док глагол *falënderoj* (захвалити) рекцијски захтева именицу у одређеном виду (*falënderoj studentët/drejtorin* = захвалити студентима/директору), чак и када је реч о проширеној конструкцији с акузативним предлогом *për* (*falënderoj për ftesën/ndihmën/mirëkuptimin* = захвалити на позиву/помоћи/разумевању), глагол *quhem* (= звати се) увек захтева неодређени вид номинала (cf: *quhem Mark/Linditë* = зовем се Марк/Линдита). Поједини предлози захтевају искључиво употребу одређеног вида, као што су номинативни предлози *nga* и *te(k)*: *erdhi nga Beograd* (= дошао је из Београда); *shkoi te tezja e tij* (= отишао је код своје тетке). Неодређени вид обавезан је у именском делу предиката без неодређеног члана (cf: *jam student(e)/gazetar(e)* = ја сам студент/-киња/новинар/ка/), као и у изразима с градивним и апстрактним именицама који означавају партитивност (cf: *ha bukë* /= јести хлеб/, *pi verë* = пити вино, *këngë dasme* = свадбена песма).

Граматичка категорија неодређености номинала у албанском у једнини испољава се не само путем „неодређене деклинативне промене“ (*trajta e pashquar i lakimit*), него и путем препозитивног неодређеног члана (*nyja e përparme, një*), на пример:

një asllan (= „један / неки лав“) / **i një asllani** (= „од једног / неког лава“)

који је у потпуности родно неутралан и непроменљив (назначимо да у језику фигурира и као основни број). Заједно с неодређеним видом номинала представља највиши маркер неодређености у семантичком, логичком и конотативном погледу. Тиме се јасно одваја од функције и смисла основног броја. С друге стране, одређени вид номинала обележен је посебним облицима који граматички, семантички и логички функционишу као постпозитивни чланови (*nyja e prapme*); нпр:

asllan-i (= „лав“) / **asllan-it** (= „од лава / лављи“); **asllan-ë-t** / **asllan-ë-ve** (лавови/лављи)

² У албанском глаголски вид није везан за лексичку основу, а да би се успоставила јасна разлика у извештавању о томе када се извршава глаголска радња, развијен је посебан морфолошки начин. Актуелни презент се разликује од презентана на основу речце *po* испред глагола која уноси семантичку промену у схватању ситуационог одвијања глаголске радње, указујући да се непосредно дешава/извршава у тренутку говора. Тако се успоставља семантички однос видског парњака унутар несвршеног вида између трајне (неограничене, понављане) и тренутно актуализоване глаголске радње; на пример: *Mendoj për të çdo ditë* (= Мислим на њу сваки дан) – *Po mendoj për të* (= Баш мислим на њу).

Из реченог проистиче да се албански систем видова испољава обрнуто у односу на систем чланова западноевропских језика: док је неодређени члан препозитиван, албански „одређени члан“ је временом чврсто срастао са номиналом, поставши посебан флективни наставак чија је улога двојака: а) на формалном граматичко-морфолошком плану се преко њега, као посебне деривационе суфиксалне морфеме, разликују родови, падежи и бројеви номинала (ово је његова најважнија одлика); б) на прагматичном нивоу носилац (маркер) је логичко-синтаксичке и семантичко-контекстуалне категорије одређености.

У српском је не/одређени вид присутан једино код описних придева (Пипер-Клајн, 2014:131–134; Стевановић, 1986: 249–253) и ова суштинска разлика утиче на то да граматичку категорију видова именице у албанском и њихову правилну употребу студенти доживљавају као изузетно тешку и захтевну. Почетна немогућност разумевања ове граматичке особености има за последицу велики број грешака и у писаној и у усменој продукцији. Да би студенти могли лакше и брже да савладају категорије видова, скреће им се пажња на сличности и додирне тачке које видови испољавају са члановима у енглеском³ као детерминаторима и протипским реализацијама означавања одређености и неодређености, а „који се употребљавају заједно с именицама када се жели означити да је нешто одређено или неодређено било да је у стварном свету или не“ (Lyons, 1999: 46 у: Milović 2014: 16). На почетном нивоу наводимо примере у којима постоји еквиваленција у значењу и употреби енглеског члана *a/an* и албанског члана *një*, и члана *the* и наставак за одређени вид, односно постпозитивног члана у албанском као што су:

A book is on the table = *Një libër është mbi tryezë*. [Једна / нека књига је на столу.]

The book is on the table = *Libri⁴ është mbi tryezë*. [Књига је на столу.]

Из примера се увиђа да употреба одговарајућег члана и видова номинала зависи и од реченичног и од ситуационог контекста. Анализа прикупљеног материјала (кратки текстови, састави на задату тему, у складу с CEFR) показује да студенти тек на прелазу између нивоа A1 и A2 развијају елементарни/почетни осећај за језичку употребу ове граматичке категорије, што значи да је више од 53% студената на почетним нивоима у стању да у реченицама правилно употреби номинале у одређеном и неодређеном виду, док је наша анализа указала да се као нешто проблематичнија доживљава њихова употреба у неодређеном виду. Током учења албанског као страног посебно се запажа да србофони студенти много лакше прихватају видове номинала када је реч о општим именицама, али им посебну потешкоћу представљају властите именице које се могу наћи у оба вида⁵, зависно од саме контекстуалне ситуације. Рецимо, редовна грешка односи се на употребу одређеног вида властитих именица уместо неодређеног уз глагол *quhem*:

**Ata quhen Agroni dhe Eduarti*. уместо: *Ata quhen Agron dhe Eduart* [Зову се Агрон и Едуарт].

Овде је неодређени вид условљен глаголском реакцијом исто као што је одређени вид условљен егзистенцијалним глаголом *jam* (= јесам): *Ata janë Agroni dhe Eduarti* [Ово су Агрон и Едуарт]. Иако овакве грешке припадају хиперкорективизму и доживљавају се као граматички и семантички погрешне, исказ је сасвим логички јасан због очуване референцијалне функције.

3. О ВИДОВИМА НОМИНАЛА У АЛБАНСКОМ (ГРАМАТИЧКО-СЕМАНТИЧКИ ПРИКАЗ)

Савремени албански припада групи правих балканских језика (*rechten Balkansprachen*) сходно својим морфограматичким и синтаксичким одликама (Schaller, 1975: 29–32). Учење ма

³ Енглески је изабран пошто га велика већина студената зна и активно говори.

⁴ У наведеном примеру, наставак за одређени вид именице мушког рода *libër* (књига) је *-i* (*libri*).

⁵ Указана одлика је карактеристична само за мали број језика, посебно балканских. У грчком је ситуација умногоме подударна, у смислу да се властите именице, по правилу, употребљавају с одређеном препозитивним чланом (Ο Γιάννης μιλάει με την Άννα = Јанис разговара с Аном), с изузетком у вокативу (Γιάννη, έλα δω! = Јанисе, дођи овамо!) или у појединим конструкцијама (Με λένε Γιάννη/Ονομάζομαι Γιάννης = Зовем се Јанис) где се члан мора, по правилу, изоставити.

ког страног језика традиционално је усмерено на познавање језичких правила, односно на усвајање и препознавање, следствено и знање специфичних граматичких правила кроз систематско учење претходно изабраних структура (Long, 1991; Ellis 1990, 2003, 2006; Baleghizadeh, 2012). Чињеница је да се без граматике не може савладати ни матерњи ни страни језик – она не само што „прожима све језичке вештине, а домет њеног подучавања је усмена употреба циљног језика у комуникативне сврхе“ (Paulston-Bruder, 1976: 13), него и омогућава комуникацију уз извесан степен прецизности, пошто је њено познавање истовремено и познавање система одређеног језика (Cullen, 2008). Пуко знање граматичких правила, као експлицитно знање које омогућава познавање језика (Brown, 2000: 285), ипак није довољно за успешно савладавање страног језика, с обзиром на то да је без разумевања комуникацијских аспеката за говорника неког страног језика немогуће да буде и успешан саговорник као комуникатор⁶. Дакле, потребно је и имплицитно знање чиме се постиже служење језиком без навођења правила (*ibidem*). Отуда прожимање и граматичке и прагматичке компетенције, које се развијају и допуњавају током свих процеса учења, дају тражене и очекиване резултате ради достизања компетенције изворног говорника ма ког страног језика.

Албански видови номинала се у граматикама објашњавају таксативно низом правила која приказују њихову најчешћу употребу. Тачно је да ниједна граматика не може обрадити све случајеве употребе и појаве одређене граматичке категорије. Зато ни албанске граматике (попут: Vesі 2004; Çeliku *et al.* 2004; Demiraj 1971), у већини случајева не покривају све могуће језичке и контекстуалне појаве и употребе видова номинала, па зато свако одступање од њих уме да доведе до погрешних закључака, посебно ако се руководимо аналогijом. Међутим, истичемо овде посебно граматiku Албанске академије наука (Agalliu *et al.* 2002: 121–131) која једина даје свеобухватнија правила за употребу и неодређеног (6) и одређеног вида номинала (12). Нека од њих садрже и допунска проширења⁷ чиме је њихов укупан број 21:16 у корист одређеног вида.

Без обзира на то да ли је реч о препозитивном или о постпозитивном члану, он је таква језичка категорија која задире у сферу вишег, апстрактног, размишљања⁸. Највећу препреку можда не толико у усвајању члана, односно видова номинала као засебне граматичке категорије, колико пре у његовом правилном разумевању функционисања, са једне стране, и у његовој конкретној употреби, са друге, имају управо сви студенти којима је српски матерњи, понајпре из разлога што овакву сличну (или приближну) граматичку и семантичку концептуализацију не поседују. Услед (почетног) несналажења и неразумевања врло често се чини како „студенти чланове употребљавају сасвим насумично“ (Yamada-Matsuura, 1982: 50), односно „како им је воља“. Ова уопштена примедба ипак није сасвим тачна, будући да се бројне грешке јављају и из жеље студената да буду што тачнији и прецизнији на циљном језику, па отуда хиперкорективизам; другим речима, студенти, мислећи да би то „баш тако најбоље било“, бирају одређени вид номинала у албанском, чак и тамо где се, по правилу, изоставља. Такви су, на пример, искази:

- а) Jemi në fakultetin (= На факултету смо) – уместо: Jemi në *fakultet*.;
- б) Kam motrën dhe vëllanë (= Имам сестру и брата) – уместо: Kam *motër* dhe *vëlla*.;
- в) E kapi për dorën (Ухватила га је за руку) – уместо: E kapi për *dore*.

Грешке овог типа су морфосинтаксичке, а до њих долази због интерференција из српског, с обзиром на то да нативни говорник контекстуално разуме исказе као логички и појмовно максимално одређене због схватања да је реч о јединствености у реалном постојању те самим тим такво одређење носе и значења именице на логичком и семантичком нивоу: факултет је прецизно одређена локација (место) на којој се (тренутно) налазимо; сестра и брат су недвосмислено „само

⁶ На улогу саговорника као комуникатора указао је Род Елис (Ellis, 1990), а њу су усвојили и потврдили и други аутори укључивши овај термин у своју терминологију (cf: Mai *et al.* 2013).

⁷ Означени су абecedним редом до осам највише.

⁸ На практичном нивоу приказује се преко конвенционалног система графичких представа, односно форми, које у писању или носе праву ознаку члана или садрже вредност члана (такви су, на пример, разни неодређени детерминатори: *неколико, неки, јуно* и слично).

моји“, отуда и јасно одређени; исто вреди и за руку која је део тела, па је њена одређеност највишег степена. Ова логичко-субјективна одређеност (детерминисаност) у српском стоји наспрам албанског начина размишљања у коме преовлађује логичко-објективна неодређеност (недетерминисаност): неодређени вид номинала носи чисту формалну, објективно-обавештајну вредност, најшире уопштава, што значи да одсуствује било какво шире (логичко, семантичко) залажење у спецификавања. Међутим, неодређени вид у датим исказима ипак није толико семантички и апсолутно неодређен како се чини на први поглед. Заправо, њиме говорно лице реферира на познате и сасвим одређене појмове који су актуализовани (исказани) на нивоу језика више као општи појам (идеја), као најопштија назнака, што би пре одговарало Гијомовом појму „именица у потенцијалу“ (*nom en puissance*)⁹ него „именица у употреби“ (*nom en effet*), иако је реч о релативно јасно постављеном контексту. Другим речима, номинали се посматрају само као права лексичко-семантичка класа речи. Сходно Лајонсу, ови примери недвосмислено указују на однос између јединствености (*uniqueness*) у српском и албанске неспецифицираности (*non-specificity*; Lyons, 1977: 190). Кључно питање гласи – због чега се јавља неспецифицираност у албанском, односно зашто би се номинали у одређеном виду сматрали грешком? Логика ствари указује да треба да буде обрнуто од онога што је решење. Одговор лежи у чињеници да је реч о таквој језичкој ситуацији која не захтева апсолутно спецификавање (одређење), будући да одређени вид не би именицама нужно пружио конкретизовано семантичко значење. У првом примеру (*në fakultet*) даје се појам локације у простору најшире схваћен, у другом и трећем (*kam motër dhe vëlla*; *për dore*) пружа се најосновнија информација¹⁰. Дубље сагледано, неодређени вид као референт који указује на (реално) постојање (некога/нечега) у времену и простору, упућује на семантичку јединственост именице(-а) у исказу, што значи да је реч о генерализацији заснованој на свим обележјима класе (појма) на које именица упућује (реферише). Ови примери се могу објаснити и граматичким правилима. Уколико именицу у акузативу не прати одредба она ће бити, по правилу, у неодређеном виду, као нпр.:

382

Jam në shkollë. [У школи сам. (Идем у школу/Похађам школу)]; *Shkruaj me laps.* [Пишем оловком.]; *Jetojmë në Beograd/Novi Sad.* [Живимо у Београду/Новом Саду.],

а уколико је прати одредба она ће, по правилу, бити у одређеном виду:

Jam në shkollën e mesme. [У средњој школи сам. /Идем у средњу школу/]; *Jetojmë në Beogradin e Ri.* [Живимо на Новом Београду.]; *Shkruaj me lapsin e kuq.* [Пишем црвеном оловком.]

Међутим, постоји и изузетак од овог граматичког правила. Тако се у исказу: *Ne jemi nga Beograd/Novi Sadi.* [Ми смо из Београда/Новог Сада.] именица мора употребити у одређеном виду, јер правило налаже да када испред именице стоји предлог *nga* за номинатив, именица мора увек бити употребљена у одређеном виду¹¹ и то без обзира о каквој је врсти номинала реч.

3.1. Декодирање значења вида номинала у албанском

Мада постоји мишљење да грешке у правилној употреби чланова, у нашем случају видова номинала, настају зато што студенти нису у задовољавајућој мери савладали све морфолошке облике¹², такав став „прикрива чињеницу да њихово усвајање може бити сасвим – а могуће је и до одређеног степена – онемогућено недостатком семантичког и/или концептуалног система у полазном језику“ (Han, 2008: 61). Отуда почетна несигурност студената у опредељењу за један

⁹ Указани Гијомови термини се могу разумети још и као „неактуализована“ и „актуализована“ именица. Захваљујемо овим путем најтоплије колеги проф. др Верану Станојевићу на помоћи у тумачењу њихових значења.

¹⁰ Уз граматичко правило да уз глагол *kam* треба да стоји именица у неодређеном виду.

¹¹ Уз неколико случајева употребе именице у недоређеном виду које су прописане нормативном граматиком.

¹² С овим ставом се слажемо донекле: не може бити апсолутно правило, више је индивидуалног него општег карактера. Чињеница је да неки студенти брже, а неки спорије усвајају и разумеју функционисање чланова у било ком језику. Исто вреди и када је реч о усвајању и разумевању функционисања албанских видова номинала.

или други вид јесте неминовно очекивана, понајпре из објективног разлога што још нису ушли у систем визуре размишљања и поимања стварности на албанском.

Категорија члана/вида, у већини случајева, без обзира на оно што кажу граматике, припада пољу субјективног, па тек потом објективног и апстрактног, те је зато релативно флуидна – ова „неодређивост“, која се каткада граничи са „неухватљивошћу“ логичког размишљања, доводи до тога да чак и када студент помисли да је сасвим правилно разумео и усвојио појам (не)одређености, бива суочен са сазнањем да ипак није тако, и то због великог броја изузетака. У званичним граматикама (не)одређени вид приказан је релативно уопштено. У пракси је, међутим, случај сасвим друкчији. Чињеница је да студенти релативно брзо науче сва правила и да их се строго придржавају као оквира. Но, језик веома често излази изван тих уочених и пописаних правила, што за последицу има да су она у исти мах и нека врста ограничења. Значење видова (баш као и препозитивних чланова) није увек очигледно, јасно дато *per se*, него је оно пре производ коначног унутрашњег психолошког и језичког промишљања тесно повезаног с искуственом страном. Начини (де)кодирања граматичко-синтаксичке (не)одређености везују се за референцију, односно за „говорно лице које реферира (користећи се пригодним изразом)“ (Lyons, 1977: 177), па због тога разлике у начинама (де)кодирања (не)одређености међу различитим језицима знатно утичу на одабир правог решења (cf: Slobin, 1987). То значи да појава (не)одређеног вида номинала у исказу било као регуларност или као изузетак „не зависи толико од граматике колико од конвенција и заједничких знања говорне заједнице“ (Chierchia, 1998: 348, у: Stanojević-Đurić, 2016: 36). Тачност и универзалност ове тврдње поткрепљују и следећи примери:

1) Dua ujë. [Хоћу воде /Дајте ми воду/воде/) и E dua ujin. [Волим воду.];

2) Kam një vëlla. [Имам (једног) брата.] и Ai po shkon në teatër me vëllanë. [Он иде у позориште с братом.];

3) Pas supë / bukë do të marr një ëmbëlsirë. [После супе/јела узеху (један) колач.] – Pas drekës do të marr një embëlsirë / ëmbëlsirën. [После ручка узеху (један) колач/(мој) колач.].

Сва три пара примера употребе именице у неодређеном и одређеном виду (ujë, vëlla, supë/bukë, ëmbëlsirë) указују на маркирање само једног одређеног аспекта стварности у дихотомији уопштено/опште – конкретно/одређено. У примеру 1) именица *voda* (ujë) се у првом исказу налази у неодређеном виду, иако би се по логици ствари морала перципирати као нешто конкретно и одређено, јер желимо мању, али сасвим логички појмљиву, одређену количину воде (у чаши, флаши и сл.), док је у другом у одређеном виду, иако би пре требало да се доживи као нешто уопштено, као објекат без својих јасних граница, мера, облика. Указане ситуације ипак дају сасвим обрнуту слику од очекиване. Запазили смо да граматике савременог албанског наводе и прописују да се градивне и небројиве именице употребљавају у недоређеном виду (Çeliku et al., 2004: 25; Agalliu et al. 2006: 128), што би могло бити објашњење за употребу именице у неодређеном виду у првом исказу, али ништа не говоре о њиховој употреби у одређеном виду, као што је у нашем случају, а што се може објаснити позицијом унутар референцијалности која, сходно Честерману (Chesterman, 1991: 188), зависи од низа фактора, попут појединачне или генеричке употребе номинала, њихове семантичке (не)спецификованости, граматичког броја, циљне маркираности и слично (уп. Станојевић, 2010: 126–127). У зависности од тога колико је јасно присутна свест о идентитету референта, референт биће исказан у неком виду номинала, чак и ако припада ванјезичкој стварности (cf: Do të blej kostumin që e pashë në katalog = Купићу одело које сам видео у каталогу).

У примеру 2) именица *bratë* (vëlla) је дата у првом случају у неодређеном виду, што се објашњава граматички не само због глагола, него и због тога што је овде реч о исказивању степена препознатљивости, самим тим и блискости, са референтом. Другим речима, говорно лице остварује директну везу са референтом и на основу властите идентификације и на основу посредне повезаности (cf. Lyons, 1999). Ово се одлично види у другом исказу где је иста именица у одређеном виду и без присвојне заменице – она би се могла схватити као редувантност која не утиче много на семантику исказа – што значи да је препознатљивост, следствено и максимална одређе-

ност, постигнута анафорично и то јасним логичким и ситуационим контекстом, са једне стране, те идентификацијом референта, односно непосредним знањем говорног лица, са друге. Тако се у другом случају остварује примарна одређеност, а у првом примарна неодређеност. Слично се запажа и у исказима датим у примеру 3).

Наша анализа је показала да студенти праве највећи број грешака управо код реченица овог типа, нарочито првог и трећег пара примера, односно чак 87%. Руководи се стриктно правилима за употребу не/одређеног вида одлучују се за један вид именице и то најчешће погрешан, па зато у реченицама где би морали да употребе неодређени вид употребљавају одређени и обрнуто.

Све речено указује на лингвистички парадокс: и поред тога што језик зависи од наше мисли, а наша мисао се заснива на језику као непосредном облику за њено изражавање, ипак су то два оделита система. За Ворфа „мишљење не зависи од граматике већ од закона логике и разума“ (Vorf, 1979: 137), што ће рећи да је људско искуство у сваком језику условило да се (не) одређеност посматра из посебног угла, чак и када је реч о језицима из исте породице. Отуда грешке приликом употребе чланова, следствено не/одређеног вида номинала, јесу увек комбинована последица најразличитијих чинилаца, почев од почетног непознавања/неразумевања контекста (ситуационог и реченичног), преко аналогича у другим страним језицима, до личне несигурности у правилном одабиру тражене (потребне) категорије и слично. Видови номинала су у извесном степену подударни и слични са сваком језиком који разликује чланове, што значи да владају донекле исти, хомотипични, принципи. Ипак, далеко је већи степен испољавања посебних, идиотипичних, логичко-семантичких и контекстуалних принципа који условљавају сврставање неког појма у категорију одређености или неодређености. Чак и када је реч о општим маркерима, постоје од језика до језика знатна одступања и непоклапања. Психолингвистички се поставља питање функционисања позадине мисли, односно њено (де)кодирање. Како су видови номинала у албанском металингвистички постављени у већини случајева (о чему нативни говорник не размишља, будући да је реч о природном току мисли и изражавања), они се директно везују за начин на који особа сагледава свет око себе, а језик служи као облик испољавања те (непосредне) перцепције. Другим речима, језик није у стању да одреди мисаоне концепте које говорници једног језика разматрају. Ово је посебно евидентно у декодирању мисли, при чему се у преводу запажа како је мисао нужно доживела одређену промену према мерилима и захтевима циљног језика обично условљавајући (могући, нужан) прелазак категорије одређености у полазном језику у категорију неодређености у циљном и обратно. Наравно, постоје и случајеви апсолутног поклапања, када се и у полазном и у циљном језику иста категорија (не)одређености чува, нпр:

E mbante valixhen në dorë.

[У руци је држала кофер.]

Kam një pyetje për ju.

[Имам једно питање за вас.]

U nis në rrugë me një valixhe në dorë.

[На пут је кренула с једним кофером у руци.]

E mora përgjigjen.

[Добила сам одговор.]

Истичемо да су студенти код оваквог типа реченица направили најмањи број грешака, свега 7%. Оно што им додатно олакшава правилну употребу номинала, нарочито неодређеног вида, јесте перципирање и употреба члана *një* у функцији броја, док је у случају одређеног вида од пресудне важности њихово разумевање и примена граматичког правила употребе одређеног вида номинала када се номинал (ентитет) у дискурсу/тексту помиње по други пут.

Сходно ономе на шта су својевремено указали лингвисти (cf: Chomsky, 1986; Fodor, 1983; Pinker, 1989), сваки језик је модул, засебна когнитивна компонента састављена од низа мањих модула са својим начелима. Иако је језик непосредни производ наших мисли, будући обликован према њима, он заправо то није, према модуларном схватању, пошто сваки његов модуларни сегмент функционише према својим сопственим правилима. Отуда се појављују разлике у начинима приказивања стварности, чак и када је реч о сличним језицима: сваки говорник описује исту појаву (догађај), али се исти садржај махом испољава на различите начине, уз одређена нијансирања, делимична поклапања или (понекад) дијаметрална одступања. Ово управо важи и када је реч о исказивању не/одређености, а што илуструје и наш претходно изнети пример. Према Пинкеру

„Ворф је сасвим погрешно када је рекао да се стварност концептуализује језиком онако како он то одређује. Али је засигурно био тачан у много слабијем сегменту: један језик заиста одређује како неко мора концептуализовати стварност када о њој нужно треба да говори“ (Pinker, 1989: 76). Из тог разлога за сваки језик је карактеристична лингвистичка релативност „која се тиче општег питања како језик утиче на мисао“ (Lucy, 1997: 292). Слобин, разматрајући модуларност језика, износи виђење да „изражавање искуства у језику чини *мишљење о говору*¹³, посебан облик мисли који се активира током комуникације“ (Slobin, 1996: 76). Говор се од језика до језика налази у непосредној зависности од знања (познавања) самог контекста у коме се остварује те је то разлог зашто „најчешће настају асиметрије код посматрача“ (Svoro, 1993: 20). Оне условљавају како избор могућег лексичког, морфолошког, граматичког и синтаксичког начина његовог обликовања тако и примену чланова, следствено видова номинала, чија је семантика у експлицитном саодносима са свим елементима говора (Huddleston-Pullum, 2002: 1451). У језицима постоје „доступне језичке форме“, али истовремено и „ограничен низ могућности за граматичко енкодирање [... те зато] *мишљење о говору* укључује одабир оних одлика које: а) одговарају концептуализацији догађаја и б) које су спремне за енкодирање у језику“ (Slobin, 1987: 435). Зато се наредни албански фраземи:

kthej gunën nga fryn era (= „окретати гуњ одакле дува ветар“) / a vedea dincotro bate vântul (= „видети одакле дува ветар“) / ὁ πού φυσάει ο άνέμος (= „одакле дува ветар“) / окретати се како ветар дува; или

grah ujë në havan = a bate ara în pîuă = тући воду у авану / *κοπανίζω αέρα¹⁴

у сваком од циљних несловенских балканских језика преносе или на релативно исти фразеолошки начин, или на сасвим другачије фразеолошке начине, при чему ће се у свакоме од њих смисао и појам одређености (подебљано) и неодређености (подвучено) пренети на различите начине. Све ово, према Слобину, и више него потврђује како исказивање (не)одређености, заједно са глаголским аспектом и стањем, припада искључиво категорији *мишљења о говору*, а не категорији мисли (Slobin, 1993: 247). Настојећи да што пластичније објасни идеју *мишљења о говору*, Келерман се послужио следећом аналогijом: принцип градње куће је углавном исти, али локални грађевински материјал условљава нужне варијације, што чини да је сваки тип грађевине друкчији. „Како узимамо здраво за готово основни облик куће, тамо смо сасвим несвесни да говорници различитих језика `говоре` о истим дешавањима на различите начине“ (Kellerman, 1995: 141). За нативне говорнике албанског важи правило да никада неће погрешити при одабиру (не)одређеног вида баш као што неће ни нативни говорници који у својим језицима поседују чланове.

У појединим случајевима унутар истог контекста могуће је знатно семантичко нијансирање, или чак промена значења „једноставним“ пребацивањем са једног на други вид, што се на српском изражава друкчијим падежним решењем, као у примерима:

Fitore *në frymë të fundit* për Paris Saint-Germain. [Победа у *последњем шренућку* (на самом крају) за ПСЖ]; и *Në frymën e mirëkuptimit dhe tolerancës*. [На основу разумевања и толеранције.]

Njeri me *kokë*. [*Паметан/мудар* човек]; и Njeri me *kokën* në libra. [Човек с *главом* у (међу) књигама.]

Грешке у употреби (не)одређеног вида номинала, у најширем смислу, сврставају се у категорију концептуалног трансфера и међујезичких утицаја. Док је Одлин исправно указао на чињеницу да „је и даље нејасно колико је концептуалних нивоа укључено и колико `дубоко` пренос може ићи кроз њих“ (Odlin, 2003: 466), за Келермана (Kellerman, 1995: 197), разлике у начинима на које језик своје говорнике наводи да концептуализују искуство често води у такозвани „пренос у недођију“ (transfer to nowhere), при чему начин функционисања Л2 језика може проћи сасвим неопажено, што ће рећи да се студенти обично служе (свесно или несвесно) свим расположивим средствима свог матерњег језика како би покушали да се изразе на албанском, задржавајући при томе перспективу из српског као полазног језика.

¹³ thinking for speaking; курзив је наш.

¹⁴ Испред именице је нулти члан.

4. УМЕСТО ЗАКЉУЧКА

Систем чланова у сваком језику који га поседује, и поред бројних подударности са другим сличним системима, увек је посебан. Иако можемо говорити о већем или мањем степену подударности у њиховој употреби, значењу, форми и функцији, никада није реч о апсолутној подударности. У прилог томе говоре и бројне разлике које се могу јавити и у оквиру система чланова и међу блискосродним језицима. Овладавање овом граматичком категоријом, а самим тим и правилном употребом номинала, представља велику тешкоћу приликом учења/усвајања Л2, нарочито за говорнике чији матерњи језик нема чланове као граматичко-синтаксичке форме.

Када је реч о албанском, његов систем видова испољава се морфолошко-граматички донекле обрнуто у односу на систем чланова западноевропских језика. Неодређени члан је препозитиван, док је албански „одређени члан“ временом чврсто срастао са номиналом, поставши посебан флективни наставак чија је улога двојака – а) посебна суфиксална морфемска поткатегорија преко које се разликују родови и бројеви, и б) маркер логичко-синтаксичке и семантичко-контекстуалне категорије одређености. Који ће се вид номинала наћи у исказу и како ће се видови семантички схватити (декодирати), зависи искључиво од контекста (информативног садржаја) поруке: са једне стране, реч је о директној зависности од степена референцијалности, односно од тога колико је објекат не/познат (близак) говорном лицу, а са друге стране, избор једног или другог вида номинала условљен је синтаксичко-семантичким односима, тачније речено самом структуром исказа. У српском именице поседују граматичке категорије рода, броја, падежа и аниматности, док је неодређени и одређени вид присутан једино код описних придева. Управо ова суштинска разлика утиче на то да се логички појам о граматичкој категорији видова именице и њихова правилна употреба доживљава као изузетно тежак и донекле флуидан код студената албанског.

Без обзира на то да ли је реч о препозитивном или о постпозитивном члану, он је таква језичка категорија која задире у сферу вишег, апстрактног, размишљања. У нашем раду покушали смо да укажемо на два главна проблема у вези са разумевањем вида номинала, на проблем његовог разумевања као посебне граматичке категорије и на проблем правилног разумевања функционисања видова номинала, семантичке концептуализације и прагматичког опсега који са собом носе. Наша анализа указала је да правилно разумевање употребе и функционисања видова номинала у исказима нужно мора бити надограђено вишим нивоом – нивоом семантичке и прагматичке концептуализације где се издвајају два важна чиниоца: чинилац логичко-субјективне одређености (детерминисаности) и чинилац логичко-објективне неодређености (недетерминисаности) на основу којих говорно лице остварује потребну (тражену, жељену) референцијалну функцију. Неодређени вид номинала носи чисту формалну, објективно-обавештајну вредност, најшире уопштава, што значи да су номинали употребљени у овом виду у исказима лишени било каквог додатног (логичког, семантичког) спецификовања. Међутим, неодређени вид у појединим исказима у албанском језику ипак није толико семантички и апсолутно неодређен како се чини на први поглед и у зависности на шта говорно лице реферира њиме може означавати познате и сасвим одређене појмове који су актуализовани (исказани) на нивоу језика више као општи појам (идеја), као најопштија назнака (што кореспондира Гијомовом појму „именица у потенцијалу“ / *nom en puissance*/), иако је реч о релативно јасно постављеном контексту. На овакво перципирање и дефинисање неодређеног вида налазимо и код албанског лингвисте К. Топалија (Topalli, 2011). И управо би ова карактеристика означавања одређености неодређеним видом номинала у албанском језику, која није својствена српском, могла бити и главни разлог што србофони студенти на почетним нивоима учења/усвајања албанског као страног употребу номинала у неодређеном виду перципирају као знатно тежу и захтевнију за разумевање, у односу на одређени вид. Реч је о посебном амбивалентном маркирању језичке реалности где неодређени вид може маркирати семантички, логички, конотативно, референцијално и нешто неодређено и уопштено, али исто тако и нешто сасвим конкретно и одређено.

Као што смо почетно нагласили, наша анализа није обављена до краја (обрада података још није завршена), а у раду смо навели неке карактеристичне примере који су се издвојили као најупечатљиви. Главни закључак јесте да је највећи број грешака (87%) условљен не толико непознавањем граматичких правила и граматике, колико недовољним познавањем конвенција и заједничких знања говорне заједнице. С друге стране, најмањи број грешака (7%) је направљен у реченицама у којима се неодређени члан *një* перципира и везује за функцију броја (један).

ЛИТЕРАТУРА

- Agalliu, Fatimir, Angoni, Engjëlli, Demiraj, Shaban, Dhrimo, Ali, Hysa, Enver, Lafe, Emil & Likaj, Ethem. (2006). *Gramatika e gjuhës shqipe (Vëllimi I). Morfologjia*. Tiranë: Akademia e Shkencave e Republikës së Shqipërisë-Instituti i Gjuhësisë dhe i Letërsisë.
- Baleghizadeh, Sasan. (2012). Gramatical syllabus and EFL textbooks: The need for consciousness-raising activities. *PerLinguam*, No. 28, Issue 1, 111-116.
- Beci, Bahri. (2010). *Gramatika e gjuhës shqipe për mësimet e gjuhës shqipe*. Tiranë: EDFA.
- Bratt Paulston, Christina – Newton Bruder, Mary² (1982). *Teaching English as a Second Language: Techniques and Procedures*. Boston: Little, Brown & Co.
- Brown, Douglas H⁴. (2000). *Principles of Language Learning and Teaching*. New York: Longman.
- Celce-Mursia, Marianne – Larson-Freeman, Diane. (1999). *The Grammar Book. An ESL/EFL Teacher's Course* (second edition). Boston: Heinle & Heinle Publishing Co.
- Chesterman, Andrew. (1999). *On Definiteness*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chomsky, Noam. (1986). *Knowledge of Language*. Berlin: Praeger.
- Cullen, Richard. (2008). Teaching grammar as a liberating force. *ELT Journal*, Volume 62, Issue 3 (July 2008), 221–230.
- Çeliku, Mehmet, Karapinjalli, Mustafa & Stinga, Ruzhdi. (2004). *Gramatika praktike e gjuhës shqipe*. Tiranë: Botimet Toena.
- Demiraj, Shaban. (1971). *Morfologjia e gjuhës së sotme shqipe*. Prishtinë: Enti i Teksteve dhe i Mjeteve Mësimore i Krahinës Socialiste Autonome të Kosovës.
- Ellis, Rod. (1990). Principles of Instructed Language Learning. *Asian EFL Journal* (< https://asian-efl-journal.com/sept_05_re.pdf; приступљено 15.08.2018).
- Ellis, Rod. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, Rod. (2006). Current issues in the teaching of grammar: An SLA perspective. *TESOL Quarterly*, No. 40, 83-107
- Fodor, Jerry A. (1983). *The Modularity of Mind*. Cambridge: MIT Press.
- Han, Zhao Hong. (2008). „Understanding Second Language Process“. У: *Understanding Second Language Process* (Zhao Hong Han, ed.). Clevedon: Multilingual Matters, 45–79.
- Hewson, John. (1972). *Article and Noun in English*. The Hague: Mouton.
- Huddleston, Rodney – Pullum, Geoffrey K.⁷. (2002). *The Cambridge Grammar of English Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kellerman, Eric. (1995). Crosslinguistic influence: Transfer to Nowhere. *Annual Review of Applied Linguistics*, No. 15, 125–150.
- Krámský, Jiri. (1972). *The Article and the Concept of Definiteness in Language*. The Hague: Mouton.
- Long, Michael H. (1991). „Focus on Form: A Design Feature in Language in Language Teaching Methodology“. У: K. de Bot, Robert Ginsberg and Claire Kramsh (eds.), *Foreign Language Research in Cross-cultural Perspective*. Amsterdam: John Benjamin, 39–52.
- Lucy, John A. (1997). Linguistic Relativity. *Annual Review of Anthropology*. Volume 26 (October 1997), 291–312.
- Lyons, Christopher. (1999). *Definiteness*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lyons, John. (1977). *Semantics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Marković, Ivan. (2002). Nešto o određenosti/neodređenosti u hrvatskome. *Rasprave Instituta za hrvatski jezik i jezikoslovlje* 28/1, 103–105.
- Master, Peter. (1997). The English article system: Acquisition, function, and pedagogy. *System*, Volume 25, Issue 2 (June 1997), 215–232.

- Miller, Julia. (2005). Most of ESL students have trouble with the articles. *International Education Journal*, ERC2004, Special Issue, 2005, Volume 5, Issue 5, 80–88. (<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ903889.pdf>)
- Milović, Dragica. (2014). *Usvajanje sistema članova i kategorije određenosti i neodređenosti u engleskom jeziku*. Neobjavljena doktorska disertacija. Univerzitet u Beogradu, Filološki fakultet u Beogradu, pristupljeno 20.12.2023. [<https://nardus.mpn.gov.rs/bitstream/handle/123456789/4088/Disertacija.pdf?sequence=4&-isAllowed=y>]
- Odlin, Terence. (2003). „Cross-linguistic influence“. У: C. J. Doughty – M. H. Long (eds.), *Handbook of Second Language Acquisition*. Malden: Blackwell, 436–486.
- Paulston, Christina Bratt – Bruder, Mary Newton. (1976). *Teaching English as a second language: Techniques and procedures*. Cambridge, Mass.: Winthrop Publishers.
- Pinker, Steven. (1989). *Learnability and Cognition: the Acquisition of Argument Structure*. Cambridge: MIT Press.
- Sinclair, John. (2000). Lexical grammar. *Darbai ir dienos* 24, 191–203 (<http://donelaitis.vdu.lt/publikacijos/sinclair.pdf>)
- Slobin, Dan Isaak. (1987). „Thinking for Speaking“. У: J. Aske – N. Beery – L. Michaelis – H. Filip (eds.), *Proceedings of the 13th Annual Meeting of the Berkeley Linguistic Society*. Berkeley: Berkeley Linguistic Society, 435–444.
- Slobin, Dan Isaak. (1993). Is spatial language a special case? *Behavioral and Brain Sciences*, No. 16, 249–251.
- Stanojević, Veran – Đurić, Ljubica. (2016). Generičke rečenice u srpskom u poređenju sa francuskim. *Примењена лингвистика* 17, Нови Сад-Београд: Друштво за примењену лингвистику Србије, 36–45.
- Svorou, Soteria. (1993). *The Grammar of Space*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Vorf, Bendžamin Li. (1979). *Jezik, misao, stvarnost*. Beograd: BIGZ.
- Yamada, J. – Mastuura, N. (1982). The Use of English Article Among Japanese Students. *RELC Journal*, No. 13, 50–63.
- Пипер, Предраг и Клајн, Иван. (2014). *Нормативна граматика српског језика (друго, измењено и допуњено издање)*. Нови Сад: Матица српска.
- Пипер, Предраг, Антонић, Ивана, Ружић, Владислава, Танасић, Срето, Поповић, Људмила, Тошовић, Бранко. (2005). *Синтакса савременог српског језика: једноставна реченица*. Београд: Институт за српски језик САНУ – Београдска књига – Матица српска.
- 388 Станковић, Бранимир. (2009). „О одређености као категорији именица у српском језику“, у: *Савремена проучавања језика и књижевности: зборник радова са научног скупа одржаног на ФИЛУМ*. Зборник радова са 1. научног скупа младих филолога. Књига 1. Крагујевац: ФИЛУМ, 139–149.
- Станојевић, Веран. (2010). „О неким аспектима референцијалности у француском и српском језику“. *Интердисциплинарност и јединство савремене науке – Филолошке науке*. Књига 4. Том 1. Зборник радова са научног скупа (Пале, 22–24. мај 2009). Пале: Универзитет у Источном Сарајеву–Филозофски факултет, 123–134.
- Стевановић, Михаило. (1986). *Савремени српскохрватски језик. Том 1*. Београд: Научна књига.
- Topalli, Kolec. (2011). *Gramatika historike e gjuhës shqipe*. Tiranë: Qendra e Studimeve Albanologjike, Instituti i Gjuhësisë dhe i Letërsisë.

ON THE PROBLEM OF UNDERSTANDING THE FORM OF NOMINALS IN ALBANIAN
(A contribution to the teaching of Albanian as a foreign/second language)

Summary

According to the still valid Schaller's classification, the grammatical category of nominal aspect is typical of a large number of European languages, primarily of the Balkan languages, including also Albanian. In Serbian it is noticeable only in adjective forms. The specified difference is of significant impact on language acquisition and proper understanding of this grammatical category in native Serbian speakers (as well as in any other language that lacks this category), therefore it is, as a rule, perceived as rather difficult and complex. This, as a consequence, results in occurrence of errors both in spoken and written production. Regardless of whether talking about the pre-positive or post-positive article, both are linguistic categories that extend into the sphere of higher and abstract thinking. In this paper we have tried to point to two main issues pertaining to understanding the nominal aspect:

from the perspective of the nominal aspect as a grammatical category and from the perspective of properly understanding the functioning of nominals, semantic conceptualisation and pragmatic scope they imply. The paper contains an overview of major rules of use of nominals in both aspects while attempting to supplement these with additional grammatical, semantic and pragmatic explanations.

Keywords: nominal aspects, generalization, semantic scope, pragmatics, Albanian, Serbian

Мерима Кријеџи
Универзитет у Београду, Србија,
Филолошки факултет
merima.krijezi@fil.bg.ac.rs

Предраг Мутавџић
Универзитет у Београду, Србија,
Филолошки факултет
predrag.mutavdzic@fil.bg.ac.rs

EMILIJA MILOJEVIĆ

ANALIZA MORFOSINTAKSIČKIH GREŠAKA U PISANIM RADOVIMA STUDENATA TREĆE GODINE FRANCUSKOG JEZIKA¹

Predmet ovog rada su morfosintaksičke greške u studentskim argumentativnim esejima na francuskom jeziku. Cilj rada je otkriti koji su elementi sistema ciljnog jezika i dalje problematični za studente, uz pretpostavku da će studenti najviše problema imati sa morfosintaksom, čak i nakon tri godine intenzivnog učenja jezika na fakultetskom nivou. Korpus za analizu sastoji se od osamdeset pisanih eseja studenata treće godine francuskog jezika, koji su analizirani koristeći prilagođenu Korderovu (1967; 1975) metodologiju analize grešaka. Utvrđeno je da studenti prave greške u kongruenciji, upotrebi predloga i članova, selekciji i građenju glagolskih oblika, rekciji glagola i redosledu konstituenata. Studenti hipergeneralizuju usvojena pravila ili pojednostavljaju sistem ciljnog jezika. U korpusu su prisutne greške čiji je uzrok transfer iz maternjeg jezika učenika, i nešto brojnije greške čiji uzrok treba tražiti u nepoznavanju sistema ciljnog jezika.

Ključne reči: analiza grešaka, francuski kao L2, morfosintaksičke greške, interlingvalne i intralingvalne greške, pisana produkcija

1. UVOD

390

Na osnovu mnogobrojnih empirijskih istraživanja u oblasti usvajanja drugog jezika koja su sprovedena u cilju boljeg uvida u proces učenja nekog nematrnog jezika i potpunijeg opisa onoga što istraživači najčešće nazivaju *međujezikom* (Selinker, 1972) ili *idiosinkratičnim dijalektom* (Korder, 1981), utvrđeno je da su greške jedna od glavnih odlika učenikog međujezika, i da su često neizbežne i na naprednijim nivoima znanja². Tokom razvoja naučne misli o usvajanju nematrnog jezika i strategijama koje učenici koriste kako bi prevazišli različite poteškoće u tom procesu, gramatičke i leksičke greške učenika nisu uvek zavređivale dovoljnu pažnju istraživača jer su smatrane fenomenom koji ne treba izučavati, već sprečiti razvijanjem adekvatnijih materijala za učenje jezika. Tek će kasnije greške postati predmet istraživanja velikog broja studija, u velikoj meri zahvaljujući Korderu, koji skreće pažnju istraživača na veliki potencijal empirijskog istraživanja grešaka učenika u pisanoj ili usmenoj produkciji na ciljnom jeziku.

U fokusu ovog rada je analiza morfosintaksičkih grešaka koje studenti treće godine francuskog jezika na Filološkom fakultetu u Beogradu prave tokom pisane produkcije na francuskom jeziku. Građu za analizu čini korpus argumentativnih eseja napisanih na francuskom jeziku³ koji su analizirani prateći prilagođenu metodologiju analize grešaka koju predlaže Korder (1967; 1975).

Na samom početku rada sledi kratak osvrt na nastanak, razvoj i značaj analize grešaka za istraživanja u oblasti usvajanja drugog jezika. Potom će ukratko biti prikazani rezultati nekoliko ranijih istraživanja usvajanja francuskog kao drugog jezika u kojima je korišćen pristup analize grešaka. U

¹ Prvobitna verzija ovog rada nastala je za potrebe izrade studentskog istraživačkog rada na doktorskim akademskim studijama na Filološkom fakultetu Univerziteta u Beogradu, pod mentorstvom prof. dr Jasmine Moskviljević Popović.

² Za odlike jezičke produkcije veoma naprednih učenika francuskog kao L2 v. npr. Bartning (2009) i Forsberg Lundell et al. (2014).

³ Originalni korpus studentskih argumentativnih radova prikupljen je za potrebe izrade master rada pod nazivom „Analiza sintaksičke kompleksnosti u pisanim radovima studenata treće godine francuskog jezika“. U ovom radu za analizu je iskorišćen deo originalne građe, tj. osamdeset eseja.

glavnom delu rada biće prikazani najčešći tipovi morfosintaksičkih grešaka identifikovanih u esejima na francuskom jeziku studenata treće godine Filološkog fakulteta.

2. OD KONTRASTIVNE LINGVISTIKE DO ANALIZE GREŠAKA

Pre nego što je Korder (1967) predstavio greške u učeničkim korpusima kao značajan resurs za istraživače u oblasti usvajanja drugog jezika i metodologije nastave drugog jezika, greške su se tradicionalno smatrale posledicom loših tehnika nastave koje je potrebno odstraniti dodatnim objašnjenjima i ponavljanjem (Corder, 1975:201). Iz potrebe da se greške koje bi učenik L2 napravio u ciljnom jeziku predvide, spreče ili da se njihov broj barem umanja, nastala je kontrastivna lingvistika, koja je trebalo da doprinese manjoj frekventnosti grešaka otkrivanjem onoga što bi predstavljalo poteškoću za učenike L2 kroz poređenje sistema njihovog maternjeg jezika sa sistemom ciljnog jezika (*ibid.*). Stanković (2009:73) navodi da su lingvisti saglasni u tome da teškoće u usvajanju L2 proizlaze iz razlika između strukture L1 i L2 i da učenje L2 u stvari predstavlja „učenje razlika između maternjeg ili prvog i stranog jezika“, dok je najviše kritikovana hipoteza da će kontrastivnom analizom dva sistema biti moguće predvideti sve greške koje učenik može da napravi. Iako ova „hipoteza o prediktivnosti“ (*ibid.*) možda nije široko prihvaćena među lingvistima, kontrastivna analiza i dalje igra važnu ulogu u objašnjenju nastalih grešaka⁴.

U svom najznačajnijem radu, Korder (1967:166,167) navodi da su greške koje učenik ciljnog jezika pravi sistematične i kao takve „dokaz postojanja sistema“, te da su od koristi ne samo nastavnicima koji tako mogu da prate učenikov napredak u usvajanju ciljnog jezika, već i samim učenicima, koji na taj način proveravaju svoje pretpostavke o prirodi jezičkog sistema L2, i najzad, istraživačima u oblasti usvajanja L2 koji na osnovu grešaka mogu steći uvid u proces usvajanja jezika. Pored ovoga, analiza grešaka predstavljena je i kao važan deo primenjene lingvistike i psiholingvističkih istraživanja usvajanja jezika i kao instrument za proveru teorije o jezičkom transferu i interferenciji (Corder, 1981:35).

Prema Korderu (1975:205), adekvatna analiza grešaka trebalo bi da prati sledeće korake: najpre je potrebno uraditi kvalitativnu lingvističku klasifikaciju uočenih grešaka, potom izračunati relativnu frekvenciju svakog tipa greške, zatim proceniti ozbiljnost napravljene greške i objasniti uzrok njenog nastanka. Međutim, čak i pored ovako razrađenih i naizgled jasnih metodoloških koraka koje istraživači treba da prate, prilikom primene ovog pristupa i rada na učeničkim korpusima, javljaju se mnogobrojni praktični problemi koje teorijska objašnjenja ne predviđaju.

Tako npr. Lenon (2008) navodi neke od izazova sa kojima se istraživači susreću prilikom upotrebe analize grešaka kao pristupa izučavanju učeničkog međujezika. Najpre, postoje problemi prilikom identifikacije grešaka usled nedovoljno precizne definicije i saglasnosti među istraživačima oko toga šta se smatra greškom, a šta je „oprostiva“ upotreba ciljnog jezika koja se razlikuje od norme. Isti autor (*ibid.*) navodi i problem klasifikacije i kvantifikacije grešaka koja postaje ozbiljan zadatak kada se mnogobrojne greške nađu vrlo blizu u tekstu, ponekad čak i u okviru jednog izraza. Kao problematične delove metodološkog aparata ovog pristupa, Lenon (*ibid.*) izdvaja i nemogućnost pripisivanja uzroka nastalih grešaka samo jednom faktoru, kao i neusklađenost kriterijuma korišćenih za procenu ozbiljnosti greške koju učenik L2 napravi.

3. PRETHODNA ISTRAŽIVANJA USVAJANJA FRANCUSKOG KAO L2

Iako je u oblasti usvajanja L2 u najvećem broju radova fokus na usvajanju engleskog jezika od strane govornika različitih L1⁵, studije koje se bave usvajanjem francuskog kao L2 takođe nisu malo-brojne. Istraživači analiziraju razvoj međujezika učenika francuskog jezika sa najrazličitijim maternjim

⁴ Za više detalja o načinima primene kontrastivne analize i metodološkim problemima ovog pristupa v. Stanković, 2013.

⁵ Za greške u pisanim radovima na engleskom jeziku kod srbofonih studenata v. npr. Prvulović, 2014.

jezicima – izučavaju se strategije i stadijumi usvajanja L2 kod učenika čiji je L1 ruski, turski, italijanski, arapski i drugi jezici⁶. U nastavku će biti predstavljeni rezultati nekoliko takvih istraživanja.

Tombolini (2013) analizira greške italijanskih studenata druge godine francuskog jezika prilikom usmene produkcije i pronalazi najveću učestalost leksičkih (41,3%), potom sintaksičkih (37,5%) i morfoloških grešaka (15%); kada je u pitanju uzrok napravljenih grešaka, autorka navodi da su interlingvalne greške, tj. greške nastale usled negativnog transfera iz L1, učestalije od intralingvalnih, tj. razvojnih grešaka. Među najčešće sintaksičke greške, autorka (*ibid.*) ubraja greške u kongruenciji, u redosledu elemenata, u upotrebi predloga ili zamenica, dok su najčešće morfološke greške pogrešni oblici glagola prilikom konjugacije i pogrešni oblici imenica usled interferencije iz italijanskog jezika. Debren (2011) detaljno analizira leksičke, gramatičke i pravopisne greške koje su rusofoni učenici francuskog jezika naprednog nivoa napravili u okviru ispita DALF⁷. Autorka pronalazi različite tipove grešaka u upotrebi članova, greške u rodu, broju i slaganju, greške u komparaciji, upotrebi veznika, u upotrebi i izboru glagolskih vremena i načina, u upotrebi predloga i zamenica i u redosledu konstituenata.

S druge strane, istraživanja koja se bave greškama srbofonih studenata u usmenoj ili pisanoj produkciji na francuskom jeziku nisu brojna, ali će u nastavku biti predstavljeni rezultati nekoliko sprovedenih istraživanja. Obradović i Božidarević (2006) analiziraju najfrekventnije greške studenata završne godine francuskog jezika Filozofskog fakulteta u Kosovskoj Mitrovici u okviru sva četiri dela pismenog ispita. Neke od grešaka koje autorke (*ibid.*) identifikuju⁸ odnose se na nedovoljno vladanje glagolskim sistemom, o čemu svedoče greške u konjugaciji, izboru glagolskog načina i rekcije pojedinih glagola; uočeni su i problemi sa infinitivnim konstrukcijama, slaganjem u imeničkoj sintagmi i redosledom konstituenata. Stanković i Jačović (2015) istraživale su morfološke i sintaksičke greške koje su studenti druge i treće godine francuskog jezika Filozofskog fakulteta u Nišu napravili prilikom prevođenja književnih tekstova sa srpskog na francuski jezik u okviru ispita iz Savremenog francuskog jezika. Autorke (*ibid.*) pronalaze najveću učestalost strukturnih grešaka⁹; na drugom mestu su greške sintaksičke prirode, poput grešaka u kongruenciji i upotrebi članova, predloga i glagolskih vremena, dok su kao najmanje frekventne navedene greške u redosledu elemenata i upotrebi odgovarajuće gramatičke kategorije.

Špadijer (2021) analizira i poredi greške u usmenoj i pisanoj produkciji studenata prve i četvrte godine francuskog jezika i književnosti Filološkog fakulteta u Nikšiću. Autorka (*ibid.*) pronalazi veći broj grešaka kod studenata druge godine, a veći broj omaški kod studenata četvrte godine, pri čemu na završnoj godini učenja opstaju sledeće: izostavljanje veznika, izostavljanje i pogrešna upotreba relativnih i povratnih zamenica, izostavljanje drugog dela negacije, greške u upotrebi pomoćnog glagola, determinanata i predloga, kao i greške u slaganju u imeničkoj sintagmi i pogrešno mesto priloga u rečenici.

4. KORPUS I PROCEDURA

Korpus za analizu sastoji se od osamdeset argumentativnih eseja koje su studenti francuskog jezika pisali u okviru ispita iz Savremenog francuskog jezika na trećoj godini studija¹⁰. Studenti su na

⁶ Posebno je značajno pomenuti studije o usvajanju francuskog kao L2 koje su sprovedene na univerzitetima u Švedskoj i dva korpusa koja su razvijena : korpus usmene produkcije učenika francuskog (švedski L1) od početnog do naprednog nivoa i izvornih govornika (korpus *InterFra*) i korpus usmene produkcije na francuskom (švedski L1) početnika, studenata i odraslih govornika koji borave u Francuskoj (korpus *Lund*). Na osnovu podataka iz ova dva korpusa, utvrđeno je šest stadijuma usvajanja francuskog kao L2 sa opisom karakteristika međujezika za svaki od predloženih stadijuma (v. Bartning & Schlyter, 2004).

⁷ *Diplôme Approfondi de Langue Française* - reč je o ispitu iz francuskog jezika čijim se polaganjem dobija međunarodno priznata diploma Ministarstva prosvete Republike Francuske.

⁸ Pošto su u ovom radu analizirani diktat, prevod sa srpskog na francuski jezik, prevod sa francuskog na srpski jezik i esej, autorke, između ostalih, navode i pravopisne greške, kao i greške prevoda. S obzirom na to da su tema našeg rada isključivo morfosintaksičke greške studenata, samo su greške tog tipa i navedene u ovom delu rada.

⁹ Autorke pod ovim terminom podrazumevaju greške nastale u upotrebi glagolskih oblika, greške nastale usled nepotpune primene gramatičkog pravila, greške u upotrebi inverzije.

¹⁰ Ovaj korpus je prethodno bio predmet sintaksičke analize. Prilikom analize studentskih eseja putem različitih mera koje kombinuju sintaksičku kompleksnost i tačnost (*npr. dužina i broj gramatički ispravnih T-jedinica*) primećeno je mnoštvo

raspolaganju imali devedeset minuta da napišu esej na jednu od nekoliko ponuđenih tema, tako da se eseji u ovom korpusu razlikuju u dužini i temi koju obrađuju¹¹. U pitanju je, dakle, slobodna pisana produkcija studenata blago omeđena isključivo zadatom temom, tako da treba imati u vidu ograničenja prilikom analize ovako elicitiranog teksta, a to je najpre mogućnost da ispitanici produkuju isključivo rečenične konstrukcije kojima dobro vladaju, a da izbegavaju one za koje smatraju da ih nisu dovoljno dobro usvojili.

Radovi dobijeni na ovaj način najpre su prekucani, a potom su identifikovane i obeležene greške. Obeležene greške su pre detaljne analize najpre grubo podeljene u dve grupe: greške u domenu vokabulara i greške u domenu gramatike. Gramatičke greške su potom svrstane u različite kategorije, i za svaku od kategorija je procenjeno da li se radi o grešci nastaloj pod uticajem maternjeg jezika ili o grešci čiji je uzrok nedovoljno poznavanje sistema ciljnog jezika.

Druge identifikovane greške, poput pravopisnih i leksičkih grešaka, isključene su iz dalje analize. Pravopisne greške nisu sistematično obeležavane i analizirane jer u najvećem broju slučajeva ne sprečavaju razumevanje poruke koju autor teksta želi da prenese. Analiza mnogobrojnih leksičkih grešaka prevazilazila bi okvire ovog rada, tako da su i greške ovog tipa isključene iz dalje analize¹².

Iako sam Korder (1981:36) tvrdi da su strategije klasifikacije grešaka prema tome da li su u pitanju greške nastale izostavljanjem, dodavanjem, izborom neke jezičke jedinice ili pogrešnim redom konstituenata površne i nesistematične, u ovom radu greške će biti klasifikovane i na ovaj način kada je to procenjeno kao relevantno, i prema gramatičkoj kategoriji, odnosno jezičkom pravilu koje je greškom narušeno. Usled ovakve klasifikacije grešaka prema različitim parametrima, koja može dovesti do toga da jedna greška može biti više puta svrstana u različite podtipove, relativna učestalost različitih tipova grešaka nije izračunata. U analizi smo prednost dali pronalasku adekvatnog načina klasifikacije grešaka iz različitih perspektiva i objašnjenju njihovog uzroka.

Korder (1967), razvijajući metodologiju analize grešaka, takođe pravi razliku između greški koje su rezultat kompetencije (*errors*) i onih koje su rezultat performanse (*mistakes*). Pošto u praksi nije jednostavno ustanoviti da li se radi o grešci ili omašci, u našem korpusu je kao greška označena svaka upotreba ciljnog jezika koja nije u skladu sa normom, odnosno sa onim što se smatra standardnim pisanim jezikom.

5. KLASIFIKACIJA I ANALIZA GREŠAKA

5.1 Greške u upotrebi članova

Pošto su članovi gramatička klasa koja ne postoji u srpskom, a postoji u francuskom jeziku, pretpostavka je da će usvajanje pravila upotrebe različitih tipova članova, usvajanje kategorije *određeno* – *neodređeno*, usvajanje izuzetaka u upotrebi članova, poput različitih fiksiranih izraza, predstavljati poteškoće za učenike francuskog kao drugog jezika. Međutim, sa napretkom u usvajanju ciljnog jezika i sve većim nivoom znanja, može se očekivati smanjenje broja grešaka u upotrebi članova i veće vladanje ovom gramatičkom klasom. Ipak, prilikom analize studentskih pisanih radova pronalazimo mnogobrojne greške upravo u ovoj gramatičkoj klasi, što sugerise da studenti treće godine francuskog jezika još nisu u potpunosti ovladali upotrebom članova u ciljnom jeziku. Ove greške u upotrebi članova koje opstaju i na višim nivoima znanja mogu se klasifikovati u nekoliko kategorija:

- 1) Greške nastale supstitucijom, tj. pogrešnom upotrebom jedne vrste člana umesto druge, koja bi bila odgovarajuća u tom kontekstu

morfosintaksičkih grešaka koje su uticale na opšti kvalitet analiziranog teksta (Milojević, 2022:234), što nas je podstaklo na njihovu detaljniju analizu i klasifikaciju u ovom radu.

¹¹ Za više detalja o korpusu i autorima radova v. Milojević (2022:225).

¹² Za greške koje srbofoni studenti prave u francuskom jeziku u domenu vokabulara v. npr. Jačović & Stanković (2020).

- 2) Greške nastale usled izostavljanja člana u onim kontekstima u kojima je njegova upotreba obavezna
- 3) Greške nastale usled dodavanja člana u onim kontekstima u kojima ga nije potrebno upotrebiti

U okviru grešaka nastalih mehanizmom supstitucije, koje predstavljaju najčešći tip greške prilikom upotrebe članova u našem korpusu, razlikujemo različite podtipove. Ispod će biti prikazani primeri različitih podtipova grešaka:

1. Upotreba neodređenog ili određenog člana umesto partitivnog *de* prilikom negacije :
 (...) *nous n'avions pas des téléphones (mi nismo imali mobilne telefone)
 (...) *notre génération n'a pas la culture (naša generacija nema opštu kulturu)
 (...) *ils n'ont pas le temps libre (oni nemaju slobodnog vremena)
2. Upotreba neodređenog člana umesto određenog :
 (...) *je suis contre des téléphones (ja sam protiv upotrebe mobilnih telefona)
 (...) *différentes opinions sur des cours en ligne (različiti stavovi o onlajn časovima)
3. Upotreba određenog člana umesto neodređenog :
 (...) *ils deviennent les adolescents (oni postaju adolescenti)
 (...) *la gentillesse est l'habitude (ljubaznost je stvar navike)
 (...) *à l'époque virtuelle (u virtuelnoj eri)
 (...) *assurer la vie confortable (obezbediti komforan život)
 (...) *les gens ont les amis (ljudi imaju prijatelje)
 (...) *ils sont les politiques (oni su političari)
4. Upotreba određenog člana umesto partitivnog :
 (...) *gagner l'argent (zaraditi novac)
 (...) *écouter la musique (slušati muziku)
5. Pogrešna upotreba člana usled nepoznavanja roda imenice:
 *Un manière, *le souris, *une grande rôle, *un erreur, *une grande chômage¹³

Sledeći primeri ilustruju greške nastale usled izostavljanja člana, određenog ili neodređenog, u obaveznim kontekstima, što rezultira negramatičnošću :

- (...) *ils ont 0 désir (oni imaju želju da...)
- (...) *0 personnes vieilles (stare osobe)
- (...) *sur 0 selfie caméra (na prednjoj kameri)
- (...) *je pense qu'0 enfant (mislim da dete...)
- (...) *elle est 0 belle femme (ona je lepa žena)

Primeri koji slede ilustruju greške nastale mehanizmom dodavanja člana u kontekstima u kojima to nije potrebno, kao što su različiti fiksirani leksički izrazi (*avoir peur* (*plašiti se*), *avoir accès* (*imati pristup*)), ili kada je imenica u funkciji atributa subjekta¹⁴:

- (...) *sur l'Internet (na internetu)
- (...) *comme le remède (kao lek)
- (...) *c'est un dommage (to je šteta)
- (...) *elles sont les présidentes (one su predsednice)

¹³ Prevod datih primera, redom: *način, miš, velika uloga, greška, velika nezaposlenost*

¹⁴ U francuskoj gramatici se pod nazivom „atribut subjekta“ podrazumeva pridevska ili imenska reč koja je kopulom povezana sa subjektom (Grevisse & Goosse, 2008). Ova funkcija odgovarala bi funkciji imenskog predikativa u srpskoj gramatici.

- (...) *devenir un soldat (postati vojnik)
 (...) *les gens ont l'accès (ljudi imaju pristup)
 (...) *les jeunes n'ont pas de peur (mladi ljudi se ne plaše)

Smatramo da je uzrok većine grešaka u upotrebi članova nedovoljno poznavanje sistema ciljnog jezika, tj. većina nastalih grešaka spadala bi u kategoriju intralingvalnih, razvojnih grešaka. Neke od njih nastaju nedoslednom, parcijalnom primenom usvojenih pravila, dok neke druge nastaju hipergeneralizacijom pravila i zanemarivanjem izuzetaka (poput izostavljanja člana ispred bilo koje imenice ili imeničke sintagme u funkciji atributa subjekta ili izostavljanja člana ispred bilo kog izraza za glagolom *avoir* (imati) usled stava da je reč o fiksiranom izrazu i sl.).

Mali broj nastalih grešaka mogao bi se pripisati negativnom transferu iz L1, koji za posledicu ima pogrešan izbor člana kod imenica čiji se gramatički rod u srpskom jeziku razlikuje od roda u francuskom, pri čemu studenti upotrebljavaju tu imenicu na francuskom uz pogrešan član usled interferencije iz srpskog: (taj) miš – *le souris (la); (taj) televizor – *le télé (la) ; (taj) način – *un manière (une).

Greške u upotrebi članova zabeležene su i u drugim istraživanjima francuskog kao L2. Tako npr. Debren (2011:71) smatra da rusofoni učenici, usled nepostojanja člana u ruskom jeziku, ne pridaju dovoljnu važnost usvajanju ove gramatičke klase, o čemu svedoči i podatak da greške u upotrebi članova čine 15% ukupnih grešaka u njenom korpusu.

5.2. Greške u upotrebi predloga

Osim poteškoća u savladavanju roda pojedinih imenica i upotrebe različitih tipova članova u specifičnim kontekstima, problemi nastaju i prilikom pokušaja da se iskaz proširi predložkim sintagmama u funkciji priloških odredbi ili dopuna, ili pak da se modifikuje imenička sintagma. Kako bi studenti mogli da na ciljnom jeziku prenesu sve elaborirane ideje o temi koju obrađuju u pisanim radovima, neophodno im je odlično vladanje predlozima, koji predstavljaju vezivno tkivo između različitih jezičkih elemenata. Ipak, u radovima pronalazimo česta izostavljanja predloga s jedne strane, preveliku upotrebu predloga s druge strane, kao i zamene jednog predloga drugim, što svedoči o nedovoljnom poznavanju rekcije pojedinih glagola i načina izražavanja spacijalno-temporalnih odnosa u francuskom jeziku.

Greške koje studenti prave prilikom upotrebe predloga takođe se mogu klasifikovati prema mehanizmu nastanka greške:

- 1) Greške nastale usled supstitucije jednog predloga drugim:¹⁵

*dans la scène (sur), *en école* (à l'), *s'appuyer à nous-mêmes (sur), *conséquences à nos enfants (sur), *notre opinions vers les choses (envers), *tout se tourne vers nous* (autour de), *dans sa chaise (sur), *sur la télé (à)¹⁶

- 2) Greške nastale usled izostavljanja predloga u kontekstu u kom je obavezan:

*plus 0 possibilités (de), *plus 0 photos* (de), beaucoup 0 choses* (de), *il apprend 0 devenir (à), *montrer 0 quelqu'un* (à), *nous vivons 0 une époque moderne (à)¹⁷

- 3) Greške nastale usled dodavanja predloga u kontekstu u kom nije potrebno upotrebiti ga:

*écouter des cours pour une heure, *nous souhaitons d'être acceptés, *mille de photos, *on ne regarde qu'à la caméra, *mille d'autres choses¹⁸

¹⁵ Podvučeni predlozi su neadekvatno upotrebljeni. U zagradi je dat predlog koji bi trebalo upotrebiti u datom kontekstu.

¹⁶ Prevod datih primera, redom: *na sceni, u školi, osloniti se na sebe same, posledice po našu decu, naši stavovi prema stvarima, sve se okreće oko nas (prilagođeno: mi smo u centru svega), na svojoj stolici, na televiziji*

¹⁷ Prevod datih primera, redom: *više prilika, više fotografija, mnogo stvari, on uči da postane, pokazati (nešto) nekome, živimo u savremenoj eri*

¹⁸ Prevod datih primera, redom: *slušati časove sat vremena, želimo da budemo prihvaćeni, hiljadu fotografija, gledamo samo u kameru, hiljadu drugih stvari*

Greške u upotrebi predloga mogu se klasifikovati i na drugi način, tj. prema jezičkoj strukturi u okviru koje se javljaju:

1) Greške u upotrebi predloga koji uvode imeničku sintagmu:

*en école (a), *sur la rue (dans), *sur la télé (à), *à l'Amérique (en), *à la crise (en), *dans cette manière (de), *expliquer dans quelques mots (en), *un profil dans tous les réseaux sociaux (sur)¹⁹

2) Greške u upotrebi predloga nastale usled nepoznavanja rekcije glagola:

*de bien réfléchir, *il est difficile à conclure (de), *il nous apprend à devenir (à), *il est difficile à interdire (de), *l'école nous prépare de devenir (à), *ils nous aident de faire (à), *ils nous aident d'apprendre (à), *ils sont prêts de voler (à)²⁰

Neke od ovih grešaka mogu se pripisati negativnom transferu iz L1, poput izostavljanja predloga u francuskom jeziku po ugledu na ekvivalentne partitivne sintagme u srpskom (*plus 0 possibilités* - više prilika, *plus 0 photos* - više fotografija, *beaucoup 0 choses* - mnogo stvari) ili upotrebe predloga iz srpskog jezika za izražavanje različitih spacijalnih odnosa koji se u francuskom izražavaju na drugačiji način (up. srp: *na ulici*, fr: *u ulici*) ili pak prenošenje karakteristika glagolskog sistema srpskog jezika u glagolski sistem francuskog jezika (npr. glagol *aider* se, po uzoru na srpski glagol *pomoći*, gradi sa indirektnim objektom iako ovaj glagol u francuskom zahteva dopunu u vidu direktnog objekta, što odgovara akuzativu u srpskom jeziku²¹). Debren (2011:105) takođe navodi da su najčešće greške u rekciji kod rusofonih studenata upravo kod glagola *aider* (*pomoći*), *apprendre* (*naučiti*), *permettre* (*dozvoliti*), *lier* (*povezati*), *participer* (*učestvovati*), što objašnjava negativnim transferom iz ruskog jezika. Špadijer (2021:303) takođe pronalazi poteškoće sa usvajanjem rekcije glagola *aider* (*pomoći*) kod studenata četvrte godine, koji ovaj glagol i dalje upotrebljavaju sa indirektnim objektom u francuskom jeziku, što svedoči o izrazito jakom negativnom transferu iz maternjeg jezika i greškama u rekciji koje opstaju i na višim nivoima znanja.

Interesantno je da bi maternji jezik studenata u nekim slučajevima mogao da olakša usvajanje upotrebe predloga u ciljnom jeziku, naročito u onim situacijama u kojima dva jezika na sličan način iskazuju različite spacijalne relacije, poput sledećih primera: *sur la scène* - *na sceni*; *sur la chaise* - *na stolici*. Iako bismo mogli očekivati pozitivan transfer iz maternjeg jezika te uspešno konstruisanje ovih predložnih sintagmi u ciljnom jeziku, videli smo da i u ovim slučajevima postoje greške (**dans la scène* - **u sceni*, **dans sa chaise* - **u stolici*), odnosno da pozitivni transfer izostaje.

5.3. Greške u kongruenciji

Nedovoljno vladanje pravilima slaganja u francuskom jeziku ilustruju identifikovane greške u slaganju prideva i imenice, subjekta i predikata, kao i participa prošlog sa subjektom ili direktnim objektom. Najveći broj grešaka nastaje usled neslaganja prideva sa imenicom u okviru imeničke sintagme, tj. najčešće je u pitanju upotreba muškog roda prideva sa imenicom ženskog roda ili upotrebe prideva u jednini uz imenicu u množini.

Značajan broj grešaka nastaje usled neslaganja subjekta sa predikatom ili atributom subjekta u rodu ili broju, dok je za manji broj grešaka zaslužno nedovoljno poznavanje pravila slaganja participa prošlog sa subjektom i sa direktnim objektom. U druge, sporadične greške spadaju neslaganje zamenice sa antedensom. Primeri za svaki od navedenih tipova grešaka prikazani su ispod, sa podvučenim pogrešno upotrebljenim elementom i pravilnim oblikom napisanim u zagradi :

¹⁹ Prevod datih primera, redom: *u školi*, *na ulici*, *na televiziji*, *u Americi*, *u krizi*, *na ovaj način*, *objasniti u par reči*, *profil na svim društvenim mrežama*

²⁰ Prevod datih primera, redom: *dobro razmisliti*, *teško je izvući zaključak*, *on nas uči da postanemo (...)*, *teško je zabraniti*, *škola nas priprema da postanemo (...)*, *oni nam pomažu da radimo*, *oni nam pomažu da učimo*, *oni su spremni da ukradu*

²¹ Alanović (2019:174) navodi da se kod asistivnih i opstantivnih glagola, pri čemu je glagol *pomoći* prototipični predstavnik prve potklase, u funkciji objekta sreću i slobodni dativ i slobodni akuzativ (*pomoći razvoj društva*, *pomoći dete materijalno*).

- 1) Greške u slaganju kvalifikativnih, posesivnih i demonstrativnih prideva²² sa imenicom u okviru imeničke sintagme:

1. kvalifikativni pridevi

*universités très connus (connues), *compagnies respectés (respectées), *compagnies connus (connues), *entière monde (entier), *vrai photographie (vraie), *personne complet (complète)²³

2. posesivi

*notre amis (nos), *notre relations (nos), *ses envies (leurs), *ses rêves (leurs), *notre collègues (nos), *ils communiquent avec ses amis (leurs), *les parents doivent travailler avec ses enfants (leurs)²⁴

3. demonstrativi

*cet personne (cette), *cette choix (ce), *cet idée (cette), *cette désir (ce), *ce devise (cette)²⁵

- 2) Greške u slaganju subjekta sa predikatom ili atributom subjekta:

*pour que nous puisse (puissions), *les personnes qui vive (vivent), *ils soient mur (murs), *les tâches qui ne sont pas faisable (faisables), *l'éducation est essentiel (essentielle), *les profs doit (doivent), *il ne voudront (il ne voudra)²⁶

- 3) Greške u slaganju participa prošlog sa subjektom ili direktnim objektom:

*matière que nous n'avons pas maîtrisé (maîtrisée), *on est tous né (nés), *les choses que j'ai écrit (écrites), *beaucoup de choses sont changée (changées), *des femmes qu'ils ont choisi (choisies)²⁷

- 4) Greške u slaganju zamenice sa antecedensom :

*des raisons pour laquelle (lesquelles), *avantages des cours en ligne : il est gratuit (ils sont gratuits), *les politiciens...tout ce qu'il disent (ils), *l'éducation, à quoi sert-il (elle)²⁸

5.4. Greške u selekciji, građenju i konjugaciji glagolskih oblika

397

Mnogobrojne identifikovane greške u korpusu vezane su za glagole i mogu se klasifikovati u nekoliko podtipova. Studenti su u nekoliko navrata birali pogrešan pomoćni glagol (*avoir* umesto *être* ili obrnuto) prilikom građenja složenih glagolskih oblika. U mnogo slučajeva studenti upotrebljavaju pogrešno glagolsko vreme, najčešće birajući imperfekat (*imparfait*) u kontekstima u kojima je adekvatniji izbor perfekat (*passé composé*); u nekoliko slučajeva posle veznika *comme* koji zahteva upotrebu imperfekta upotrebljavaju prezent; koriste prezent umesto futura i perfekat umesto pluskvamperfekta.

Pored pogrešne selekcije glagolskog vremena, studenti imaju poteškoća i sa prepoznavanjem specifičnih glagola i izraza koji zahtevaju upotrebu subjunktiva, a u kojima je, gotovo sistematično, upotrebljen indikativ. Veliki broj grešaka vezan je isključivo za glagolsku morfologiju i građenje različitih glagolskih oblika – studenti često mešaju glagolske nastavke za različite grupe glagola ili hipergeneralizuju pravila konjugacije tako što ih dosledno primenjuju i na one glagole koji imaju potpuno nepravilnu

²² Leman (2004) demonstrativne i posesivne prideve, zajedno sa određenim članovima, svrstava u kategoriju određenih determinatora (*déterminants définis*).

²³ Prevod datih primera, redom: *veoma poznati univerziteti, cenjene kompanije, poznate kompanije, čitav svet, prava fotografija, kompletna ličnost*

²⁴ Prevod datih primera, redom: *naši prijatelji, naši odnosi, njihove želje, njihovi snovi, naše kolege, oni razgovaraju sa svojim prijateljima, roditelji moraju da se bave svojom decom*

²⁵ Prevod datih primera, redom: *ta osoba, taj izbor, ta ideja, ta želja, taj slogan*

²⁶ Prevod datih primera, redom: *kako bismo mogli (...), osobe koje žive, oni su zreli, zadaci koje nije moguće uraditi, obrazovanje je najvažnije, profesori moraju da (...), on neće želeti da (...)*

²⁷ Prevod datih primera, redom: *predmet koji nismo savladali, svi smo rođeni, stvari koje sam napisala, mnogo stvari je promenjeno, žene koje su izabrali*

²⁸ Prevod datih primera, redom: *razlozi zbog kojih (...), prednosti onlajn časova: oni su besplatni, političari...sve što oni kažu, vaspitanje – čemu ono služi*

promenu ili u nekim licima odstupaju od pravila. Najzad, u manjem broju slučajeva javlja se i odsustvo konjugacije, tj. upotreba osnovnog oblika glagola umesto ličnog glagolskog oblika u rečenici. Slede primeri za svaki od podtipova grešaka:

1) Upotreba pogrešnog pomoćnog glagola u građenju prošlog vremena ili pasiva :

*les enfants qui sont passé leur enfance (ont), *les nouvelles générations ont exposées et entourées par elles (sont), *l'enfant a resté (est), *les gens sont oublié (ont), *ils sont organisé leur vie (ont)²⁹

2) Upotreba pogrešnog glagolskog vremena :

*tel politique trichait sa femme (a trompé), *il adoptait un bébé (a adopté), *la technologie envahissait (a envahi), *il y avait beaucoup de guerres (il y a eu), *comme s'ils sont (étaient), *comme s'ils n'aiment (aimaient), *comme s'ils ont besoin (avaient), *surtout si la lettre est envoyée (était envoyée), *ce temps ne vient jamais (viendra), *aujourd'hui les enfants et les jeunes n'avaient pas envie de lire (n'ont)³⁰

3) Upotreba pogrešnog glagolskog načina :

*qu'on leur apprend (apprenne), *il est important qu'ils ont (aient), *dommage que nous sommes (soyons), *que la langue devient (devienne), *que la technologie fait (fasse), *on attend que la technologie réfléchit pour nous (réfléchisse), *il arrive qu'on perd (perde), *pour qu'ils pourraient (puissent), *c'était normal que seulement les garçons allaient à l'école (aillent), *c'était rare qu'une fille faisait des études (fasse), *il est nécessaire qu'on a (ait)³¹

4) Upotreba pogrešnog nastavka :

*on perde (perd), *on dépense (dépense), *cela tende de devenir (tend), *quand je regards (regarde), *il a prit (pris), *ils apprennent (apprennent), *un beau mot ouvre (ouvre), *les jeunes changent (changeront), *on rejet (rejette), *un enfant découvre (découvre), *quand on sorte (sort), *ils envoient (envoient), *quand je vis (vois), *l'amour qui peut être transmet (transmis), *j'appréçois (apprécie), *des enseignants qui punient (punissent)³²

5) Upotreba infinitiva umesto prezenta ili participa prošlog :

*les smartphones nous inciter (incitent), *il réduire (réduit), *les stages ne garantir pas (garantissent), *comme je l'ai déjà évoquer (évoqué), *ni devrait être présenter (présenté), *les enseignants ne pourront pas être remplacer (remplacés), *ils nous donner (donnent)³³

5.5 Greške u redosledu konstituenata

Značajan broj grešaka koje studenti prave vezan je za redosled konstituenata u imeničkoj sintagmi ili u rečenici. Studenti imaju poteškoća sa mestom priloga u rečenici u zavisnosti od toga da li je upotrebljen prost ili složen glagolski oblik. Teže da priloge stavljaju ispred glagola ili generalizuju

²⁹ Prevod datih primera, redom: *deca koja su svoje detinjstvo provela (...), nove generacije su izložene i okružene njima, dete je ostalo, ljudi su zaboravili, oni su organizovali svoj život*

³⁰ Prevod datih primera, redom: *taj političar je prevario svoju ženu, usvojio je dete, tehnologija je osvojila (...), bilo je mnogo ratova, kao da su oni (...), kao da ne vole, kao da imaju potrebu da (...), pogotovo ako je pismo poslato (...), to vreme nikad neće doći, danas deca i mladi nemaju želju za čitanjem*

³¹ Prevod datih primera, redom: *da ih naučimo, važno je da oni imaju (...), šteta što smo (...), da jezik postane (...), da tehnologija radi (...), čekamo da tehnologija misli umesto nas, dešava se da izgubimo (...), kako bi oni mogli (...), bilo je normalno da samo dečaci idu u školu, bila je retkost da devojka studira, važno je da imamo (...)*

³² Prevod datih primera, redom: *gubimo, zavisimo, to teži da postane (...), kada pogledam, uzeo je, oni uče, lepa reč otvara (...), mladi će promeniti (...), odbacujemo, dete otkriva, kada izađemo, oni šalju, kada vidim, ljubav koja može biti prenet, cenim, nastavnici koji kažnjavaju*

³³ Prevod datih primera, redom: *pametni telefoni nas navode da (...), on umanjuje (...), prakse ne garantuju (...), kao što sam već pomenula, ne treba da bude predstavljen kao (...), nastavnici ne mogu biti zamenjeni, oni nam daju (...)*

pravilo prema kome prilozi u francuskom najčešće dolaze na kraju rečenice, pa to primenjuju i kada je u rečenici upotrebljen složen glagolski oblik, iako u tom slučaju prilog po pravilu stoji između dva dela glagolskog oblika.³⁴

Kada je reč o imeničkoj sintagmi, studenti u većini slučajeva takođe imaju tendenciju da prideve stavljaju ispred imenice, najverovatnije po uzoru na srpski jezik, u kojem kongruentni atributi tipično stoje ispred imenice. U ostalim slučajevima reč je o hipergeneralizaciji pravila, odnosno doslednom pozicioniranju prideva na kraj imeničke sintagme, bez osvrta na postojanje izuzetaka od pravila za određene prideve čije je mesto tipično *ispred* imenice uz koju stoje.³⁵

Još jedan podtip grešaka koji možemo izdvojiti jeste prekomerna upotreba inverzije subjekta i predikata, tj. pogrešna upotreba inverzije u onim kontekstima u kojima je potrebno upotrebiti uobičajen red konstituenata (S-V-O), poput indirektnih pitanja. Uzrok nekih od ovih grešaka može biti i negativan transfer iz srpskog jezika iz onih konstrukcija koje u srpskom čuvaju obrnut red konstituenata³⁶, ali u drugim slučajevima uzrok može biti hipergeneralizacija pravila upotrebe inverzije u francuskom jeziku. Navešćemo primere za svaki od pomenutih tipova grešaka:

1) Pogrešno mesto priloga u rečenici :

*de se bien organiser, *l'intelligence sociale presque n'existe pas, *les enfants tout le temps sont sur l'Internet, *les élèves peu lisent, *ne pas se comporter mal, *l'enseignant est actif toujours, *les journaux souvent ridiculisent, *elle toujours envoie, *on toujours cherche³⁷

2) Pogrešno mesto prideva u imeničkoj sintagmi :

*entière monde, *les correctes réponses, *les personnes vieilles, *une influence mauvaise, *aux modernes technologies, *des modernes façons³⁸

3) Pogrešna upotreba inverzije :

*on doit savoir où sont-ils (où ils sont), *on doit savoir que font-ils (ce qu'ils font), *on doit savoir comment vont-ils (comment ils vont), *comment doit-il se comporter (comment il doit se comporter), *comme Voltaire a-t-il dit (comme Voltaire a dit)³⁹

6. REZULTATI

Neke od grešaka koje smo identifikovali u našem korpusu prisutne su i u učeničkim korpusima drugih istraživača koji su analizirali greške kod studenata prilikom produkcije na francuskom jeziku, što s jedne strane podržava hipotezu o univerzalnosti grešaka i strategija usvajanja za učenike L2, a s druge strane svedoči o tome da su greške neizostavni deo procesa usvajanja drugog jezika, i da čak opstaju i na naprednim nivoima znanja. Među takve, zajedničke greške studenata koji francuski jezik uče u okviru različitih obrazovnih institucija, a čiji su maternji jezici isti ili vrlo bliski, ubrajamo : greške u kongruenciji u okviru imeničke sintagme, greške u upotrebi predloga, greške u izboru pomoćnog glagola prilikom

³⁴ Po pravilu, ako je u pitanju prost glagolski oblik, prilog tipično dolazi iza njega u rečenici. Ukoliko je u pitanju složen glagolski oblik, tipično mesto priloga je između pomoćnog glagola i participa, iako neki duži prilozi mogu doći i iza participa (Grevisse & Goosse, 2008:1211).

³⁵ Po pravilu, pridevi u funkciji epiteta u francuskom jeziku najčešće dolaze posle imenice. Ipak, nekoliko vrlo frekventnih jednosložnih i dvosložnih prideva najčešće dolazi ispred imenice: *petit, vieux, bon, grand, joli, mauvais, jeune, gros, beau* (Grevisse & Goosse, 2008:408,409).

³⁶ Uporedi: redosled konstituenata u direktnim i indirektnim pitanjima u srpskom (V-S: Gde su oni? V-S: Pitam se gde su oni) i francuskom (V-S: Où sont-ils? S-V: Je me demande où ils sont) za prvi primer pod 3).

³⁷ Prevod datih primera, redom : *dobro se organizovati, socijalna inteligencija skoro da ne postoji, deca su stalno na internetu, deca malo čitaju, ne ponašati se loše, nastavnik je uvek aktivan, novine često ismevaju, ona uvek šalje, stalno tražimo*

³⁸ Prevod datih primera, redom: *čitav svet, tačni odgovori, stare osobe, loš uticaj, savremene tehnologije, savremeni načini*

³⁹ Prevod datih primera, redom: *moramo da znamo gde su oni, moramo da znamo šta oni rade, moramo da znamo kako su oni, (...) kako on treba da se ponaša, kao što je Volter rekao.*

građenja složenih glagolskih vremena, teškoće u prepoznavanju konteksta koji zahteva upotrebu subjunktiva te pogrešna upotreba indikativa umesto subjunktiva, greške u rekciji glagola, pogrešan redosled elemenata (naročito priloga i prideva), greške u izboru i upotrebi članova. Interesantno je da na višim nivoima znanja opstaju i greške u upotrebi onih kategorija koje se tokom obrazovnog procesa najranije eksplicitno predaju i izučavaju i za koje pretpostavljamo da su ih studenti treće ili četvrte godine studija već usvojili, poput članova, koji se detaljno obrađuju već na prvoj godini studija francuskog jezika na Filološkom fakultetu u Beogradu.

Jedan od mehanizama kojima se studenti služe kako bi prevazišli potencijalne probleme prilikom usvajanja sistema ciljnog jezika i koji je identifikovan u ovom korpusu jeste hipergeneralizacija usvojenih pravila. Drugi mehanizam sastoji se u pojednostavljivanju sistema ciljnog jezika, npr. kada sistematično koriste samo indikativ i u onim kontekstima koji zahtevaju upotrebu subjunktiva. Kada je reč o uzroku grešaka, videli smo da su u korpusu prisutne i greške čiji je uzrok negativni transfer iz maternjeg jezika učenika, i nešto brojnije greške koje nastaju kao rezultat nedovoljnog vladanja sistemom ciljnog jezika.

7. ZAKLJUČNA RAZMATRANJA

U ovom radu prikazane su i analizirane najčešće morfosintaksičke greške prilikom pisane produkcije na francuskom jeziku studenata treće godine Filološkog fakulteta. Identifikovane greške pružaju značajan uvid u međujezik studenata i otkrivaju koji su to elementi sistema ciljnog jezika kojima studenti i dalje nisu u potpunosti ovladali. Međutim, ovakav pristup analizi učeničkog međujezika sadrži i nedostatke. Najpre, pošto je u pitanju slobodna pisana produkcija, studenti su mogli da izbegnu upotrebu konstrukcija kojima ne vladaju dovoljno i da upotrebe samo one koje su dobro usvojili, što istraživačima ne daje uvid u to u kojoj su meri studenti usvojili neke specifične ili retke konstrukcije kojih nema u analiziranim radovima. Potom, prisustvo grešaka ne znači nužno da studenti nisu ovladali određenom gramatičkom kategorijom – moguće je da je u nekim slučajevima u pitanju omaška usled nedostatka pažnje, brzopletosti ili nekog drugog faktora. Odsustvo grešaka takođe ne znači nužno da su studenti savršeno ovladali nekom gramatičkom kategorijom ili sintaksičkom konstrukcijom – to bi trebalo proveriti adekvantim testom koji bi elicitirao takva specifična znanja.

Smatramo da je veliki nedostatak ovog pristupa analizi učeničkih tekstova nepostojanje jasnih i preciznih pravila za kvantifikaciju uočenih grešaka u korpusu. Naime, u našem korpusu nalaze se i iskazi u okviru kojih se nalazi pregršt grešaka koje nije lako odvojiti jedne od drugih, te odlučiti o broju i prirodi tih grešaka. Ponekad nije jednostavno ni protumačiti koja je poruka koju je student hteo da prenese, ukoliko iskaz sadrži mnogo ozbiljnih grešaka koje u velikoj meri otežavaju razumevanje. Način klasifikacije identifikovanih grešaka može takođe biti problematičan jer klasifikacija koju predlaže Korder, tj. klasifikacija prema jezičkom nivou na kojem je greška nastala, u nekim slučajevima nije dovoljno informativna, te smatramo da je treba kombinovati i sa drugačijim klasifikacijama i greške posmatrati iz više uglova. Iako podatak da u nekom korpusu postoji značajan broj grešaka u okviru jedne gramatičke klase može biti važan, smatramo da je relevantnije utvrditi da li studenti, na primer, imaju poteškoća sa kongruencijom u okviru imeničke sintagme nego samo utvrditi da greše u selekciji adekvatnog člana ili prideva.

U nekim narednim istraživanjima bilo bi značajno kombinovati različite tipove klasifikacije grešaka – prema jezičkom nivou, prema gramatičkoj kategoriji i prema jezičkim pravilima ciljnog jezika koja su narušena, i prikazati relativnu učestalost identifikovanih tipova grešaka. Dodatnim razgovorom sa studentima o greškama koje su napravili, njihovim hipotezama o sistemu L2 i testom koji bi elicitirao specifična znanja gramatike L2 stekla bi se potpunija slika o njihovom međujeziku koja bi omogućila prilagođavanje postojećih ili osmišljavanje novih nastavnih materijala i metoda radi bržeg i efikasnijeg napretka u usvajanju francuskog kao drugog jezika.

LITERATURA

- Алановић, М. (2019). *О допунама и допуњавању у српском језику*. Нови Сад: Филозофски факултет.
- Станковић, С. М. (2013). Из контрастивне анализе језика: проблеми, резултати, класификација и примена. *Philologia Mediana*, 5(5). 381-391
- *
- Bartning, I. (2009). The advanced learner variety : ten years later. In : Florence Myles & Emmanuelle Labeau (eds.), *The advanced learner variety : the case of French* (pp. 11–40). Bern: Peter Lang. 11–40.
- Bartning, I., Schlyter, S. (2004). Itinéraires acquisitionnels et stades de développement en français L2 [Acquisitional routes and stages of development in L2 French]. *Journal of French Language Studies*. 14. 281 - 299. 10.1017/S0959269504001802.
- Corder, S.P. (1967). The significance of learner's errors. *IRAL: International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 5(4), 161–170. <https://doi.org/10.1515/iral.1967.5.1-4.161>
- Corder, S.P. (1975). Error Analysis, Interlanguage and Second Language Acquisition. *Language Teaching*, 8, pp 201-218 doi:10.1017/S0261444800002822
- Corder S. P. (1981). *Error analysis and interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.
- Debrenne, M. (2011). *Les erreurs de français des russophones*. Limoges: Lambert-Lucas. Preuzeto sa http://www.lambert-lucas.com/wp-content/uploads/2020/02/les_erreurs_de_francais_des_russophones_oa.pdf
- Forsberg Lundell, F., Bartning, I., Engel, H., Gudmundson, A., Hancock, V., & Lindqvist, C. (2014). Beyond advanced stages in high-level spoken French L2. *Journal of French Language Studies*, 24(2), 255–280. <https://doi.org/10.1017/S0959269513000057>
- Grevisse, M. Goosse, A. (2008). *Le bon usage (14^{éd.})*. Bruxelles: De Boeck & Larcier s.a.
- Jačović, J. Stanković, S. (2020). Erreurs lexicales – un défi pour les étudiants serbophones. *Nasleđe* 47 (2020). *Nasleđe Kragujevac*. 47. 135-145. Kragujevac: Filološko-umetnički fakultet.
- Leeman, D. (2004). *Les déterminants du nom en français : syntaxe et sémantique*. Paris: Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.leema.2004.01>
- Lennon, P. (2008). Contrastive analysis, error analysis, interlanguage. In : S. Gramley and V. Gramley (eds.), *Bielefeld Introduction to Applied Linguistics. A Course Book*. Bielefeld: Aisthesis Verlag, 51-60.
- Milojević, E. (2022). Complexité syntaxique à l'écrit en L2: le cas du français. In : Natalija Panić Cerovski, Borko Kovačević, Milica Dinić Marinković (eds.), *BeLiDa 1 : Thematic Collection of Papers*. - ISBN 978-86-6153-695-3. - Vol. 1 (2022), p. 219–239. <https://doi.org/10.18485/belida.2022.1.ch8>
- Obradović, R., Božidarević, G. (2006). Neke greške u pismenim zadacima na ispitu iz francuskog jezika. In D. Spasić, *Novi aspekti u nastavi jezika*, Kosovska Mitrovica: Filozofski fakultet Univerziteta u Prištini
- Prvulović, M. (2014). Analiza grešaka u sastavima na engleskom jeziku. *Komunikacija I Kultura Online*, 5(5), 86-101. Preuzeto sa <https://www.komunikacijaikultura.org/index.php/kk/article/view/99>
- Selinker, L. (1972). Interlanguage, *IRAL; International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10:3 (1972) p. 209
- Stanković, S. (2009). O pojmu i razvoju kontrastivne analize jezika. *Zbornik radova Filozofskog fakulteta u Prištini*, 39, 65-77. Kosovska Mitrovica: Univerzitet u Prištini - Filozofski fakultet
- Stanković, S., Jačović, J. (2015). Erreurs grammaticales des étudiants serbophones dans l'épreuve de thème. *Les études françaises aujourd'hui - Tradition et modernité (2015)*. Niš : Faculté de Philosophie, 449–459
- Špadijer, S. (2021). Učenje francuskog jezika (L2) i međujezik – studija slučaja. *Folia linguistica et litteraria*. XI. 285-310. 10.31902/fl.34.2021.16.
- Tombolini, A. (2013). Analyse des erreurs dans la production orale en français langue étrangère. Étude de cas: tutorat pour étudiants italophones du français langue étrangère à l'Université Ca'Foscari de Venise. [tesi di laurea]

ANALYSE DES ERREURS MORPHOSYNTAXIQUES DANS LA PRODUCTION ÉCRITE DES ÉTUDIANTS DE TROISIÈME ANNÉE DE FLE

Résumé

Dans cet article on analyse des erreurs morphosyntaxiques commises par les étudiants de troisième année lors de la production écrite en français. Le matériel d'analyse est un corpus d'essais argumentatifs rédigés dans le cadre de l'examen de français contemporain. Les essais des étudiants ont été analysés selon une méthodologie adaptée d'analyse des erreurs proposée par Corder (1967;1975). L'objectif de ce papier est de découvrir quels éléments du système de la langue cible s'avèrent encore problématiques à acquérir même après trois ans d'apprentissage intensif du français au niveau universitaire, ainsi que d'identifier les mécanismes que les étudiants utilisent lors de l'acquisition d'une langue étrangère.

Des erreurs identifiées sont des erreurs d'accord au sein du syntagme nominal, des erreurs de maîtrise des prépositions, des erreurs de sélection et d'utilisation des articles, des erreurs de sélection et de construction des formes verbales, l'usage erroné de l'indicatif au lieu du subjonctif, le mauvais ordre des mots etc.

En ce qui concerne les mécanismes que les étudiants utilisent pour tester les hypothèses sur la structure de la langue cible, l'un d'eux est la généralisation des règles adoptées, c'est-à-dire l'application systématique des règles à tous les cas, malgré les exceptions, comme la conjugaison de verbes irréguliers suivant le modèle des verbes réguliers. Un autre mécanisme consiste à simplifier le système de la langue cible, par exemple en utilisant systématiquement un seul mode verbal - l'indicatif - dans tous les contextes, y compris ceux qui exigent le subjonctif. Dans le corpus, il existe des erreurs provoquées par le transfert depuis la langue maternelle de l'élève, et des erreurs dont la cause est la maîtrise partielle du système de la langue cible.

Mots-clés : analyse d'erreurs, français comme L2, erreurs morphosyntaxiques, erreurs interlinguales et intralinguales, production écrite, FLE

DIDACTICS OF TRANSLATION IN THE ERA OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE: NEW PERSPECTIVES

Open access to artificial intelligence (AI) resources prompts a reevaluation of translation didactics in university education. The paper outlines the advantages of applying AI in translation didactics for foreign languages, such as autocorrection and the adoption of acceptable translation solutions. The autocorrection process streamlines error correction in the domains of spelling, morphology, and syntax, thus freeing up time for other activities like working on stylistics. In addition to these activities, in face-to-face teaching based on artificially generated translation, the teacher can focus on nuances of semantic, pragmatic, and syntactic elements of the text, training students to discern the essential meaning of statements through paraphrasing and thus, by applying semantically coherent solutions, avoid ambiguities or uncertainties arising from AI work. The author illustrates some types of deficient solutions offered by AI in the direction Serbian language - Italian language, bearing in mind that in the case of more complex texts, AI currently does not provide flawless solutions and that human supervisor intervention is still necessary.

Keywords: artificial intelligence, traductology, language teaching, Italian, Serbian

1. ARTIFICIAL INTELLIGENCE TODAY

The term *artificial intelligence* (AI) was proposed by John McCarthy in 1956. Computer scientists had been interested in realizing computers (or systems or machines) capable of understanding human language and providing intelligent responses to questions (i.e., giving meaningful and coherent answers, suggestions, interpretations) even earlier, as Bernasconi (2023) writes. Such computers, according to the cited author, are based on AI and the application of large language models (LLMs), for which special algorithms are designed and improved. LLMs have access to a large number of texts from which they extract parameters ("rules") based on which they "understand" the essence of inquiries and then, based on available texts and within their frameworks, formulate formally acceptable and coherent responses. These technologies have given rise to today's services for communication between humans and computers; one of them is Chat GPT (short for Generative Pre-training Transformer) by OpenAI¹, whose first version was developed in 2018 and has since been rapidly evolving. Some other services include LaMDA, Google Bard, and Bing Chat; we mention them briefly in this short introduction to AI, as the technological aspects of these services are beyond our expertise and they are not, generally speaking, the subject of this paper. This paper will not delve into the philosophical aspects of the concepts of *intelligence* and *AI*², nor will it explore fears associated with its development³; the abbreviation AI refers exclusively to the services offered by the Chat GPT service of OpenAI.

This essay presents our pedagogical experience with Chat GPT, which focuses on enabling students to effectively work with Chat GPT by critically analyzing its translations and proposing text enhancements. The applied methodology is empirical, grounded in texts and critical consideration of automatic translations. This approach has resulted in enhanced levels of linguistic, cultural, and pragmatic competence among students.

¹ <https://openai.com>. In this article, when Chat GPT is mentioned, it refers to the services available on the mentioned website.

² About the philosophical conception of intelligence and artificial intelligence see Reyes Cárdenas (2023).

³ Among the numerous recently published essays that address the topic, see Božić (2023).

2. WORKING IN CLASS WITH THE AID OF AI

Open access to text generation services opens up the possibility of automating not only a portion of academic tasks related to textual production but also ensuring sufficient quality. This facilitates language learning through activities such as translating texts to and from foreign languages⁴. Our analysis focuses on observations regarding translations from Serbian to Italian generated by AI for the purposes of the Translation into Italian 1 course (Faculty of Philology, University of Belgrade, 7th-8th semester). Previously, within the same course, we tested the Google Translate service, but the translations into Italian were of unsatisfactory quality: inconsistencies were noted in grammatical gender, lexical choices (such as reliance on the English language in the translation process: e.g., Sr. *čaša* → Eng. “glass” and ultimately → Ital. “*vetro,” ‘glass as a material’, instead of “*bicchiere*”, ‘a glass used for drinking’), and treatment of idioms. The free version of Chat GPT yields much higher-quality results, prompting the question of what direction should be given to the development of translation skills in university studies, with the undeniable assertion that such skills are still necessary. The tested Chat GPT service opens up the possibility for students to rely solely on AI in translation exercises and to limit themselves to the “finished product,” without delving into the complex choices and considerations that are integral to the translation process (e.g., activating grammatical, phraseological, and broader cultural knowledge). In the face of dramatic technological advancement resulting from the introduction of AI into the domain of human language, we have decided to apply the benefits that AI brings to the teaching process, as other scholars did⁵. In the first phase of the teaching process, as before, the original text is analyzed and a personal translation version is composed. Then, this translation is compared with the version produced by AI, and spelling, morphological, and syntactic errors are corrected. In the second phase, during the class, the focus is on linguistic, lexical, and cultural interpretation of both translation versions. This phase requires activation of grammatical competencies and the ability to critically evaluate the translated text, assessing the extent to which the translation is faithful to the original in terms of lexicon, pragmatic elements, and textual strategies⁶. Once the discussion is exhausted, a translation version is composed that includes conclusions drawn from careful analysis of the original text, student versions, and the version produced by Chat GPT.

404

3. THE IMPORTANCE OF A HUMAN SUPERVISOR

Automatically generated translations relieve the translator of orthographic, morphological, and syntactic uncertainties⁷; on the other hand, it has been noticed that for more complex and ambiguous texts, human supervision is necessary. Translation teaching, in these circumstances, focuses on establishing and applying criteria based on which supervision of automatically generated translation is carried out; the translator must still master the grammar and vocabulary of the foreign language, as occasional incongruities (e.g., **una quadro* instead of *un quadro*, ‘a picture’) or lexical incoherence (e.g., for the Serbian word *rad* in the meaning of ‘article’, ‘study’, the Italian lexeme **lavoro* is offered instead of specific terms such as *saggio* or *articolo*) occur in AI linguistic products. Extralinguistic knowledge related to local anecdotes, beliefs, superstitions, etc., also represents an area for which AI (still) does not possess precise instructions so that the translator is responsible for the accuracy of the text⁸. The first competence implies grammatical knowledge, such as the ability to explain the function and semantics of the article in the Italian language⁹.

⁴ On learning a foreign language with the help of AI, see Šafranjić-Katić-Zivlak (2020).

⁵ Cfr. Kiryakova, G., Angelova, N. (2023)

⁶ The distinctions between foreground and background, narration and description, immersion in the action vs distancing from it represent important elements of textualness in the Italian language; see Moderc (2024).

⁷ One should not forget the fact that computer writing programs have long been offering spelling check add-ons and support in the form of synonym lists and thesauruses, which even without AI services facilitate written production both in native language and in a foreign language.

⁸ Compare the expressions *pomeri se s mesta*, or *mettere le corna*, which have both literal and figurative meanings in both languages (respectively, ‘move from your place/chair’ and ‘knock on wood’, ‘to put/wear horns’ or ‘to cheat on someone’).

⁹ In the rich Italian studies related to the use of articles, the question of the semantic repercussions of their use or omission has not been exhaustively addressed. Attention is paid to its syntactic and textual dimension; the achieved results are partial but

The second competence implies the ability to use alternative linguistic solutions in work, either at the level of lexicon or at the level of more complex synonymous structures. Alternative solutions are reached by paraphrasing the original text, enabling the supervisor to precisely determine the contextual meaning of the lexicon. This way, literal translation is avoided, as expressions of identical lexical structures may refer to different concepts (for example, *srednja škola*, ‘secondary school’, and *scuola media*, ‘secondary school, key stage 3’ in Italian represent different stages of education, as well as *rana Renesansa* and *visoka Renesansa*, respectively *alto Rinascimento* and *basso Rinascimento* (‘Early/High or Late Renaissance’). From our experience, we know that students are not accustomed to paraphrasing exercises (i.e., rephrasing statements, retelling them, and possibly varying the register¹⁰), and they encounter difficulties with this creative task when they need to formulate a statement differently to grasp its actual meaning.

4. WORKING MATERIALS FOR PRACTICING TRANSLATION INTO ITALIAN

Brano originale	Trad. chat.gpt
Moj dragi profesor Jovan Hristić ¹ mi je pričao ² , i to ³ je bio negde ⁴ motiv za tu situaciju ⁵ koja će se događati ⁶ u tom komadu, scenu koju je on opet ⁷ čuo i koja je po predanju izgledala ⁸ ovako:	Il mio caro professore Jovan Hristić mi ha raccontato, ed è stato in qualche modo un motivo per quella situazione che si sarebbe verificata in quella rappresentazione, la scena che lui stesso ha sentito e che, secondo la tradizione, appariva così:
kada je Sterija došao posle već ⁹ teškog oboljenja, vezanog za pretrpljeni moždani udar i za problem sa plućima u Vršac ¹⁰ , i kada je zadnje dane provodio ležeći ¹¹ u očevoj kući, inače ¹² poznatog vršačkog trgovca, onda ¹³ su građani Vršca ispred njegove kuće na kaldrmu postavili ¹⁴ kukuruzovinu ¹⁵ da ga kola koja prođu ne uznemiravaju ¹⁶ dok napušta ovaj svet.	quando Sterija tornò dopo una malattia già grave, legata a un ictus subito e a un problema ai polmoni a Vršac, e trascorrevano gli ultimi giorni sdraiato nella casa di suo padre, un noto commerciante di Vršac, i cittadini di Vršac disposero della paglia di mais davanti alla sua casa per evitare che le carrozze che passavano lo disturbassero mentre lasciava questo mondo.

¹ Prestare attenzione al troncamento dell'apposizione: è consentita, qui?

² Selezionare il tempo verbale dopo avere scelto il tipo di esposizione per questo segmento della narrazione.

³ Quale sostantivo corrisponde al dimostrativo *to*?

⁴ In questo caso, tradurre l'indeterminato serbo *negde*. Ricorrere alla parafrasi per individuarne il significato.

⁵ Individuare il significato contestuale del sostantivo serbo e tradurre conformemente. La soluzione è poco più avanti, nella stessa frase.

⁶ Quale tempo verbale impiegare?

⁷ Questo avverbio non ha valore temporale: tradurre conformemente a questa constatazione.

⁸ Parafrasare il verbo serbo e tradurre in base al significato identificato.

⁹ Nel testo italiano l'avverbio temporale è superfluo in questa posizione: spostarlo nella frase precedente (*ormai*).

¹⁰ Collocare l'avverbiale di luogo in una posizione più vicina al verbo.

¹¹ Il verbo è riferito alla posizione e condizione tipica dei malati gravi.

¹² Non tradurre l'avverbio serbo in quanto privo di equivalenti in italiano.

¹³ Questo avverbio temporale di ripresa è superfluo per il testo italiano.

¹⁴ Ordinare i costituenti in modo da ottenere una sequenza logica degli elementi frasali.

¹⁵ Tradurre a senso: si parla i foglie di granturco.

¹⁶ Tradurre con una finale esplicita; provare con una implicita contenente un *fare* fattitivo (selezionando un verbo adatto).

Figure 1: Appearance of a practice text

relevant, and they are summarized, elaborated, and expanded in Kukić (2023).

¹⁰ An example of paraphrase is the task of simplifying complex linguistic content to the extent that it is understandable to a less educated person.

Over the last thirty years, in university Italian studies, collections of texts with instructions for work in footnotes have been available to students; they inform students about elements of the text that require special attention. Insight into the mentioned approach and a valuable list of such publications are provided in Ceković (2023). When it comes to translation into the Italian language in the fourth year of studies at the Faculty of Philology in Belgrade, an unpublished collection of Serbian texts annotated with footnotes is used. However, since 2023, alongside the Serbian text for translation, there is also a parallel translation into Italian produced by AI (Illustration 1). The Serbian text is translated independently, following the instructions from the footnotes (while analyzing whether the translation of the text is improved by their application), then the translation is compared with the version provided by AI. By examining the content of the footnotes and the final translation text, students gain insight into the limitations of Chat GPT when it comes to translating more complex texts. Below, we will present some observations arising from the

translations provided by Chat GPT; we will analyze eight Serbian texts and compare the results of AI translation into Italian with respect to the instructions and recommendations in the footnotes that accompany the Serbian texts. The following table provides an overview of the word count in the analyzed texts (in odd columns) and the number of words in the footnotes (even columns; the number of footnotes per text is also in parentheses):

Text 1		Text 2		Text 3		Text 4		Text 5		Text 6		Text 7		Text 8	
315	593	333	488	338	445	282	421	306	461	307	531	300	410	282	331
	(35)		(30)		(36)		(34)		(37)		(39)		(29)		(33)

It is noticeable that the footnotes are more extensive than the text itself, which reveals the attention given to didacticizing the material for translation exercises; the same applies to other collections mentioned by Ceković (2023). It is important to stress that in their later professional work, graduated students of languages will be enabled to subject texts produced by Chat GPT to careful supervision and will be able to identify and correct other instances where AI has not provided a coherent, precise, or sufficiently informative translation.

5. TYPES OF ERRORS OR INACCURACIES IN CHAT GPT'S TRANSLATIONS

According to the content, the footnotes in the aforementioned collection of texts relate to translational and contrastive problematic elements. Some of these elements include:

- Specifics of structuring Italian text using verb tenses and moods¹¹,
- The issue of tense agreement, i.e. the possibility of its non-application,
- Instruction to simplify complex syntactic structures,
- Normalization of grammatically deficient structures in the source text (especially in the case of oral statements),
- Use of lexemes that are logically coreferent with the demonstrative pronoun *to* 'this/that thing',
- Choice between the pronouns *questo* and *quello* (both can be equivalents of the referentially neutralized Serbian pronouns *taj, ta, to*)¹²,
- Semantic and pragmatic implications of using or omitting the article,
- Instruction to paraphrase parts of the original text to more precisely determine their meaning,
- Instruction to use hypernyms in case appropriate hyponyms do not exist or are not known,
- Recommendations on how to deal with slang expressions and foreign words,
- Preserving the connotative value of Serbian verbs.

The provided instructions stem from the specificities of Serbian and Italian languages, aiming to draw attention to linguistic phenomena encountered by translators in the transfer from Serbian to Italian. The versions offered by Chat GPT can be considered sufficiently good, but their "mechanical" nature is recognisable in the fact that AI lacks instructions for dealing with some of the elements from the aforementioned list. AI instructions for text generation are likely generic, while translation didactics provide the opportunity to analyze solutions and variations that do not directly emerge from the original text; AI must adhere to the proposed text, while a (human) supervisor can, based on their competencies and experience, introduce variations that contribute to the quality of translation. The mentioned linguistic innovation in achieving semantically precise and communicatively efficient translation/text remains the prerogative of human intervention. Insight into footnotes, AI translation, and the translation offered by the teacher (see Illustration 1) contributes to the understanding that translating even somewhat complex

¹¹ Regarding this issue, see footnote No. 4.

¹² On some questions concerning the use of Italian demonstrative pronouns, see Moderc-Kukić (2018a).

texts is a moment in which associativity, the ability to nuance, and the invention of more suitable solutions are specific activities that require more skills (linguistic, pragmatic, etc.) and more instructions compared to those possessed by AI.

6. EXAMPLES OF ERRORS AND INACCURACIES BY CHAT GPT

When it comes to the organization of Italian text, i.e., the adoption of the first or second plane, a distant or an emotionally/psychologically engaged exposition, description, or narration, a high degree of rigidity of AI in choosing past tenses is noticed (Italian past tenses precisely codify the mentioned distinctions), which can lead to the occurrence of textual incoherence (i.e., to unmotivated transitions from one plane to another, from description to narration, etc., contrary to the conventions governing the structuring of Italian text). The supervisor must be able to establish exposition strategies in Italian text through the use of past tenses and possibly vary them (see Moderc, 2024, and Moderc&Kukić 2018b) depending on the assessment that at some point in the text it is necessary to emphasize subjective or objective exposition, shift the action from the first to the second plane, etc. Due to space limitations, we are unable to present the mentioned procedures of structuring the Italian text with a broader, explanatory context, so we refer to the aforementioned sources. We will only mention the basic elements of deviations in the application of the exposition plane; the designation AI refers to the translation provided by Chat GPT, while S refers to the solution of the human supervisor of the text. For the opposition foreground vs. background, we note the following example: AI *mi hanno chiamato*, S *mi avevano invitato* (Serbian: *pozvali su me*, 'they called me'), or AI *mi hanno conquistato*, S *mi avevano conquistato* (Serbian: *osvojili su me*, 'they conquered me') etc. For the opposition narration vs. description, we provide AI's translation *È stata una scena*, S *Era un'immagine* (in this case the Serbian is neutral regarding the distinction between narration and description; *To je bila scena*, 'It was a scene'). We also note variations in the understanding of action phases (Serbian: *dok napušta ovaj svet*, 'while leaving this world', AI *mentre lasciava*, S *si apprestava ad abbandonare*), variations in the understanding of the reality of consequences: in the Serbian sentence: *Sterija se plašio... da bi bili prepoznati...i da bi porodice mogle da imaju problema* corresponds to the hypothetically structured sentence of AI *Sterija aveva paura... che potessero essere riconosciuti... e le famiglie potessero avere problemi*, while S in his version emphasizes that the mentioned 'problems' are certain and real: *Sterija temeva che... potessero essere riconosciute... e le famiglie avrebbero avuto problemi*. Furthermore, AI does not recognize the semantic feature of the conativity of the Serbian verb¹³ (Serbian: *kako je Srbija rešavala*, AI *stava affrontando*, S *ha cercato di risolvere*, 'tried to solve').

When it comes to the application of tense agreement, in working with a language like Serbian, characterized by sparse temporalization, AI shows fluctuations in recognizing the exposition plan in the Italian language (the foreground may accept the use of present tense in the subordinate clause; the background typically requires tense agreement and the use of the imperfect tense). In the next Serbian example with subordinate clauses: *...se događa... traju dugo... može da se popravi...* 'it happens...they last for a long time... it can be fixed...', AI leaves in the present tense (*...accade... durano... si possono ripetere e migliorare...*) in a context belonging to the background (characterized by an objective, distanced approach to text exposition), where tense agreement is expected due to the distancing and objective exposition (*...succedeva... duravano... si poteva ripetere e migliorare...*): through tense agreement, the narrator confirms a stance of detachment regarding the subject of exposition.

With the foreground and the background associated, respectively, to the pronouns *questo* and *quello*, which often correspond in Serbian to the neutralized demonstrative pronoun *taj*, *ta*, to AI is not

¹³ Conativity in this context should be understood as the possibility to perceive an activity as an attempt to perform an action rather than as the repetition of its performance; see Moderc (2012). Conativity, in the presented case, is emphasized due to the lexical implications produced by the Serbian verb *rešavati* in this specific context (*rešavala*, 'tried to solve'. and from history it is known that Serbia indeed has not yet solved many political, economic, etc. problems, despite all the attempts).

always able to distinguish between the foreground in Italian (which generally requires the use of the pronoun *questo*) and the background, implying distance (which generally requires the pronoun *quello*). These uncertainties are evident in examples where Italian necessitates choosing one of the mentioned two approaches in text organization. Thus, Serbian *cena te greške* ‘the cost of this mistake’ for AI may be interpreted as belonging to background and distanced, AI *quell’errore* ‘that mistake’, while in reality, it concerns both the narrator and us as readers: S *questo errore* ‘this mistake’. Similarly, we registered a Serbian example, *ta prošlost* ‘that past’, translated by AI as *quel passato* instead as S *questo passato*.

AI has proven that, at this level of service, it is unable to recognize the idiomatic meanings of certain expressions, which is actually an expected limitation, considering that the meaning of idiomatic expressions is specific, often unmotivated, and cannot be derived from the semantics of individual words involved in the expressions. We will provide two adjacent Serbian examples: *Ovo je bio avion za mene* ‘It was a complete novelty to me’, AI *Questo era un *aereo per me*, S *Quell’esperienza fu per me una completa novità*, and the contingent sentence *...poleteo (sam)* ‘on air’, translated literary by AI *...ed ero ‘in onda’*,¹⁴ S *rimasi entusiasta del lavoro dal vivo*. The same happens with the Serbian idiomatic expression *...čoveka u koga se i danas kunemo*, ‘a man we still swear by’, translated wrongly by AI as **un uomo nel quale ci inchiniamo*, S *personaggio che anche oggi stimiamo*. Similar issues were noted with the anglicism *adikt* ‘addict’, translated by AI as *drogato*, S *tossicodipendente*: the latter synonymous expression fits the context, where it is noted that at the given time it was a new word, or with the use of the Serbian title *gospodin* ‘Mister’, translated by AI as *signore* but omitted by S due to the fact that the Italian *signore* is neutralized and devoid of the sociological dimensions still recognized in Serbian in the honorific *gospodin*.

Similarly, AI cannot suggest more precise expressions of narrower meaning for Serbian nouns with generic semantics, whereas S is capable of offering a specific lexeme based on the context and meaning of the sentence, as in the examples *stvar može da se ponovi*, AI “Ø,” S *la scena si poteva ripetere* ‘it was possible to shoot again the scene’, or *...počeo sam pomalo da radim*, AI *... a lavorare *un po’*, S *... a lavorare saltuariamente* ‘to work from time to time’, or *Kada bi mi nešto nudili*, AI *Quando mi offrivano qualcosa*, whereas S gives a more precise translation: *Quando mi invitavano a collaborare a un programma* ‘When they invited me to collaborate on a program’, or *... pisao sam pomalo...*, AI *...scrivevo *un po’*, S *...scrivevo ogni tanto* ‘I used to write texts from time to time’, etc.

Earlier in the text, we mentioned the use of the English language as a mediator between Serbian and Italian (e.g. Serb. *čaša* > Eng. *glass* > It. *vetro* instead of It. *bicchiere*); here we provide another example, which falls within the domain of “false friends”: Serb. *urednike*, AI **editori* ‘publishers’, S *redattori* ‘program editors/directors’.

As an example of normalizing Serbian text, we cite the case of imprecisely expressed thoughts (mostly occurring in interviews); thus, it is desirable for the Serbian expression *dugmadi koja nose u sebi*, to be clarified by a paraphrase and thereby formally approximated to the communicative intention. Such a procedure was disregarded by the AI, which translated the Serbian expression literally (*buttons carrying within themselves*), unlike the human supervisor, S *pulsanti che controllano* (sc. *le armi nucleari*) ‘buttons that control (sc. nuclear weapons)’.

A particularly interesting question when it comes to translating from Serbian to Italian is the semantic value or, in other words, the correlative of the demonstrative pronouns *taj*, *ta*, *to* ‘that/this’, which AI translates correctly with corresponding Italian demonstrative pronouns (*questo* or *quello*), while a requirement of the exercises is to use, a specific lexeme correlated with the Serbian demonstrative instead of the pronoun itself. The purpose of this procedure is to gain a deeper understanding of the text and the avoidance of generic and deictically imprecise demonstrative pronouns that could generate ambiguity in the translated text. In the following examples, we provide several uses of the pronoun *taj*, *ta*, *to* and

¹⁴ In AI, there is often a random transition to a descriptive strategy in a context that requires narration (i.e., the use of some of the perfective tenses). Especially problematic is the translation of the Serbian verb *biti* ‘to be’, into Italian, where this distinction must be activated (for example, *Izlet je bio lep* ‘The trip was beautiful’, can be translated as *La gita era bella* (description) and *La gita è stata bella* (narration), depending on the exposition strategies applied in the given textual segment).

suggestions on how it can be translated more precisely: *Ali, to je bilo opasno*, AI *Ma Ø era pericoloso* ‘But, that was dangerous’, S *Però, lavorare dal vivo era pericoloso* ‘However, working live was dangerous’; *I to je... malo prepoznato*, AI *E questo è... poco conosciuto* ‘And this is... a little recognized’ S *Anche questo dato è meno noto* ‘Even this data is less known’; *I to je ispoštovano...*, AI *Ed Ø è stato rispettato* ‘And that was respected’ S *Questo desiderio fu esaudito* ‘This wish was fulfilled’; *To bi značilo...*, AI *Ciò significherebbe...* ‘That would mean’ S *Questa strategia significherebbe* ‘This strategy would mean’.

As seen from the examples authored by the human supervisor, this lexical exercise can also be resolved by adding a lexeme correlated with the pronoun.

When it comes to indefinite Serbian adverbs (*negde* ‘somewhere’ and *nekako* ‘somehow’), the supervisor may choose to ignore them because, in most cases, their meaning is vague and they do not have a true equivalent in Italian, as in *to je bio negde motiv*, AI *ed è stato in qualche modo* ‘and it was somehow the reason’ S *è stato il motivo* ‘and it was the reason’. Another approach is to paraphrase an utterance to identify whether these Serbian pronouns have a real function in the text; it is up to the supervisor to assess on a case-by-case basis which approach is best in a given context.

At the end of this short overview, we will mention two utterances that must be paraphrased in Serbian before being successfully translated into Italian (or other languages). Paraphrasing exercises, we emphasize, are an excellent activity for activating genuine understanding and reformulating unclear statements. For example, the Serbian expression *realno postojeća država* can be translated literally, as did AI *stato effettivamente esistente* ‘a State that actually exists’, but its true meaning emerges only after paraphrasing it: S *stato nei suoi confini effettivi* (‘a State within its actual borders’). A similar issue arises with the utterance *granice (su) neprekidno otvorene*, which can be translated, as did AI, *le cui frontiere sono (...) aperte*. While this translation is grammatically acceptable in isolation, considering the historical context, a precise translation is achieved through paraphrasing: S *i cui confini sono (...) indefiniti* ‘whose borders are not (...) defined’.

7. CONCLUSION

409

The rapid expansion of AI services also encompasses the domain of generating grammatically and semantically acceptable texts, which includes translation. Experiences with one of these services, Chat GPT by OpenAI, show that when it comes to translation from Serbian to Italian, AI is capable of providing quality results even in literary translations; automatically generated translations are of lower quality in the reverse direction (Italian to Serbian), probably because the database from which AI derives text generation rules is smaller. In translation teaching, texts generated by AI are useful both in the self-correction phase of one’s own text and in the critical analysis phase of AI’s textual product. During the analysis of artificially generated texts, students are trained to recognize unacceptable literal translations, semantic inaccuracies at the lexical level, incoherence regarding the gender and number of nouns, unmotivated variation in the type of exposition in the Italian text, and a range of other elements that a human supervisor can improve or modify, using their own creativity to bring the artificially generated text closer to the original text in terms of semantic, pragmatic, or cultural dimensions. Despite the extraordinary progress of technology, translating literary texts involves the intervention of a supervisor and undoubtedly justifies the existence of translation didactics in university language studies.

REFERENCES

- Bernasconi, E. (2023). *Il futuro dell'Intelligenza Artificiale: Esplorando i Grandi Modelli Linguistici*. Milano: StreetLib.
- Božić, V. (2023). AI or not AI, That’s the Question...Or Why We Fear ChatGPT... and AI in general? Essay In: https://www.researchgate.net/publication/370479743_AI_OR_NOT_AI_THAT%27S_THE_QUESTION_OR_WHY_WE_FEAR_CHATGPT_and_AI_in_general

- Ceković, N. (2023). Prilog univerzitetskoj nastavi književnog prevođenja s italijanskog na srpski: o iskustvima u radu s novim Praktikumom. *Nasleđe*, 54, 383–396. doi: 10.46793/NasKg2354.383C
- Kiryakova, G., Angelova, N. (2023). ChatGPT – A Challenging Tool for the University Professors in Their Teaching Practice. *Education Sciences*, 13, 1056. <https://doi.org/10.3390/educsci13101056>.
- Kukić, T. (2023). *Referencijalnost i upotreba člana u italijanskom jeziku i njegovi srpski ekvivalenti*. Kragujevac: Filološko–umetnički fakultet.
- Moderc, S. (2012). Konativna vrednost nekih srpskih glagola i njihovi ekvivalenti u italijanskom jeziku. *Naučni sastanak slavista u Vukove dane*, 41/1, 571–580.
- Moderc, S. (2024). I dolori del giovane serbofono alle prese con i tempi verbali italiani. *Godišnjak Filozofskog fakulteta u Novom Sadu*, XLIX-3.
- Moderc, S., Kukić, T. (2018a). Struktura teksta kao činilac u selekciji deiktčkih zamenica. Srpsko–italijanska kontrastivna analiza. *Srpski jezik, književnost, umetnost. Zbornik radova sa XII međunarodnog naučnog skupa održanog na Filološko–umetničkom fakultetu u Kragujevcu (27–28. X 2017)*, knj. I. (p. 247–258). Kragujevac: Filološko–umetnički fakultet.
- Moderc, S., Kukić, T. (2018b). Prezent u romanu Na Drini ćuprija i njegova prevodivost na italijanski jezik. *Srpski jezik*, XXIII, 391–407.
- Reyes Cárdenas, P. (2023) What kind of “intelligence” is Artificial Intelligence? *Metafisica y persona*, 30, 39–48.
- Šafran, J., Katić, M., Zivlak, J. (2020). Primena veštačke inteligencije u učenju i nastavi stranog jezika. *XXVI Skup trendovi razvoja: “Inovacije u modernom obrazovanju”*. Kopaonik, 16–19. 02. 2020.

LA DIDATTICA DELLA TRADUZIONE NELL'ERA DELL'INTELLIGENZA ARTIFICIALE: NUOVE PROSPETTIVE

Riassunto

410

Il libero accesso alle risorse dell'intelligenza artificiale (IA) e la possibilità di ottenere, tra gli altri servizi, traduzioni di discreta qualità, impone una rivalutazione e un adattamento della didattica della traduzione nell'insegnamento universitario. Nel presente lavoro vengono illustrati i vantaggi derivanti dall'applicazione dell'IA (intesa, qui, limitatamente ai servizi offerti da OpenAI) nella didattica della traduzione dal serbo in italiano, tra i quali occupano i primi posti l'autovalutazione basata sulla proposta della IA e la conseguente possibilità di rimuovere dal testo della propria versione eventuali errori di ortografia, morfologia, sintassi, abbreviando notevolmente il lavoro in classe. Nel lavoro frontale si libera, in questa maniera, il tempo per altre attività linguistiche incentrate sul testo in fase di processo traduttologico, e tra questi poniamo in rilievo il lavoro sulla stilistica del testo, spesso tralasciato per carenza di tempo. Inoltre, nel lavoro frontale incentrato sulla traduzione generata artificialmente, il docente può concentrarsi sugli aspetti semantici, pragmatici e sintattici del testo, con particolare riguardo al fatto che le modalità di strutturazione del testo italiano differiscono notevolmente da quelle applicabili alla lingua serba. Lo studente viene istruito ad intervenire sul testo in qualità di supervisore, attivando le proprie competenze grammaticali, linguistiche e culturali per compensare le lacune dell'IA o addirittura correggerne gli errori, contribuendo alla coesione e coerenza del testo anche mediante scelte e valutazioni personali, possibilità, queste, precluse alla versione analizzata di Chat GPT (3.5). Nel contributo, l'autore illustra alcuni tipi di soluzioni carenti offerte dall'IA nella traduzione dal serbo all'italiano, constatando che nel caso di testi complessi (quali i testi letterari) l'IA attualmente non fornisce soluzioni impeccabili, il che rende indispensabile la presenza e l'intervento di un supervisore umano preparato ed appositamente addestrato.

Parole chiave: intelligenza artificiale, traduttologia, insegnamento delle lingue, italiano, serbo

Saša Moderc
University of Belgrade, Serbia
Faculty of Philology
moderc.sasa@gmail.com

DRAŽENKA MOLNAR

STRATEGIJE PISANJA STUDENATA ENGLESKOG KAO STRANOG JEZIKA – STUDIJA SLUČAJA¹

U ovom se radu iznose rezultati studije slučaja provedene s ciljem dobivanja uvida u vrstu i način primjene strategija pisanja na engleskom kao stranom jeziku kod hrvatskih studenata engleskog jezika. Podatci su prikupljeni kvalitativnom analizom na tri načina: metodom glasnog navođenja misli koje su ispitanici iznosili radeći u paru na pisanom zadatku; strukturiranim intervjuiranjem ispitanika po završetku pisanja te analizom pisanih eseja. Pokušali smo utvrditi koje strategije pisanja ispitanici koriste u svrhu postizanja koherentnosti teksta u akademskom pisanju na engleskom jeziku, koji su stavovi ispitanika prema metodi glasnog navođenja misli te postoje li razlike u vrsti i uporabi strategija pisanja na engleskom i inom jeziku i koji čimbenici na to utječu. Rezultati su pokazali da su ispitanici koristili relativno visoku razinu i raznolik repertoar strategija pisanja. Pravilna uporaba strategija pisanja, eksplicitno poučavanje, poznavanje konvencije pisanog teksta u inim jezicima i individualni čimbenici navedeni su kao ključne komponente diskursne kompetencije.

Ključne riječi: strategije pisanja, akademsko pisanje, hrvatski studenti engleskog kao stranog jezika, studija slučaja

1. UVOD

Prema novom kurikulumu nastavnog predmeta Engleski jezik za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj iz 2019. godine, svrha učenja i poučavanja engleskoga jezika je poticanje i osiguravanje komunikacijske i međukulturne kompetencije koja podrazumijeva uspješno usmeno i pisano razumijevanje, tumačenje i izražavanje informacija, misli, stavova i vrijednosti koje učeniku omogućuju interakciju s ljudima s kojima ne dijeli materinski jezik. Među temeljnim ciljevima učenja i poučavanja engleskoga jezika navodi se ovladavanje svim četirima jezičnim vještinama – slušanjem, govorenjem, čitanjem i pisanjem, te učenikova osposobljenost za samostalnu i učinkovitu primjenu strategija učenja. Iako svaka od četiri spomenute vještine ima važno mjesto u učenju stranoga jezika, početci znanstvenih istraživanja ukazuju na zanemareni status vještine pisanja. Razlog tomu je taj što se pisanje uglavnom smatralo podupirućom vještinom koja služi isključivo kao pomoć drugim aspektima učenja jezika kao što je usvajanje gramatike (Homstad i Thorson, 1994). Povećanjem interesa za ovo područje kroz zadnjih desetak godina, povećava se i pozornost koja mu se pripisuje. U akademskom kontekstu, pisanje na stranom jeziku se danas smatra temeljnim oruđem ovladavanja ne samo sintaksom i ciljanim leksikom, već i načinom razvijanja viših kognitivnih funkcija, npr. rješavanja problema (Warschauer, 2010).

Dosadašnja istraživanja upućuju na pozitivnu korelaciju između učinkovite primjene strategija pisanja i kvalitete pisanja (Ong i Zhang, 2013; De Silva, 2015; Abas i Aziz, 2016). Među strategijama koje uenicima pomažu u vještini pisanja, Talapngoen i Deerajviset (2017) navode kognitivne, meta-kognitivne, društvene i afektivne strategije. Budući da se strategije uče i uspješno prenose, Zhu (2001) naglašava važnu ulogu učitelja u identificiranju i razumijevanju poteškoća s kojima se učenici susreću. Tako se upravo raspravljački eseji spominju kao uzrok neadekvatne primjene strategija pisanja i kršenja retoričkih konvencija s kojima se učenici engleskog kao stranog jezika suočavaju.

¹ Ovaj je rad nastao u okviru Istraživačkog projekta IP-2016-06-5736 Hrvatske zaklade za znanost i Filozofskoga fakulteta Sveučilišta J. J. Strossmayera u Osijeku.

Opće strategije učenja stranih jezika istražuju se već više desetaka godina, no zasad postoji relativno malo istraživanja usmjerenih isključivo na proučavanje strategija pisanja, posebice u hrvatskom edukacijskom kontekstu. Područje interesa brojnih istraživanja kontroverzna su pitanja (Casanave, 2004) i još uvijek ne postoje općeprihvaćene tipologije tih strategija, pa dosad objavljeni radovi u ovom području ukazuju na potrebu daljnjih empirijskih istraživanja koja bi se time sustavno bavila.

Potaknuti činjenicom da bi strategije pisanja mogle biti jedne od najznačajnijih i najintrigantnijih čimbenika koji utječu na proces i rezultat pisanja na engleskom kao stranom jeziku (Raimes, 1985; Arndt, 1987; Beare, 2000), istražili smo njihovu primjenu i način poučavanja u hrvatskom akademskom kontekstu. U prvom dijelu rada iznijeli smo teorijski okvir bavljenja strategijama pisanja te dali pregled dosadašnjih istraživanja na ovom području. Zatim smo iznijeli rezultate vlastite studije slučaja provedene s ciljem dobivanja uvida u vrstu i način primjene strategija pisanja na engleskom kao stranom jeziku kod hrvatskih studenata engleskog jezika. Podatci su prikupljeni kvalitativnom analizom na tri načina: metodom glasnog navođenja misli koje su ispitanici iznosili radeći u paru na pisanom zadatku; strukturiranim intervjuiranjem ispitanika po završetku pisanja te analizom pisanih eseja. Cilj je ovoga rada trostruk: (1) identificirati strategije pisanja koje hrvatski studenti engleskog jezika koriste u svrhu postizanja koherentnosti teksta na engleskom jeziku; (2) ispitati stavove ispitanika prema primjeni metode glasnog navođenja misli u procesu pisanja raspravljačkih eseja na engleskom jeziku; (3) utvrditi postoje li razlike u vrsti i uporabi strategija pisanja na engleskom i inom jeziku i koji čimbenici na to utječu.

2. TEORIJSKI OKVIR

U ovom se dijelu rada donosi pregled strategija pisanja. U prvom potpoglavlju (Potpoglavlje 2.1) definiramo pojam strategije pisanja, u drugom (Potpoglavlje 2.2) nudimo taksonomiju strategija pisanja, a u trećem (Potpoglavlje 2.3) donosimo teorijski pregled dosadašnjih istraživanja u kontekstu aktualne studije slučaja.

412

2.1. Definiranje strategija pisanja

Razvojem kognitivne psihologije 70-tih godina 20. stoljeća promiče se novi model procesuiranja informacija unutar kojeg se javlja i koncept strategija učenja. U području usvajanja inih jezika i u obrazovnom kontekstu, strategije se smatraju oruđem koji pomaže učenicima u usvajanju jezika i koje učenici „namjerno koriste“ (Oxford, 2011: 12). Sukladno tomu, učenici u nastavnom procesu preuzimaju ulogu aktivnih, samoodređenih pojedinaca koji informacije procesuiraju na složen i jedinstven način (Weinstein i sur., 2000, prema Sorić, 2014). Kada govorimo o strategijama pisanja, možemo ih definirati kao svjesno odabrane alate koje doprinose kvaliteti pisanja. U različitim znanstvenim radovima nailazimo na brojne istoznačnice poput „tehnike pisanja“, „postupci pisanja“ ili „ponašanja/koraci tijekom pisanja“ (Zamel, 1983; Khaldieh, 2000). Od postojećih definicija, izdvojit ćemo samo neke. Za Edwarda (2005, prema Talapngoen i Deerajviset, 2017: 51), strategije pisanja su „skup vještina koje učenici koriste u procesu pisanja, a koje bi im mogle pomoći u izvršavanju zahtjevnog zadatka pisanja“. Slično tomu, Flower i Hayes (1980, prema Wong, 2005: 31) definiraju strategije pisanja kao „odluke koje pisac donosi kako bi se suočio s problemima (jezičnim i retoričkim) koje pred njim postavlja zadatak pisanja i na način na koji ih on kao pisac percipira“. Okasha i Hamdi, (2014: 675) vjeruju da su strategije pisanja „načini kontrole procesa pisanja kako bi se proizveo dobro strukturirani pisani izričaj jasno vidljive visoke kvalitete“. Unatoč tomu, definicija strategija pisanja koja je najprikladnija za ovo istraživanje je ona Manchóna i sur. (2007: 231), koji kažu da su strategije pisanja „sve radnje korištene u činu proizvodnje teksta“, u kombinaciji s perspektivom Torrancea i sur. (2000: 181) koji tvrde da su strategije pisanja slijedovi „u koje se pisac aktivno uključuje planiranjem, sastavljanjem, revidiranjem i drugim aktivnostima povezanim s pisanjem“. Za potrebe ove studije slučaja, strategije pisanja se definiraju kao

sve operacije koje pisci primjenjuju u činu stvaranja raspravljačkog eseja, a koje su se dogodile tijekom četiri različite faze procesa pisanja – predpisanja, izrade nacrt, ponovnog pregleda i uređivanja.

2.2. Podjela strategija pisanja

Među brojnim instrumentima za identifikaciju i klasifikaciju strategija pisanja izdvajamo postupke samoprocjene poput upitnika, retrospektivnih intervjua, pisanih dnevnika te protokola glasnog navođenja misli. Iako je njihova pouzdanost često upitna, oni zasad nude najbolji uvid u bolje razumijevanje ponašanja i mentalnih procesa ispitanika koji pristupaju zadatku pisanja (Chamot, 2005). Činjenica da su do sada stručnjaci ponudili znatan broj taksonomija strategija pisanja znatno otežava izdvajanje samo jedne kao prototipnog i sveobuhvatnog primjera s kojim bi se svi složili (Hsiao i Oxford, 2002). Primjerice, Sasakijina (2000: 269) sistematizacija strategija pisanja sadrži osam ključnih kategorija: „planiranje, pronalaženje, generiranje ideja, verbaliziranje, prevođenje, ponovno čitanje, evaluacija i ostalo“. S druge strane, strategije pisanja koje navodi Riazi (1997) dijele se na kognitivne, metakognitivne i društvene strategije, dok taksonomijski popis Anite Wenden (1991) uključuje samo kognitivne i metakognitivne strategije. Za razliku od prethodnih znanstvenika, Victori (1995, citirano u Mu, 2005) i Leki (1995, citirano u Abas i Abd Aziz, 2016) nude proširenu listu strategija pisanja koje u potpunosti drugačije označavaju.

Iako postoji mnogo različitih klasifikacija strategija pisanja, za potrebe razvoja sheme kodiranja trenutne studije slučaja prihvaćena je Muova taksonomija strategija pisanja zbog svoje jednostavnosti i pogodnosti. Mu (2005: 9) razlikuje pet širih kategorija strategija pisanja: „retoričke, metakognitivne, kognitivne, komunikacijske i društvene/afektivne strategije pisanja“. Budući da se tijekom analize rezultata istraživanja pojavilo nekoliko podstrategija koje ne postoje u Muovoj sistematizaciji, dodatno smo proširili postojeću listu strategija pisanja skupinom pod nazivom *Ostale*.

Chien (2007) objašnjava da riječ retorika označava elemente organizacije i načine piščevog mišljenja u pisanom diskursu. Na isti način, Mu i Carrington (2007: 2) navode da se **retoričke strategije** najbolje mogu definirati kao „strategije koje pisci koriste za organiziranje i predstavljanje svojih ideja u pisanju konvencija prihvatljivih izvornim govornicima toga jezika“. Kao tipove retoričkih strategija autori navode organiziranje ideja, uporabu J1 (prvoga jezika), uspoređivanje, racionaliziranje i oblikovanje. Tijekom analize rezultata ove studije dodatno je uočena i strategija promjene koda te je naknadno svrstana u skupinu retoričkih strategija.

Metakognitivne strategije su one koje „pisci koriste kako bi svjesno kontrolirali proces pisanja“ (Mu and Carrington 2007: 2). Termin *metakognicija* uvodi Flavell još davne 1976. godine (prema Bahri i Duran Corebima, 2015). Definira se kao znanje ili svijest o kognitivnim procesima i sposobnost primjene mehanizama samoregulacije za njihovu kontrolu (Eggen i Kauchak, 1997; prema Sorić, 2014).

Oxford (1990: 136) tvrdi da riječ metakognitivno aludira na „nešto izvan kognitivnog“. Smatra da su metakognitivne strategije jedna od najznačajnijih skupina strategija jer služe kao kompas učenicima usmjeravajući njihovu pažnju na ono što je važno. Metakognitivne strategije uključuju mentalne operacije višeg reda kao što su planiranje, praćenje samovrednovanje te samostalnost i autonomiju u pisanju na engleskom kao stranom jeziku (Goctu, 2017).

Kognitivne strategije pripadaju onima „koje pisci koriste za provedbu stvarnih radnji pisanja“ i uključuju radnje kao što su generiranje ideja, sažimanje, reviziju, elaboraciju, pojašnjenje, dosjećanje i uvježbavanje (Mu i Carrington, 2007:2). Ova kategorija strategija pomaže piscu da se uspješno nosi s preprekama na koje nailazi za vrijeme pisanja (Wenden, 1991). S obzirom na vrstu kognitivnog procesiranja, razlikujemo strategije dubinskog procesiranja poput elaboracije, organizacije i praćenja, te strategije površinskog procesiranja poput uočavanja i dosjećanja. Cook (2008) potvrđuje povezanost primjene kognitivnih i metakognitivnih strategija učenja sa školskim uspjehom, ali ističe i međusobne razlike. Pritom pojašnjava da kognitivne strategije uključuju stvarne radnje pisanja, dok se metakognitivne koriste za praćenje i usmjeravanje pisanja.

Komunikacijske strategije odnose se na one koje „pisci koriste za izražavanje ideja na učinkovitiji način“ (Mu, 2005: 5), a koriste ih kod rješavanja problema, poteškoća ili predviđanja odgovora čitatelja. Ova makrokategorija strategija pisanja ima korijene u teoriji koja smatra da je pisanje uvijek usmjereno na čitatelja, ukazujući pritom na određenu vrstu komunikacije (Reinking i von der Osten, 2017; Leki, 1998). Pod komunikacijskim strategijama navedene su izbjegavanje, skraćivanje i svijest o čitateljima.

Društvene/afektivne strategije se odnose na one koje „pisci koriste kako bi komunicirali s ostalima s ciljem razjašnjenja nekih pitanja i reguliranja emocija, motivacije i stavova tijekom pisanja“ (Mu and Carrington, 2007: 2). Uključuju široki raspon aktivnosti – od interakcije s drugim ljudima kako bi se pospješila izvedba zadatka (npr. suradnja i dobivanje povratnih informacija i primjena referentnih izvora informacija) do preuzimanja emocionalne kontrole, npr. odmaranja.

2.3. Prethodna istraživanja

Dosadašnja relevantna empirijska istraživanja bavila su se identifikacijom strategija pisanja učenika engleskog kao drugog/stranog jezika i utvrđivanjem njihove povezanosti s akademskim uspjehom ispitanika.

Rezultati istraživanja, iako brojni, donose potpuno oprečne rezultate. Neki istraživači (Silva, 1993; Thorson, 2000; Hinkel, 2004; Lee, 2005; McCarthey i sur., 2005; Martínez, 2005; Bitchener i Basturkmen, 2006) tvrde da se procesi pisanja na J1 (prvom jeziku) razlikuju od onih na J2 (drugom jeziku), dok drugi (Jones i Tetroe, 1987; Matsumoto, 1995; Schoonen i sur., 2003) naglašavaju sličnosti. Nadalje, dio znanstvenika (Kaplan, 1966; Norment, 1982; Scollon, 1999) smatra da su kulturološke razlike uzrok problema retoričke organizacije eseja s kojim se studenti drugih jezika susreću, dok drugi (Mohan i Lo, 1985; Hirose, 2003) odbacuju ovu tvrdnju. Brojna istraživanja potvrđuju činjenicu da kultura utječe na pisanje na stranom/drugom jeziku, ali bi svakako trebalo uzeti u obzir žanr pisanog zadatka kojeg učenici moraju izvršiti, kognitivni i međujezični razvoj ispitanika. Konačno, neki stručnjaci (Arndt, 1987; Friedlander, 1990; Woodall, 2002) tvrde da se strategije pisanja u J1 mogu uspješno prenijeti i na J2, dok drugi (npr. Wu, 1995) negiraju uspješnost prijenosa iz J1 u J2.

Strategijama pisanja na različitim obrazovnim razinama bavili su se znanstvenici azijskih zemalja. Tako su Mu i Carrington (2007) proveli istraživanje među kineskim studentima poslijediplomskih studija i otkrili prisutnost svih strategija pisanja (retoričkih, kognitivnih, metakognitivnih i društvenih/afektivnih) tijekom procesa pisanja. Slično tomu, Sasaki (2000: 269) u svojoj studiji provedenoj među japanskim učenicima identificira desetke strategija pisanja koje je gotovo nemoguće klasificirati poput „planiranja, prisjećanja, generiranja ideja, verbaliziranja, prevođenja, ponovnog čitanja, procjene, odmaranja, ispitivanja“.

U kuvajtskom obrazovnom kontekstu, Al-Zankawi (2018) istražuje strategije pisanja studenata preddiplomskog studija. Rezultati pokazuju učestaliju primjenu „strategije opetovanog čitanja i planiranja“ u odnosu na „reviziju, vrednovanje, oblikovanje i uporabu J1“ (Al-Zankawi, 2018:153).

Istoj dobnoj skupini ispitanika u tajlandskom kontekstu pristupaju Baker i Boonkit (2004) u istraživanju učestalosti primjene metakognitivnih, kognitivnih, kompenzacijskih, društvenih, afektivnih negativnih strategija i strategija zapamćivanja. Rezultati pokazuju da studenti preddiplomskog studija koriste kognitivne, metakognitivne i kompenzacijske strategije učestalije u odnosu na preostale četiri. U svrhu identificiranja strategija pisanja kineskih učenika viših razreda srednje škole, Liu (2015) je posegnuo za Chamotovim i O'Malleyjevim okvirom strategija pisanja. Rezultati njegovog istraživanja upućuju na dominantnu društvenu strategiju, tj. savjetovanje s drugima oko vlastitih poteškoća u pisanju.

Na različitim obrazovnim razinama i u različitim obrazovnim i kulturološkim kontekstima razpravljalo se i o međuodnosu primjene strategija pisanja i uspjeha u pisanju na engleskom kao stranom jeziku (Kasper, 1997; Graham i Perin, 2007; Al Asmari, 2013; Talapngoen i Deeraajviset, 2017). Ostaje nejasno je li ova pozitivna korelacija utemeljena na učestalosti i broju strategija pisanja koje pisci

koriste, budući da odgovori povezani s ovim pitanjem sugeriraju podijeljene rezultate (Sang-Hee, 2002; Abdullah, 2009; Liu, 2015; Raoofi i sur., 2017).

3. CILJEVI I ISTRAŽIVAČKA PITANJA

Brojna su istraživanja strategija pisanja u J2, ali vrlo malo ih je provedeno u autentičnom okruženju/kontekstu (Leki, 1995; Wong, 2005).

Ova je studija dio sveobuhvatnog trogodišnjeg istraživačkog projekta pod nazivom *KohPiText - Koherencija pisanoga teksta u inome jeziku: hrvatski, njemački, engleski, francuski i mađarski jezik u usporedbi*. Projekt se bavi opisom i usporedbom svojstava koherencije i načina razvoja koherencije u tekstovima učenika prethodno navedenih stranih jezika u usporedbi sa svojstvima koherencije i načinima razvoja tekstualne koherencije u prvim jezicima.

Cilj je ove studije proučiti procese pisanja na engleskom jeziku kod hrvatskih studenata engleskog jezika preddiplomske razine pokušavajući pružiti uvid u neke od prethodno navedenih kontroverznih tema. U ovom smo istraživanju definirali J2 strategije kao pišćeve svjesne odluke kojima pokušava riješiti problem u procesu pisanja. Strategije pisanja smo podijelili na: retoričke, metakognitivne, kognitivne, komunikacijske i društvene/afektivne strategije (Mu i Carrington, 2007). Radom nastojimo odgovoriti na sljedeća istraživačka pitanja:

1. Koje strategije pisanja koriste studenti preddiplomskih studija u procesu pisanja raspravljačkih eseja na engleskom jeziku?
2. Koji su stavovi studenata engleskog kao stranog jezika prema primjeni protokola glasnog navođenja misli u procesu pisanja eseja na engleskom jeziku?
3. Postoje li razlike u vrsti i uporabi strategija pisanja na engleskom i inom jeziku i koji čimbenici na to utječu?

U svjetlu gore navedenih pitanja, donosimo sljedeće pretpostavke:

1. Ispitanici učestalo koriste sve vrste strategija pisanja u procesu pisanja.
2. Ispitanici imaju pozitivan stav prema primjeni protokola glasnog navođenja misli u procesu pisanja eseja na engleskom jeziku.
3. Ne postoji bitna razlika u vrsti i uporabi strategija pisanja na engleskom i inom jeziku. Kao jedan od čimbenika koji bi mogli utjecati na tu činjenicu je eksplicitno poučavanje strategija pisanja na srednjoškolskoj razini kao priprema za završni ispit/maturu.

4. METODOLOGIJA

Studija slučaja koristi mješoviti istraživački pristup. Podatci prikupljeni kvantitativnom analizom donose identifikaciju i frekvenciju strategija pisanja, a kvalitativna analiza proizlazi iz nekoliko kombiniranih metoda: protokol glasnog navođenja misli koje su ispitanici iznosili radeći u paru na pisanom zadatku, analizom završne verzije raspravljačkih eseja i strukturiranim intervjuiranjem ispitanika po završetku pisanja.

Uzorak ispitanika čini osam hrvatskih studenata engleskog kao stranog jezika, preddiplomske razine i različitih studijskih grupa, upisanih na Filozofski fakultet Sveučilišta J. J. Strossmayera u Osijeku (Tablica 1). Svi su studenti dobrovoljno sudjelovali u istraživanju i prethodno potpisali Izjavu o suglasnosti.

Ime	Dob	Spol	Jezična razina	Godina studija	Studijska grupa
Sudionik 1	19	Ž	B2	1. god. preddiplomski	Engleski-Hrvatski
Sudionik 2	19	M	B2	1. god. preddiplomski	Engleski-Hrvatski
Sudionik 3	19	Ž	B2	1. god. preddiplomski	Engleski-Hrvatski
Sudionik 4	19	Ž	B2	1. god. preddiplomski	Engleski-Hrvatski
Sudionik 5	19	Ž	B2	1. god. preddiplomski	Engleski-Hrvatski
Sudionik 6	19	Ž	B2	1. god. preddiplomski	Engleski-Mađarski
Sudionik 7	20	Ž	B2	1. god. preddiplomski	Engleski-Filozofija
Sudionik 8	20	Ž	B2	1. god. preddiplomski	Engleski-Povijest

Tablica 1. Osnovni podatci o sudionicima

Prikupljanje podataka i analiza odvija se na sljedeći način:

1. ispitanici pristupaju organiziranim sesijama pisanja u kontroliranim uvjetima na Filozofskom fakultetu u Osijeku,
2. nakon zadanih uputa ispitanici u paru pišu raspravljajući esej na temu "Online shopping" (glasno navode misli, bilježe koncept, u računalu unose konačnu inačicu eseja),
3. audio i videosnimke se pohranjuju na računalu, naknadno transkribiraju, a podatci analiziraju, kodiraju i višestruko provjeravaju.

Sažetak podataka prikupljenih glasnim navođenjem misli nalazi se u Tablici 2.

	Protokol glasnog navođenja misli	Strukturirani intervju	Dokumenti	Trajanje
Sudionik 1	1 transkript s 40.095 slovnih mjesta	1 transkript s 34.409 slovnih mjesta	1 koncept, 1 esej (368 riječi)	108.09 min
Sudionik 2	1 transkript s 40.095 slovnih mjesta	1 transkript s 26.374 slovnih mjesta	1 koncept, 1 esej (368 riječi)	102 min
Sudionik 3	1 transkript s 18.494 slovnih mjesta	1 transkript s 22.421 slovnih mjesta	1 koncept, 1 esej (326 riječi)	60.41 min
Sudionik 4	1 transkript s 18.494 slovnih mjesta	1 transkript s 22.065 slovnih mjesta	1 koncept, 1 esej (326 riječi)	58.72 min
Sudionik 5	1 transkript s 25.799 slovnih mjesta	1 transkript s 29.493 slovnih mjesta	1 koncept, 1 esej (370 riječi)	67.56 min
Sudionik 6	1 transkript s 25.799 slovnih mjesta	1 transkript s 28.587 slovnih mjesta	1 koncept, 1 esej (370 riječi)	71.44 min
Sudionik 7	1 transkript s 16.735 slovnih mjesta	1 transkript s 25.789 slovnih mjesta	1 koncept, 1 esej (362 riječi)	74.76 min
Sudionik 8	1 transkript s 16.735 slovnih mjesta	1 transkript s 21.943 slovnih mjesta	1 koncept, 1 esej (362 riječi)	71.45 min

Tablica 2. Sažetak podataka prikupljenih glasnim navođenjem misli

5. REZULTATI

U skladu s kvalitativnim istraživačkim metodama, za analizu podataka iz transkribiranih intervjua, radova sudionika i njihovih nacrti koristili smo metodu analitičke indukcije (Goetz i LeCompte, 1984; Leki, 1995). U ovom pristupu, istraživač se više puta vraćao na transkripte kako bi pročitao i ispitao podatke, tražeći istaknute teme ili teme koje se ponavljaju.

5.1. PRVO ISTRAŽIVAČKO PITANJE

Prvim smo istraživačkim pitanjem istražili kojim se strategijama hrvatski studenti preddiplomskih studija koriste u procesu pisanja raspravljačkih eseja na engleskom jeziku. U identifikaciji i opisu strategija koristili smo Muovu (2005) taksonomiju strategija pisanja (Tablica 3). Rezultati analize pokazuju identifikaciju različitih skupina retoričkih, metakognitivnih, kognitivnih, komunikacijskih, društvenih/afektivnih i ostalih strategija. U Tablici 3 možemo uočiti široki raspon različitih strategija koje su studenti primijenili u procesu pisanja.

Strategije pisanja	Podstrategije	Razmatranje
Retoričke strategije	Organizacija ideja	Početak/razrada/završetak
	Uporaba J1	Prevođenje generiranih ideja na engleski
	Formatiranje/Oblikovanje	Razmatranje žanra
	Uspoređivanje	Različite retoričke konvencije
Metakognitivne strategije	Planiranje	Pronalaženje fokusa
	Nadgledanje	Provjera i identificiranje problema
	Evalvacija	Preispitivanje napisanog teksta, ciljeva
Kognitivne strategije	Stvaranje ideja	Ponavljanje, uvod, zaključak, itd.
	Revizija/Izmjena	Unošenje izmjena u plan, napisani tekst
	Elaboriranje	Proširivanje sadržaja pisanja
	Pojašnjenje	Odbacivanje zbunjenosti
	Dosjećanje	Prizivanje informacija iz sjećanja
	Uvježbavanje	Isprobavanje ideja ili jezika
	Sažimanje	Sintetiziranje pročitanoga
	Izbjegavanje	Izbjegavanje problema
	Skraćivanje	Odustajanje od nekih problema
Komunikacijske strategije	Svijest o čitateljima	Predviđanje čitateljevog odgovora
	Prikupljanje	Upućivanje na knjižnice, rječnike
	Traženje povratne informacije	Prihvatanje potpore profesora, kolega
Društvene/afektivne strategije	Podjela ciljeva	Razriješiti teret zadatka
	Odmor/Odgoda	Smanjiti anksioznost

Tablica 3. Okvir strategije pisanja (Mu, 2005)

Tablica 4 prikazuje raspon strategija koje su ispitanici koristili. Opsežnija kvalitativna analiza protokola glasnog navođenja misli i polustrukturiranih intervjua nakon pisanja eseja potvrđuju prednost određenih tehnika pisanja eseja. Dijelove odgovora studenata navodimo kao primjere u zagradi, uz odgovarajuće podstrategije.

Među naučestalijim strategijama pisanja uočavamo organizaciju ideja („uglavnom [strukturiram] tekst: uvod, glavni dio, pozitivno, negativno“), formatiranje/oblikovanje („općenito razmišljam kako bi npr. font slova, margine trebale izgledati“), planiranje („dogovarale smo se kako bi to trebalo izgledati, hoćemo li koristiti koncept ili ne“), evaluaciju („počeo sam pisati nešto drugo i dok sam pisao nešto drugo, ostavio sam oba dijela i razmislio ponovo o prvom“), stvaranje ideja („onda smo počele pisati koncept, tek toliko da zabilježimo neke ideje o čemu ćemo pisati“), reviziju („možda smo izmijenili nekoliko veznika“), dosjećanje, prikupljanje te primjena znanja iz sadašnje ili prošle obuke u pisanju na stranom jeziku. Nasuprot tomu, strategije poput svijesti o čitateljima („[razmišljam] o činjenici hoće li esej biti razumljiv čitatelju“), uspoređivanje („[razmišljam o razlici između pristupa pisanju na hrvatskom i engleskom jeziku]“), odmor („ako nije hitno, ostavljam za neki drugi put“), suradnja i prilagodba nastavnikovim zahtjevima („profesorica nam je dala MLA strukturu na početku i upute kako ih koristiti pa sam slijedila upute“) zabilježene su kod manje od polovice ispitanika.

Za zaključiti je da su kognitivne i metakognitivne strategije među najučestalijim strategijama pisanja, dok su podstrategije koje pripadaju komunikacijskim i društvenim/afektivnim strategijama među najmanje zastupljenima.

Strategije pisanja	Podstrategije	1	2	3	4	5	6	7	8	Ukupno
Retoričke	Organizacija ideja	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	8
	Uporaba J1		✓	✓	✓		✓	✓		5
	Prebacivanje koda	✓				✓	✓	✓	✓	5
	Formatiranje/Oblikovanje	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	8
	Uspoređivanje		✓					✓	✓	3
Metakognitivne	Planiranje	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	8
	Evaluacija	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	8
	Nadgledanje	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓	7
Kognitivne	Stvaranje ideja	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	8
	Sažimanje	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	7
	Revizija/Izmjena	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	8
	Dosjećanje	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	7
	Pojašnjavanje	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓	7
	Elaboriranje	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓	7
	Uvježbavanje	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	7
Komunikacijske	Izbjegavanje	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	7
	Skraćivanje	✓	✓		✓		✓			4
	Svijest o čitateljima							✓	✓	2
Društvene/Afektivne	Prikupljanje	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	8
	Suradnja		✓		✓			✓		3
	Traženje povratne informacije	✓		✓	✓	✓	✓		✓	6
	Odmor/Odgoda	✓	✓						✓	3

Ostalo	Prilagodba nastavnikovim zahtjevima					✓		✓	✓	3
	Primjena znanja iz sadašnje ili prošle obuke u pisanju na stranom jeziku	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	8
	Preuzimanje rizika			✓	✓	✓		✓	✓	5

Tablica 4. Strategije pisanja identificirane analizom podataka

5.2. Drugo istraživačko pitanje

Drugim smo istraživačkim pitanjem pokušali ispitati stavove studenata engleskoga kao stranog jezika prema primjeni protokola glasnog navođenja misli u procesu pisanja eseja na engleskom jeziku.

Odgovor na ovo pitanje dobili smo kvalitativnom analizom transkribiranih audio zapisa.

U individualnim intervjuima provedenim po završetku pisanog zadatka od ispitanika se tražila procjena vještine pisanja u odnosu ostale jezične vještine, retrospektivni osvrt na način provođenja pisanog zadatka i procjenu zadovoljstva konačnim rezultatom pisanja. Svi ispitanici vole pisati, ali navode i neke od varijabli koje na mogu utjecati na kvalitetu pisanja poput teme, vremenskog ograničenja, okoline, fizioloških potreba. Zanimljiva je i činjenica da unatoč tomu što vole pisati ne procjenjuju pisanu kompetenciju najvišom razinom. Iako se do tada nisu susreli sa timskim radom u pisanju raspravljačkih eseja, svih osam ispitanika procjenjuje zajedničko pisanje kao pozitivno iskustvo. Razloge koje navode su „više ideja u kraćem vremenu“, „kompatibilnost“, „zajednički pristup“, „dviije glave razmišljaju bolje od jedne“, „lakše je dosjetiti se“, „dajem svoj maksimum“. Samo jedan od osam ispitanika smatra timski rad težim od individualnog, ali to pripisuje isključivo svom karakteru i želi da „sve ima pod kontrolom“. Iako se svih osam ispitanika slaže da bi rezultat pisanog zadatka bio ponešto drugačiji u slučaju samostalnog rada, svi su zadovoljni konačnom strukturom i sadržajem raspravljačkog eseja.

Svih osam ispitanika izrazilo je pozitivan stav prema primjeni protokola glasnog navođenja misli kojeg percipiraju kao ubrzani proces međusobnog dogovora i jasnu verbalizaciju ideja. Ispitivač pritom nije bio prinuđen postavljati dodatna pitanja, niti ih podsjećati na glasno iznošenje misli.

Negativan aspekt zajedničkog rada vide u potencijalnom neslaganju s kolegom ili kolegicom, smanjenoj kontroli, neujednačenom doprinosu zadatku, različitom pristupu organizaciji tekstne vrste ili mogućoj isprekidanosti slijeda misli glasnim navođenjem.

5.3. Treće istraživačko pitanje

Odgovori svih ispitanika na treće istraživačko pitanje potvrđuju da ne postoje bitne razlike u vrsti i uporabi strategija pisanja na engleskom i hrvatskom jeziku. Drugim riječima, ispitanici preuzimaju retoričke konvencije pisanja iz hrvatskoga jezika, kojima su eksplicitno podučavani za potrebe završnog eseja na maturi, i primjenjuju ih u pisanju eseja na engleskom jeziku. Pritom ne razmišljaju o specifičnim retoričkim konvencijama pojedinih jezika i gotovo mehanički oblikuju eseje koji obiluju prekomjernom, nedovoljnom ili neprimjerenom uporabom konektora. Takav matematički pristup u oblikovanju raspravljačkih eseja narušava koherenciju tekstne vrste i posljedično otežava čitanje. Uočavanje problema i pravilna primjena strategija pisanja prvi su koraci u postizanju više razine pismenosti u akademskom diskursu.

6. DISKUSIJA

U ovom ćemo odjeljku razmotriti rezultate studije referirajući se na početne tri hipoteze.

Prva je hipoteza tvrdila da pisci na engleskom kao stranom jeziku koriste sve vrste strategija pisanja kada pristupaju pisanju. Rezultati ovog istraživanja ukazuju na domišljatost u oblikovanju raspravljačkih eseja kod svih osam sudionika. Suočeni sa zadatkom pisanja, koristili su širok raspon i raznoliki broj strategija, koje se mogu kategorizirati u retoričke, kognitivne, metakognitivne, komunikacijske, društvene/afektivne i druge strategije. Razloge možemo tražiti u zahtjevima tercijarnog obrazovanja tijekom kojega se većina studenata već susrela s nekim strategijama pisanja. Nadalje, studiranje engleskog kao stranog jezika izlaže studente dodatnim zadacima pisanja i na taj način diktira njihova akademska postignuća. Za pretpostaviti je stoga da će studenti posvetiti više pozornosti načinima i tehnikama za poboljšanje svojih vještina pisanja. Rezultati ove studije potvrđuju prvu hipotezu i u potpunosti su ili djelomično kompatibilni s rezultatima drugih studija (Sasaki, 2000; Baker i Boonkit, 2004; Mu i Carrington, 2007; Al-Zankawi, 2018). U skladu s prethodnim istraživanjima (Mu i Carrington, 2007; Baker i Boonkit, 2004; Wenden, 1991), ispitanici su najviše koristili metakognitivne i kognitivne strategija u pisanom zadatku. Točnije, studenti su iskoristili prednosti metakognitivnih strategija kao što su planiranje i evaluacija te su ih koristili rekurzivno u kombinaciji s kognitivnim strategijama osmišljavanja ideja i revidiranja kako bi postigli svoje ciljeve pisanja. Ovakav način primjene potvrđuje i Cookov (2008) zaključak da ove dvije vrste strategija nisu neovisne jedna o drugoj. Budući da su metakognitivne strategije direktno odgovorne za izvršenje zadatka pisanja, one podrazumijevaju i paralelnu aktivaciju kognitivnih strategija poput razmišljanja, povezivanja, procesuiranja. Nizak udio komunikacijskih i društvenih/afektivnih strategija može se objasniti prirodom samog zadatka koji u svakodnevnom akademskom okruženju, prema prethodnom iskustvu studenata, ne zahtijeva međusobnu suradnju te daje prednost točnosti jezične produkcije u odnosu na tečnost. Ispitanici također navode da osobine ličnosti (introvertiranost/ekstrovertiranost), kulturološko okruženje, način poučavanja, tipovi zadataka i oblici rada znatno utječu na (ne)sklonost u odabiru strategija pisanja.

Strukturirani intervju potvrdio je i drugu hipotezu kojom se iznosi pozitivan stav svih ispitanika prema primjeni protokola glasnog navođenja misli u procesu pisanja eseja na engleskom jeziku. Ovakvim se uvidom u način razmišljanja i pristupanja zadatku daje sveobuhvatnija slika uspješne ili manje uspješne primjene strategija pisanja i njihove ulogu u izgradnji koherencije teksta. Povremeno uvođenje suradničkog pisanja omogućilo bi studentima brže i kvalitetnije generiranje ideja te pravilnu primjenu raznovrsnijih strategija učenja. Učiteljima bi pak dalo uvid u aktivne kognitivne procese koji se tijekom pisanja ne mogu uočiti, a koji bi se mogli iskoristiti u planiranju poučavanja akademskog metadiskursa.

Treća hipoteza prema kojoj ne postoji bitna razlika u vrsti i uporabi strategija pisanja na engleskom i inom jeziku također je potvrđena. Kao najznačajniji čimbenik ispitanici navode izloženost eksplicitnom poučavanju strategija pisanja na hrvatskom jeziku na srednjoškolskoj razini, kao sastavni dio pripreme za završni ispit/maturu. U istraživanju pisanja na J2 dugo se vodi rasprava o tome može li se pisanje u J1 prenijeti na pisanje u J2 (Casanave, 2004). Ipak, malo je studija provelo dublje istraživanje o kojim se to strategijama radi i koliko je njihov međujezični prijenos uspješan. Postoje dokazi koji upućuju na to da su pisanje u J1 i J2 slični u svojim širim poimanjima, te da i pisci J1 i J2 koriste ponavljajući proces sastavljanja, koji uključuje planiranje, pisanje i revidiranje, kako bi razvili svoje ideje i pronašli odgovarajuća i primjerena retorička i jezična sredstva. Rezultati ove studije upućuju na pozitivan prijenos većine metakognitivnih, kognitivnih i društvenih strategija iz hrvatskoga jezika, dok je analiza izvješća sudionika i njihovih radova pokazala da je prijenos retoričkih strategija djelomično uspješan. Silva (1993) stoga sugerira da stručnjaci koji procjenjuju pisanje na J2 moraju sagledati širu perspektivu, a ne samo teoriju pisanja na J1, kako bi bolje opisali jedinstvenu prirodu pisanja na J2.

7. ZAKLJUČAK

Rezultati su pokazali da su ispitanici koristili relativno visoku razinu i raznolik repertoar strategija pisanja, koje se mogu kategorizirati u retoričke strategije, kognitivne strategije, metakognitivne strategije, komunikacijske i društvene/afektivne strategije. Uspostavljena je taksonomija njihovih zajedničkih strategija pisanja koja pruža neke uvide za buduće istraživače i praktičare pisanja na stranom jeziku.

Budući da se proces pisanja u J2 razlikuje od procesa pisanja u J1, ne mogu se sve strategije pisanja uspješno prenijeti između jezika i kultura. Stoga je uočavanje čimbenika koje studentima otežavaju uspješno pisanje ključno za podučavanje engleskog kao stranog jezika. Na početnoj razini pisanja, učitelji mogu pomoći piscima stranog jezika da prepoznaju strategije koje su usvojili u materinskom jeziku i odaberu one koje bi jednako učinkovito mogli primijeniti u pisanju na stranom jeziku. Povrh toga, strategije pisanja treba eksplicitno poučavati i sustavno uvježbavati.

Rezultati studije otkrivaju da je primarni zadatak osam sudionika bio planiranje ne samo sadržaja, već i organizacije radova prije početka pisanja. Tako se strategija izrade nacрта pokazala dobrom osnovom za daljnji nastavak pisanja na engleskom jeziku. Nadalje, kombinacija kompleksnijih kognitivnih i metakognitivnih strategija, kojima obično ovladavamo u kasnijoj životnoj dobi, ima svoje prednosti i moga bi se uzeti u obzir. Konačno, potrebno je sustavno uvježbavati primjenu kohezivnih sredstava kako bi pisci bolje razumjeli retoričke konvencije pisanja u različitim jezicima.

Pri izradi kurikuluma ili pisanog zadatka, učitelji inih jezika trebaju promišljati o potrebama i predznanju svojih učenika. Pravilna uporaba strategija pisanja, eksplicitno poučavanje, poznavanje konvencije pisanog teksta u inim jezicima i individualni čimbenici navedeni su kao ključne komponente diskursne kompetencije. Razmatranje ovih rezultata može podići svijest o podučavanju strategija pisanja u svrhu postizanja više razine kompetentnosti u akademskom pisanju na stranome jeziku.

Budući da se trenutna studija usredotočila samo na studente prve i druge godine preddiplomskog studija engleskog kao stranog jezika, buduća bi istraživanja mogla obuhvatiti analizu strategija pisanja koje koriste druge studijske grupe. Osim toga, valjalo bi ispitati kvalitetu pisanja u drugim žanrovima i obrazovnim kontekstima te istražiti kako se protokol razmišljanja naglas može koristiti kao alat za podučavanje kompleksnijih strategija pisanja.

REFERENCES

- Abas, I. H., Abd Aziz, N. H. (2016). Classification of L2 writing process and writing strategies. *Proceedings from International Seminar on Generating Knowledge Through Research*, Malaysia.
- Abdullah, M. R. T. L. (2009). The writing strategies used by engineering ESL Malay learners. *Proceedings from International Journal of Arts and Sciences Conferences*, Las Vegas.
- Al Asmari, A. (2013). Investigation of writing strategies, writing apprehension, and writing achievement among Saudi EFL-major students. *IES*, 6 (11), 130-143.
- Al-Zankawi, M. (2018). *An Investigation of EFL Writing Strategies and Cohesion of Kuwaiti Undergraduate Students*. Dublin: Trinity College Dublin.
- Arndt, V. (1987). Six writers in search of texts: A protocol-based study of L1 and L2 writing. *ELT Journal*, 41 (3), 257-267.
- Bahri, A., Duran Corebima, A. (2015). The Contribution of Learning Motivation and Metacognitive Skill on Cognitive Learning Outcome of Students within Different Learning Strategies. *Journal of Baltic Science Education*, 14 (4), 487-500.
- Baker, W., Boonkit, A. (2004). Learning strategies in reading and writing: EAP contexts. *Regional Language Centre Journal*, 35 (3), 299-328.
- Bitchener, J., Basturkmen, H. (2006). Perceptions of the difficulties of postgraduate L2 thesis students writing the discussion section. *Journal of English for Academic Purposes*, 1-15.
- Beare, S. (2000). *Differences in content generating and planning processes of adult L1 and L2 proficient writers*. Unpublished doctoral thesis, University of Ottawa, Ottawa, Ontario.

- Casanave, C. P. (2004). *Controversies in second language writing: Dilemmas and in research and instruction*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- Chamot, A. U. (2005). Language learning strategy instruction: current issues and research. *Annual Review of Applied Linguistics*, 25 (1), 112-130.
- Chien, S-C. (2007). The role of Chinese EFL learners' rhetorical strategy use in relation to their achievement in English writing. *English Teaching: Practice and Critique*, 6 (1), 132-150.
- Cook, V. (2008). *Second language learning and language teaching*. Newcastle: Hodger Education.
- De Silva, R. (2015). Writing strategy instruction: Its impact on writing in a second language for academic purposes. *Language Teaching Research*, 19 (3), 301-323.
- Goctu, R. (2017). Metacognitive strategies in academic writing. *Journal of Education in Black Sea Region*, 2 (2), 82-96.
- Goetz, J., LeCompte, M. (1984). *Ethnography and qualitative design in educational research*. Orlando, FL: Academic Press.
- Graham, S., Perin, D. (2007). A meta-analysis of writing instruction for adolescent students. *Journal of Educational Psychology*, 9 (3), 445-476.
- Friedlander, A. (1990). Composing in English: Effects of a first language on writing in English as a second language. In B. Kroll (Ed.), *Second language writing: Research insights for the classroom*. New York: Cambridge University Press, 109-125.
- Hinkel, E. (2004). *Teaching academic ESL writing: Practical techniques in vocabulary and grammar*. Mahwah, NJ: L. Erlbaum Associates.
- Hirose, K. (2003). Comparing L1 and L2 organizational patterns in the writing of Japanese EFL students. *Journal of Second Language Writing*, 12 (2), 181-209.
- Homstad, T., Thorson, H. (1994). *Writing Theory and Practice in the Second Language Classroom: A Selected Annotated Bibliography*. Minnesota: University of Minnesota.
- Hsiao, T. Y., Oxford, R. L. (2002). Comparing theories of language learning strategies: A confirmatory factor analysis. *The Modern Language Journal*, 86 (3), 368-383.
- Kaplan, R. B. (1966). Cultural thought patterns in intercultural communication. *Language Learning*, 16, 1-20.
- Kasper, L. F. (1997). Assessing the metacognitive awareness of ESL student writers. *TESL*, 3 (1), 1-20.
- Khalidieh, S. A. (2000). Learning strategies and writing process of proficient vs. less-proficient learners of Arabic. *Foreign Language Annals*, 33 (5), 33-522.
- Kurikulum nastavnog predmeta Engleski jezik za osnovne škole i gimnazije (2019). MZOS, Zagreb. <https://mzo.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Publikacije/Predmetni/Kurikulum%20nastavnog%20predmeta%20Engleski%20jezik%20za%20osnovne%20skole%20i%20gimnazije%20u%20RH.pdf>
- Lee, S.-Y. (2005). Facilitating and inhibiting factors in English as a foreign language writing performance: A model testing with structural equation modelling. *Language Learning*, 55(2), 335-374.
- Leki, I. (1995). Coping strategies of ESL students in writing tasks across the curriculum. *TESOL Quarterly*, 29 (2), 235-260.
- Liu, G. (2015). Investigating the English writing strategies used by Chinese senior high school students. *TPLS*, 5(4), 844-850.
- Manchón, R. M., De Larios, J. R., Murphy, L. (2007). A review of writing strategies: focus on conceptualizations and impact of first language. U: Cohen, A. D. and Macaro, E. (Eds.) (2007): *Language Learner Strategies: 30 Years of Research and Practice*. Oxford: Oxford University Press, 229-250.
- Martínez, I. A. (2005). Native and non-native writers' use of first person pronouns in the different sections of biology research articles in English. *Journal of Second Language Writing*, 14 (3), 174-190.
- Matsumoto, K. (1995). Research paper writing strategies of professional Japanese EFL writers. *TESL Canada Journal*, 13 (1), 17-27.
- Jones, S., Tetroe, J. (1987). Composing in a second language. U: Matsuhashi, A. (Ur.), *Writing in real time: Modelling production processes*. Norwood, NJ: Ablex, 34-57.
- McCarthy, S. J., Guo, Y.-H., & Cummins, S. (2005). Understanding changes in elementary Mandarin students' L1 and L2 writing. *Journal of Second Language Writing*, 14 (2), 71-104.
- Mohan, B. A., Lo, W. A.-Y. (1985). Academic writing and Chinese students: Transfer and developmental factors. *TESOL Quarterly*, 19(3), 515-534.
- Mu, C. (2005). A taxonomy of ESL writing strategies. Proceedings from *Redesigning Pedagogy: Research, Policy, Practice*, Singapore, 1-10.

- Mu, C., Carrington, S. (2007). An investigation of three Chinese students' English writing strategies. *TESL-EJ*, 11 (1), 1-23.
- Norment, N. J. (1982). Contrastive analysis of organizational structures and cohesive elements in English, Spanish (ESL) and Chinese (ESL) students' writing in narrative and expository modes. *ERIC database. ED269764*.
- Okasha, M. A., Hamdi, S. A. (2014). Using strategic techniques for promoting EFL writing skills and attitudes. *Journal of Language Teaching and Research*, 5 (3), 674-681.
- Ong, J., Zhang, L. J. (2013). Effects of the manipulation of cognitive processes on EFL writers' text quality. *TESOL Quarterly*, 47(2), 375-398.
- Oxford, R. L. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- Oxford, R. L. (2011). *Teaching and Researching Language Learning Strategies*. Harlow: Longman.
- Raimes, A. (1985). What unskilled ESL students do as they write: A classroom study of composing. *TESOL Quarterly*, 19 (2), 229-258.
- Reinking, J. A., von der Osten, R. (2017). *Strategies for Successful Writing: A Rhetoric and Reader*. New York: Pearson.
- Leki, I. (1998). *Academic Writing: Exploring Processes and Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Raoofi, S., Binandeh, M., Rahmani, S. (2017). An investigation into writing strategies and writing proficiency of university students. *Journal of Language Teaching and Research*, 8 (1), 191-198.
- Riazi, A. (1997). Acquiring disciplinary literacy: A social-cognitive analysis of text production and learning among Iranian graduate students of education. *Journal of Second Language Writing*, 6 (2), 105-137.
- Sang-Hee, Y. (2002). The writing strategies used by graduate students of English as a second language. *Journal of the Applied Linguistics Association of Korea*, 8(2), 127-144.
- Sasaki, M. (2000). Toward an empirical model of EFL writing processes: An exploratory study. *Journal of Second Language Writing*, 9 (3), 259-291.
- Schoonen, R., Gelderen, A., Glopper, K. D., Hulstijn, J., Simis, A., Snellings, P., Stevenson, M. (2003). First language and second language writing: The role of linguistic knowledge, speed of processing, and metacognitive knowledge. *Language Learning*, 53 (1), 165-202.
- Scollon, S. (1999). Not to waste words or students: Confucian and Socratic discourse in the tertiary classroom. In E. Hinkel (Ur.), *Culture in Second Language Teaching and Learning* (pp. 13-27). New York: Cambridge University Press.
- Silva, T. (1993). Toward an understanding of the distinct nature of L2 writing: The research and its implications. *TESOL Quarterly*, 27 (4), 657-677.
- Sorić, I. (2014). *Samoregulacija učenja: možemo li naučiti učiti?* Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Talapngoen, S., Deerajviset, P. (2017). EFL students' use of writing strategies via think aloud protocol. *IJHMS*, 5 (1), 51-54.
- Thorson, H. (2000). Using the computer to compare foreign and native language writing process: A statistical and case study approach. *The Modern Language*, ii (84), 155-169.
- Torrance, M. G., Thomas, V., Robinson, E. J. (2000). Individual differences in undergraduate essay-writing strategies: A longitudinal study. *Higher Education*, 39(1), 181-200.
- Warschauer, M. (2010). Invited commentary: New tools for teaching writing. *Language Learning & Technology*, 14 (1), 3-8.
- Wenden, A. L. (1991). Metacognitive strategies in L2 writing: A case for task knowledge. U: Alatis, J. E. (Ur.) (1991), *Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics*. Washington, D.C.: Georgetown University Press, 302-322.
- Wong, A. (2005). Writers' mental representations of the intended audience and of the rhetorical purpose for writing and the strategies that they employed when they composed. *System*, 33 (1), 29-47.
- Woodall, B. R. (2002). Language-switching: Using the first language while writing in a second language. *Journal of Second Language Writing*, 11 (1), 7-18.
- Wu, S. (1995). *Transfer in Chinese students' academic English writing*. Unpublished doctoral thesis, Northern Arizona University, Flagstaff, Arizona, USA.
- Zamel, V. (1983). Responding to student writing. *TESOL Quarterly*, 19 (1), 79-102.
- Zhu, W. (2001). Performing argumentative writing in English: difficulties, processes, and strategies. *TESL Canada Journal*, 19 (1), 34-50.

A CASE STUDY INTO EFL STUDENTS' WRITING STRATEGIES

Summary

Over the past few decades there are a series of controversial issues in the foreign language (FL)/second language (SL) writing research (Casanave, 2004). Impelled by the observation that writing strategies might be one of the most important and remarkable factors affecting the process and product of EFL writing, the field of FL/SL acquisition has seen an intense worldwide interest in empirical research in the writing competence issues. Many scholars (Beare, 2000; Raimes, 1985; Arndt, 1987) thus claim that it is the writing strategies that primarily separate high-achieving from low-achieving writers. The purpose of this study is therefore threefold: (1) to identify the writing strategies that Croatian university level students employ in the process of writing English argumentative essays, (2) to examine EFL students' attitudes towards using think-aloud protocol in the process of writing English essays, and (3) to investigate if there are any differences in the type of writing strategies employed in L1 and L2 and which factors might cause this difference in application. Data collected from a think-aloud protocol, immediate retrospective interviews, and written drafts of papers were investigated, analysed and compared. The results indicated that the participants utilized a relatively high level and diverse repertoire of writing strategies. Accurate application of writing strategies, explicit teaching in class, awareness of different rhetorical conventions of academic writing in other languages and individual factors are identified as the key elements of discourse competence. The paper acknowledges that cultural differences influence the EFL students' rhetorical organisation of the writing product, but also takes into account the cognitive and interlanguage development, the social context and the genre of the writing task. The findings are discussed in light of FL writing competence and implications for future teaching pedagogy and practice.

Keywords: writing strategies, academic writing, Croatian EFL students, case study

Draženka Molnar
Sveučilište u Osijeku, Hrvatska
Filozofski fakultet
drazenka@ffos.hr

FEDERICO PICCOLO

ANALYSING ERRORS IN RUSSIAN VERB ACQUISITION BY ITALIAN L1 LEARNERS: THE COMPLEXITY OF VERBS OF MOTION

This paper delves into the acquisition of Russian verbs by Italian L1 learners, highlighting the most common errors and challenges encountered in the process. Through a comparative analysis, it seeks to uncover the underlying patterns that Italian speakers commonly face while learning and using Russian verb forms. The study's primary goal is to shed light on the unique difficulties Italian learners experience due to the disparities between Russian and Italian. By doing so, it aims to suggest effective language learning strategies tailored for Italian L1 learners, potentially enhancing instructional approaches and improving learner outcomes in second language acquisition. This research not only contributes to our understanding of language learning barriers but also proposes didactic solutions to overcome these challenges, thereby facilitating a more efficient and successful learning experience for Italian speakers studying Russian.

Keywords: Russian verbs, comparative analysis, language acquisition

1. INTRODUCTION

The journey of acquiring a second language represents a complex challenge, especially when it involves languages so dissimilar as Russian and Italian. This paper aims to examine the challenges Italian L1 learners face at the university level in mastering Russian verbs, which represent a crucial step towards achieving proficiency in this culturally rich and historically significant language. Despite its growing popularity among Italian speakers, the stark differences in grammatical structures and verb inflections between Russian and Italian pose notable difficulties. Addressing these challenges is essential for the enhancement of the learning experience and a successful language acquisition.

1.1. Theoretical Foundations of the Study

The foundational basis of this article draws upon the seminal works of L. Talmy, particularly “Semantics and Syntax of Motion” (1975) and “Lexical Typologies” (2007). The latter focuses primarily on a cognitive approach to the event of motion itself, delineating four principal conceptual components: the motion event; the figure, denoting the moving object; the ground, or the space within which the action occurs; and the path traversed by the figure during movement. These components can be associated with further additional elements such as the manner of motion and its cause. Motion trajectory further incorporates elements like vectors, indicating the direction; conformation, detailing the figure's position in relation to the ground; and deixis, a concept to which closer attention will be paid later in this essay.

An experimental study, carried out at the University of Palermo (Italy) with Italian-speaking master's students of foreign languages and literature, led to the observation that many common errors made by students were predictable. This necessitates an understanding of how Italian (L1) and Russian differ in encoding spatial, temporal, and personal deixis. However, before delving into the experimental part, it is crucial to provide a definition of deixis, essential in order to comprehend the similarities and differences between Russian and Italian from a semantic-spatial perspective.

Deixis concerns how sentences are anchored to their utterance contexts, encompassing information about the participants like their roles in the speech event, and their spatial, temporal, and social locations (Grenoble, 1995) and, talking about verbs of motion, it is closely linked with prefixal verb formation in Russian, posing challenges for Italian-speaking students. The peculiarities of Russian verbal prefixes include the so-called ‘aspectual prefixes’, typically associated with the works of several Russian linguists and philologists, including Roman Jakobson. Jakobson has significantly contributed to the study of aspect in Russian verbs, using the term to denote prefixes that change the verb’s aspect without altering its semantics. His work has laid the groundwork for understanding the intricate ways in which these prefixes modify the temporal structure of verbs, thus influencing the interpretation of actions in terms of their completion, duration, or repetition.

Jakobson’s analysis of aspectual prefixes has been instrumental in the development of modern linguistic theory, particularly in the realm of Slavic languages. His insights helped clarify how these prefixes function to convey subtle nuances in meaning, which are crucial to achieve precise communication in Russian. For instance, prefixes like “по-” and “за-” can transform an imperfective verb into its perfective counterpart, indicating a completed action without changing the core meaning of the verb itself. This distinction is essential in Russian, a language in which aspect plays a crucial role in conveying when an action occurs and its nature.

The ongoing theoretical debates among contemporary linguists continue to develop starting from Jakobson’s foundational work, exploring further complexities and variations in the use of aspectual prefixes across different contexts and dialects of Russian. Modern research delves into how these prefixes interact with other grammatical categories such as tense, mood, and voice, providing us with a more detailed understanding of their role in the language.

Moreover, the study of aspectual prefixes extends beyond theoretical linguistics, impacting practical fields such as language teaching, translation, and natural language processing. For instance, teaching Russian as a second language often involves emphasizing the correct use of aspectual prefixes to help learners grasp the subtleties of verb aspect. In translation, understanding these prefixes is crucial for accurately conveying the meaning and nuances of Russian texts into other languages. In natural language processing, algorithms that correctly interpret aspectual prefixes enhance the accuracy of machine translation and other language technologies.

Jakobson’s pioneering work (1963) is still an inexhaustible source of inspiration and research in these areas, demonstrating the enduring significance of his contributions to the field of linguistics.

In traditional linguistic scholarship, aspectual prefixes in Russian are primarily understood as grammatical tools used to form the perfective aspect of verbs. This view posits that the primary function of these prefixes is to point out the completion or boundedness of an action without contributing additional semantic content. For instance, the verb *pisat’* [to write] transforms into *napisat’* [to write up] with the addition of the prefix *на-* (*na-*). In this framework, *на-* is seen as a semantically “empty” prefix, fulfilling the sole function of aspect modifiers of the verb from imperfective to perfective. This perspective has been widely accepted among linguists and educators due to its simplicity and clarity, facilitating the teaching and understanding of aspect in Russian verbs by focusing on aspectual change. Contrary to the traditional view, Janda et al. (2013) present a compelling argument against the notion of semantically empty aspectual prefixes. They assert that these prefixes, while fulfilling their grammatical role in marking aspect, also carry significant semantic content. Janda and her colleagues demonstrate that aspectual prefixes in Russian are imbued with nuanced meanings that extend beyond simple aspectual marking. These prefixes contribute to the verb’s overall semantics by conveying subtle shades of meaning related to spatial orientation, directionality, intensity, and other conceptual domains. An example is that of the prefix *на-* (*na-*) *napisat’*, which not only marks the verb as perfective but also suggests a sense of completion or thoroughness, indicating that the action has been performed to its intended end. Janda et al.’s research highlights the complexity and richness of Russian aspectual prefixes, challenging the simplistic view of them as merely grammatical markers and underscoring their role in enriching the meaning of verbs.

To illustrate their argument, Janda et al. provide several examples showing how aspectual prefixes enrich the meaning of Russian verbs. Due to space constraints, only a few of these instances will be highlighted:

- 1) The prefix *по-* (*po-*) in the verb *пойти* (*pojti*, “to start walking”) does more than simply create a perfective aspect. In fact, it also implies the beginning phase of the action, suggesting an inception, a slight movement, or a direction. According to Janda et al., *по-* contributes to convey the sense of embarking on an action, indicating a spatial and temporal initiation. This prefix subtly informs the listener that the action is in its early stages or that the subject is starting to move in a particular direction.
- 2) The prefix *вы-* (*vy-*) in *выйти* (*vyjti*, “to exit”) conveys an outward movement from an enclosed space. This directional meaning remains even as the prefix marks the verb as perfective. Janda et al. note that *вы-* retains its spatial semantics, implying emergence or departure, which provides contextual information about the ongoing action. The prefix *вы-* therefore enriches the verb with a sense of moving outwards or away from a contained area.
- 3) The prefix *до-* (*do-*) in *дочитать* (*dočitat'*, “to finish reading”) carries the notion of reaching an endpoint or completing an action. Janda et al. explain that *до-* not only marks the perfective aspect but also conveys the idea of finality and completion, adding semantic depth to the verb. The prefix *до-* enriches the verb by indicating that the reading has been carried out to its conclusion, emphasizing the completion and thoroughness of the action.

Within the scope of Russian linguistics, a prevalent assumption posits that adding prefixes (excluding *по-* and *с-*) to multidirectional motion verbs does not alter their aspectual characteristics. However, recent research challenges this notion, revealing numerous instances where prefixed multidirectional verbs do, in fact, shift to the perfective aspect. This shift complicates the traditional view and underscores the semantic versatility of Russian aspectual prefixes.

Several prefixed verbs exemplify the transition to perfective aspect:

1. ***про-ходить* (*pro-chodit'*)**: this verb, derived from the multidirectional base *ходить* (*chodit'*, “to walk”), signifies “to walk for a certain period of time”. The prefix *про-* (*pro-*) imbues the verb with a sense of enduring or completing the action, thereby transforming it into a perfective aspect verb. This example shows how prefixes contribute not only to grammatical aspectual marking, but also to semantic depth related to the duration or completeness of an action.
2. ***от-ходить* (*ot-chodit'*)**: derived from *ходить* (*chodit'*), *от-ходить* (*ot-chodit'*) denotes “to run their (walking) course”. The prefix *от-* (*ot-*) adds a notion of the action reaching its natural conclusion or fulfilling its course, thus indicating a perfective aspect. This usage highlights the way prefixes enrich the verb’s meaning by specifying the completion or fulfillment of an action.
3. ***на-ходить* (*na-chodit'*)**: from *ходить* (*chodit'*), *на-ходить* (*na-chodit'*) signifies “to cover a distance (by walking)”. The prefix *на-* (*na-*) suggests the completion of an action involving movement over a specified distance, transforming the verb into a perfective aspect form. This example demonstrates how prefixes not only modify aspect but also convey specific spatial or directional meanings within the verb’s semantics.
4. ***за-ходить* (*za-chodit'*)**: derived from *ходить* (*chodit'*), *за-ходить* (*za-chodit'*) means “to start walking”. The prefix *за-* (*za-*) indicates the beginning or initiation of an action, thereby imparting a perfective aspect to the verb. This instance illustrates how prefixes can denote the commencement or onset of an action, influencing the aspectual interpretation of the verb.

In the domain of Russian linguistics, scholars like V. Soboleva (2018) classify verbs formed by adding prefixes to unprefixed multidirectional motion verbs as instances of secondary imperfectivization. This classification suggests that adding prefixes converts these verbs into imperfective forms indicating ongoing or habitual actions, while perfective verbs denote completed or bounded actions.

Supporting this viewpoint, V.V. Vinogradov (1947) argues that these prefixes should be considered as inflectional components within Russian verb morphology. Vinogradov posits aspect as an inflectional category in which verbs in imperfective and perfective aspects represent different forms of the same underlying verb, distinguished primarily by their aspectual prefixes.

In contrast, A.N. Tikhonov (1997) draws a detailed distinction between inflectional elements, such as aspectual prefixes, and semantic prefixes that exert a more significant influence on verb formation and meaning alteration.

This theoretical framework leads to the broader assertion that elements belonging to the same morphological category in Russian verbs can simultaneously serve as both inflectional and derivational components. This assertion prompts a critical examination of whether such dual functionality aligns with empirical evidence and theoretical paradigms in Russian linguistics.

Luisa Ruvoletto (2020) reviews studies on aspectual prefixes, citing Mark Vey and Cornelis van Schooneveld, who distinguish between *full-prefix*, which forms perfective aspect verbs while adding semantic components, and *empty-prefix*, serving only for aspect formation. The emphasis is put on prefixes that do not add new semantic components to the base verb.

1.2. Lexical-semantic contrasts between the verb *andare* and *venire* in Italian and *идти, ходить, пойти* in Russian

The difference between the verbs *andare* and *venire* in Italian and *идти, ходить, пойти* in Russian reflects the diversity that may originate confusion in Italian-speaking students learning Russian motion verbs. The Russian translations of *andare* vary by the type of movement (on foot, by transport, etc.) and the space in which it occurs (land, air, etc.), underpinning the differences between definite/indefinite motion verbs and influencing related spatial-temporal deixis phenomena. Spatial-temporal deixis, a concept based on the properties of language elements defining the perception of spatial and temporal relationships, shapes the differences in expressing the moment and direction of movement. Moreover, it affects the perception of events related to these verbs, generating specific language expression features related to space and time.

When analysing the concepts of repetitive and unidirectional motion in language, we can observe distinct differences in verb usage that convey these actions. For example, in Russian, the verbs *ходить* (*chodit'*) and *идти* (*idti*) can be both translated as “to go” in English, but their use implies different types of motion:

- *Игорь ходит на работу* (Igor' chodit na rabotu - Igor goes to work) suggests a repetitive action, indicating that Igor going to work is something that happens regularly.
- *Игорь идет на работу* (Igor' idet na rabotu - Igor is going to work) indicates a single, direct action, emphasizing that Igor is currently on his way to work.

This distinction between repetitive and unidirectional motion can also be found in Italian with the use of the verbs “*andare*” and “*venire*.” Both these verbs describe movement towards a destination or goal, but there is a clear difference based on the perspective of the speaker and the listener, as well as the context of the movement. “*Andare*” typically means “to go” and implies movement away from the speaker towards a different location, while “*venire*” means “to come” and refers to movement towards the speaker.

However, these distinctions are not always straightforward. For instance, consider a routine situation in which the manner of movement varies depending on the direction. In Russian, one might say:

Каждый день Иван идет на работу (Každy den' Ivan idet na rabotu - Every day Ivan walks to work) and *Иван едет с работы на автобусе* (Ivan edet s raboty na avtobuse - Ivan takes the bus back home).

In this example, *Иван идет на работу* uses the verb *идти*, indicating a single, direct action of walking to work. Conversely, *Иван едет с работы на автобусе* uses the verb *ехать* which signifies

traveling by vehicle, thus showing a different mode of transportation to come back home. The example provided shows how the choice of verb is not only related to the repetitiveness or directionality of the motion but also to the specific manner of movement involved.

Such nuances in verb usage highlight the importance of context in understanding and accurately conveying motion in different languages. They demonstrate that while certain verbs may have general meanings, their specific implications can vary widely based on how they are used in routine versus singular actions and in different directions or manners of travel. This complexity must be carefully taken in account while approaching linguistic studies and translations so that the intended meaning and context of the original statements could be preserved.

1.2.1 TALMY'S THEORY OF MOTION ENCODING

Another important distinction between Italian and Russian was highlighted by Talmy's (2007) theory.

According to Leonard Talmy's theory, languages can be divided into 'satellite-framed' and 'verb-framed' based on how they encode the core schema of motion events (Talmy, 2000). In satellite-framed languages like Russian, the path of motion is typically encoded in a satellite (such as a prefix or particle), while verb encodes the manner of motion. For example:

- **Она выскочила из комнаты** (Ona vyskočila iz komnaty - She jumped out of the room).
 - o Here, the prefix **вы-** (vy- out) encodes the path, while **скачала** (skočila - jumped) encodes the manner of motion.

In contrast, verb-framed languages like Italian encode the path of motion directly in the verb, with optional satellites providing additional manner information. For example:

- **Uscì dalla stanza saltando** (She exited the room jumping).
 - o In this sentence, **uscì** (exited) encodes the path, while **saltando** (jumping) provides manner information.

The fundamental difference between satellite-framed and verb-framed languages influences how speakers conceptualize and express motion. For Italian-speaking students learning Russian, this leads not only to the understanding of new verbs, but also to a new way of structuring sentences to convey movement. To address the underspecification of speaker- vs. hearer-oriented motion in Russian, one could compare sentences like **Иди туда!** (Idi tuda! - Go there!) and **Иди сюда!** (Idi sjuda! - Come here!) with "**Va' là!**" (Go there!) and "**Vieni qua!**" (Come here!). Additionally, to discuss the underspecification of the manner of motion in Italian, one should compare different cases where **andare** is translated with various Russian verbs of the same group.

Referring to this specific topic, Luisa Ruvoletto (2017) has presented arguments that challenge this binary classification, particularly in the context of Russian and Italian, that is presented in the next paragraph.

1.2.2 RUVOLETTA'S THEORY

According to us, it would be advisable to divide Luisa Ruvoletto's theory into four macro areas, and for each of them example will be provided:

1. **Continuum of Motion Encoding:** Ruvoletto argues that the distinction between satellite-framed and verb-framed languages is not as strict as Talmy suggests. She posits that languages display a continuum of strategies for encoding motion, rather than fitting neatly into one of two categories. For example, while Russian language typically uses satellites to encode the path of motion, it also has instances where the verb itself can convey the path. This flexibility indicates that Russian does not necessarily adhere to the satellite-framed category.

Below, some examples are presented:

Russian Example:

- a. **Она вышла из дома** (Ona vyšla izdoma - She exited the house).

Here, *вышла* (vyšla - exited) contains the prefix **вы-** (vy- out), which indicates the path.

Italian Example:

- b. **È uscita di casa** (She exited the house).
The verb **uscita** (exited) encodes the path.

2. **Context-Dependent Usage:** Ruvoletto puts emphasis on the fact that the use of satellites or verbs to encode motion can be highly context-dependent. In Italian, while path is generally encoded in the verb, there are situations where additional elements (e.g., prepositions or adverbs) are used to specify the path or manner of motion. This context-dependent variability challenges the clear-cut division proposed by Talmy.

English Example:

- c. **He walked into the room.**
The verb **walked** describes the manner, while **intos** pecifies the path.

Italian Example:

- d. **È andato a scuola correndo** (He went to school running).
The verb **è andato** (went) indicates the path, and **correndo** (running) specifies the manner.

3. **Integration of Path and Manner:** Another critical point raised by Ruvoletto is the integration of path and manner in both Russian and Italian. She argues that both languages can use a combination of verbs, satellites, and other grammatical structures to convey complex motion scenarios. For instance, Italian can employ periphrastic constructions that combine a path verb with manner adjuncts, while Russian can incorporate manner into the verb itself, especially in colloquial usage.

Russian Example:

- e. **Он быстро въехал в гараж** (On bystro v'yechal v garaž - He quickly drove into the garage).
The verb **въехал** (v'yechal- drove in) integrates both manner (driving) and path (into the garage).

Italian Example:

- f. **È entrato in casa correndo** (He entered the house running).
The verb **è entrato** (entered) indicates the path, with **correndo** (running) specifying the manner.

4. **Cross-Linguistic Flexibility:** Ruvoletto also points out the cross-linguistic flexibility and diversity in motion expression strategies. Many languages, including Russian and Italian, exhibit hybrid characteristics that do not fit neatly into the satellite-framed or verb-framed categories. For example, Russian makes use of prefixes to denote the path while also incorporating verbs that inherently suggest a path (e.g., “войти” - to enter, which includes the path ‘in’).

Russian Example:

- g. **Он залез на дерево** (On zalez na derevo - He climbed up the tree).
The prefix **за-** (za- up) and the verb **лез** (lez- climbed) combine to show both path and manner.

Italian Example:

- h. **Ha camminato lungo il fiume** (He walked along the river).
The verb **camminato** (walked) specifies the manner, while **lungo** (along) describes the path.

The contrasting theories of Leonard Talmy and Luisa Ruvoletto offer significant insights into understanding the encoding of motion events and deixis in different languages. Talmy’s distinction between satellite-framed and verb-framed languages provides a foundational and extremely impactful framework for categorizing how languages encode the path and manner of motion. This binary classification helps linguists identify and analyse patterns within and across languages, revealing crucial differences in linguistic structure and cognitive processing.

However, Ruvoletto's critique and subsequent theoretical contributions underscore the complexity and fluidity inherent in natural languages. By highlighting the continuum of motion encoding strategies and the context-dependent nature of verb usage, Ruvoletto emphasizes that languages cannot always be methodically categorized. Her observations about the integration of path and manner and the cross-linguistic flexibility seen in languages like Russian and Italian demonstrate that real-world language use often struggles to stick to rigid classification.

These theories are crucial for understanding deixis, as they reveal how different languages manage spatial and temporal relationships. Talmy's framework helps identify systematic differences in how languages handle deixis through motion verbs, while Ruvoletto's approach provides a more multifaceted view that accommodates the variability and adaptability found in natural language use.

Within the doctoral project at the University of Palermo (Italy), a study was conducted with the aim of pinpointing the challenges faced by Italian-speaking students when approaching to the translation of Russian motion verbs. The study's main objective was to identify and analyse the most common errors and difficulties encountered by these students in order to develop more effective linguodidactic strategies and practices. A mixed-methods approach was employed, utilizing both paper and online surveys to reach a broad participant base. The survey included 50 bachelor's degree students specializing in foreign languages and literature.

1.3.1 TRANSLATION EXERCISES

The paper-based test begins with the question, "In your opinion, what is your language proficiency level?" in which the candidate was asked to indicate, according to their own opinion, the language proficiency level they had achieved during their undergraduate studies in Russian. This serves to help the examiner understand the starting level of the student. Not all levels of the 50 students are reported, but the general average level ranges from A2 to B1.

At the beginning of the study, students were asked to complete a written task to provide a basis for evaluating their actual performance, rather than just their self-assessed competence. A practical task was proposed, requiring students to translate several sentences from Italian into Russian. At the end of this exercise, students were also asked about the meanings of the Italian verbs "andare" and "venire". The data from the tests administered to the students at the University of Palermo are completely anonymous because they are based solely on the errors/mistakes made when encoding verbs of motion, and the linguistic reflection generated by them.

The linguistic reflection test is divided into three parts:

- The first part is dedicated to the translation of minimal sentences, containing decontextualized Italian verbs of motion, with the aim of identifying the reasoning process that students apply when translating these verbs into Russian for deixis encoding. (See illustration 1)
- The second part focuses on the translation of contextualized sentences taken from the National Corpus of the Russian Language and from various grammar textbooks.
- The third part uses Frog Stories, which allow students to reflect on the encoding of verbs of motion, the use of prefixes, and the differences in rendering Russian verbs of motion in Italian through visual story descriptions.

Participants were asked to rate the frequency of their errors in using motion verbs on a scale from 1 to 10, with 1 being "very rare" and 10 being "very frequent." The analysis of the results provided insightful information on the frequency of motion verb usage errors among the students. The data revealed that 25.5% of the students rated their error tendency as 5 out of 10, indicating a moderate frequency. Meanwhile, 23.5% of the students gave a rating of 7 out of 10, suggesting a higher propensity for errors in selecting motion verbs.

In Illustration 1 (see below), students were asked to translate several sentences from Italian into Russian. At the end of the exercise, they were also asked to explain the meanings of the Italian verbs “andare” and “venire.”

- Il Professore sta venendo Профессор приближается
- Sto venendo Я приближаюсь
- Vieni con me Приходи со мной
- Andiamo! Идём вместе
- Vengo subito! Я сразу приеду
- Vai lì Иди туда
- Vieni qui! Приходи сюда
- Torno da lavoro Я возвращаюсь с работы

In this first part, we presented students with minimal and decontextualized sentences pursuing the aim of confusing them, as without the influence of context, they had to reason and explain why they used one prefix instead of another. This approach fostered a debate in which each student could express their own reflection.

The first sentence analysed was *Il Professore sta venendo*. Forty-five out of fifty students used the prefix “pri-”. This result was predictable due to the interlinguistic interference between L1 and L2. Students choosing the prefix “pri-” extend its meaning of “approach” to the verb “venire” in Italian because, unlike Russian, it indicates that the subject of the sentence is closer to the deictic center (DC) compared to the subject in a sentence with the verb *andare* (to go). According to what emerges from the received data, only one student used the correct verb *idèt sjuda* (including the adverb of place, which is important for defining movement from location X to Y), two students used the verb “*idti*” without specifying the adverb, and the remaining two used the prefix “v-”.

Subsequently, after our discussion, we posed the following question to the class: “Why did most of you use the prefix pri-?” According to one student, the prefix pri- should not have been used because the given sentence indicates that the subject, the professor, still had to move from point X to point Y, so no movement trajectory had yet occurred. Another student admitted to have used this prefix because if “the professor is coming,” it is certain that he will make an approach, indicated by the prefix pri-.

1.3.2 FROG STORIES

In this part of the experiment, students were asked to unleash their imagination by describing several depicted scenes using motion verbs they had studied over the years. This analysis aims to ensure that students can use and improve their knowledge and use of motion verbs.

From the students’ answers, it is evident that 50 percent of the participants in the experiment use verbs without prefixes. In addition, it is observable how most used prefixed verb is the one with “po-.” In our analysis, this trend is attributed to two primary factors. The first one is the fact that unprefix motion verbs generally have a lower margin of error compared to their prefixed counterparts, making them a safer choice for students. The second factor is constituted by the prefix “po-” and its tendency to be particularly clear and unambiguous in its meaning, avoiding potential confusion with other possible interpretations.

Furthermore, students were asked to provide explanations for their verb choices, as showed in Illustration B. This task required them to articulate the reasoning that had led them to prefer one motion verb over another, fostering a deeper understanding of the nuances and appropriate contexts for each verb. This part of the experiment not only assessed their grasp of motion verbs but also encouraged critical thinking and precision in their language use.

In summary, the findings suggest that while students prefer the simplicity of unprefix verbs, the clarity and distinctiveness of the prefix “po-” make it a favoured choice among prefixed verbs. The additional exercise of explaining their verb selections helped to reinforce their learning and provided valuable insights into their decision-making processes.

1.3.3 TRANSLATIONS AND COMPARISONS WITH THE NATIONAL CORPUS OF THE RUSSIAN LANGUAGE

The final part of the test administered to the students involved translating sentences taken from the National Corpus of the Russian Language. The students translated these sentences independently, and their translations were subsequently compared with those made by the authors in the Corpus.

Due to space constraints, we will present only a selection of translations for some of the sentences given to the students, along with a comparison and commentary on the translations provided by the authors.

The task presented (below) to the students is in Italian and includes the following instructions: Translate the following sentences and provide your reflections.

Traduci le seguenti FRASI ed esponi le tue RIFLESSIONI:

1. Quando vieni?» «Vengo», promise Viktor. «Solo un po' più tardi... e probabilmente quando non ci sono zia Nina e zio Kolja...
2. «Vado sotto nella stanza a posare questi, poi vengo a trovarti, così vedo la tua trasmissione»

Here are presented some of the translations made by the students, conveniently highlighted with sequential numbers to guide the reader in understanding the test:

1) Когда мы приедем?» «Приду» ...

2) Иду в комнату ... и потом похожу ...

N.1

1- Когда мы приедем?» «Приду» Виктор. «Только позднее ... и наверное когда не мамы Нины и дяди Коли»
2- Приду ..., а потом ~~приду~~ приду к тебе ...

N.2

1) Когда ты приедешь?» «Я приду туда» обсуждает Виктор.
«Только немного позже ... наверное когда не будут там тата Нина и дядя Коля»
Я схожу в комнату, а потом я приду к вам в гости

N.3

In order to identify translation errors, we presented students with the same sentences they had translated, along with the translations by authors featured in the Russian National Corpus. The sentence (A) is from “Закон улитки” (2005) translated by Bruno Osimo, and the second one (B) is from the novel “Io Uccido” by Giorgio Faletti, translated by Irina Konstantinova in 2005.

A. *A ty priděš'?* – *Pridu*, – *poobeščal Viktor. Tol'ko čut' pozže... I, naverno, togda, kogda teti Niny i èтого djadi ne budet...*

Andrej Kurkov. *Zakon ulitki* (2005). I Pinguini non vanno in vacanza! (Bruno Osimo).

B. *Tol'ko spuščus' vniz, v komnatu, otnesu diski i pridu k tebe. I uvižu tvoju peredaču.*

Giorgio Faletti. *Io uccido* (2002) | (Irina Konstantinova, 2005)

A common feature across the three examples (see examples 1, 2, and 3) is that the Italian temporal clause introduced by *quando* (when) is literally translated by the students as *kogda* (kogda). In contrast, Bruno Osimo translates it as *a* (a).

The conjunction “a” in Russian is a versatile particle that can serve multiple functions, one of which is to introduce a contrast or comparison between two situations or actions. In the context of

temporal clauses, “a” is often used to indicate an action occurring simultaneously with another action without creating a strong subordination as *kogda* (kogda) would.

In this example, “a” does not introduce a temporal subordinate clause like *kogda* does. On the contrary, it places the two actions on an equal footing, suggesting a simultaneous or sequential action without subordination.

The choice of *a* over *kogda* can depend on various factors, including the translator’s personal style and the need to maintain text fluidity without creating overly complex structures.

In examples 1 and 3, the correct prefixed verb is used, while in example 2, the prefix *no-* (po) is used. In exercise 3, the response to the question includes *я noйду* (ja pojdu). The prefix *no-* is used to indicate an inchoative action, introducing the beginning of an action or an action that occurs for a short period. We hypothesize that the students interpret the phrases *vengo* (I come) or *vengo a trovarti* (I come to visit you) as the “beginning of the action.” Using verb prefixes in the appropriate way can be challenging for Russian learners, as it requires a deep understanding of grammar and semantic nuances.

Now let’s analyse another sentence from the administered test and its corresponding translation done by a limited sample of students (C- F) and by Dino Buzzati. *L’assalto al Grande Convoglio* (1942).

C 9. «[...]Vengo da lontano. Sono arrivato appena ora in città
 Я ~~приезжаю~~ приезду из далека. Я только доехала до города
 сейчас

D 9 - Я ~~приезжаю~~ ^{из далека} ~~приезжаю~~ и только приехала в город

E 9) Я ~~приезжаю~~ ^{приехала} из далека... и только приехала в город.

Below is the author’s translation:

Ja izdaleka. Tol’ko sejčas pribyl v gorod, obros

Dino Buzzati. *L’assalto al Grande Convoglio* (1942) | (R. Chlodovskij)

1. **Translation C:** The student uses the prefix *при* (pri-) because the phrase *vengo da lontano* (I come from afar) implies that the subject is in a distant position X compared to the interlocutor. This prefix suggests a movement towards the interlocutor from a distant location, emphasizing the spatial relationship in the context.
2. **Example E:** In this instance, the student uses *приезжаю* (priezzaju-I come/I am coming”), which is the imperfective form of the verb. This form does not imply completion, but rather indicates that the action is ongoing, habitual, or repeated over time.
3. **Translation D:** This translation is closest to that of Dino Buzzati because in Russian, the verb of motion can sometimes be omitted in present and future tenses when the context makes the meaning sufficiently clear. This omission is more common in informal conversations but is not applicable in the past tense, where clarity and grammatical correctness require the inclusion of the verb of motion.

These explanations highlight how different linguistic nuances and contextual interpretations can influence the choice of words and grammatical structures in translations from Italian to Russian, especially when the aim is that of truthfully portraying the style and essence of a specific author like Dino Buzzati.

2. RESULTS

The findings underscore the need for the creation of specialized educational materials and teaching methodologies aimed at overcoming the specific challenges and errors experienced by Italian-speaking students in learning Russian motion verbs. Focusing on the cognitive aspects of motion verb usage and the principles of encoding deictic information allows for a more effective identification of interference manifestations and causes generally associated with errors.

This phenomenon highlights the particular challenges Italian-speaking students face in learning motion verbs and prefixes in Russian as a second language. Despite their high level of proficiency in the Russian language, translating the Italian verbs *andare* and *venire* with their respective Russian prefixes can be daunting due to differences in deixis encoding between the two languages. In Russian, the prefixes *по-* and *при-* on unidirectional motion verbs denote purely aspectual counterparts to their bare imperfective forms. Originally expressing ingressive procedural aspects indicating the onset of goal-directed movement, these prefixes now signify dispersed or unspecified direction (*по-*) and movement towards the meeting point (*при-*), respectively.

Errors in the translation of motion verbs can arise from several factors, primarily rooted in the overlapping of linguistic and conceptual frameworks between the native language (Italian) and the second language (Russian). This overlap often leads students to unconsciously transfer Italian grammatical rules and conceptual patterns into their Russian translations, resulting in inaccuracies in verb usage and prefix application. However, which specific grammatical rules are being transferred?

When considering the differences between **andare** and **venire**, Italian exhibits a more marked pattern. Therefore, difficulties would be expected in the opposite direction, such as Russian students learning Italian, who might overextend one form. If the focus is on the use of prefixed verbs of motion, it is crucial to explain which elements are problematic in the encoding of motion in Russian. Are the challenges related to manner, path, or both?

As highlighted in earlier sections of the linguistic test administered to University of Palermo students, these errors can be easily exemplified through specific instances. However, a more detailed explanation is necessary to understand how these prefixed verbs of motion were elicited, and which specific elements caused difficulties in the accurate encoding of motion in Russian.

Additionally, the absence of consciousness regarding linguistic distinctions between Italian and Russian further compounds the challenge. This lack of awareness can significantly impact the fidelity and precision of translating motion verbs, underscoring the intricate interplay between linguistic structure, conceptual frameworks, and translation accuracy in second language acquisition contexts.

3. CONCLUSION

The acquisition of Russian verbs by Italian L1 learners presents substantial challenges that necessitate a nuanced and informed approach in language instruction. This essay has delved into the intricate difficulties encountered by Italian learners when grappling with Russian verb acquisition, predominantly arising from disparities in grammatical structure and verb inflections. Notably, studies by Chahine and Uetova(2021)have underscored these differences as pivotal factors influencing the learning trajectory.

The complexity lies in the fundamental distinctions between Italian and Russian grammar systems, particularly in verb morphology and syntactic patterns. Italian, with its Romance language roots, features a relatively straightforward verb conjugation system compared to the highly inflected and aspectual nature of Russian verbs. This stark contrast poses considerable challenges for Italian learners who must navigate unfamiliar verb forms, tense-aspect distinctions, and syntactic constructions unique to Russian.

Moreover, the pedagogical implications of these linguistic disparities underscore the imperative for targeted instructional strategies. Educators must employ methodologies that cater specifically to the linguistic needs and cognitive processes of Italian L1 learners acquiring Russian verbs. This necessitates

a deeper understanding of the cognitive mechanisms involved in verb acquisition across different language pairs, informed by empirical research and theoretical frameworks.

Consequently, ongoing research is crucial in elucidating effective teaching methodologies tailored to the complexities of Italian-Russian verb acquisition. By refining our understanding of these challenges and developing pedagogical strategies that integrate insights from linguistic theory and empirical research, educators can optimize language instruction outcomes at the university level. This concerted effort not only enhances instructional efficacy but also cultivates a supportive learning environment where diverse linguistic backgrounds are acknowledged and accommodated. Ultimately, by addressing these challenges systematically, educators can foster greater proficiency and confidence in Italian L1 learners acquiring Russian verbs, contributing to their broader linguistic competence and academic success.

BIBLIOGRAPHY

- Grenoble, L.A., 1995. *Spatial Configurations, Deixis, and Apartment Description in Russia*. In: *Pragmatics*. Vol. 5. Iss. 3, pp. 365–385.
- Jakobson, R., 1963. *Essais de linguistique générale*. In: Éditions de Minuit, pp. 100–123. ISBN 88-07-81693-8.
- Janda et al., 2013. “Why aspectual prefixes aren’t empty” for a thorough overview. *RUSSIAN LANGUAGE JOURNAL / РУССКИЙ ЯЗЫК*, pp. 99–120.
- Maslov, Y.S., 2004. *Aspect and Lexical Meaning of the Verb in Contemporary Russian Literary Language*. Maslov, Y.S. *Selected Works: Aspectology. General Linguistics*. Moscow: Languages of Slavic Culture, pp. 71–90.
- Ruvoletto, L., 2017. *Observations on the Prefixation of the Verbs chodit’ and ezdit’ in Russian*. In: *Studies in Slavic Linguistics. Volume Dedicated to Lucyna Gebert*. Naples, pp. 299–314.
- Ruvoletto, L., 2020. *I verbi intensivi russi con circonfisso. Implicazioni pragmatiche e traduzione in italiano*. In: *Studi Slavici*, XVII, 2020, 2:117–130. Doi:10.13128/Studi_Slavici-9229. ISSN 1824-7601.
- Schooneveld, C.H. van, 1958. *The So-Called Préverbes Vides and Neutralization*. In: *Dutch Contributions to the Fourth International Congress of Slavistics*. The Hague: Mouton, pp. 159–161.
- Shakhmatov, V.A., 1957. *Historical Morphology of the Russian Language*, Moscow: State Educational-Pedagogical Publishing.
- Soboleva, V.S., 2018. *Secondary Imperfectives in the Russian Verb System in the Light of Vendler’s Classification of Verbal Predicates*. *Russian Language Journal*. Vol. 68, pp. 55–100. Available at: <https://www.jstor.org/stable/26596460> [Accessed 9 August 2022].
- Talmy, L., 1975. *Semantics and Syntax of Motion*. In: J.P. Kimball, ed. *Syntax and Semantics*. Vol. 4. New York: Academic Press, pp. 181–238.
- Talmy, L., 2007. *Lexical Typologies*. In: *Language Typology and Syntactic Description*. Vol. III. Iss. 2. New York: Cambridge University Press.
- Tikhonov, A.N., 1997. *The Verb Aspects and Their Relationship to Word and Form Formation* / Tikhonov A.N. // *Proceedings of the Aspectological Seminar of the Philological Faculty of Lomonosov Moscow State University*. – Moscow. Vol.3.-P.180–186.
- Vendler, Z., 1957. *Verbs and Times*. In: *Linguistics in Philosophy*. Ithaca, New York: Cornell University Press.
- Vey, M., 1952. *The ‘Empty’ Preverbs in Modern Czech*. In: *Revue des études slaves*. Vol. 29, pp. 82–107.
- Vinogradov, V.V., 1947. *The Russian Language: Grammatical Studies on the Word*. Moscow; Leningrad: State Educational-Pedagogical Publishing.

OTHER SOURCES

- Chahine, I.K. & Uetova, E. (2021). *From Error Annotation to Quantitative Analysis: Patterns in Russian Language Learning* *Russian Language Journal* <https://scholarsarchive.byu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1266&context=rlj>
- Martari, Y. (2019). “Revision Strategy and Self-Diagnosis in Italian L1 and L2 Argumentative Essays”. Edizioni Ca’ Foscari. https://edizionicafoscari.unive.it/media/pdf/article/elle/2019/2/art-10.14277-EL-LE-2280-6792-2019-02-011_dod4Nqo.pdf.
- National Corpus of Russian Language: <https://ruscorpora.ru/> [Accessed 11 October 2021].

ANALISI DEGLI ERRORI NELL'ACQUISIZIONE DEL VERBO RUSSO
DA PARTE DEGLI APPRENDENTI DI ITALIANO L1:
LA COMPLESSITA' DEI VERBI DI MOTO

Sintesi

Il movimento è il dominio concettuale più importante sia per lo sviluppo che per la cognizione umana, quindi non è solo fondamentale in tutte le lingue, ma anche, secondo Slobin, la lingua che parliamo può influenzare il modo in cui formiamo un'esperienza. Questa formazione inconscia avviene fin dalla prima infanzia e crea schemi resistenti ai cambiamenti necessari per padroneggiare una seconda o una lingua straniera. L'analisi degli errori ha dimostrato che gli studenti di lingua italiana che imparano il russo come seconda lingua hanno enormi difficoltà con i verbi di movimento, commettendo errori costanti. Questo significa che gli studenti continuano a fare gli stessi errori anche mentre progrediscono a livelli superiori di russo, poiché questi ultimi sono il risultato dell'asimmetria nel modo in cui l'italiano e il russo codificano le informazioni deittiche su persona, luogo e tempo. Gli obiettivi di questo articolo, basati sui risultati della mia ricerca dottorale, sono i seguenti: 1) mostrare come i verbi di movimento possano essere insegnati in PKU dalla prospettiva di uno studente di lingua italiana; 2) implementare un processo di "ristrutturazione del materiale" attraverso una proposta didattica basata su un esperimento linguistico che ho condotto all'Università di Palermo.

Parole chiave: verbi di moto, linguistica, didattica della lingua russa

Federico Piccolo,
University of Palermo, Italy
federico.piccolo@unipa.it

LEONARD PON

KONEKTORI ZA IZRICANJE ADVERZATIVNOG ZNAČENJA U PISMENOM IZRAŽAVANJU NA HRVATSKOM KAO J1 I ENGLISKOM I NJEMAČKOM KAO J2

Ovladavanje stranim jezikom podrazumijeva razvijanje sposobnosti pismenog izražavanja koja uključuje i primjerenu uporabu konektora za povezivanje propozicija u tekstu. S obzirom na nedostatak studija o ovladavanju konektorima u hrvatskom kontekstu učenja stranog jezika, u ovome istraživanju pobliže se promatra uporaba konektora u pisanoj jezičnoj proizvodnji govornika hrvatskog kao J1 te engleskog i njemačkog kao J2. Cilj je istraživanja usporediti obilježja uporabe konektora za izricanje adverzativnog značenja u navedenim jezicima analizom uporabe konektora u pisanoj proizvodnji ispitanika s obzirom na učestalost i raspon, obilježja uporabe, te primjerenost i točnost uporabe konektora. Korpus za istraživanje čine tekstovi 32 ispitanika izvornih govornika hrvatskog čija ovladanost engleskim i njemačkim kao J2 odgovara razini B2 prema ZEROJ-u. Utvrđen je visok udio konektora za izricanje adverzativnog značenja u ukupnom broju konektora, sličnosti među promatranim jezicima s obzirom na obrasce i primjerenost uporabe konektora, ali i razlike s obzirom na njihov raspon, učestalost i točnost uporabe. Polazeći od rezultata u radu se upućuje na potrebu dodatnih istraživanja te se navode pedagoške implikacije.

Ključne riječi: konektori; adverzativno značenje; hrvatski kao J1; engleski kao J2; njemački kao J2

1. UVOD

Tekstovi tekstnih vrsta koje su naglašeno raspravljачke uključuju suprotstavljanje tvrdnji, koje se jezično ostvaruju rečeničnim strukturama. Za eksplicitno izricanje odnosa među pojedinim tvrdnjama govornik suprotstavljene dijelove teksta može povezati adverzativnim konektorima. Za njihovu uspješnu uporabu uz leksičku i gramatičku važna je i diskursna kompetencija govornika. Prve dvije kao sastavnice lingvističke kompetencije odnose se na poznavanje značenja pojedinih konektora i načina njihove primjerene sintaktičke integracije u tekst, a diskursna kompetencija odnosi se na poznavanje aspekata uporabe konektora i na sposobnost stvaranja koherentnog teksta korištenjem konektora pri uspostavljanju kohezivnih veza u tekstu. S obzirom na zahtjevnost pisane jezične proizvodnje u ovom segmentu i nedostatak istraživanja ovladavanja konektorima u hrvatskom kontekstu učenja stranog jezika u ovom istraživanju pobliže se analizira na koji način govornici hrvatskog kao J1 koji engleski i njemački uče kao strani jezik (J2) koriste adverzativne konektore u pisanoj jezičnoj proizvodnji.

Osnovni je cilj istraživanja opis izdvojenog segmenta komunikacijske jezične kompetencije u hrvatskom kao J1 i engleskom i njemačkom kao J2 u prijelomnom trenutku nakon završetka jednog ciklusa obrazovanja i dosezanja razine B2 u engleskom i njemačkom kao J2. Uz to dodatni su ciljevi uspostavljanje odnosa između ustanovljene ovladanosti konektorima na razini B2 i modeliranja komunikacijske jezične odnosno diskursne kompetencije na razini B2 te oblikovanje pedagoških implikacija polazeći od rezultata analize. U ovom istraživanju izraz **konektori** obuhvaća veznike zavisnih i nezavisnih rečenica te priloške riječi i skupine riječi s kohezivnim djelovanjem na nadrečeničnoj razini.

U hrvatskom kontekstu učenja stranih jezika od 2010. godine prijelomnu točku čini završetak srednjoškolskog obrazovanja budući da se tada polaže državna matura. Sastavni dio ispita državne mature iz engleskog i njemačkog jezika čini pisanje eseja. Kako je zadatak pisanja postao sastavni dio ispita

mature kao testa visokog rizika,¹ pozornost učenika, učitelja i svih drugih dionika u kontekstu ovladavanja stranim jezikom dodatno se usmjerila prema aspektima diskursne kompetencije. Novonastala konstelacija traži znanstveno utemeljene nalaze o ovladavanju jezikom u tim okolnostima, pogotovo ako se ima na umu mogući povratni učinak testiranja te utjecaj materinskog jezika.

2. KONEKTORI U KONTEKSTU OVLADAVANJA STRANIM JEZIKOM

2.1. Status konektora u komunikacijskoj jezičnoj kompetenciji

Diskursna kompetencija bitna je sastavnica u modeliranju komunikacijske jezične sposobnosti, a jedan od elemenata važan za njezin opis jest kohezija (Canale i Swain 1980: 30–31; Bachman 1990: 119; Celce-Murcia et al. 1995: 13–16; ZEROJ 2020: 137–142). Kohezija obuhvaća uporabu jezičnih sredstava za uspostavljanje semantičkih odnosa među dijelovima teksta: u ta se sredstva ubrajaju i konektori (Halliday i Hasan 1967: 226–270, Martin i Rose 2007: 115–154). Konektorima se naime eksplicitno pokazuje kakva je priroda odnosa među pojedinim dijelovima teksta. O njima se pritom ne govori u kontekstu gramatičke i/ili leksičke kompetencije, nego u kontekstu diskursne kompetencije.

ZEROJ u području pisane proizvodnje u okviru skale *Opća pisana proizvodnja* (engl. *overall written production*) za razinu B2 navodi sposobnost proizvodnje razrađenog teksta raznih tema iz područja govornikova interesa, a za razinu C1 sposobnost ostvarivanja strukture i primjene konvencija niza žanrova prilagođavanjem tona, stila i registra u odnosu na primatelja poruke, tekstnu vrstu i temu (2020: 66). Skala *Izvjешća i eseji* (engl. *reports and essays*) za razinu B2 navodi sposobnost pisanja eseja ili izvješća uz primjereno naglašavanje važnih točaka i navođenje relevantnih pojedinosti, dok za razinu C1 previđa sposobnost razrade gledišta i navođenja konkretnijih aspekata, razloga i primjera koji podupiru određeno gledište (2020: 68). U skali *Koherencija i kohezija* (engl. *coherence and cohesion*) za razinu B1 navodi se sposobnost uporabe ograničenog broja kohezivnih sredstava, u kontekstu razine B2 govori se o sposobnosti uporabe niza veznih sredstava, dok se u kontekstu razine C1 govori o uporabi organizacijskih obrazaca, konektora i kohezivnih sredstava (2020: 141). S jedne strane razina B2 podrazumijeva poznavanje nešto većeg raspona konektora. S druge strane jasno je da razina C1 podrazumijeva izvrsnu sposobnost globalnog sagledavanja teksta – govori se o organizacijskim obrascima i primjeni konvencija.

Iz navedenog proizlazi da uspješno komuniciranje obavezno uključuje primjerenu uporabu konektora u procesu koji obuhvaća upravljanje organizacijskim obrascima i primjenu konvencija, pri čemu se primjerena uporaba konektora može tumačiti kao sposobnost odabira konektora kojima se uspješno povezuju dijelovi teksta na način koji u zadanom situacijskom kontekstu i tekstnoj vrsti jamči prenošenje željene poruke primjereno tekstnoj vrsti. Navedeni zadatak za govornika stranog jezika na višim razinama jezičnog umijeća postaje sve zahtjevniji, a činjenica da su konektori sintaktički raznovrsni njihovu uporabu iz perspektive govornika stranog jezika čini još složenijom – povećanje stupnja zahtjevnosti pisane proizvodnje na razinama B2 i C1 u području konektora podrazumijeva visok stupanj ovladanosti konektorima na razini gramatičke kompetencije.

2.2. Istraživanja ovladavanja konektorima

Dosadašnja istraživanja uporabe konektora u kontekstu ovladavanja stranim jezikom najčešće su se odnosila na engleski kao strani jezik i na pisane tekstove. Prema dosadašnjim istraživanjima osnovna su obilježja uporabe konektora u stranom jeziku prevelika učestalost uporabe pojedinih konektora, manji

¹ Sukladno ustaljenom poimanju testa visokog rizika (usp. Standardi 2014), u hrvatskom je obrazovnom sustavu državna matura takav test zato što se pristup visokoškolskom sustavu odnosno stjecanje bodova potrebnih za upis na studentske programe ostvaruje polaganjem ispita državne mature.

raspon upotrijebljenih konektora i nepoznavanje značenja i okolnosti uporabe (usp. Milton i Tsang 1996: 222–230; Granger i Tyson 1996: 20–24; Bolton et al. 2002: 173–180; Tankó 2004: 167–177; Chen 2006: 120–122; Bagarić Medve i Pavičić Takač 2013: 120–126; Carrió-Pastor 2013: 195–200; Karahan 2015: 330–332; Pon i Kramarić 2017: 53–59; Pavičić Takač i Vakanjac Ivezić 2019: 59–65; Pavičić Takač et al. 2020: 178ff.; Maamuijav et al. 2021: 7–11). Iskusni korisnici jezika koriste veći raspon konektora nego studenti bez obzira na to na kojem jeziku studenti pišu. No prečesta uporaba konektora izraženija je u tekstovima studenata na stranom nego na materinskom jeziku (Bolton et al. 2002). Prema nalazima pojedinih istraživača, na višim razinama ovladanosti jezikom dolazi do povećanja učestalosti uporabe i raspona upotrijebljenih konektora (Mihaljević Djigunović i Vickov 2010; Shi i Han 2014; Wu i Li 2022).

S obzirom na sastav odnosno raspon konektora ustanovljeno je da u stranojezičnoj uporabi konektora prevladavaju aditivni konektori (Konjevod 2012; Mudhhi i Hussein 2014; Vaakanainen i Maijala 2022; Abdulla 2023; Bagarić Medve i Karlak 2023), da se općenito više koriste semantički neutralni izrazi (kao *i* i *ali*; usp. Bagarić Medve i Karlak 2023: 77–80), a da izostaju konektori svojstveni formalnom i pisanom izražavanju (Noble 2010: 153–165). Rezultati pojedinih istraživanja jezične uporabe učenika stranog jezika upućuju na manju zastupljenost adverbativnih konektora općenito (Konjevod 2012: 52–56) ili na njihovu podzastupljenost u odnosu na pisanu jezičnu proizvodnju izvornih govornika (Granger i Tyson 1996: 20–24; Green et al. 2000; Mudhhi i Hussein 2014: 21–29; Bogdanović i Topalov 2022: 246–251).

Poseban problem u vezi s dosad provedenim istraživanjima jest u djelomičnoj mogućnosti međusobne usporedbe rezultata istraživanja. Taj pak problem proizlazi iz različitih polaznih lingvističkih opisa i modela. Većina autora ovoj pojavi pristupa ili iz perspektive kohezije kao bitnoga svojstva teksta tj. tekstualnosti (Halliday i Hasan 1976) ili iz perspektive metadiskursa (Hyland 2005). Prvi govore o konektorima opisujući ih kao jezične jedinice čija je funkcija nadrečenično povezivanje, točnije rečeno eksplicitno označavanje vrste odnosa u kojemu stoje dvije propozicije odnosno dva dijela teksta. Drugi govore o metadiskursu opisujući ga kao „diskurs o diskursu“ (Ädel 2006: 29) odnosno jezična sredstva za organizaciju teksta i za izricanje stavova (Hyland 2005: 49–54). Navedene temeljne funkcije metadiskursa ostvaruju se metadiskursnim označivačima od kojih se neki – označivači prijelaza (engl. *transition markers*), označivači okvira (engl. *frame markers*) i tumači (engl. *code glosses*) – djelomično podudaraju s poimanjem konektora prve skupine autora. Dodatni je problem u tome što i konektori i metadiskursni označivači nisu jasno definirane kategorije, a u pojedinim radovima podaci navedeni o metodologiji nedovoljni su za replikaciju istraživanja, a time i za uspoređivanje. Primjerice jedno je od otvorenih pitanja u području konektora što oni točno mogu povezivati odnosno koje pojavnice leksema *i* i *ali* u istraživanju treba uzeti u obzir, a koje ne. Jedno od otvorenih pitanja u području metadiskursnih označivača jest kako u analizi operacionalizirati razliku između metadiskursne uporabe leksema *i* i *ali* i one uporabe koja to nije.

Dosad je u raznim studijama dokazana učinkovitost eksplicitne poduke načina uspostavljanja koherencije i kohezije teksta (Haukås i Hoheisel 2013: 86–88), s tim da su se neka istraživanja bavila upravo konektorima (Hernández 2008; Sadeghi i Kargar 2014; Davatgari Asl i Moradinejad 2016). Uočeni su i pozitivni aspekti povratnog učinka provedbe testova visokog rizika na pisanu jezičnu proizvodnju u području konektora (Truck-Biljan 2019: 49–53).

Pojedina istraživanja propituju utjecaj materinskog jezika na ovladavanje stranim jezikom u području diskursne kompetencije. S jedne strane postoji niz istraživanja iz područja kontrastivne retorike i autora koji govore o transferu i koji (smatraju da) dokazuju da se retorički obrasci, uključujući uporabu konektora, kao kulturno uvjetovana obilježja prenose u strani jezik (Kaplan 1960; Mauranen 1993; Odlin 2003). To dakako postaje vidljivo ako između J1 i J2 postoje razlike u retoričkim obrascima i ako one dovedu do negativnog transfera. S druge strane postoje istraživači koji govore o prenosivosti pojedinih aspekata prilikom pisane proizvodnje polazeći od ideje da su neke sposobnosti i spoznaje² jezično neovisne (usp. Marx 2020: 18–20) te da govornik može koristiti te resurse bez obzira na to na kojem

² Npr. znanje o tekstovima i strategije pisanja.

jeziku u nekom trenutku piše. Nalaz da u ovladavanju konektorima važnu ulogu igra materinski jezik opravdava provedbu sustavnih istraživanja u svim jezičnim konstelacijama u kojima se kao materinski jezik javlja neki od jezika slabije zastupljenih u dosadašnjim istraživanjima.

3. CILJ I METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

Cilj je ovoga istraživanja opisati uporabu adverzativnih konektora u pisanoj jezičnoj proizvodnji na hrvatskom kao J1 i engleskom i njemačkom kao J2 te utvrditi sličnosti i razlike u uporabi tih jezičnih sredstava u tri navedena jezika. Polazi se od sljedećih istraživačkih pitanja:

- (1) Koje su sličnosti i razlike između hrvatskog kao J1 i engleskog i njemačkog kao J2 s obzirom na učestalost i raspon uporabe adverzativnih konektora?
- (2) Koje su sličnosti i razlike između hrvatskog kao J1 i engleskog i njemačkog kao J2 s obzirom na obilježja uporabe adverzativnih konektora u glavnom dijelu teksta?
- (3) Koje su sličnosti i razlike između hrvatskog kao J1 i engleskog i njemačkog kao J2 s obzirom na primjerenost i točnost uporabe adverzativnih konektora?

Na temelju dosadašnjih istraživanja s obzirom na prvo (1) istraživačko pitanje pretpostavlja se da je u hrvatskom kao J1 raspon adverzativnih konektora veći nego u engleskom i njemačkom kao J2, kao i to da pojedini konektori u J2 imaju veću učestalost nego njihovi ekvivalenti u hrvatskom kao J1. U vezi s drugim (2) istraživačkim pitanjem u glavnom dijelu teksta očekuje se sustavnija i učestalija uporaba adverzativnih konektora i na globalnoj i na lokalnoj razini u hrvatskom kao J1 nego u engleskom i njemačkom kao J2. U vezi s trećim (3) istraživačkim pitanjem u engleskom i njemačkom kao J2 očekuju se veći problemi s primjerenom i točnom uporabom adverzativnih konektora nego u hrvatskom kao J1.

Ovo istraživanje temelji se na analizi korpusa raspravljačkih tekstova na hrvatskom kao J1 i engleskom i njemačkom kao J2. Tekstovi su prikupljeni primjenom istovjetnog zadatka pisanja za sva tri jezika. Zadatak pisanja prvo je proveden za engleski i njemački kao J2, a potom za hrvatski kao J1, uz vremenski razmak od najmanje tri mjeseca između svakog pojedinog testiranja. Zadatak pisanja razvijen je u projektu „Koherencija pisanoga teksta u inome jeziku: hrvatski, njemački, engleski, francuski i mađarski jezik u usporedbi“ (KohPiTekst; IP-2016-06-5736; Bagarić Medve, Vesna). Navodi se primjer jednoga zadatka pisanja:

Some people claim that life in the city has many advantages. Others think exactly the opposite.

*Write a composition with the title **Life in the city** in which you present both points of view, express your opinion and give supporting arguments.*

Write a composition of 200 – 230 words.

Ispitanici su bila 32 studenta početnog prijediplomskog studija kojima je hrvatski J1, a engleski i njemački J2. Njihova razina ovladanosti engleskim i njemačkim jezikom kao J2 odgovara razini B2 prema ZEROJ-u.

	Broj tekstova	Broj riječi u korpusu	Prosječan broj riječi u tekstu
Hrvatski (J1)	32	8712	272,25
Engleski (J2)	32	10940	341,88
Njemački (J2)	32	8017	250,53

Tablica 1. Podaci o opsegu korpusa

Prema Wilcoxonovom testu rangova postoje statistički značajne razlike među potkorpusima s obzirom na broj riječi te će se sukladno ustaljenoj praksi u sličnim istraživanjima pri uspoređivanju učestalosti uporabe konektora uzimati u obzir i relativne frekvencije.³

Korištenjem programa MAXQDA 24 provedena je kvalitativna analiza uporabe konektora. Prvi korak analize obuhvatio je identificiranje jezičnih jedinica u ulozi adverbzativnih konektora, a drugi određivanje obrazaca njihove uporabe u glavnome dijelu teksta kao i utvrđivanje primjerenosti i točnosti njihove uporabe.

Sukladno tumačenju u Pasch i sur. (2003), Martin i Rose (2007), Breindl i sur. (2014) te Kunz i sur. (2021) u ovome se radu terminom **konektori** označavaju izrazi za povezivanje surečenica, rečenica i većih dijelova teksta koji se sintaktički mogu opisati kao veznici zavisnih i nezavisnih rečenica te prilozima (*dok, ali, s druge strane – while, but, on the other hand – während, aber, auf der anderen Seite*).

4. REZULTATI I RASPRAVA

U sva tri jezika adverbzativni konektori su nakon aditivnih drugi po učestalosti te s obzirom na ukupan broj konektora čine 20,5% u hrvatskom, 16,4% u engleskom te 16,7% pojava u njemačkom jeziku.

Rezultati analize uporabe konektora i rezultati deskriptivne i inferencijalne statistike daju odgovor na prvo istraživačko pitanje – pitanje o učestalosti uporabe i rasponu adverbzativnih konektora u promatranim jezicima.

	Pojavnice		Različnice	
	<i>f</i>	<i>rf</i>	<i>f</i>	<i>rf</i>
Hrvatski (J1)	127	14,6	12	1,4
Engleski (J2)	104	9,5	8	0,7
Njemački (J2)	103	12,9	11	1,4

Tablica 2. Učestalost adverbzativnih konektora u pojedinim potkorpusima⁴

Na razini pojedinih potkorpusa razvidno je da se adverbzativni konektori češće koriste u hrvatskom nego u stranim jezicima. I podaci o pojavniciama i podaci o različnicama upućuju na najmanju učestalost uporabe u engleskom jeziku. Prema podacima o relativnim frekvencijama koji uzimaju u obzir i opseg teksta, adverbzativni konektori u engleskom i njemačkom jeziku koriste se s manjom učestalošću nego u hrvatskom jeziku.

	Pojavnice				Različnice			
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min.</i>	<i>Max.</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min.</i>	<i>Max.</i>
Hrvatski (J1)	3,97	2,132	1	8	2,78	1,237	1	6
Engleski (J2)	3,25	1,524	0	8	2,38	1,237	0	6
Njemački (J2)	3,22	1,601	1	7	2,28	0,991	1	4

Tablica 3. Zastupljenost adverbzativnih konektora u pojedinim tekstovima (*f*)

³ S obzirom na promatranu pojavu, moglo bi se argumentirati da i usporedba apsolutnih frekvencija može dati valjani uvid u uporabu konektora zato što su konektori jezična sredstva koja povezuju surečenice, rečenice i dijelove teksta, a tekstovi u korpusu unatoč razlici u broju riječi imaju istovjetnu, u pravilu četverodijelnu strukturu: uvod – prvi odlomak glavnoga dijela – drugi odlomak glavnog dijela – zaključak.

⁴ U ovome radu *f* se odnosi na apsolutne frekvencije, a *rf* se odnosi na relativne frekvencije, točnije rečeno na broj promatranih izraza na 1000 riječi.

Podaci o adverzativnim konektorima u pojedinim tekstovima potvrđuju njihovu najveću zastupljenost u tekstovima na hrvatskom jeziku, istovremeno otkrivajući da se adverzativni konektori rjeđe koriste u tekstovima na njemačkom nego u tekstovima na engleskom jeziku. To posebno dolazi do izražaja ako se uzme u obzir raspon tj. minimalne i maksimalne vrijednosti pojavnica i različenica. Provedeni testovi s obzirom na apsolutne i relativne frekvencije pojavnica i različenica pokazuju da među jezicima postoje statistički značajne razlike.

S obzirom na apsolutne frekvencije, prema Wilcoxonovom testu rangova tekstovi na hrvatskom imaju statistički značajno više pojavnica nego tekstovi na engleskom ($Z = -2,291$, $p = 0,022$) i njemačkom ($Z = -1,993$, $p = 0,046$), ali i statistički značajno više različenica nego tekstovi na njemačkom ($Z = -1,964$, $p = 0,05$).

S obzirom na relativne frekvencije, prema Wilcoxonovom testu rangova tekstovi na hrvatskom imaju statistički značajno više i pojavnica ($Z = -3,011$, $p = 0,003$) i različenica ($Z = -2,842$, $p = 0,004$) nego tekstovi na engleskom.

Hrvatski (J1)	<i>ali</i> (27), <i>a</i> (24), <i>no</i> (23), <i>dok</i> (19), <i>s druge strane</i> (19), <i>i</i> (4), <i>pak</i> (3), <i>međutim</i> (2), <i>nasuprot tome</i> (2), <i>nego</i> (2), <i>ne samo ... nego</i> (1), <i>u jednu ruku</i> (1)
Engleski (J2)	<i>but</i> (44), <i>on the other hand</i> (24), <i>while</i> (11), <i>and</i> (10), <i>however</i> (8), <i>on the one hand</i> (5), <i>in contrast</i> (1), <i>whereas</i> (1)
Njemački (J2)	<i>aber</i> (47), <i>doch</i> (13), <i>und</i> (11), <i>andererseits</i> (9), <i>auf der anderen Seite</i> (9), <i>einerseits</i> (6), <i>sondern</i> (3), <i>auf der einen Seite</i> (2), <i>dagegen</i> (1), <i>während</i> (1), <i>zum einen</i> (1)

Tablica 4. Zastupljenost pojedinih adverzativnih konektora u potkorpusima

Zanimljivo je da najčešći adverzativni konektor *ali/but/aber* čini 21,3% svih adverzativnih konektora u hrvatskom, no čak 42,3% svih adverzativnih konektora u engleskom odnosno 45,6% svih adverzativnih konektora u njemačkom jeziku. Pojava da se unutar jedne semantičke grupe jedan konektor svojom učestalošću izdvaja od ostalih kao obilježje jezične uporabe stranojezičnog govornika podudara se s rezultatima u Mihaljević Djigunović i Vickov (2010: 269), a djelomično i s rezultatima u Abdulla (2023). Konektor *but/aber* kao najzastupljeniji u kontekstu engleskog i njemačkog kao J2 utvrdile su i Pavičić Takač et al. (2020: 178ff.). S obzirom na to da se *but/aber* smatra univerzalnim adverzativnim konektorom čija je interpretacija najviše ovisna o kontekstu (Breindl et al. 2014: 519), pojava da u skupini adverzativnih konektora u engleskom i njemačkom kao J2 konektor *but/aber* čini tako velik udio u ukupnom broju pojavnica govori o manjem odnosno malom rasponu adverzativnih konektora. Povrh toga podaci o konektoru *but/aber* pokazuju razliku između engleskog kao J2 i njemačkog kao J2. Taj je konektor u oba potkorpusa najzastupljeniji, no *but* ($f = 44$, $rf = 4,02$) je ipak nešto manje zastupljen nego *aber* ($f = 47$, $rf = 5,86$). Sličan odnos između engleskog kao J2 i njemačkog kao J2 utvrđen je u istraživanju koje je ovim izrazima pristupilo u okviru modela metadiskursa (Pon i Petrić 2023: 84–92).

U tekstovima se dosta koristi konektor *s druge strane / on the other hand / auf der anderen Seite*. Tim se konektorom u pravilu uvodi odlomak teksta sa suprotnim gledištem. U hrvatskom jeziku tom konektoru uglavnom ne prethodi njegov parnjak *s jedne strane*. 17,2% pojavnica engleskog konektora *on the other hand* stoji sa svojim parnjakom *on the one hand*, dok čak 57,7% pojavnica njemačkog konektora *auf der anderen Seite* ili *andererseits* stoji sa svojim parnjakom *auf der einen Seite* ili *einerseits*. Slične obrasce uporabe ovog konektora za engleski i njemački kao J2 – no ne i za hrvatski kao J1 – utvrdile su Pavičić Takač et al. (2020: 178ff.).

Promatrani jezici ne posjeduju širok raspon subjunktora adverzativnog značenja, no u njihovoj uporabi postoje razlike među jezicima: hrvatski *dok* ($f = 19$, $rf = 2,18$) češći je nego engleski *while* i *whereas* ($f = 11$ i 1 , $rf = 1,01$ i $0,09$), a oni su pak daleko češći od njemačkog *während* ($f = 1$, $rf = 0,13$). Utvrđena zastupljenost subjunktora *während* u njemačkom jeziku može biti posljedica strategije izbje-gavanja zbog reda riječi njemačke zavisne rečenice.

Konektor *nasuprot tome / in contrast / dagegen*, koji je primjeren upravo pisanom jeziku, gotovo se ne koristi. Brojni adverbizativni konektori navedeni u gramatikama pojedinih jezika uopće se ne javljaju u korpusu.

Jezik	Adverbizativni konektori
Hrvatski jezik	<i>a to, dočim, kad (kadli), kad ono, kad to, kamoli, naprotiv, nekmoli, pa, samo, tek, već, za razliku od toga</i> (Barić et al. 1997: 281, 461, 463; Silić i Pranjković 2007: 362–363)
Engleski jezik	<i>by comparison, by contrast, by way of comparison, by way of contrast, conversely, even so, in comparison, instead, nevertheless, nonetheless, on the contrary, only, oppositely, otherwise, rather, still, then, then again, though, yet</i> (Biber et al. 2002: 389–392; Carter, McCarthy 2006: 256–262; Collins COBUILD 2017: 10.48–10.54; Martin i Rose 2007: 115ff; Quirk et al. 1985: 636)
Njemački jezik	<i>alldieweil, allein, allerding, anstatt dass, anstatt zu, anstelle dessen, bald ... bald, bloß, bloß dass, dafür, dahingegen, dementgegen, demgegenüber, dennoch, derweil(en), dieweil(en), einesteils ... ander(e)nteils, einmal ... ein andermal, freilich, hingegen, hinwieder(um), indes(sen), ja, jedoch, mal ... mal, nur, nur dass, schließlich, stattdessen, und doch, vielmehr, währenddessen, wieder, wiederum, wogegen, wohingegen, zum ander(e)n, zwar, zwar ... aber/doch</i> (Breindl et al. 2014: 513–514; Duden-Grammatik 2016: 1091–1120)

Tablica 5. Adverbizativni konektori navedeni u referentnim djelima koji nisu nijednom zabilježeni u korpusu

Sigurno je da su neki od adverbizativnih konektora koji uopće nisu zabilježeni u korpusu iz stilskih razloga neprikladni za korišteni zadatak pisanja i tekstnu vrstu. No neki su se trebali tj. mogli naći u pisanoj proizvodnji ispitanika u ovom istraživanju. Ovaj se nalaz podudara s rezultatima istraživanja jezične proizvodnje stranojezičnih govornika u kojima je utvrđen izostanak konektora tipičnih za pisani jezik (Noble 2010: 153–165) odnosno statistički značajna podzastupljenost adverbizativnih konektora *by contrast, in contrast, rather* i *though* (Bogdanović et al. 2023: 54).

Kao što je u tablici 4 navedeno, u sva se tri jezika kao konektor adverbizativnog značenja pojavio i konektor *i/and/und*. Poput gore spomenutog *ali/but/aber* i taj je konektor univerzalan (usp. Pon i Kramarić 2018: 50–51), te je interpretacija njegova značenja kontekstno ovisna. Tako je konektor *und* u sljedećem primjeru interpretiran kao adverbizativan.

- (1) *Normalerweise ziehen die meisten jungen Leute das Leben in der Stadt vor und die älteren Menschen neigen mehr zu dem Land.*

Spominjanje mladih (*die meisten jungen Leute*) i grada (*in der Stadt*) u prvom dijelu rečenice te starijih ljudi (*die älteren Menschen*) i sela (*zu dem Land*) u drugom dijelu rečenice navodi na adverbizativnu interpretaciju konektora *und*. Takva konstelacija javlja se u drugim primjerima s adverbizativnim *i/and/und*. Postoje razlike u učestalosti: navedeni konektor u takvoj uporabi najrjeđe se javlja u hrvatskom kao J1 ($f = 4$, $rf = 0,46$), nešto češće u engleskom kao J2 ($f = 10$, $rf = 0,91$), te najčešće u njemačkom kao J2 ($f = 11$, $rf = 1,37$). Podaci o konektorima *ali/but/aber*, *dok/whereas/while/während* te *i/and/und* podupiru zaključak o najvećem rasponu adverbizativnih konektora u hrvatskom kao J1, nešto manjem u engleskom kao J2, te najmanjem u njemačkom kao J2.

Odgovor na drugo istraživačko pitanje – pitanje o obilježjima uporabe adverbizativnih konektora – omogućuju zapažanja u vezi s načinom uporabe adverbizativnih konektora u glavnom dijelu teksta. Glavni dio teksta zanimljiv je zato što se u njemu ostvaruje osnovni cilj raspravljačkog teksta koji uključuje i suprotstavljavanje argumenata, činjenica i gledišta. Može se uočiti da se adverbizativni konektori ondje koriste na globalnoj i na lokalnoj razini. Globalna uporaba odnosi se na adverbizativne konektore kojima se označava da se sljedeći dio teksta (odlomak ili dio odlomka) sadržajno suprotstavlja prethodnome dijelu teksta. Lokalna uporaba odnosi se na adverbizativne konektore za povezivanje međusobno suprot-

stavljenih propozicija. Zastupljenost tih načina uporabe adverzativnih konektora u pojedinim potkorpusima prikazana je u tablici.

	U globalnoj uporabi		U lokalnoj uporabi		Ukupno	
	Tekstovi (N)	Adverzativni konektori (f)	Tekstovi (N)	Adverzativni konektori (f)	Tekstovi (N)	Adverzativni konektori (f)
Hrvatski (J1)	18	24	25	49	27	73
Engleski (J2)	26	31	18	26	30	57
Njemački (J2)	20	28	16	19	26	47

Tablica 6. Zastupljenost adverzativnih konektora u glavnom dijelu teksta

Adverzativni konektori u globalnoj uporabi najzastupljeniji su u engleskim tekstovima, a najmanje su zastupljeni u hrvatskim tekstovima. Adverzativni konektori u lokalnoj uporabi najzastupljeniji su u hrvatskim tekstovima, dok (gotovo) polovica tekstova na stranom jeziku u glavnome dijelu teksta i nema adverzativnih konektora u toj uporabi. Adverzativni konektori u glavnom dijelu teksta s obzirom na broj tekstova u kojima se javljaju najzastupljeniji su u engleskom jeziku. Gleda li se ukupan broj adverzativnih konektora u glavnom dijelu teksta (i one u globalnoj i one u lokalnoj uporabi zajedno), tih je konektora najviše u tekstovima na hrvatskom jeziku. S jedne strane moglo bi se zaključiti da ispitanici općenito pokazuju veću svijest o potrebi sustavne uporabe adverzativnih konektora za globalnu organizaciju teksta u tekstovima na engleskom jeziku – to bi se moglo objasniti i vježbama i pripremama za polaganje mature u vezi sa strukturom eseja u engleskom jeziku. S druge strane čini se da svijest o potrebi eksplicitnog označavanja adverzativnog odnosa među pojedinim propozicijama najviše dolazi do izražaja u tekstovima na hrvatskom jeziku – to bi se moglo objasniti činjenicom da je hrvatski u ovom istraživanju J1. Razlozi za manji udio tekstova na njemačkom jeziku u kojima se adverzativni konektori koriste u lokalnoj i u globalnoj uporabi mogu se između ostalog povezati s opsegom teksta – njemački tekstovi najkraći su te ostavljaju manje prostora za povezivanje dijelova teksta tj. za upotrebu konektora. K tome rezultati analize točnosti uporabe sugeriraju da postoje poteškoće s redom riječi u njemačkom jeziku: čini se da zbog niže gramatičke kompetencije u njemačkom jeziku govornici koriste strategiju izbjegavanja što se potom odražava u manjem broju i rasponu konektora.

Treće istraživačko pitanje odnosi se na primjerenost i točnost uporabe adverzativnih konektora.

	Netočan oblik konektora		Netočan položaj konektora u rečenici		Neprimjerena uporaba konektora	
	f	rf	f	rf	f	rf
Hrvatski (J1)	0	0,0	0	0,0	3	0,3
Engleski (J2)	4	0,4	1	0,1	3	0,3
Njemački (J2)	7	0,9	4	0,5	4	0,5

Tablica 7. Učestalost netočno i neprimjereno upotrijebljenih adverzativnih konektora

U tekstovima na hrvatskom jeziku uočeno je samo tri primjera neprimjerene uporabe adverzativnih konektora, a slično vrijedi i za tekstove na stranim jezicima. No u tekstovima na stranim jezicima uočeno je i nepoznavanje točnog oblika konektora i netočno uvrštavanje konektora s obzirom na red riječi – obje su pojave zastupljenije u njemačkim tekstovima, što je u skladu s nalazom u Wu i Li (2022: 128–135). Oba problema u vezi s točnošću prikazuje sljedeći primjer s konektorom *auf der anderen Seite*.

- (2) *An der anderen Seite, Onlineshopping kann auch negativ sein.*

Ovaj konektor koji je uklopljen u rečenicu na način kako to funkcionira u hrvatskom i engleskom jeziku tipična je pojava u uporabi priloških konektora u njemačkom jeziku – ne samo adverbzivnih. No oblik konektora i položaj konektora u rečenici dijelom su gramatičke, a ne diskursne kompetencije govornika (usp. ZEROJ 2020: 129–142). Diskursna kompetencija očituje se primjerenišću uporabe konektora – u tom aspektu nema razlika među jezicima. Pregled primjera iz korpusa otkriva da do neprimjerenosti uporabe ne dolazi zbog nepoznavanja značenja konektora kao što to sugeriraju nalazi prethodnih istraživanja (Breindl 2004: 438–442, Ferraresi 2008: 178). Čini se da je neprimjerenost uporabe povezana (i) s retoričkom organizacijom odnosno s organizacijom sadržaja u tekstu. U tekstu jednog ispitanika na engleskom jeziku nakon navođenja prednosti online učenja navodi se sljedeće:

- (3) *On the other hand, we have also a lot of negative sides. In contrast, online learning is a bad thing, because there is the lack of social communication.*

Konektor *in contrast* neprimjeren je zato što je konektorom *on the other hand* već najavljen prijelaz s prednosti na nedostatke. No iz teksta ispitanika ne proizlazi da mu nije poznato što znači *in contrast*. Uvjerljivijom se čini pretpostavka da se ovdje radi o neuspjeloj organizaciji sadržaja.

U tekstu jednog ispitanika na hrvatskom jeziku nakon navođenja problema života u selu navode se problemi života u gradu:

- (4) *Jedan od velikih problema života na selu je nedostupnost većini usluga (npr. bolnica, policija, veliki trgovački centri, itd.), ako želite doći do njih morat će te se voziti iz sela u grad, drugi veliki problem je taj da u većini sela ima samo osnovna škola, a djeca u srednju školu moraju putovati do grada. Nasuprot tome život u gradu isto zna biti problematičan.*

Konektor *nasuprot tome* sugerira da će se u sljedećoj propoziciji pojaviti predikacija suprotna od one iz prethodnog konteksta. Kako se u prethodnom dijelu teksta istaknulo probleme života na selu, konektor *nasuprot tome* sugerira da će se za novi referent, život u gradu, izreći predikacija suprotnog značenja, no to nije slučaj. Kako je ovo tekst na materinskom jeziku, polazi se od toga da govornik razumije značenje konektora te da je vjerojatnija pretpostavka da je problem u organizaciji propozicija. Isto se vidi i u sljedećem primjeru iz teksta jednoga ispitanika na njemačkom jeziku u kojemu nakon *aber* – kojim je već najavljeno suprotno gledište – stoji *auf der anderen Seite*.

- (5) *Es ist auch eine Vorteil, dass Onlineshopping ein vielfältiges Angebot, viel größer als in Einkaufszentren bietet. Aber es hat auch einige Nachteile. Auf der anderen Seite ist das größte Problem beim Onlineshopping, dass die Dinge manchmal nicht wie auf dem Bild gezeigt aussehen.*

Navedeni primjeri pokazuju da do neprimjerenosti uporabe konektora u našem istraživanju najvjerojatnije dolazi uslijed problema s organizacijom diskursa tj. propozicija, a ne zbog nepoznavanja značenja konektora. Uzme li se u obzir ove rezultate i rezultate u vezi s prvim istraživačkim pitanjem gdje je utvrđeno da govornici u stranom jeziku ne koriste velik raspon konektora, nameće se zaključak da se govornici oslanjaju na strategiju izbjegavanja. To znači da koriste one konektore koje dobro poznaju te da je razumno pretpostaviti da greške u uporabi konektora nadilaze poznavanje značenja.

S obzirom na zadatak pisanja korišten u ovom istraživanju ispitanici su trebali napisati tekst opsega od 200 do 230 riječi te u glavnom dijelu obraditi prednosti i nedostatke u vezi s temom. Analiza tekstova otvara pitanje koliko detaljnu razradu dopušta zadani opseg. Isto tako glavni dio teksta dijeli se u pravilu u dva odlomka – jedan o prednostima, jedan o nedostacima – te u svakom od tih odlomaka vjerojatno djelomično i zbog opsega prevladava nabranje, a ne suprotstavljanje tvrdnji.

U primjerenosti i obrascima uporabe adverbzivnih konektora među istraživanim jezicima nema velikih razlika. To bi se moglo objasniti prenošenjem znanja o tekstovima iz jednog jezika u drugi odnosno postojanjem jezično neovisnih znanja i sposobnosti (usp. Marx 2020: 18–20). Postavlja se pitanje koji je jezik presudan kao izvor tih znanja i sposobnosti. Jedna bi pretpostavka mogla biti da ispitanici najviše iskustva imaju u hrvatskom kao J1 i da je taj jezik izvor transfera. No sustavniji i razrađeniji način pripreme za pisanje eseja iz engleskog jezika, činjenica da tekstovi na engleskom jeziku opsegom nadilaze tekstove na hrvatskom i njemačkom te najveći udio globalno upotrijebljenih adverbzivnih konektora u tekstovima na engleskom jeziku upućuju na engleski jezik kao izvor transfera.

Tekstovi na njemačkom jeziku razmjerno su kraći od tekstova na engleskom jeziku. Pregledom tekstova može se uočiti poteškoće u vezi s morfosintaktičkom normom u njemačkom jeziku, a u uporabi adverbzivnih konektora u tekstovima na njemačkom jeziku uočeni su problemi koji se odnose na poznavanje točnog oblika konektora i mjesto konektora u rečenici. To upućuje na moguću nižu gramatičku kompetenciju u njemačkom jeziku od one koja je potrebna za zadatak. Tekstovi na njemačkom jeziku zaostaju za tekstovima na hrvatskom i engleskom jeziku s obzirom na broj pojava i različitosti te s obzirom na učestalost uporabe adverbzivnih konektora u glavnom dijelu teksta, a razlika među jezicima nema jedino s obzirom na primjerenost uporabe adverbzivnih konektora.

Budući da su svi ispitanici položili višu razinu ispita državne mature, smatra se da njihova ovladanost engleskim i njemačkim jezikom odgovara razini B2.⁵ Postavlja se pitanje u kojoj mjeri se može reći da govornici u tekstovima na engleskom i njemačkom kao J2 koriste „a variety of linking expressions“ – to je očekivanje na razini B2 (usp. ZEROJ 2020: 141). Čini se da analiza, koja je inače utvrdila dominaciju izraza *but/aber* među konektorima adverbzivnog značenja, govori u prilog tome da taj deskriptor za ovu skupinu ispitanika samo djelomično vrijedi. S obzirom na probleme s poznavanjem točnog oblika konektora i mjestom konektora u rečenici koji su izraženiji u njemačkom kao J2 nego u engleskom kao J2 postavlja se pitanje u kojoj mjeri pisana jezična proizvodnja u tim jezicima s obzirom na točnost odgovora sljedećem deskriptoru razine B2 za procjenu pisane proizvodnje: „Shows a relatively high degree of grammatical control“ (2020: 187). S obzirom na utvrđeni obrazac nesustavnog tj. neparalelnog načina uporabe adverbzivnih konektora u glavnom dijelu teksta jasno je da ni za jedan jezik u potpunosti ne vrijedi deskriptor razine C1 u vezi s koherencijom i kohezijom u kojemu se navodi da govornik može koristiti: „a variety of cohesive devices and organisational patterns“ (2020: 141). Stavljanje u odnos rezultata dobivenih ovim istraživanjem i pojedinih skala i deskriptora ZEROJ-a upućuje na dva zaključka. Prvo, s obzirom na engleski i njemački kao J2 uočena obilježja gramatičke i diskursne kompetencije nameću zaključak da ispitanici u pojedinim segmentima nisu dostigli razinu B2: to vrijedi u većoj mjeri za njemački nego za engleski jezik. Drugo, s obzirom na sva tri promatrana jezika – hrvatski (J1), engleski (J2) i njemački (2) – nameće se pretpostavka da prilikom pisane proizvodnje govornici još uvijek ne sagledavaju globalnu razinu tj. organizaciju teksta u dovoljnoj mjeri: uočen je obrazac nesustavnog tj. neparalelnog načina uporabe adverbzivnih konektora u glavnome dijelu teksta. Akademsko odnosno pisanje u pojedinim jezicima struke vještina je koja se uči i u materinskom jeziku. Potrebna su dodatna istraživanja koja bi potvrdila, ispravila ili opovrgla navedene pretpostavke kako bi se nakon toga eventualno razmislilo o mjestu konektora i u jezičnom razvoju pojedinca u J2 i J1, ali i u modelima komunikacijske jezične kompetencije.

5. ZAKLJUČAK I IMPLIKACIJE REZULTATA PROVEDENOG ISTRAŽIVANJA

Adverbzivni konektori važna su jezična sredstva u pisanoj jezičnoj proizvodnji tekstnih vrsta raspravljačkog karaktera zato što je sastavni dio komunikacije u tim slučajevima suprotstavljanje činjenica, tvrdnji, stavova i mišljenja. Kako je razina B2 razina samostalnog korisnika nakon koje slijedi C1 kao prva razina naprednog korisnika i kako se taj stupanj u Hrvatskoj podudara sa završetkom srednjoškolskog obrazovanja i višom razinom jezičnog ispita iz engleskog i njemačkog, za teoretska i praktična razmatranja ovladavanja stranim jezikom bitno je sustavno istražiti obilježja jezičnih znanja i sposobnosti učenika u tom trenutku. Bolji uvid u ovladanost stranim jezikom u ovom kontekstu može se ostvariti ako se uzme u obzir i pisana jezična proizvodnja na hrvatskom kao J1. Nedovoljna istraženost ovog segmenta jezičnog razvoja za navedene jezike u hrvatskom kontekstu i općenito djelomična usporedivost rezultata istraživanja u području konektora, metadiskursa odnosno diskursnih markera naglašavaju potrebu za provedbom dodatnih empirijskih istraživanja.

⁵ Usp. str. 5 *Ispitnog kataloga za državnu maturu 2023./2024.* (za engleski jezik i za njemački jezik) <https://www.ncvvo.hr/ispitni-katalozi-za-drzavnu-maturu-2023-2024/>, (25. ožujka 2024.).

Ovo istraživanje obuhvatilo je 32 ispitanika kojima je hrvatski jezik J1, a engleski i njemački J2. Njihova jezična kompetencija u oba strana jezika odgovara razini B2 prema ZEROJ-u. Uz primjenu istovjetnog zadatka pisanja svaki je ispitanik napisao po jedan tekst na svakom od tri jezika, s tim da je tekst na hrvatskom kao J1 pisan kao posljednji u nizu. Analiza uporabe adverbativnih konektora na tako dobivenom korpusu pokazuje najveću učestalost i najveći raspon uporabe tih konektora u hrvatskom kao J1, nešto manju u engleskom kao J2, te najmanju u njemačkom kao J2. Najčešći je adverbativni konektor *ali/but/aber*, s tim da taj konektor obuhvaća samo 21,3% svih pojava u hrvatskom, 42,3% svih pojava u engleskom i 45,6% svih pojava u njemačkom jeziku. Rezultati analize uporabe adverbativnih konektora u glavnom dijelu teksta upućuju na to da ih ispitanici u hrvatskom kao J1 koriste više lokalno, za povezivanje propozicija, a u engleskom kao J2 više globalno, za označavanje dijela teksta u kojemu se razrađuje suprotni argument odnosno stajalište. Nijedan jezik ne izdvaja se neprimjerenišću uporabe. Čak štoviše: pregled korpusa pokazuje da govornici nemaju poteškoća s poznavanjem značenja konektora, nego s organizacijom sadržaja teksta. U engleskom i njemačkom kao J2 uočene su određene netočnosti pri uporabi adverbativnih konektora: nepoznavanje točnog oblika i nepoznavanje pravila o točnom uklapanju konektora u rečenicu s obzirom na red riječi.

Prema dobivenim rezultatima moglo bi se zaključiti da pisana jezična proizvodnja u području adverbativnih konektora umnogome odgovara opisu komunikacijske jezične kompetencije za razinu B2. No nije jasno u kojoj se mjeri s obzirom na utvrđeni raspon upotrijebljenih adverbativnih konektora može koristiti deskriptor za razinu B2 prema kojemu govornik može koristiti „a variety of linking expressions“ (ZEROJ 2020: 141). Isto tako s obzirom na udio lokalno upotrijebljenih adverbativnih konektora u glavnome dijelu teksta i s obzirom na njihovu nesustavnu tj. neparalelnu uporabu nameće se zaključak da govornicima nedostaje sposobnost globalnog sagledavanja teksta koja je prema našem shvaćanju sadržana u deskriptorima skale *Koherencija i kohezija* (engl. *coherence and cohesion*) za razinu B2. Dodatnim istraživanjima trebalo bi se provjeriti točnost ovih zaključaka.

Čini se da postoje određeni međujezični utjecaji na pisanu jezičnu proizvodnju s obzirom na uporabu adverbativnih konektora. Dok sintaktički netočno uklapanje priloških adverbativnih konektora u njemačkim tekstovima govori u prilog mogućeg utjecaja hrvatskog kao J1 i engleskog kao J2 na njemački kao J2, postojanje sustavnih priprema za pisanje eseja iz engleskog te veća tematska razrađenost i veći opseg tekstova na engleskom jeziku govore o mogućim utjecajima engleskog kao J2 na oblikovanje tekstova u hrvatskom kao J1 i njemačkom kao J2. Ove pretpostavke, posebno drugu, treba svakako provjeriti dodatnim istraživanjima koja će uključiti i druge metode istraživanja poput intervjua ili glasnog navođenja misli.

Dok se kao prednost ovog istraživanja može navesti činjenica da je svaki ispitanik uz tekst na hrvatskom kao J1 napisao i tekst na engleskom kao J2 i tekst na njemačkom kao J2, ograničenja provedenog istraživanja odnose se na ukupan broj ispitanika i opseg tekstova te na činjenicu da je istraživanje obuhvatilo samo slobodnu pisanu proizvodnju. Veći broj ispitanika i metodološka raznovrsnost omogućili bi snažnije generaliziranje.

Ovo istraživanje ima implikacije za poučavanje stranog jezika. Manji raspon konektora adverbativnog značenja, velik udio univerzalnog adverbativnog konektora *ali/but/aber* u ukupnom broju pojava te korištenje univerzalnog konektora *i/and/und* u adverbativnoj funkciji upućuju na potrebu dublje obrade i sustavnijeg uvježbavanja tih konektora u nastavi stranog jezika. Osim toga analiza načina uporabe adverbativnih konektora u glavnom dijelu teksta upućuje na nesustavnost u njihovoj uporabi i na nedovoljno razvijenu sposobnost sagledavanja globalne razine teksta. To upućuje na to da bi spomenuta dublja obrada adverbativnih konektora trebala uključiti razinu teksta: poučavanje adverbativnih konektora trebalo bi uzeti u obzir i organizaciju sadržaja teksta odnosno organizaciju propozicija u tekstu. Istraživanjem je utvrđeno da problemi s globalnom organizacijom teksta postoje i u hrvatskom kao J1 što znači da bi i nastava hrvatskog kao J1 trebala na primjeren način uključiti pitanje organizacije propozicija u tekstu. Naime iako se u ovom istraživanju javlja konstelacija triju jezika – hrvatski kao J1 te engleski i njemački kao J2 – ispitanici su studenti. Prethodno je pokazano da se tekstovi studenata – bez obzira na jezik na kojemu pišu – razlikuju od tekstova stručnjaka (usp. Bolton et al. 2002: 173–180).

Stoga se čini da bi se nedostaci uočeni u uporabi adverbzivnih konektora u sva tri promatrana jezika mogli ukloniti podizanjem svjesnosti o konvencijama i uporabi jezičnih sredstava u tekstovima pojedinih tekstnih vrsta uključivanjem analize tekstova autora stručnjaka u nastavu jezika.

LITERATURA

- Abdulla, B. I. F. (2023). Frequency Analysis of Transition Words in Students' Paragraphs. *Arab World English Journal for Translation & Literary Studies* 7/4, 105–120.
- Ädel, A. (2006). *Metadiscourse in L1 and L2 English*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Bachman, L. F. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Bagarić Medve, V., Pavičić Takač, V. (2013). The Influence of Cohesion and Coherence on Text Quality: A Cross-linguistic Study of Foreign Language Learners' Written Production. U: *Language in Cognition and Affect* (Piechurska-Kuciel, E., Szymanska-Czaplak, E., ur.). Berlin, Heidelberg: Springer, 111–131.
- Bagarić Medve, V., Karlak, M. (2023). Transition Marker in argumentativen Texten von Muttersprachlern und Fremdsprachenlernern: Vergleich von Kroatisch als L1 und Deutsch als L2. *Slavia Centralis* 1/2023, 66–88.
- Barić, E. et al. (1997). *Hrvatska gramatika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Biber, D., Conrad, S., Leech, G. (2002). *Student Grammar of Spoken and Written English*. London: Longman.
- Bogdanović, V., Topalov, J., Pavičić Takač, V. (2023). The Analysis of Graduate Students' Use of Transition Markers. *ERL Journal*, Special Issue 2023,1, 47–60.
- Bogdanović, V., Topalov, J. (2022). Transition Markers as Rhetoric Devices in Graduate Students' Writing. U: *Jezici i kulture u vremenu i prostoru* 10/3. *Tematski zbornik* (Gudurić, S., Dražić, J., Stefanović, M., ur.). Novi Sad: Filozofski fakultet, 243–253.
- Bolton, K., Nelson, G., Hung, J. (2002). A Corpus-based Study of Connectors in Student Writing: Research from the International Corpus of English in Hong Kong (ICE-HK). *International Journal of Corpus Linguistics* 7(2), 165–182.
- Breindl, E. (2004). Konnektoren in Übungsgrammatiken. U: *Übungsgrammatiken Deutsch als Fremdsprache. Linguistische Analysen und didaktische Konzepte* (Kühn, P., ur.). Regensburg: FaDaF, 426–458.
- Breindl, E., Volodina, A., Hermann Waßner, U. (2014). *Handbuch der deutschen Konnektoren 2. Semantik der deutschen Satzverknüpfen*. Berlin/München/Boston: Walter de Gruyter.
- Canale, M., Swain, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics* 1/1, 1–47.
- Carrió-Pastor, M. L. (2013). A Contrastive Study of the Variation of Sentence Connectors in Academic English. *Journal of English for Academic Purposes* 12, 192–202.
- Carter, R., McCarthy, M. (2006). *Cambridge Grammar of English. A Comprehensive Guide. Spoken and Written English. Grammar and Usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Celce-Murcia, M., Dörnyei, Z., Thurrell, S. (1995). Communicative Competence: A Pedagogically Motivated Model with Content Specifications. *Issues in Applied Linguistics* 6/2, 5–35.
- Chen, C. W. (2006). The Use of Conjunctive Adverbials in the Academic Papers of Advanced Taiwanese EFL Learners. *International Journal of Corpus Linguistics* 11/1, 113–130.
- Collins COBUILD (2017). *Collins COBUILD English Grammar*. Glasgow: Collins.
- DavatgariAsl, H., Moradinejad, A. (2016). The Effect of Explicit Instruction of Discourse Markers on Iranian EFL Learners' Speaking Ability. *Journal of Applied Linguistics and Language Research* 3.5, 190–202.
- Duden-Grammatik = Dudenredaktion (2016). *Die Grammatik*. Berlin: Dudenverlag.
- Ferraresi, G. (2008). Adverbkonnektoren: Von der Theorie zur Praxis. U: *Auf neuen Wegen. Deutsch als Fremdsprache in Forschung und Praxis*. [Tagungsband der 35. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache 2007 an der Freien Universität Berlin] (Chlosta, C., Leder, G., Krischer, B., ur.). Göttingen: Universitätsverlag, 173–186.
- Granger, S., Tyson, S. (1996). Connector Usage in the English Essay Writing of Native and Non-native EFL Speakers of English. *World Englishes* 15(1), 17–27.
- Green, C. F., Christopher, E. R., Mei, J. L. K. (2000). The Incidence and Effects on Coherence of Marked Themes in Interlanguage Texts: A Corpus-based Enquiry. *English for Specific Purposes* 19, 99–113.
- Halliday, M. A. K., Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. London: Longman.

- Haukås, Å., Hoheisel, M. (2013). Vermittlung der Textstruktur im fremdsprachlichen Deutschunterricht – eine Interventionsstudie. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 18.1, 76–92.
- Hernández, T. (2008). The Effect of Explicit Instruction and Input Flood on Students' Use of Spanish Discourse Markers on a Simulated Oral Proficiency Interview. *Hispania* 91/3, 665–675.
- Hyland, K. (2005). *Metadiscourse. Exploring Interaction in Writing*. London/New York: Continuum.
- Kaplan, R. (1966). Cultural Thought Patterns in Inter-cultural Education. *Language Learning* 16/2, 11–25.
- Karahan, P. (2015). A Diagnostic Analysis of ELT Students' Use of Connectives. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 199, 325–333.
- Konjevod, A. (2012). Connectives in Student Writing – a Learner Corpus Study. *Strani jezici* 41/1, 47–60.
- Kunz, K. et al. (2021). *GECCo – German-English Contrasts in Cohesion*. Berlin/Boston: De Gruyter.
- Maamuujuv, U., Booth Olson, C., Chung, H. (2021). Syntactic and Lexical Features of Adolescent L2 Students' Academic Writing. *Journal of Second Language Writing* 53. 16 str.
- Martin, J. R., Rose, D. (2007). *Working with Discourse. Meaning beyond the clause*. New York: Continuum.
- Marx, N. (2020). Transfer oder Transversalität? – Designs zur Erforschung der Mehrschriftlichkeit. *Bulletin VALS-ASLA spécial*, 15–33.
- Mauranen, A. (1993). Contrastive ESP Rhetoric: Metatext in Finnish-English Economics Texts. *English for Specific Purposes* 12, 3–22.
- Mihaljević Djigunović, J., Vickov, G. (2010). Acquisition of Discourse Markers – Evidence from EFL Writing. *SRAZ LV*, 255–278.
- Milton, J., Tsang, E. S. C. (1993). A Corpus-based Study of Logical Connectors in EFL Students' Writing: Directions for Future Research. U: *Studies in Lexis* (Pemberton, R., Tsang, E. S. C., ur.). Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Mudhhi, S. K., Hussein, R. F. (2014). A Corpus-based Study of Conjunctive Adjuncts in the Writings of Native and Non-native Speakers of English. *English Linguistics Research* 3/2, 18–32.
- Noble, W. (2010). Understanding Metadiscourse Use: Lessons from a 'Local' Corpus of Learner Academic Writing. *Nordic Journal of English Studies*, 145–169.
- Odlin, T. (2003). Cross linguistic influence. U: *The Handbook of Second Language Acquisition* (Doughty, C. J., Long, M. H., ur.). New Jersey: Blackwell Publishing Ltd., 436–486.
- Pasch, R. et al. (2003). *Handbuch der deutschen Konnektoren*. Berlin/New York: Walter de Gruyter.
- Pavičić Takač, V., Kružić, B., Vakanjac Ivezić, S. (2020). A Corpus-driven Exploration of Lexical Discourse Markers in L2 Academic Texts. U: *Corpus Analysis in Academic Discourse: Academic Discourse and Learner Corpora* (Carrió-Pastor, M. L., ur.). New York: Routledge, 169–190.
- Pavičić Takač, V., Vakanjac Ivezić, S. (2019). Frame Markers and Coherence in L2 Argumentative Essays. *Discourse and Interaction*, 46–71.
- Pon, L., Kramarić, M. (2018). Zum Gebrauch der Konjunktion 'und' in schriftlichen Produktionen kroatischer DaF-Lernender. *Strani jezici: časopis za primijenjenu lingvistiku* 46.1,2, 41–63.
- Pon, L., Petrić, M. (2023). Interaktivni metadiskursni označivači u inojezičnim tekstovima na razini B2. *Zbornik radova Filozofskog fakulteta u Splitu* 16, 75–97.
- Quirk, R. et al. (1985). *A Comprehensive Grammar of the English Language*. London/New York: Longman.
- Sadeghi, B., Kargar, A. (2014). The Effect of Explicit Instruction of Discourse Markers on EFL Learners' Writing Ability. *International Journal of Educational Investigations* 1/1, 328–338.
- Shi, W., Han, J. (2014). Research on Writing Samples from the Perspective of Metadiscourse. *English Language Teaching* 7/11, 151–158.
- Silić, J., Pranjković, I. (2007). *Gramatika hrvatskoga jezika (za gimnazije i visoka učilišta)*. Zagreb: Školska knjiga.
- Standardi = American Educational Research Association, American Psychological Association, & National Council on Measurement in Education (1999). *Standards for Educational and Psychological Testing*. Lanham, MD: American Educational Research Association.
- Tankó, G. (2004). The Use of Adverbial Connectors in Hungarian University Students' Argumentative Essays. U: *How to Use Corpora in Language Teaching* (Sinclair, J. McH., ur.). Amsterdam: John Benjamins, 15–36.
- Truck-Biljan, N. (2019). Cohesive Devices as Indicators of Text Washback. U: *Language and its Effects* (Brala-Vukanović, M., Memišević, A., ur.). Berlin: Peter Lang, 43–57.
- Vaakanainen, V., Maijala, M. (2022). Das mehrsprachige Bedeutungspotenzial finnischer Lernender: Die Verwendung der Konnektoren in L3-Deutsch und -Schwedisch. *Finnish Journal of Linguistics* 35, 129–167.

- Wu, Z., Li, Y. (2022). Der Gebrauch von Konnektoren bei chinesischen DaF-LernerInnen. Eine korpuslinguistische Untersuchung argumentativer Lernertexte. *Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi - Studien zur deutschen Sprache und Literatur* 2022/48, 111–140.
- ZEROJ (2020) = Council of Europe (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment* – Companion volume. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

ADVERSATIVE KONNEKTOREN IN SCHRIFTLICHEN PRODUKTIONEN IN DER L1 KROATISCH, L2 ENGLISCH UND L2 DEUTSCH

Zusammenfassung

Das Fremdsprachenlernen setzt die Entwicklung der Schreibfähigkeit voraus, die u.a. eine angemessene Verwendung von Konnektoren zur Verbindung der Propositionen im Text mit einschließt. Aufgrund der fehlenden Untersuchungen in Bezug auf die Konnektorenbeherrschung im kroatischen Kontext des Fremdsprachenlernens wird im Rahmen der vorliegenden Untersuchung die Verwendung von Konnektoren in der L1 Kroatisch sowie in der L2 Englisch und in der L2 Deutsch näher beleuchtet.

Das Ziel der Untersuchung ist, die Merkmale der Konnektorenverwendung in der L1 Kroatisch sowie in der L2 Englisch und in der L2 Deutsch zu vergleichen, wobei im Vordergrund die adversativen Konnektoren stehen. Beobachtet werden die Vorkommenshäufigkeit einzelner Konnektoren, ihr Spektrum, die Muster ihrer Verwendung im Hauptteil des Textes, sowie die Angemessenheit und die Korrektheit ihrer Verwendung. Das Korpus setzt sich aus Texten zusammen, die 32 Teilnehmende mit Kroatisch als L1 und Englisch und Deutsch als L2 verfasst haben. Die L2-Kenntnisse der Teilnehmenden befinden sich auf dem B2-Niveau nach dem GER.

Nach den Ergebnissen machen die adversativen Konnektoren einen hohen Anteil an der Gesamtzahl der Konnektoren aus. Bei den drei beobachteten Sprachen bestehen Ähnlichkeiten in Bezug auf die Muster in der Verwendung der adversativen Konnektoren und die Angemessenheit ihrer Verwendung, während Unterschiede in Bezug auf das Spektrum, die Vorkommenshäufigkeit sowie die Korrektheit ihrer Verwendung festgestellt wurden. Aus den Befunden der vorliegenden Studie leitet sich die Notwendigkeit weiterer Untersuchungen und einer entsprechenden unterrichtlichen Behandlung von Konnektoren ab.

Schlüsselwörter: Konnektoren; adversative Bedeutung; L1 Kroatisch; L2 Englisch; L2 Deutsch

Leonard Pon
Filozofski fakultet
Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Hrvatska
lpon@ffos.hr; leonardpon@gmail.com

THE ROLE OF THE L2 MOTIVATIONAL SELF SYSTEM IN PREDICTING EFL LEARNERS' WILLINGNESS TO COMMUNICATE

Denoting learners' predisposition to initiate and maintain communication in the target language, the concept of willingness to communicate with others in a foreign language (L2 WTC) is one of the core components of language learning and the primary objective of language teaching. Previous studies have explored various concepts as potential correlates or predictors of this dimension, including language anxiety, learning styles, motivation, etc. This study aimed to determine the role of the L2 Motivational Self System in predicting willingness to communicate in English among students of English language and literature in Serbia. The results revealed that both the ideal L2 self and L2 learning experience significantly predict the participants' willingness to communicate, suggesting that students' strong visions of their future proficient self in the target language and the factors related to the immediate learning experience contribute to their readiness to engage in L2 communication.

Keywords: Willingness to communicate, the L2 Motivational Self System, ideal L2 self, ought-to L2 self, L2 learning experience

1. INTRODUCTION

452

The decision of an individual to engage in interaction with another depends on a number of factors, including the individual's personality, momentary emotions, and attitudes towards the situation or the interlocutor. As language development can occur through interaction, it can be inferred that more communication contributes to enhanced language acquisition. The importance of authentic communication in L2 learning has led to the recognition of learners' readiness to speak as one of the key notions in L2 teaching. This prompted theorists to propose the concept of willingness to communicate (WTC), defined as "an individual's predisposition to initiate communication with others" (McCroskey 1997:77). Considered a personality trait and a situational construct, WTC is regarded as one of the factors that predetermines one's success in the process of foreign language learning.

Considerable research (e.g. Peng 2007; Yashima, 2002) has been undertaken to explore the relationship between L2 WTC and various psychological, social, and cultural factors in the process of foreign language learning and teaching. Despite much attraction attached to the importance of WTC for the process of foreign language learning and teaching, a search of the literature revealed few studies (e.g. Rešetar, Knežević and Topalov 2018) that have investigated the concept and its predictors in the Serbian educational context. Given the scarce literature and the significance of the concept of L2 WTC, the present study aims to explore WTC and the sources of L2 motivation that predetermine it in the Serbian context. More precisely, this study focuses on the dimensions of the L2 Motivational Self System as potential predictors of WTC among English major university students in Serbia. To create the theoretical background for this issue, we draw on various lines of research on the aforementioned constructs.

2. THEORETICAL REVIEW

2.1. Willingness to Communicate

The concept of WTC was first developed in the field of mother tongue acquisition to denote “the probability of engaging in communication i.e. speaking when free to choose to do so” (MacIntyre et al. 1998: 546). At that time, it was considered a stable personality trait, predetermined by the lack of anxiety and perceived communicative competence (McCroskey and Baer 1985).

Since MacIntyre and Charos (1996) introduced the notion of WTC into the studies of foreign language learning, it has become an increasingly popular subject in the field of applied linguistics, because studies have shown that learners’ levels of willingness to communicate in target language (L2WTC) affect the amount and frequency of L2 communication, which, in turn, contributes to successful L2 learning (Clement, Baker, and MacIntyre 2003). While the goal of foreign language learning is to increase learners’ communicative competence, some students tend to avoid communication in the target language, even though they are highly proficient in it (MacIntyre et al. 1998). The discrepancy between communicative competence and performance could be attributed to learners’ WTC, that is, to their readiness to engage in conversation in a specific situation (Ibid.). In contrast to the stable and trait-like construct of willingness to communicate in the mother tongue, L2 WTC is considered to be a more complex, situated dimension that includes both state and trait characteristics. A multilayered model of L2 WTC, proposed by MacIntyre et al. (Ibid.), comprises numerous linguistic and psychological dimensions, including social and individual context, affective-cognitive context, motivational propensities, situated antecedents, various personality traits, etc. Thus, the approach to WTC has changed from considering the dimension as a stable, trait-like variable to studying it as a complex, situated concept that fluctuates over time. Contemporary approaches stress the importance of considering the dimension in the interaction with a variety of psychological, linguistic, social, and communicative elements in the process of foreign language acquisition. By incorporating multiple factors that can predict learners’ success in foreign language learning (Öz et al. 2015), L2 WTC can be considered as both the core component of language acquisition and “the primary goal of language instruction” (MacIntyre et al. 1998: 545).

A number of studies explored the variables that influence and predict the concept of L2 WTC, including anxiety (Baker and MacIntyre, 2000), identity styles (Zarrinabadi and Haidary, 2014), age and gender (Donovan and MacIntyre, 2004), perceived communicative competence (Yashima, 2002), L2 motivation (Peng, 2007, MacIntyre and Charos, 1996; Yashima, 2002), etc. Most studies have revealed that the key variables influencing L2 WTC include perceived communicative competence (Kim, 2004; Peng and Woodrow, 2010), language anxiety (e.g. Papi 2010), and L2 motivation (e.g. Yashima 2002).

Early studies of the relationship between L2 WTC and L2 motivation revealed an indirect relationship between L2 motivation and L2 WTC via self-confidence, communication competence, and communication confidence (Ghonsooly, Khajavy, & Asadpour 2012; Khajavy et al. 2016; Yashima 2002). Considering the relationship from the perspective of contemporary models of L2 motivation, a set of studies have focused on the predictive value of the dimensions of the L2 Motivational Self System: the ideal L2 self, the ought-to L2 self, and the L2 learning experience, on L2 WTC. The results of a range of the studies (Bursali and Öz 2017; Kanat-Mutluoğlu 2016; Munezane 2013) have revealed a direct relation between L2 WTC and the first dimension of the model, the ideal L2 self, which denotes students’ visions of their future proficient self in the target language (Dörnyei 2005). The findings also indicate that the ought-to L2 self, representing the attributes students feel they must possess to meet external expectations and avoid negative consequences related to L2 learning (Ibid.), is indirectly related to their L2 WTC through the mediating factor of language anxiety (Khajavy & Ghonsooly, 2017; Papi 2010). While the third component of the L2 Motivational Self System was intentionally excluded from some research, the results of other studies (Khajavy et al. 2016) have identified the L2 learning experience as a strong correlate of L2 WTC, as it includes situational factors related to the immediate learning environment.

2.2. L2 MOTIVATION

L2 motivation research has emerged as a distinct field of study, despite having its roots in the theories of learning motivation. Thus, the process of foreign language learning and teaching involves specific psychological, cultural, and social dimensions. Tending to adapt the mainstream psychological concepts of motivation to the complexity of foreign language acquisition, theories have offered a range of approaches to explain L2 motivation, focusing on separate aspects of this phenomenon. As a result, the early theories of L2 motivation emphasized the psychological aspects of the dimension, suggesting that L2 motivation is predominantly affected by learners' attitudes towards the specific language community and integrativeness, that is, learners' desire to socialize with people in the target language community (Gardner 1985). However, in the 1990s, the cognitive-situated approach to L2 motivation suggested that situated and contextual factors are the main source of learners' motivation to learn a foreign language, while the turn of the century was marked by process-oriented models, which highlighted the significance of its temporal aspects. Modern theories emphasize how important it is to consider the contextualized complexity of L2 motivation and its development in dynamic interaction with various internal and external factors (Dörnyei and Ushioda 2011).

2.2.1. REFRAMING L2 MOTIVATION AS A PART OF THE SELF-SYSTEM

The L2 Motivational Self System was proposed as part of the socio-dynamic approach to L2 motivation by Dörnyei (2005). The model is based, on the one hand, on a reevaluation of Gardner's notion of integrativeness and, on the other hand, on the self-discrepancy theory and the psychological concept of possible selves. The author (Ibid.) claimed that integration emerges within the learner's self-concept and not exclusively as a process of identification with the target language community. The model provides a three-dimensional construct including: the ideal L2 self, the ought-to L2 self, and L2 learning experience.

The ideal L2 self, defined as the L2 specific component of a person's ideal self, is concerned with "the attributes that one would ideally like to possess" (Dörnyei and Ushioda 2011: 82). In other words, if a learner's ideal and real self differ and the person that a learner would like to become speaks a L2, the ideal L2 self may be a strong motivator to learn a new language (Ibid). A number of studies (e.g. Taguchi, Magid and Papi 2009) conducted to validate the model revealed that a key component of the process of foreign language learning and teaching is the learners' internal desire to become proficient L2 users. With its promotion focus, the ideal L2 self is oriented towards learners' hopes, advancements, growth and accomplishments (Dörnyei 2009).

The ought-to L2 self refers to the qualities that learners believe they should have to meet their environment's expectations (i.e. fulfilling various obligations and responsibilities) and avoid potential negative outcomes (e.g. disappointing others). The construct involves external, instrumental motives. Having a prevention focus, the dimension regulates the presence or absence of negative consequences of failing to fulfill various responsibilities and obligations (Dörnyei 2009).

Finally, L2 learning experience refers to situational and contextual motives associated with the immediate learning environment and experience (Ibid.), including language teacher, language course, coursebooks, classroom, peer group, etc.

As can be noted, the first two components were derived from possible selves theory, while the third dimension focuses on the impact of the learners' environment on their L2 motivation. Emphasis on the importance of the motivational influence of contextual factors has been recognized as the achievement of the new wave of motivational studies in the 1990s (Dörnyei 2009). Some learners are motivated to learn a foreign language by their immediate learning experience, rather than by the self-images they have created. To summarize, the L2 Motivational Self System proposes that learners' perception of themselves as successful L2 users, social pressure from their environment, and fulfilling learning experiences are the main sources of motivation for learning a foreign language.

3. METHODOLOGY

3.1. Aims and research questions

The aim of the study was to identify the level of L2 WTC and the dimensions of the L2 Motivational Self System (ideal L2 self, ought-to L2 self and L2 learning experience) of English major university students in Serbia; and to determine whether and to what extent the dimensions of the model are predictors of the participants' L2 WTC.

The following research questions were considered in this paper:

What is the level of L2 WTC, ideal L2 self, ought-to L2 self, and L2 learning experience of English major university students in Serbia?

How well do the motivational dimensions predict L2 WTC? How much variance in L2 WTC can be explained by these factors?

Which is the best predictor of L2 WTC: ideal L2 self, ought-to L2 self, and learning experience among the sample of students?

3.2. Participants

The survey participants were 114 students of the English Language and Literature Department at the Faculty of Philology and Arts, University of Kragujevac. Of these, 33 (28.9%) were males, 79 (69.3%) were females, and 2 (1.8%) were non-binary. The participants ranged in age from 18 to 25 with a mean age of 21 ($SD=1.06$), while 43 (37.7%) students were in the second year of study; 51 (44.7%) students were in the third year of study; 20 (17.5%) students were in the fourth year of study.

3.3. Instruments

Data were collected using a questionnaire, which consisted of 48 five-point Likert-type items ranging across four variables: L2 WTC, motivated learning behaviour (L2 motivation), the ideal L2 self, ought-to L2 self and L2 learning experience, and a three-item part that provided background information about the participants. The variables were developed from previous studies and adapted to the Serbian context.

The dependent variable, L2 WTC, was assessed using 27 five-point Likert-style items (Cronbach's $\alpha=.931$) that explored participants' communicative self-confidence, integrative orientation, situational context of L2 use, topical enticement, learning responsibility, and off-instruction communication (Khatib and Nourzadeh 2015), for example, "I am willing to find opportunities to speak in English no matter how crowded the classroom is" or "I am willing to speak in English if other students laugh at my language mistakes".

The concept of motivated learning behaviour, as a measure of learners' L2 motivation, and the dimensions of the L2 Motivational Self System were measured by the items taken from a study conducted by Taguchi et al. (2009). The measure of learners' intended efforts toward learning English consisted of five items (Cronbach's $\alpha=.709$). The items measured participants' current and expected future efforts to learn English (for example, "I think I am doing my best to learn English", or "I am prepared to expend a lot of effort in learning English.").

Six questions (Cronbach's $\alpha=.843$) from the same study comprised the ideal L2 self measure (Ibid.). Some of the statements, like "I can imagine myself living abroad and using English effectively for communicating with the locals", relate to the L2-specific aspect of an individual's ideal self.

Five items measured the ought-to L2 self (Cronbach's $\alpha=.794$). The variable assessed the participants' tendency to fulfill obligations, expectations and wishes from their environment while avoiding

negative consequences of not learning L2 (e.g. “Studying English is important to me in order to gain the approval of my peers/teachers/family/boss.”).

The third dimension of the L2 Motivational Self System, L2 learning experience (Cronbach’s $\alpha=.749$), was measured by five items, referring to situation-specific motives related to the immediate learning environment and experience. For example, “I think that time passes faster while studying English.

3.4. Procedure of data collection and statistical data analysis

The questionnaire was administered to the participants in October 2023 during their regular lecture periods. The obtained data were processed using descriptive statistics, correlation, and regression analyses as recommended statistical methods. The analyses were performed using SPSS version 20.0.

4. RESULTS AND DISCUSSION

Table 1 shows the descriptive statistics of the five variables measured in this study. The mean scores and standard deviations revealed that the participants’ willingness and readiness to engage in discourse using English are considerable ($M=3.48$; $SD=.788$). Likewise, the level of their L2 motivation, i.e., the amount of effort that they devote to English language learning as well as their intended future efforts, is substantial ($M=3.5$; $SD=.671$). Regarding the dimensions of the L2 Motivational Self System, the findings indicated that the students’ ideal L2 selves scored significantly high ($M=4.49$; $SD=.546$), the score of their L2 learning experience was above the average level ($M=3.5$; $SD=.717$), while their ought-to L2 selves scored the lowest compared to the other two dimensions of the model ($M=2.30$; $SD=.881$).

The results suggest that the students have salient and vivid visions and aspirations for their future selves as proficient speakers of English. This suggests that the students have a clear idea of the standards they aim to meet in the following stages of their learning processes. The findings then demonstrate that their experience and attitudes towards the entire learning environment (including the curricula and interactions with teachers and other students) are rather positive. Finally, low ought-to L2 self indicates that the participants are less susceptible to pressure and external influence in relation to their language learning efforts.

	Items	Min.	Max.	Mean	Std. dev.	Skewness	Kurtosis
Willingness to communicate	27	1.52	4.96	3.48	.788	-.507	-.045
L2 motivation	5	1.00	5.00	3.5	.671	-.497	1.113
Ideal L2 self	6	2.5	5.00	4.49	.546	-1.276	1.369
Ought-to L2 self	5	1.00	4.60	2.30	.881	.248	-.714
L2 learning experience	5	1.20	4.80	3.5	.717	-.776	-.793

Table 1: Descriptive statistics of the variables in the study

To examine whether the participants’ L2 WTC can be predicted from their ideal L2 self, ought-to L2 self, and L2 learning experience, we performed a multiple linear regression analysis. The assumptions of linearity, multicollinearity, homogeneity, and normality have not been broken, according to preliminary investigations.

As correlations between independent variables and dependent variables above the value of 0.3 are required for performing regression analysis (Pallant 2007), we performed correlation analysis. It showed that L2 WTC correlated with ideal L2 self and L2 learning experience, whereas the correlation between WTC and ought-to L2 self was not statistically significant. Therefore, the first two variables were included in the regression analysis.

The results indicated a moderate positive correlation between the ideal L2 self and L2 WTC ($r=.425$, $p<.001$) which shows that the clearer the learners' visions of their ideal L2 selves, the more willing they are to participate in L2 communication, and vice versa, which accords with earlier observations (e.g. ; Öz 2016; Yashima 2002). The strong relationship between L2 learning experience and WTC ($r=.484$, $p<.001$) shows that learners who find the learning settings enjoyable, nonjudgmental, and supportive are usually ready to engage in discourse with specific people using an L2.

Willingness to Communicate		
Ideal L2 Self	r	.426
	p	.000
Ought-to L2 Self	r	-.133
	p	.158
L2 Learning Experience	r	.484
	p	.000

Table 2: Results of the correlations for the tested variables

Tables 3 and 4 show the results of the regression analysis, which indicate that the model consisting of the ideal L2 self and L2 learning experience can predict the participants' L2 WTC. The findings suggest that the model is statistically significant $F(2, 111)=25.324$, $p<.001$, with $R^2=.313$, which indicates that 31% of the variance of the participants' L2 WTC can be explained by the model consisting of these two dimensions of the L2 Motivational Self System. In other words, L2 WTC can be relatively effectively explained by considering the ideal L2 self and L2 learning experience, i.e., the students' aspirations of their future self as proficient L2 users and various factors related to their immediate learning experiences, which contribute to their readiness to enter into L2 communication.

Model	R	R ²	Adjusted R square	Std. error of the estimate
1	.560	.313	.301	.65906

Table 3: Model Summary

Model	Sum of Squares	Df	Mean square	F	p
Regression	21.999	2	11.000	25.324	.000
Residual	48.214	111	.434		
Total	70.214	113			

Table 4: ANOVA

The main research question in this study was to determine which dimension of the L2 Motivational Self System is the best predictor of L2 WTC. Table 5 shows the relative contribution of each independent variable to the participants' readiness to enter L2 communication. The results revealed that both ideal L2 self and L2 learning experience are significant moderate predictors of L2 WTC ($\beta=.298$, $p<.001$; $\beta=.385$, $p<.001$ respectively).

Model	Standardized Coefficient Beta	t	p
1 (Constant)		.134	.894
Ideal L2 self	.298	3.571	.001
L2 learning experience	.385	4.614	.000

Table 5: Coefficients

Regarding the predictive power of the ideal L2 Self, it could be claimed that the development of L2 WTC is influenced by an individual's perception of their ideal L2 self, which is in accordance with previous studies that identified a direct path from the ideal L2 self to L2 WTC (Kanat-Mutluoğlu, 2016; Munezane 2013, 2015; Öz, 2016; Öz et al., 2015). The findings suggest that because of their idealized standards, any foreign language learner may be encouraged to actively participate in L2 communication, regardless of their current level of language proficiency. In other words, the significant predictive value of the ideal L2 self for L2 WTC shows that this group of language learners can overcome communication apprehension and actively participate in communicative activities by having a strong vision of their future successful self in the target language.

The results also revealed that the second significant predictor of the participants' L2 WTC is L2 learning experience, which emerged as an even stronger predictor than the ideal L2 self. This shows that pleasant learning experiences activate learners' potential initiative in L2 WTC. The findings suggest that students' readiness to enter into L2 communication arises not only from their self-image but also from successful experiences in specific learning contexts such as teachers, syllabi, and peer groups. Learners are more inclined to initiate interactions and actively participate in communicative tasks in the target language when they receive positive reinforcement from their immediate learning environment. Furthermore, it may be claimed that their positive learning experiences contribute to their self-confidence, which is, in turn, reflected in their increased willingness to engage in discourse using English and consequently facilitates language learning.

With regard to the third dimension of the L2 Motivational Self System, the ought-to self, it should be noted that the relationship between the dimension and L2 WTC was not statistically significant, which means that the participants' efforts to meet expectations of the environment and/or to avoid possible negative outcomes in the process of English language learning are not related to their readiness to communicate in the language. The results of previous studies showed that the relationship between the ought-to L2 Self and L2 WTC is rather complex. Namely, while some studies revealed that the relation between these two concepts is significant in secondary school settings, others showed that they are not correlated in university contexts (Csizér & Kormos, 2009). Additionally, some studies (Taguchi et al., 2009; Lanvers, 2016) showed that learners with collectivist cultures, such as Thai, Chinese, or Iranian ELF learners, tend to have stronger ought-to L2 self, and thus, the relationship between the dimension and other factors, with L2 WTC being one of them, is stronger. In the same vein, a study (Topalov, Radić Bojanić 2021) comparing how Thai and Serbian students construct their L2 motivational self-systems, revealed that while Serbian learners develop their motivational self-system on the basis of their ideal L2 selves, the motivation of Thai students generally stems from their ought-to L2 selves. The authors explained the difference by Thai collectivist cultural patterns and teacher-centered language education, as opposed to individualist principles and the communicative approach to language teaching in the Serbian educational context. A few studies have revealed an indirect relationship between L2 WTC and the ought-to L2 self via language anxiety (Khajavy & Ghonsooly, 2017; Papi, 2010).

5. CONCLUSION

The present study was designed to determine the level of L2 WTC and the dimensions of the L2 Motivational Self System: ideal L2 self, ought-to L2 self, and L2 learning experience of English major university students in Serbia, as well as to determine whether and to what extent the dimensions of the model are predictors of the participants' L2WTC.

The results revealed that the students have clear visions of themselves as fluent English speakers in the future. Their experiences and opinions regarding the immediate learning environment are generally favorable. The participants' low ought-to L2 self suggests that they are less sensitive to the pressure of their environment regarding their language learning efforts. The findings then indicated that L2 WTC is significantly and moderately predicted by both the ideal L2 self and L2 learning experience. The predictive value of the ideal L2 self for L2 WTC implies that this dimension of the L2 Motivational Self System contributes to the students' willingness to engage in L2 communication irrespective of their current proficiency level. The study also revealed that L2 learning experience can predict L2 WTC even more reliably than the ideal L2 self, suggesting that pleasant learning experiences enhance the students' communicative intentions.

Since the results provide insight into the predictors of L2 WTC, some pedagogical and practical implications arise from the study. First, the implications are aimed at creating and maintaining learners' ideal L2 self, which would be, in turn, reflected in their increased L2 WTC. According to Dörnyei (2009), there are six steps to creating vivid ideal L2 selves: construction of the ideal L2 self (creating the vision), imagery enhancement (strengthening the vision), making the ideal L2 self plausible (substantiating the vision), activating the ideal L2 self (keeping the vision alive), developing an action plan (operationalizing the vision) and considering failure (counterbalancing the vision).

Secondly, as the results of the study demonstrated the positive impact of the L2 learning experience on learners' L2 WTC, the implications are also aimed at controlling the factors that the L2 learning experience refers to. Dörnyei (2019) claimed that the following elements are the components of L2 learning experience, and therefore, the variables that should be regulated for improving learners' L2 WTC: learning context, syllabus and teaching materials, learning tasks, one's peers, and teacher.

Regarding the directions for further research, since the study focused exclusively on the dimensions of the L2 Motivational Self System as potential predictors of L2 WTC, neglecting other factors that could play a significant role in foreign language learning, further research could explore these factors as potentially direct or mediating predictors of L2 WTC. Furthermore, it would be interesting to explore the predictive power of these dimensions among secondary school learners, non-English major university students, or some other group, and to compare the results with the findings of this study.

LITERATURE

- Baker, S.C., MacIntyre, P.D. (2000). The role of gender and immersion in communication and second language orientations. *Language Learning*, 50(2), 311–341.
- Bursali, N., Öz, H. (2017). The relationship between ideal L2 self and willingness to communicate inside the classroom. *International Journal of Higher Education*, 6(4), 229-239.
- Clément, R., Baker, S. C., MacIntyre, P.D. (2003). Willingness to communicate in a second language: The effects of context norms, and vitality. *Journal of Language and Social Psychology*, 22(2), 190–209.
- Csizér, K., Kormos, J. (2009). Learning experiences, selves and motivated learning behaviour: A comparative analysis of structural models for Hungarian secondary and university learners of English. In: *Motivation, language identity and the L2 self* (Z. Dörnyei and E. Ushioda, eds.). Clevedon: Multilingual Matters.
- Donovan, L., MacIntyre, P. (2004). Age and sex differences in willingness to communicate, communication apprehension, and self-perceived competence. *Communication Research Reports*, 21(4), 420-427.
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Dörnyei, Z. (2009). The L2 Motivational Self System. In: *Motivation, language identity and the L2 self* (Z. Dörnyei and E. Ushioda, eds.). Clevedon: Multilingual Matters.
- Dörnyei, Z. (2019). Towards a better understanding of the L2 Learning Experience, the Cinderella of the L2 Motivational Self System. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 9 (1), 19-30.
- Dörnyei, Z. and Ushioda, E. (Eds.) (2011). *Teaching and researching motivation*. Harlow: Pearson Education.
- Gardner, R.C. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. London: Edward Arnold.
- Khajavy, G.H., Ghonsooly, B. (2017) Predictors of willingness to read in English: testing a model based on possible selves and self-confidence. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 38:10, 871-885.
- Ghonsooly, B., Khajavy, G. H., Asadpour, S. F. (2012). Willingness to communicate in English among Iranian Non-English major university students. *Journal of Language and Social Psychology*, 31(2), 197–211.
- Halupka-Rešetar, S., Knežević, Lj., Topalov, J. (2018). *Revisiting willingness to communicate in English as a foreign language: the Serbian perspective*. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 39(2), 1-13.
- Kanat- Mutluoğlu, A. (2016). The Influence of Ideal L2 self, Academic Self- Concept and Intercultural Communicative Competence on Willingness to Communicate in a Foreign Language, *Eurasian Journal of Applied Linguistics* 2(2), 27-46.
- Khajavy, G.H., Ghonsooly, B., Hosseini, A., Choi, C.W. (2016). Willingness to communicate in English: A micro-system model in the Iranian EFL Classroom Context. *TESOL Quarterly*, 50, 154–180.
- Khajavy, G.H, Macintyre, P. and Barabadi, E. (2017). Role of the emotions and classroom environment in willingness to communicate. *Studies in Second Language Acquisition* 40 (3), 1-20.
- Khatib, M., Nourzadeh, S. (2015). Development and validation of an instructional willingness to communicate questionnaire. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. Volume 36, 266-283.
- Lanvers, U. (2016). Lots of selves, some rebellious: developing the self-discrepancy model for language learners. *System* 60, 79–92.
- MacIntyre, P.D., Charos, C. (1996). Personality, attitudes, and affect as predictors of second language communication. *Journal of Language and Social Psychology*, 15(1), 3–26.
- MacIntyre, P.D., Dörnyei, Z., Clément, R., Noels, K.A. (1998). Conceptualizing willingness to communicate in a L2: A situational model of L2 confidence and affiliation. *The Modern Language Journal*, 82(4), 545-562.
- McCroskey, J.C. (1997). Willingness to Communicate, Communication Apprehension, and Self-perceived Communication Competence. In: *Avoiding Communication: Shyness, Reticence, and Communication Apprehension* (J.A. Daly, J.C. McCroskey, J. Ayres, T. Hopf, and D.M. Ayres, eds.). Cresskill, NJ: Hampton Press, 75-108.
- McCroskey, J. C., Baer, J. E. (1985). Willingness to Communicate: The Construct and Its Measurement. *Journal of Applied Communication Research*, 13, Multilingual Matters, 265-278.
- Munezane, Y. (2013). Attitudes, affect and ideal L2 self as predictors of willingness to communicate. *EUROSLA Yearbook*, Volume 13, Issue 1, 176-198.
- Öz, H. (2016). Role of the ideal L2 self in predicting willingness to communicate of EFL students. In: *Research papers on teaching English as an additional language* (I.J. Mirici, I.H. Erten, H. Öz, and I. Vodopija-Krstanović, eds.). Rijeka, Croatia: Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Rijeka, 163-182.
- Öz, H., Demirezen, M., Pourfeiz, J. (2015). Willingness to communicate of EFL learners in Turkish context. *Journal of Learning and Individual Differences*, 37, 269-275.
- Pallant, J. (2007). *SPSS survival manual – A step by step guide to data analysis using SPSS for Windows (3rd ed.)*. Maidenhead: Open University Press.
- Papi, M. (2010). The L2 motivational self system, L2 anxiety, and motivated behavior: A structural equation modeling approach, *System* 38(3), 467-479.
- Peng, J. (2007). Willingness to communicate in an l2 and integrative motivation among college students in an intensive English language program in China. *University of Sydney Papers in TESOL* 2(1), 33–59.
- Peng, J., Woodrow, L. (2010). Language Learning. *A Journal of Research in Language Studies*, Volume 60, Issue 4, 834-876.
- Taguchi, T., Magid, M., Papi, M. (2009). The L2 motivational self system amongst Chinese, Japanese and Iranian learners of English: A comparative study. In: *Motivation, language identity and the L2 self* (Z. Dörnyei and E. Ushioda, eds.). Clevedon: Multilingual Matters, 66-97.

- Topalov, J., Radić Bojanić, B. (2021). Thai and Serbian Student L2 Motivational Selves: A Contrastive Study. *Etnoantropološki Problemi Issues in Ethnology and Anthropology* 16 (4), 1229–1255. <https://doi.org/10.21301/eap.v16i4.11>.
- Yashima, T. (2002). Willingness to communicate in a second language: The Japanese EFL context. *The Modern Language Journal*, 89, 54–66.
- Zarrinabadi N., Haidary, T. (2014). Willingness to Communicate and Identity Styles of Iranian EFL Learners, *Procedia – Social and Behavioral Science* 98, 2010-2017.

УЛОГА МОТИВАЦИОНОГ СЕЛФ-СИСТЕМА У УЧЕЊУ СТРАНИХ ЈЕЗИКА У ПРЕДВИЋАЊУ СПРЕМНОСТИ НА КОМУНИКАЦИЈУ НА ЕНГЛЕСКОМ ЈЕЗИКУ

Резиме

Дефинисан као предиспозиција ученика да започну и одрже комуникацију на циљном језику, концепт спремности на комуникацију на страном језику представља једну од кључних компоненти процеса учења језика и основни циљ наставе језика. У претходним студијама различити концепти су испитивани као потенцијални корелати и предиктори ове димензије, укључујући језичку анксиозност, стилове учења, мотивацију за учење страних језика, итд. Циљ овог рада је да се испита улога димензија модела мотивационог селф-система у учењу страних језика у предвиђању спремности на комуникацију код студената енглеског језика и књижевности у Србији. Резултати су открили да и идеално-ја, и искуство испитаника у учењу страног језика предвиђају њихову спремност на комуникацију, указујући на то да снажне визије ученика о себи као успешним говорницима енглеског језика у будућности, као и фактори који се односе на непосредно искуство у учењу, доприносе спремности ученика да учествују у комуникацији на страном језику.

Кључне речи: спремност на комуникацију, мотивациони селф-систем у учењу страних језика, идеално-ја, очекивано-ја, искуство у учењу страних језика

Аница Радосављевић Крсмановић
Универзитет у Крагујевцу, Србија
Филолошко-уметнички факултет
anica.krsmanovic@filum.kg.ac.rs

Нина Манојловић
Универзитет у Крагујевцу, Србија
Филолошко-уметнички факултет
nina.manojlovic@filum.kg.ac.rs

АНКА РАЂЕНОВИЋ

УПОТРЕБА КОГНИТИВНИХ ПРИНЦИПА У НАСТАВИ ГРАМАТИКЕ ГРЧКОГ ЈЕЗИКА КАО СТРАНОГ: ВРЕМЕ И АСПЕКТ

Фокус овог рада је идеја да интегрисање принципа когнитивне граматике у наставу граматике грчког језика као страног са нагласком на темпорално-аспектном систему може помоћи студентима да развију боље разумевање концепата који леже у основи ових граматичких конструкција. Пре свега, кратко ћемо се осврнути на еволуцију улоге граматике у настави страних језика, а затим ћемо дати кратак преглед студија о усвајању и учењу времена и аспекта. Такође ћемо пружити основне информације о подучавању времена и аспекта у контексту модерног грчког као страног језика. Други део рада посвећен је теоријским лингвистичким разматрањима и представља синтезу различитих когнитивних приступа изучавању темпорално-аспектног система. На основу овог теоријског оквира, биће понуђени предлози за примену конкретних стратегија и педагошких материјала у подучавању категорија времена и аспекта у настави граматике грчког језика као страног на универзитетском нивоу.

Кључне речи: настава граматике, модерни грчки језик као страни, когнитивна граматика, време, аспект

1. НАСТАВА ГРАМАТИКЕ У НАСТАВИ СТРАНИХ ЈЕЗИКА

462

Основни циљ учења страног језика је стицање опште језичке компетенције, тј. овладавање свим његовим аспектима. У савременом приступу учењу страних језика општа језичка компетенција обухвата комуникативну и лингвистичку (граматичку) компетенцију. Између Крашеновог природног метода усвајања језика и граматичко-преводног метода, где се усвајају само граматички облици са потпуним одсуством контекста у ком се језик употребљава, налази се комуникативни метод који спаја реалне комуникативне ситуације са прецизношћу исказа, што подразумева познавање језичке структуре и граматичких правила. Примена природног метода, због потпуног занемаривања граматике, имала је за последицу језичку фосилизацију и мању тачност, док је последица граматичко-преводног метода смањена или потпуно неразвијена комуникативна компетенција.

Стога се може сматрати да је приступ *фокусирања на форму* (Spada 1997: 73) у настави страних језика заправо модификација крајње комуникативног приступа јер се сматрало да су језички инпут и задаци усмерени на значење неопходни за усвајање страног језика. Када је постало потпуно јасно да ученици страног језика не могу да досегну високу лингвистичку компетенцију у настави оријентисаној искључиво на значење (Swain 1988; Lyster 1994; Lightbown and Spada 1999), примењени лингвисти су предложили да се пажња обрати и на *форму* (граматику) (Long 1991; De Keyser 1998; Norris and Ortega 2000; Ellis 2001; Housen and Pierrard 2005).

Овакав приступ учењу страних језика не подразумева повратак на граматичко-преводни метод, већ скретање пажње ученицима на лингвистичке елементе у току комуникативне активности. На тај начин су граматичка правила смештена у контекст, а ученици себе виде као кориснике језика, а језик као средство комуникације (Ellis 2001). Фокус на форму није усмерен искључиво на усвајање граматичких правила, већ се кроз овај приступ пажња може усмерити и на усвајање вокабулара (појединачних речи или фразе) у оквиру комуникативних задатака (Laufer, Girsai 2008: 694-695) (в. Rađenović 2015).

2. КОГНИТИВНА ГРАМАТИКА У УСВАЈАЊУ ЦИЉНОГ ЈЕЗИКА

Иако је постојао спор у вези са тим да ли граматика уопште треба да буде део учења страних језика, нарочито у природном приступу учењу страних језика, у савременим проучавањима не поставља се питање оправданости граматике у настави страних језика, већ се траже најбољи начини на које граматичка правила могу да се усвоје. Нарочит педагошки изазов у том погледу представљају граматичке активности у актуелном комуникативном моделу учења страних језика, посебно на почетним нивоима учења (Achard 2008: 434).

Као највећи недостатак традиционалних приступа учењу страних језика издваја се то да се језик посматра потпуно одвојено од когнитивних и друштвених способности. На тај начин језик се посматра као низ правила са низом изузетака (Tyler 2008: 458) за које је потребно уложити огроман когнитивни напор како би се савладала (Грујић 2013: 173). Овакав начин учења граматике потпуно занемарује функционални, прагматички аспект језичке употребе.

Имајући у виду чињеницу да је језик неодвојив од когниције и друштва и да се користи искључиво у интеракцији, увиђа се и значај когнитивног приступа у савладавању граматичких правила, с обзиром на то да овај приступ у средиште ставља повезаност граматике са значењем (Langacker 2008: 67). Когнитивна граматика на тај начин даје граматички смисленост, те је управо њена употребно заснована природа релевантна за наставу страних језика. Нагласак је на стварном учењу, а не пуком меморисању граматичких правила и изузетака (Langacker 2008: 81). Довођење граматике у везу са значењем омогућава да се граматика учи на сличан начин као лексика, а ученик се ставља у центар комуникативног чина, где има избор употребе одређених граматичких исказа, те на тај начин сагледава комплексност и флексибилност циљног језичког система (Achard 2008: 432-433).

На овај начин ученик учи из сопственог искуства, граматичка правила везује за значење, разуме избор изворних говорника, вежба сопствену креативност (Achard 2008: 433) и због тога у настави граматике нема места за „добро позната објашњења која се позивају на произвољност језика” (Грујић 2013: 181).

3. ВРЕМЕ И АСПЕКТ НА ПРИМЕРУ ПРЕТЕРИТА У ГРЧКОМ ЈЕЗИКУ

У проучавању глаголског система грчког језика категорије глаголског времена и аспекта су нераздвојне због тога што се глаголски аспект искључиво може видети кроз морфологију прошлих и будућих времена и допуне у конјунктиву. Иако нераздвојне, ове категорије се разликују по начину сагледавања радње – глаголским временом радња се посматра „споља” и смешта се на временску осу пре, за време, или након тренутка говорења, док се аспектом истиче „унутрашњост” глаголске радње, те се глаголска радња посматра у свом трајању, понављању, учесталости понављања и сл.

И код традиционалних описа глаголских времена говори се о њиховом значењу, те је тако најзаспуљенија Рајхенбахова (Reichenbach 1947) семантика глаголских времена, према којој времена нису примитивна и нису подељена искључиво на три сегмента у односу на „сада”, већ на везу између времена говорног чина (S), времена догађаја (E) и апстрактне референтне тачке, темпоралног „угла посматрања” (R). Оваква (мултидимензионална) теорија глаголских времена такође допушта смештање глаголске радње на временску осу, а врста односа која може да се јави између три наведене тачке јесу антериорност, постериорност и симултаност. Однос између R и E одређује да ли ће време бити апсолутно или релативно. У случају да се референтна тачка и тренутак догађања подударају, време је апсолутно, а ако се не подударају, време је релативно (Рађеновић 2017: 26-27).

Предност ове теорије је у томе што систематизује глаголска времена, па с једне стране препознаје примарна (апсолутна) времена, у којима R коинцидира са S, док с друге стране постоје секундарна (релативна) времена где R и S не коинцидирају.

На основу наведене теорије, претерит се у својим примарним употребама односи на дефинитиван догађај или на радњу која је претходила тренутку говорења:

1) Ἐστειλα μήνυμα στον Πέτρο πριν δύο λεπτά.
Послао/-ла сам поруку Петру пре два минута.

2) Ἐβρεχε ὅλο το πρωί.
Падала је киша цело јутро.

Међутим, постоје и секундарне употребе које нису у складу са семантизмом претерита, те се тако претеритом могу исказати учтивост (3), хипотеза (4) или вероватноћа (5):

3) Θα μπόρούσες να με βοηθήσεις;
Да ли би могао/-ла да ми помогнеш?

4) Θα ερχόταν μαζί μας, αν ήταν εδώ.
Ишао/-ла би с нама, да је овде.

5) Ο Κώστας κοιμάται. Θα κουράστηκε!
Коста спава. Биће да се уморио!

У традиционалном граматичком приступу, овакве (секундарне) употребе глаголских времена сматрају се неком врстом изузетка од правила и посматрају се као посебни феномени, док се у когнитивном приступу време и аспект концептуализују као начини на које корисници језика интерпретирају темпоралну информацију. Овакве употребе у когнитивном приступу се третирају као флексибилност концептуализације (Грујић 2013: 175).

464

Са становишта когнитивне граматике граматичке и лексичке јединице су сличне по томе што су смислене, па самим тим ни категорије времена и аспекта нису изузетак. Временом се исказује начин на који се глаголска радња везује за говорникову тачку гледишта и тренутак говора (Boogaart, Janssen 2007: 803), те употреба глаголског времена означава став говорника према одређеној ситуацији (Kermer 2016: 61). За разлику од категорије времена, категоријом аспекта се догађај не доводи у везу са временом говора и не смешта се на временску осу, већ представља граматикализовану концепцију о начину на који се сагледава догађај (Boogaart, Janssen 2007: 803 у Kermer 2016: 61). Одабир аспекта зависи од начина сагледавања глаголске радње и од начина на који говорник разуме радњу или жели да је други разумеју и доживе (Niemeier, Reif 2008: 316).

С обзиром на то да когнитивна лингвистика време и аспект посматра као когнитивне конструкте, време и аспект у том смислу нису само граматичке категорије, већ су испреплитани са когнитивним процесима и концептуализацијом темпоралности. Начин на који говорник исказује време и аспект у језику се посматра као одраз начина на који ментално приказују и поимају време и догађаје у свом свакодневном искуству. Посматрано из перспективе когнитивне лингвистике, нетемпоралне (модалне) употребе глаголских времена нису изузетак од правила, већ су повезане са временским значењем на систематичан начин. Временске морфеме су пунозначне и симболичне, што им даје могућност да уз помоћ концептуалних метафора проширују своја језгрена значења (Tyler, Evans 2001: 65).

Време се тако увек описује као простор (Casasanto, Jasmin 2012: 644 у Alonso-Aparicio, Llopis-García 2019: 274), што се концептуалном метафором може приказати као САДА ЈЕ ОВДЕ – ОНДА ЈЕ ТАМО. Ова концептуална метафора указује на то да се претеритом исказује удаљеност не само од трнутка говорења, већ и од говорника, па се на тај начин објашњавају и друге, нетемпоралне употребе претеритних глаголских времена. Осврћући се на прототип простора за концептуализацију времена, Лангакер (Langacker 1991) тврди да је темпорална разлика између садашњости и прошлости заправо разлика између близине и удаљености у концептуалном конструкту говорника (Alonso-Aparicio, Llopis-García 2019: 276).

Када је реч о аспект, Нимајер (Niemeier 2013) наводи да разлика између времена и аспекта такође има просторну основу. Као што категорија времена има просторну димензију, посматра догађаје споља и смешта их на временску осу, тако и категорија аспекта има свој унутрашњи простор у ком радња може да се посматра као ограничена (са почетком и крајем у неком тренутку) (6) или неограничена (поседовање одређене особине) (7) (Doiz 2013: 64):

6) Η Μαρία μάς διάβασε το κείμενο πολύ γρήγορα.
Марија нам је прочитала текст веома брзо.

7) Η Μαρία πάντα διάβαζε αργά.
Марија је увек читала споро.

У примеру 7) Маријина особина је да споро чита, то је њена инхерентна особина и самим тим није ограничена, нема завршну тачку и у том случају реч је о имперфективном аспект, који се може описати као „отворен”, „незавршен”, без краја и почетка, док с друге стране у примеру 6) то што је Марија веома брзо прочитала текст важи само са тај тренутак и та радња има свој почетак и крај, ограничена је и завршена, па је у том случају реч о перфективном аспект. Као што смо имали прилику да видимо, когнитивна граматика, баш као и традиционална, разликује перфективни од имперфективног аспекта (Langacker 2002: 87). Перфективни аспект односи се на ситуације у којима се дешава нека промена и које су ограничене, док се имперфективним аспектот означавају непроменљиве и неограничене ситуације (Bielak, Pawlak 2011: 369).

4. ВРЕМЕ И АСПЕКТ У ГРЧКОМ КАО СТРАНОМ ЈЕЗИКУ

4.1. Потешкоће у усвајању категорија времена и аспекта у грчком као страном

465

Усвајање категорија времена и аспекта од стране неизворних говорника представља велики изазов на свим нивоима учења (Kermer 2016: 60) не само у грчком, већ и у другим језицима. Поред различитих фактора попут негативног трансфера из матерњег језика, нивоа знања циљног језика, средине у којој се циљни језик учи, погрешна употреба граматичких облика у циљном језику може бити и последица начина на који се временски и аспектни систем приказују у уџбеницима који се користе у настави циљног језика. Уџбеници углавном приказују поједностављена правила, што доприноси и штурој представи о циљним структурама (Kermer 2016: 60).

У студијама и истраживањима последњих деценија резултати указују на то да је категорија глаголског вида једна од најтежих за усвајање, али и за употребу, чак и на највишим нивоима учења и представља изазов и за ученике и за наставнике грчког као страног језика. Ма колико добро ученик савладао грчки језик, студије указују на то да их грешке при употреби глаголског вида „одају” и у писаном и у говорном дискурсу (Kaveλλοπούλου & Φραγκιαδάκης 2015, Bakker 1970, Νατσόπουλος & Παναγιόπουλος 1985, Βαλετόπουλος 2001, Παπαδόπουλος 2005).

Управо с тог разлога у наредном поделу приказано неке од значајнијих студија у вези са усвајањем глаголског вида код неизворних говорника грчког као страног, како бисмо схватили узрочно-последичне везе и предложили евентуалне начине на које когнитивни приступ у усвајању категорије глаголског аспекта (и времена) може допринети бољем савладавању ових граматичких феномена.

4.2. Преглед студија у вези са усвајањем категорије глаголског вида у грчком као страном језику

Усвајање морфологије глагола уопште, а тако и појединачних глаголских категорија у грчком као страном језику предмет је интересовања многобројних студија. С обзиром на то да смо

истакли категорију глаголског вида као најтежу за усвајање, осврнућемо се на студије које се баве овом категоријом и везују је за категорију времена.

Једна од првих студија (Νατσόπουλος, Παναγοπούλου 1985) анализира грешке у употреби допуна у конјунктиву (να-συνπληρώματα) код арабофоних одраслих ученика грчког као страног на нижем средњем нивоу учења. У овој студији уочавају се потешкоће при употреби глаголског вида и давање предности перфективном виду у односу на имперфективни, што је случај и са многим другим студијама.

Примера ради, учесталост грешака у употреби аспекта у писаној и усменој продукцији бави се и Пападопулу (Παπαδοπούλου 2005), која такође долази до закључка да испитаници на вишим нивоима учења више користе перфективни аспект (нарочито у контексту хабитуалних радњи), као и до закључка да су грешке чешће у употреби допуна у конјунктиву, чиме потврђује резултате претходно наведене студије.

Ματευδακис, Кицу и Дзимокас (Ματθαίουδάκης, Κίτσου, Τζιμόκας 2011) такође се баве учесталост грешака при избору перфективног и имперфективног аспекта у контексту временског реферирања на прошлост и будућност и у допунама са конјунктивом на средњем нивоу учења. Учесталост грешака анализирају на основу нивоа знања, врсте глаголског аспекта као и контекста употребе (прошлост, будућност, допуне у конјунктиву), а резултати студије указују на генерализацију употребе перфективног аспекта. Предност ове студије је у томе што је потврдила резултате претходних студија на великом узорку (220 испитаника).

За разлику од наведених студија, које проучавају грешке на средњем и вишем нивоу учења грчког као страног, Βαλετόπουλος (Βαλετόπουλος 2001) испитује употребу глаголског вида међу почетницима чији су матерњи језици албански, руски и шведски. Резултати ове студије указују на непосредну везу између матерњег језика ученика и грешака у употреби глаголског аспекта, где ученици потпуно занемарују темпоралне адвербијале и усредсређују се искључиво на опште значење. До закључка да је негативан трансфер из матерњег језика препрека за правилну употребу аспекта дошло се и у студији Вервитиса, Капукардису и Стојичића (Βερβίτης, Καπουκαρσίδου, Stojicic 2012), где је анализирано 88 текстова 22 студента Катедре за неохеленске студије Филолошког факултета Универзитета у Београду, као и у студији у којој Стојичић, Ламбропулу и Јанковић (Stojčić, Lampropoulou, Janković 2019) анализом грешака у преводима 78 србофоних студената закључују да су грешке при одабиру аспекта последица негативног трансфера из матерњег језика, али да постоје и грешке које се не могу оправдати интерференцијом. Како у овим, тако и у студији Папафилипу (Παπαφίλιπου 2017) са италофоним студентима грчког језика на А2 и Б2 нивоу, потврђени су резултати претходних студија у којима се истиче потешкоћа у усвајању глаголског вида у допунама у конјунктиву.

Нарочит допринос истраживању о усвајању глаголског аспекта даје Доси (Δόση 2016) у својој докторској дисертацији, у којој истиче да на усвајање глаголског аспекта утиче, пре свега, лексичка способност, узраст, као и когнитивне способности, а не окружење у ком се језик усваја.

4.3. Време и аспект у уџбеницима грчког као страног језика

С обзиром на то да знамо у којој мери се уџбеници користе као референтна тачка како за ученике, тако и за наставнике, нарочито у учењу страних језика, осврнућемо се и на њихову улогу у процесу усвајања категорија времена и аспекта у грчком као страном језику.

У свом магистарском раду, Βασιλάκη (Βασιλάκη 2023: 90-93) на основу анализе уџбеника који се користе за учење грчког као страног језика закључује да на почетним нивоима нема објашњења у вези са глаголским аспектом и да се избегавају било каква објашњења нарочито у вези са имперфективним облицима у било ком глаголском начину.

Тakoђе истиче једну од основних карактеристика уџбеника, употребу традиционалне терминологије у описима категорија времена и аспекта, што може бити збуњујуће, с обзиром на

недоследност употребе термилошког апарата (примера ради, уместо термина *перфективно/имперфективно* користе се термини који се везују за глаголске основе – *презентиска/аористина* основа). Традиционално се глаголске конструкције разврставају према начину грађења, где је нагласак на морфологији, а не на употреби различитих глаголских облика. На основу значењских критеријума разврставају се глаголска времена, те се у том случају перфекат, који има одлике и садашњег и прошлог времена, смешта у прошла глаголска времена.

Као што нема помена о употребној и функционалној вредности глаголских времена и аспекта, исто тако се потпуно занемарује улога говорника у вези са избором одговарајућег времена и аспекта. Занемарено је и разврставање темпоралних адвербијала који условљавају избор перфективног/имперфективног аспекта, а њихово приказивање у уџбеницима може бити збуњујуће и за ученике и за наставнике.

Иако се категорије времена и аспекта описују у свим уџбеницима на свим нивоима учења, не придаје се довољан значај опису глаголског аспекта, што наводи на преиспитивање улоге уџбеника у усвајању ове категорије у грчком као страном језику.

5. ИМПЛИКАЦИЈЕ У НАСТАВИ

Имајући у виду изложена теоријска разматрања, као и претходно наведене студије у вези са усвајањем категорија глаголског вида и времена у модерном грчком језику као страном, намеће се питање на који начин сви ти увиди могу имати примену у настави грчког као страног језика.

Сматрамо да би когнитивни приступ значајно могао допринети бољем разумевању и усвајању ових категорија на свим нивоима учења, а нарочито на вишим нивоима, где су ученици когнитивно зрелији. С обзиром на то да ове две граматичке категорије не могу да се сместе у калупе и да је очигледно категорија глаголског вида изузетно тешка за усвајање, примена когнитивних принципа била би значајна утолико што флексибилношћу когниције утиче на разумевање функционисања темпорално-аспектног система.

Са становишта когнитивне граматике, лингвистичке форме, без обзира на то да ли су лексичке или граматичке, увек представљају симболичке односе, што значи да су увек везане за значење (Alonso-Aparicio, Llopis-García 2019: 275). У настави страних језика ово је значајно због тога што у когнитивном приступу нема раздвајања семантике, прагматике и морфосинтаксе, већ се глаголски облици посматрају неодвојено од свог значења, што дозвољава свеобухватан приступ у сагледавању глаголског аспекта и времена, а самим тим искључује усвајање многобројних раштрканих правила и изузетака (Niemeier 2013), што у великој мери смањује когнитивни напор ученика.

У контексту свеобухватности у посматрању категорија глаголског аспекта и времена у модерном грчком језику, наставник може одабрати да ученицима информацију пренесе имплицитно, кроз разноврсност примера из аутентичних језичких материјала, или експлицитно, кроз когнитивнолингвистичка објашњења или правовремену корективну повратну информацију. На тај начин би се могао смањити негативан језички трансфер, али и избећи огромно когнитивно оптерећење ученика при овладавању правилима и изузецима.

Когнитивнолингвистичка објашњења, скице и дијаграми би ученику омогућила да радом на аутентичним и разноврсним примерима дође до сопствених закључака о законитостима у употреби глаголског аспекта и времена, али и да уме да употреби те законитости у стварним говорним ситуацијама. Поимање концепта је у том случају кључно за усвајање ових граматичких категорија као целине, а не као одвојених морфосинтаксичких, семантичких и прагматичких правила.

Управо због свеобухватности и систематичности когнитивнолингвистичких објашњења, ученици стичу трајнија и дубља знања и увиђају флексибилност избора језичког средства за изражавање концептуализације.

6. ЗАКЉУЧАК

У раду смо указали на оправданост и смисленост како учења граматике у процесу усвајања страног језика, тако и на улогу когнитивнолингвистичког приступа у усвајању категорија глаголског времена и вида у усвајању модерног грчког као страног језика. Употреба когнитивног приступа оправдана је начином усвајања граматичких правила, који укључује когнитивне способности ученика, инсистира на смислености граматике, придаје значај интеракцији у реалном језичком контексту и поставља ученике у центар говорног чина. Когнитивни приступ усвајање граматичких правила везује за усвајање значења, чиме процес учења постаје занимљивији, а когнитивни напор се знатно смањује.

Кроз приказ времена и аспекта на примеру претерита у модерном грчком језику, осврнули смо се на недостатке лингвистичких теорија и несвеобухватност у објашњавању ових глаголских категорија. С тим у вези, истакли смо значај концептуализације времена и аспекта као начина на које језички корисници интерпретирају темпоралну ситуацију, што омогућава сагледавање комплексности и флексибилности циљног језичког система. Управо због флексибилности концептуализације у когнитивном приступу, увидели смо да језик није произвољан и није сачињен од низа правила и изузетака, што знатно доприноси когнитивном растерећењу ученика.

Осврнули смо се и на потешкоће у усвајању модерног грчког као страног, где се у студијама указује на то да је управо категорија глаголског аспекта најтежа за усвајање. Из досадашњих истраживања грешке у усвајању темпорално-аспектног система могу се приписати негативном трансферу из матерњег језика, нивоу знања циљног језика, уџбеничким објашњењима и средини у којој се језик усваја.

На основу свих увида и резултата побројаних студија, предложили смо начине на које би се постулати когнитивног приступа могли применити у настави модерног грчког као страног језика. Пре свега, сматрамо да се когнитивнолингвистички приступ може применити на свим нивоима учења, а нарочито на вишим, где је велики ниво когнитивне зрелости ученика. Предност когнитивног приступа у односу на друге јесте у томе што нема раздвајања морфологије, семантике и прагматике, већ се језик посматра као смислена целина. Указали смо такође и на могуће начине на које наставник преноси информацију ученицима, где се предност даје експлицитним објашњењима уз мноштво аутентичних контекстуализованих примера, као и употребе скица, слика и дијаграма.

Због непостојања великог броја емпиријских студија у вези са применом когнитивног приступа у усвајању времена и аспекта, будућа истраживања треба да дају одговоре на ефикасност примене когнитивних принципа у наставном процесу. За примену ових принципа велики изазов представљаће и поједностављивање терминолошког апарата когнитивне лингвистике, као и прилагођавање наставних материјала и адекватна обука наставника.

ЛИТЕРАТУРА

- Achard, M. (2008). Teaching construal: Cognitive pedagogical grammar. In: *Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition* (P. Robinson & N. C. Ellis, eds.). New York: Routledge, 432–455.
- Alonso-Aparicio, I., Llopis-García, R. (2019). La didáctica de la oposición imperfecto/perfecto simple desde una perspectiva cognitiva. In: *Lingüística cognitiva y español LE/L2* (I. Ibarretxe-Antuñano, T. Cadierno, A. Castañeda Castro, eds.). Oxford: Routledge, 274–299.
- Bakker, W. F. (1970). The Aspectual Differences between the Present and Aorist Subjunctives in Modern Greek. *Ελληνικά*, 23. Θεσσαλονίκη: Εταιρεία Μακεδονικών Σπουδών, 78–108.
- Bielak, J., & Pawlak, M. (2011). Teaching English tense and aspect with the help of cognitive grammar: An empirical study. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 1 (3), 365–400.
- Boogaart, R. J. U., Janssen, T. (2007). Tense and aspect. In: *The Oxford handbook of Cognitive Linguistics* (D. Geeraerts and H. Cuyckens, eds.). Oxford: Oxford University Press, 803–828.

- 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 & J. Williams, eds.), Cambridge: Cambridge University Press, 42–63.
- Doiz, A. (2011). The Spanish Preterite and Imperfect from a Cognitive Point of View. In: *Research Design and Methodology in Studies on L2 Tense and Aspect* (R. Salaberry, L. Comajoan, eds.). Berlin, New York: De Gruyter Mouton, 57–88.
- Ellis, R. (2001). Introduction: Investigating form-focused instruction. *Language Learning*, 51(1), 1–46.
- Housen, A., Pierrard, M. (2005). Investigating Instructed Second Language Acquisition. In: *Investigations in Instructed Second Language Acquisition* (A. Housen & M. Pierrard, eds.). Berlin, New York: De Gruyter Mouton, 1–30.
- Kermer, F. (2016). *Cognitive grammar approach to teaching tense and aspect in the L2 context*. Cambridge Scholars Publishing.
- Langacker, R. W. (1991). *Foundations of Cognitive Grammar, Vol.2: Descriptive Application*. Stanford: Stanford University Press.
- Langacker, R. W. (2002). *Concept, image, and symbol: The cognitive basis of grammar*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter.
- Langacker, R. W. (2008). *Cognitive grammar a basic introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- 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: Oxford University Press.
- Lightbown, P. M., Spada, N. (1999). *How Languages are Learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Long, M. (1991). Focus on Form: A Design Feature in Language Teaching Methodology. In: *Foreign Language Research in Cross-Cultural Perspectives* (K. De Bot, R. Ginsberg, & C. Kramsch, eds.), Amsterdam: John Benjamins, 39–52.
- Lyster, R. (1994). The effect of functional-analytic teaching on aspects of French immersion learners' sociolinguistic competence. *Applied Linguistics*, 15: 263–87.
- Niemeier, S. (2013). Chapter 1. A Cognitive Grammar perspective on tense and aspect. In: *Research Design and Methodology in Studies on L2 Tense and Aspect* (M. Salaberry & L. Comajoan, eds.), Berlin, Boston: De Gruyter Mouton, 11–56.
- Niemeier, S., Reif, M. (2008). Making progress simpler? Applying Cognitive Grammar to tense-aspect teaching in the German EFL classroom. In: *Cognitive Approaches to Pedagogical Grammar* (S. De Knop, T. De Rycker, eds.). Berlin: Mouton De Gruyter, 326–352.
- Norris, J., & Ortega, L. (2000). Effectiveness of L2 Instruction: A Research Synthesis and Quantitative Meta-Analysis. *Language Learning*, 50, 417–528.
- Radenović, A. (2015). Corrective feedback and its influence on L2 learners' performance: a case of students of Modern Greek language. In: *Πρακτικά Πέμπτου Παγκόσμιου Συνεδρίου Νεοελληνικών Σπουδών «Συνέχειες, ασυνέχειες, ρήξεις στον ελληνικό κόσμο (1204-2014): οικονομία, κοινωνία, ιστορία, λογοτεχνία»*, (Κ. Α. Δημάδης, ed.). Αθήνα: ΕΕΝΣ, 861–873.
- Reichenbach, H. (1947). *Elements of Symbolic Logic*. New York: The Free Press.
- Spada, N. (1997). Form-Focussed Instruction and Second Language Acquisition: A Review of Classroom and Laboratory Research. *Language Teaching* 30 (2), 73–87.
- Stojičić, V., Lampropoulou, M., Janković, A. (2019). Interpretation of the Subjunctive in Modern Greek as a Foreign Language: a Case Study of Serbian Students. *Αναλυ Φιλολογικοῦ φακυλτιεῦα XXXI* (2). Βεογραδ: Φιλολοσκι φακυλτετ, 391–410.
- Swain, M. (1988). Manipulating and complementing content teaching to maximize second language learning. *TESL Canada Journal* 6, 68–83.
- Tyler, A., Evans, V. (2001). The Relation Between Experience, Conceptual Structure and Meaning: Non-temporal Uses of Tense and Language Teaching. In: *Applied Cognitive Linguistics I: Theory and Language Acquisition* (M. Pütz, S. Niemeier and R. Dirven, eds.), Berlin: Mouton de Gruyter, 63–108.
- Tyler, A. (2008). Cognitive linguistics and second language instruction. In: *Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition* (P. Robinson, N. Ellis, eds.). New York: Routledge, 456–489.
- Βαλετόπουλος, Φ. (2001). Το γραμματικό ποιόν ενέργειας στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας. Στο: *Μάθηση και διδασκαλία της ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης γλώσσας* (Μ. Βαμβούκα & Α. Χατζηδάκη επιμ.). Αθήνα: Ατραπός, 59–69.

- Βασιλάκη, Χ. (2023). Χρόνος και ρηματική όψη στη νέα ελληνική: ζητήματα στην περιγραφή και την εκμάθηση από ξενόγλωσσους μαθητές της ελληνικής [Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία]. Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Βερβίτης, Ν., Μ. Καπουκαρσίδου & V. Stojicic. (2012). Ζητήματα διαγλώσσας στην παραγωγή γραπτού λόγου: Η περίπτωση των Σερβόφωνων φοιτητών με γλώσσα στόχο την ελληνική. Στο: *Selected papers of the 10th ICGL* (Ζ. Γαβριηλίδου, Α. Ευθυμίου, Ε. Θωμαδάκη & Π. Καμπάκης-Βουγιουκλής, επιμ.). Κομοτηνή: Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, 717–724.
- Δόση, Ι. (2016). Η Ρηματική Όψη σε Δίγλωσσα Παιδιά: Η Επίδραση Γλωσσικών, Γνωστικών και Περιβαλλοντικών Παραγόντων [Διδακτορική Διατριβή]. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Κανελλοπούλου, Ε., Φραγκιαδάκης, Γ. (2015). Η εκμάθηση και η διδασκαλία της ρηματικής όψης στην Ελληνική ως δεύτερη/ξένη γλώσσα. Στο: *Υποστήριξη της λειτουργίας των Τάξεων Υποδοχής. Ζητήματα γλωσσικής διδασκαλίας* (Δ. Παπαδοπούλου, Ε. Αγαθοπούλου, Κ. Πούλιου, επιμ.). Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, 99–141.
- Ματθαίουδάκη, Μ., Κίτσου, Ι. & Τζιμόκας, Δ. (2011). Η χρήση της ρηματικής όψης στη νέα ελληνική ως δεύτερη/ξένη γλώσσα: πορίσματα εμπειρικής έρευνας από τις εξετάσεις πιστοποίησης ελληνομάθειας. *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα* 31, 317–328.
- Νατσόπουλος, Δ., Παναγοπούλου, Ε. (1985). Η μάθηση της ρηματικής όψης της ΝΕ σε εξαρτημένες προτάσεις από ξενόγλωσσους: εξελικτική σύγκριση προς τους φυσικούς ομιλητές. *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα* 5, 185–200.
- Παπαδοπούλου, Δ. (2005). Η παραγωγή της ρηματικής όψης από σπουδαστές της ελληνικής ως δεύτερης/ ξένης γλώσσας. *Journal of Applied Linguistics* 21, 39–54.
- Παπαφιλίππου, Β. (2017). Η κατάκτηση της ρηματικής όψης από ιταλόφωνους σπουδαστές της ελληνικής ως δεύτερης/ ξένης γλώσσας [Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία]. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Грујић, Т. (2013). Аспекти примене когнитивне лингвистике: настава граматике страног језика. *Наслеђе* 10 (25), Крагујевац, 171–182.
- Рађеновић, А. (2017). *Индикације њрећериџа у ѝрчком и срѝском језику* [Необјављена докторска дисертација]. Универзитет у Београду.

THE USE OF COGNITIVE PRINCIPLES IN TEACHING MODERN GREEK L2 GRAMMAR: TENSE AND ASPECT

Summary

Grammar teaching is usually based on traditional grammar descriptions. A comparison of such traditional descriptions with those of cognitive grammar seems to favor cognitive grammar as the basis for pedagogical rules and their application in the classroom. The reason for this is that cognitive grammar insists on the meaningfulness of grammar and a detailed analysis of the meaning of certain grammatical features. The focus of this paper is the idea that integrating the principles of cognitive grammar into the teaching of Greek L2 grammar with an emphasis on the temporal-aspect system can help students develop a better understanding of the concepts underlying these grammatical constructions. Firstly, we briefly looked at the evolution of the role of grammar in foreign language teaching, and then we gave a brief overview of studies on the acquisition and learning of tense and aspect. We also provided background information on teaching tense and aspect in the context of Modern Greek as a foreign language. The second part of the paper is devoted to theoretical linguistic considerations and presents a synthesis of different cognitive approaches to the study of the temporal-aspect system. Based on this theoretical framework, suggestions were offered for the application of concrete strategies and pedagogical materials in teaching tense and aspect categories in the teaching of Greek L2 grammar as at the university level.

Keywords: teaching grammar, modern Greek as a foreign language, cognitive grammar, tense, aspect

Anka Rađenović
University of Belgrade, Serbia,
Faculty of Philology
anka.radjenovic@fil.bg.ac.rs

ДА ЛИ СЕ ЧУЈЕМО? АУДИРАЊЕ У НАСТАВИ СРПСКОГ КАО СТРАНОГ ЈЕЗИКА

У настави страних језика холистички приступ претпоставља равномерну заступљеност како рецептивних, тако и продуктивних језичких вештина. Међутим, будући да се у пракси аудирању често не посвећује одговарајућа пажња, у овој раду настојимо да истражимо у којој мери је оно заступљено на А2 нивоу ЗЕОЈ-а, на курсу српског као страног језика организованом у оквиру пројекта „Свет у Србији“, током летњег семестра 2022/2023. године. Истраживање је спроведено са 86 студената из 29 земаља, распоређених у четири наставне групе. Прве две наставне групе чиниле су циљну, тј. експерименталну (А) групу, која је систематично увежбавала једном недељно активности аудирања, уз континуирани рад на развијању когнитивних, компензационих и метакогнитивних стратегија. Преостале две групе чиниле су контролну (Б) групу, која је имала исту количину језичког инпута, али без циљаног развијања горепомених стратегија и посебног увежбављања активности аудирања. Путем анкетног листића испитани су ставови обе (А и Б) групе студената у вези са стратегијама које су користили приликом увежбављања ове рецептивне језичке вештине. Најзад, спроведеном анализом потврдили смо почетну хипотезу која је претпоставила да исказани ставови наших испитаника корелирају са успехом постигнутим у задацима којима се проверавало разумевање говора, на завршном испиту А2 ЗЕОЈ.

Кључне речи: аудирање, српски као страни језик, стратегије слушања, истраживање, студија

1. УВОД

Савремени приступ настави језика подразумева развијање различитих језичких активности усмерених ка рецепцији, продукцији, интеракцији и медијацији. Језички задаци пред којима се ученик налази подразумевају четири вида говорне делатности: слушање, читање, говорење и писање (ЗЕОЈ, 2003: 22). Њима се може додати и медијација као пета вештина, једнако комуникативно оријентисана (Дурбаба, 2011: 206). Иако је са становишта савремене наставе страних језика неопходно развијати све вештине и интегрисати их у оквиру наставног процеса уз помоћ одговарајућих дидактичких средстава (Стојичић, 2016: 118), у наставној пракси неретко се примат и даље даје граматичком учењу и увежбавању, или се пак остваривање комуникативне компетенције неутемељено редукује на реализацију и развијање говорне интеракције и говорне продукције (Дурбаба, 2011: 175). Стицање комуникативне компетенције у страноме језику подразумева „да је говорник у стању да пренесе, али уједно и да разуме нечију поруку, односно да декодира поруку на начин на који је то пошљалац желео“ (Špiranec, 2008: 451). Језичке вештине слушања и читања усмерене су на рецепцију и обраду примљене информације, те су стога познате као рецептивне вештине. Другим речима, оне су „засноване на пријему вербалног инпута, разумевању садржаја и његовом уклапању у постојећа знања, док у семиотичком смислу захтевају декодирање акустичких или оптичких сигнала, односно гласовног или графемског низа, њихово препознавање, идентификацију и претварање у одговарајућа знања“ (Дурбаба, 2011: 174).

2. ТЕОРИЈСКО-МЕТОДОЛОШКИ ОКВИР

Активност слушања, као рецептивна вештина, има једну од најважнијих улога у наставном процесу, а треба нагласити и да је слушање најзаступљенији вид језичке комуникације у свакодневним ситуацијама (Стојичић 2016: 1). Према неким истраживањима, слушање чини скоро 45% свакодневне комуникације, 30% обухвата усмена продукција; на читање одлази свега 16%, а на писање 9% (Wilt, 1950; Martin, 1987; Strother, 1987, Wilt, 1950: 626-636). Ипак, ова је вештина често запостављена у настави у односу на читање, као рецептивну вештину у другачијем медијском виду (Стојичић, 2016: 268).

Према *Заједничком евројском оквиру за језике*, „приликом активности рецепције у говору (слушање или усмено разумевање), корисник неког језика као слушалац прима и обрађује неку изговорену поруку коју изговара један или више саговорника (попут слушања огласа и реклама, праћења медија, присуствовања културним догађајима и сл.)“ (ZEOJ, 2003: 69). Ипак, ова наизглед пасивна, једнострана делатност никако не имплицира да је реч о једноставном процесу. Наиме, слушање обухвата рецепцију језичке форме, разумевање говорног исказа, али подразумева и физички процес, уз пратеће интерпретативне и аналитичке процесе (Lundsteen, 1979). У улози слушаоца, учесник у комуникационом чину није нипошто пуки пасивни реципијент, пошто мора поседовати и активирати перцептивно-аудитивне способности како би опазио исказ, језичке способности како би идентификовао језичку поруку, семантичке способности како би разумео поруку, те когнитивне способности како би је најзад протумачио (ZEOJ, 2003: 78-104). Будући да је реч о сложенем процесу, улога наставника језика изузетно је значајна, а њихов је задатак да посебно припремљеним вежбањима и одговарајућом заступљеношћу наставних активности помогну ученицима да развију адекватне механизме потребне за успешно разумевање говора, у професионалном жаргону неретко називано „слушање“ (Стојичић, 2016: 126). Дакле, корисник језика мора познавати систем страног језика на којем му је порука упућена, односно његове фонолошке, морфолошке, лексичке и синтаксичке аспекте. Процес разумевања је додатно олакшан уколико се познаје и област разговора на коју се порука односи, односно уколико слушалац познаје тематски оквир комуникационе ситуације (Стојичић, 2016: 129).

Када је реч о звучном тексту у наставној ситуацији, разликујемо аутентичне текстове и текстове припремљене ради увежбавања или тестирања вокабулара или граматичких јединица. Ту се истичу следећи фактори (Tannen, 1982): предмет и тема текста, структура текста, лингвистичке особености, вокабулар и граматика у тексту и, најзад, дужина текста. Ови фактори могу имати утицаја на рецепцију, односно на успех у разумевању звучног записа. Важно је поменути и типове рецепције. Наиме, рецепција у контексту слушања може бити директна (уколико је лице које говори присутно) и посредна (уколико се порука прима посредством неког медија) (Николић и Межински, 1996: 89). У учионици се ово може очитовати у два ситуацијама: студенти могу слушати предавача и колеге док говоре и покушати да разумеју њихове исказе, а могу слушати и припремљен звучни материјал који се пушта путем одређеног носача звука, у зависности од расположивих техничких предуслова. Посредни искази могу бити описни и наративни, при чему наративни текстови лакше одржавају пажњу слушалаца захваљујући фабули и могућности антиципације (Николић и Межински, 1996: 89).

Уочљиво је да је слушање, тј. разумевање говора, значајна и интензивно заступљена активност у процесу комуникације, и да изискује читав сплет механизма које ученик мора развијати. Када је реч о психофизиолошким механизмима који се везују за вештину слушања, Раичевић (2007: 190-191) издваја следећих шест: 1) перципирање, тј. рецепцију и разумевање изговореног, 2) меморисање, тј. разумевање и усвајање изговореног, 3) унутрашње проговарање у блоковима или деловима (а не у целини) звучног текста који се слуша, 4) упоређивање и повезивање са претходним искуством, 5) правовремену антиципацију онога што се слуша и 6) логичко разумевање, тј. поимање звучног записа на основу аналитичко-синтетичке делатности мозга. Сви ови механизми морају се активирати у кратком временском периоду јер се комуникациона ситуација

дешава у реалном тренутку у којем је расположиво време лимитирано (Стојичић, 2016: 134), а читав процес додатно отежава и то што због ограниченог капацитета радне меморије, није могуће дуже задржавање и складиштење информација (Дурбаба, 2011: 191).

Комплексност процеса слушања може се лакше савладати уз помоћ језичких стратегија. Стратегије су одређена понашања или процеси које студенти користе како би унапредили усвајање страног језика (Oxford 2001: 8). Оксфорд (2001) наводи шест главних стратегија: 1) когнитивне стратегије (попут бележења, резимирања, итд), 2) метакогнитивне стратегије (уочавање сопствених потреба и стилова учења, планирање, итд), 3) стратегије меморисања, 4) стратегије компензовања (закључивање из контекста, употреба синонима, итд), 5) афективне стратегије (регулација осећања и анксиозности, награђивање за сопствени успех, итд) и 6) социјалне стратегије (молба да се понови исказ, појасни, итд). Нека истраживања упућују на то да студенти не прибегавају стратегијама на страном језику у оној мери у којој то чине на матерњем језику (Alexiou et al., 2015: 16). Како Стојичић (2016: 138) закључује, улога наставника је изузетно важна када је реч о стратегијама јер је њихов задатак да помогну ученицима и студентима да развију управо оне које ће им омогућити боље разумевање саговорника у реалним говорним ситуацијама. Даље истиче и да је од велике важности применити стратегије у наставном процесу и предано радити на томе да оне не остану само мртво слово на папиру, већ да уђу у активну примену (Стојичић, 2016: 263).

3. ИСТРАЖИВАЊЕ

Истраживање је спроведено на Филолошком факултету Универзитета у Београду, у Центру за српски као страни језик. У истраживању је учествовало 86 испитаника из 29 земаља, а сви испитаници су у летњем семестру школске 2022/2023. године похађали наставу српског као страног језика у оквиру пројекта „Свет у Србији“. Истраживање је спроведено на крају петомесечног интензивног курса на нивоу А2 према ЗЕОЈ-у.

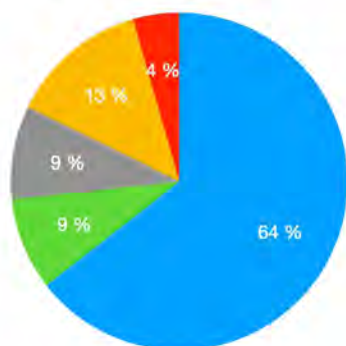
Испитаници су били подељени у четири наставне групе. Прве две групе чиниле су експерименталну (А) групу, која је једном недељно систематично увежбавала активности аудирања, уз континуирани рад на развијању когнитивних, компензационих и метакогнитивних стратегија. Експериментална група (А) броји укупно 45 испитаника, док контролна група (Б) обухвата укупно 41 испитаника. Група Б имала је исту количину језичког инпута као група А, али без усмереног развијања горепомнутих стратегија и посебног увежбавања активности аудирања.

Истраживање је имало за циљ да испита ставове о стратегијама које су студенти користили приликом активности аудирања, те о темама и материјалима за слушање којима су били изложени. Истраживање је спроведено путем анкетног листића са 13 питања о горенаведеним стратегијама, комуникативним ситуацијама које изискују компетенције слушања и материјалима за увежбавање слушања.

Као што смо претходно навели, савремена настава језика усредсређена је на интегрисани развој различитих вештина. Међутим, неке вештине су чешће потребне у свакодневној комуникацији од других. На питање која језичка вештина је студентима најпотребнија у свакодневном животу у Србији, и студенти из групе А и студенти из групе Б издвојили су вештину говорења као најпотребнију. У експерименталној групи (А) 29 испитаника издвојило је говорење као најзначајнију вештину, 6 испитаника истакло је слушање, 4 испитаника превођење, а тек 2 испитаника читање (4 одговора нису била важећа). У контролној групи (Б) 21 испитаник је одабрао говорење, на другом месту се нашло слушање са 8 испитаника, док је по један испитаник издвојио читање, односно превођење. Чак је 10 листића остало неважеће. Занимљиво је истаћи да је група Б, с којом се није систематски радило на стратегијама слушања, у већем постотку истакла слушање као најзначајнију вештину.

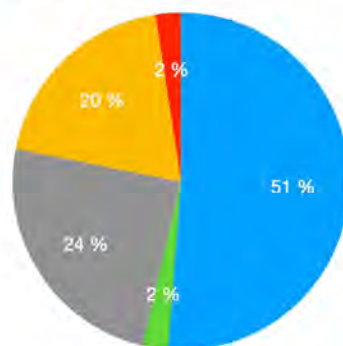
Група А

Говорење Превођење Неважећи
Слушање Читање



Група Б

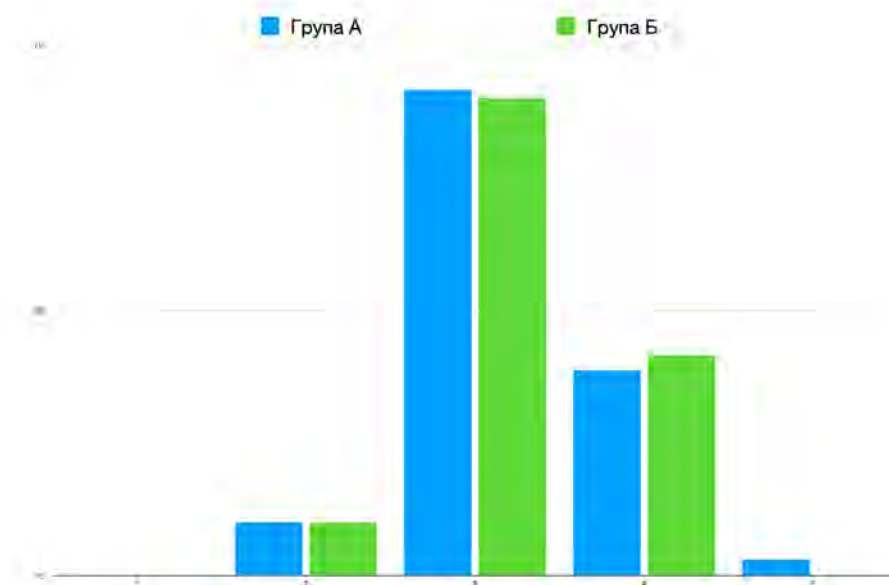
Говорење Превођење Неважећи
Слушање Читање



Илустрација 1. Која језичка вештина Вам је најпотребнија за свакодневни живот у Србији?

Студенти су имали задатак да сами процене своје вештине слушања, на Ликертовој скали с вредностима од 1 до 5, где 1 означава „веома слабо“, а 5 „веома добро“. Уочљиво је да су резултати веома слични за обе групе. Ни у једној групи испитаници нису оценили своје вештине слушања најнижом оценом. По 7% испитаника из обе групе одабрало је вредност 2 на скали. Највећи број испитаника из обе групе оценило је своје вештине слушања средњом оценом 3 (64% у групи А, 63% у групи Б). Сличан постотак испитаника из обе групе одабрао је оцену 4 (27% у групи А, 29% у групи Б), док је само један испитаник у истраживању одабрао највишу оцену (из експерименталне групе А, што чини 2%). У групи Б један листић је неважећи.

474

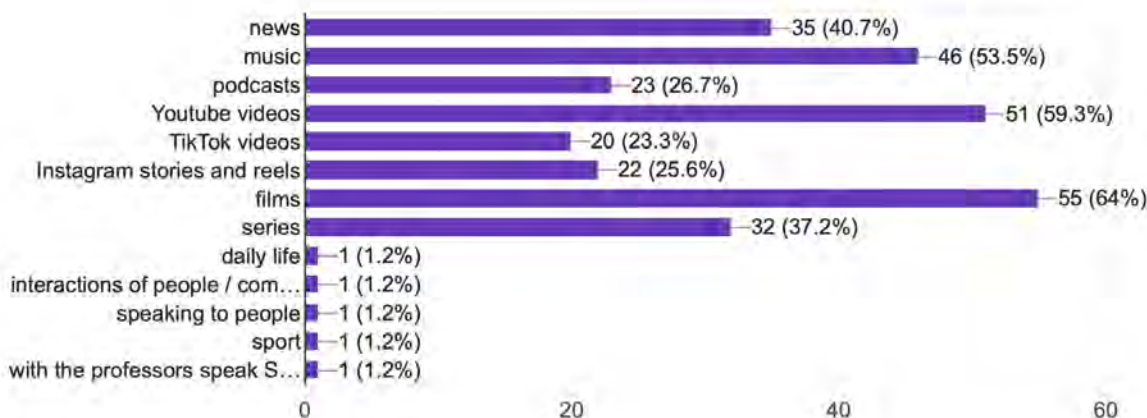


Илустрација 2. Како бисте проценили своје вештине слушања?

Испитаници су у наредном задатку морали да идентификују ситуацију у којој су им вештине слушања најпотребније. Могли су одабрати један од понуђених одговора или да допишу свој. У

групи А, највећи број испитаника издвојио је да су им вештине слушања најпотребније на универзитету/у школи (7) (што је одговор који није био понуђен, већ су га сами дописивали), у банци (7), ресторану (5) и на аутобуском стајалишту (5). Мањи број испитаника одабрао је ситуацију у хотелу или на улици (3) (дописан одговор). По два испитаника истакла су да су им ове вештине најпотребније у пошти, односно у кафићу, а по један испитаник издвојио је биоскоп, музеј, полицијску станицу и „свуда“ (дописан одговор). Неважећих одговора је 7. У групи Б, као и у групи А, највећи број испитаника дописао је одговор „на универзитету/у школи“ (8). Следећа ситуација која је испитаницима важна је одлазак у биоскоп (6) и у пошту (5). Затим следи одлазак у банку (4), на аутобуско стајалиште (2), у ресторан (2) у шопинг (2) (дописани одговор) и боравак у хотелу (2). По један испитаник одабрао је музеј и ситуацију у којој треба да разумеју објашњење где треба да иду (дописан одговор). Неважећих листића има 8. Ако упоредимо одговоре двеју група, можемо закључити да су они веома хетерогени, али је интересантно истаћи да је најпопуларнији одговор у обе групе гласио „универзитет/школа“, а да он чак и није фигурирао међу понуђеним одговорима. Ово указује на комуникативну потребу за учењем српског језика за академске сврхе који би студентима помогао да развију вештине потребне управо у оваквим говорним ситуацијама.

Испитаници су потом наводили врсте звучног материјала из свакодневног живота који су им важни у току припрема за студирање у Србији. Могли су одабрати више одговора или дописати своје. У *Илустрацији 3* су њихови одговори приказани према процентуалној заступљености независно од групе, пошто у овом случају подела на групе није релевантан фактор за анализу.



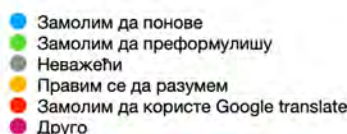
Илустрација 3. Какав звучни материјал Вам је важан у свакодневици у Србији?

Најпопуларнији тип материјала међу испитаницима несумњиво представљају филмови (које гледа 64% испитаника), снимци на Јутјубу (59,3%), као и музика (53,3%). Нешто мањи број испитаника слуша вести (40,7%) и гледа серије (37,2%). Око 20% испитаника навело је подкасте (26,7%), сторије и рилсе на Инстаграму (25,6%) и снимке на ТикТоку (23,3%). Из наведених резултата, може се закључити да су испитаници превасходно у контакту с посредним типом слушања, али је неколико испитаника навело и директно слушање у ситуацији где је ова активност део интеракције с комуникативним партнерима (2,4%), у свакодневном животу (1,2%) и комуникацији с професорима (1,2%). Једини посредни тип слушања који је овде наведен јесте гледање/слушање спортских догађаја (1,2%). Одговори на ово питање могу бити драгоцене смерница за предаваче који припремају материјале за слушање, будући да велики постотак испитаника долази у контакт са звучним текстовима на интернету, као што су снимци на друштвеним мрежама, или пак путем уметности (филма, музике, итд).

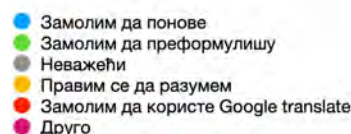
Када је реч о стратегијама, испитаници су имали задатак да одаберу (или допишу) једну стратегију коју примењују у случају када не могу да разумеју саговорника док говори српски. У

обе групе, највећи број испитаника обично замоли саговорника да понове исказ (53% у групи А и 56% у групи Б). Друга најчешћа стратегија којој прибегавају јесте молба да се исказ преформулише (27% у групи А, 17% у групи Б). Затим следи молба да се користи Гугл преводилац, 4% у групи А, односно 10% у групи Б. Најзад, неколицина испитаника у групи А се прави да разуме (2%), те нешто већи број испитаника у групи Б (10%). Када је реч о одговорима који нису понуђени, 2 испитаника (4%) у групи А навело је свој одговор. Један истиче да у случају да не разуме саговорника, вежба након часа како би следећи пут разумео, а други да обично замоли особу да исказ каже спорије. У групи Б, један испитаник (2%) је истакао да стратегија зависи од саме ситуације. Неважећи листићи су заступљени у сличној мери: 7% у групи А и 5% у групи Б. Када се упореде одговори двеју група, уочљиво је да се у групи А, са којом се радило на развијању стратегија, чешће користи молба да се преформулише исказ у односу на групу Б, са којом се није систематски радило на томе. Такође, испитаници из групе Б чешће се претварају да разумеју исказ иако га не разумеју, него испитаници из групе А, што није пожељна стратегија јер не доприноси успешној комуникацији. Дакле, може се закључити да је континуирани рад на развоју стратегија слушања са групом А допринео томе да се испитаници из ове групе чешће опредељују за стратегије које помажу у разумевању у односу на групу Б.

Група А

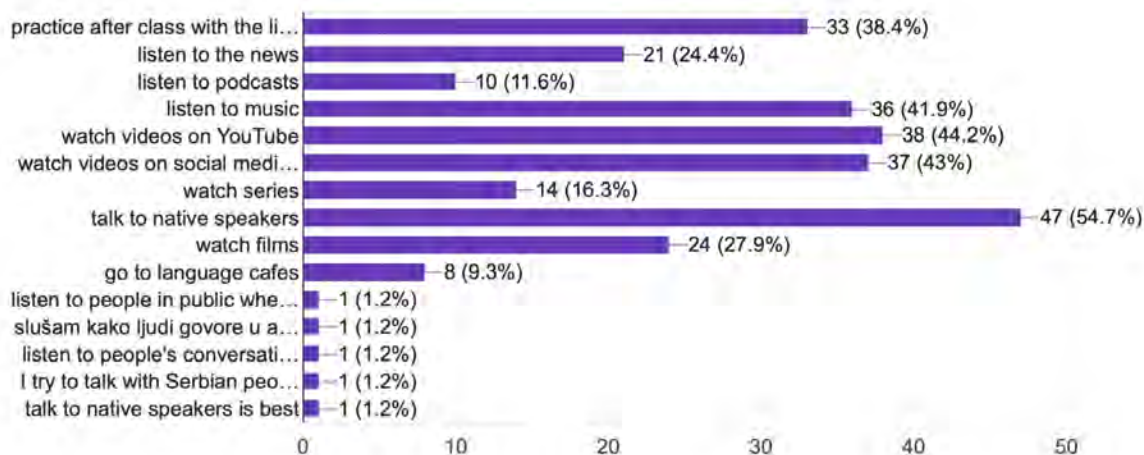


Група Б



Илустрација 4. Шта радите када са неким разговарате на српском и не можете да га разумете?

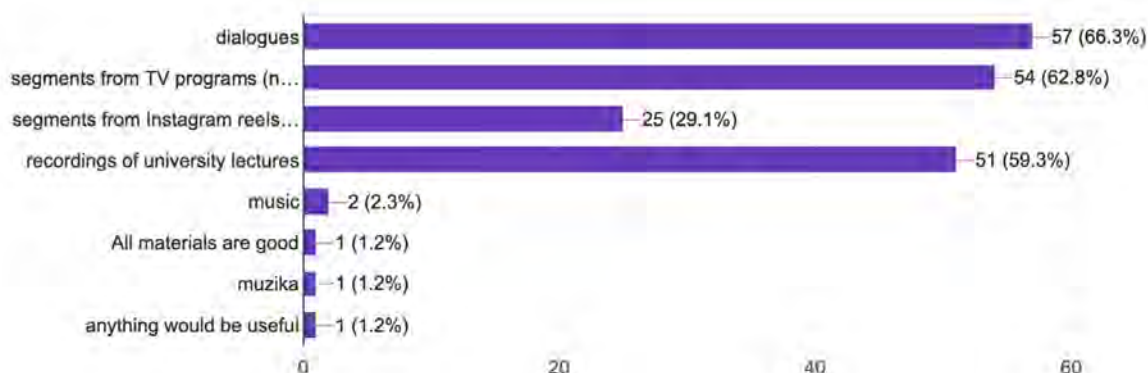
Када је реч о стратегијама и активностима које студенти практикују на часу или у слободно време, испитаници су могли одабрати више одговора, а могли су предложити и оне који нису понуђени. Резултати су наведени у *Илустрацији 5*, независно од групне класификације. Највећи постотак испитаника навео је да разговара са изворним говорницима (54,7%), те да гледају снимке на Јутјубу (44,2%) и друштвеним мрежама (43%) и слушају музику (41,9%). Дакле, директно слушање заступљеније је од посредног. Велики постотак испитаника након часа поново слуша и вежба слушање уз помоћ материјала који је коришћен на часу (38,4%). Нешто мањи број испитаника гледа филмове (27,9%) и слуша вести (24,4%). Најмањи број испитаника гледа серије (16,3%), слуша подкасте (11,6%) и иде на језичке кафе (9,3%). Када је реч о одговорима који су сами испитаници дописали, два испитаника су навикла да слушају људе док разговарају у аутобусу, а по један испитаник је рекао да слуша људе док разговарају на јавном месту, односно да разговара са старијим људима јер је њих најтеже разумети. На основу прикупљених информација, јасно је да су испитаници изложени разноликим ситуацијама у којима морају активирати вештине и стратегије слушања, и директног и посредног.



Илустрација 5. Које стратегије и активности практикујете за унапређење вештине слушања (на часу и у слободно време)?

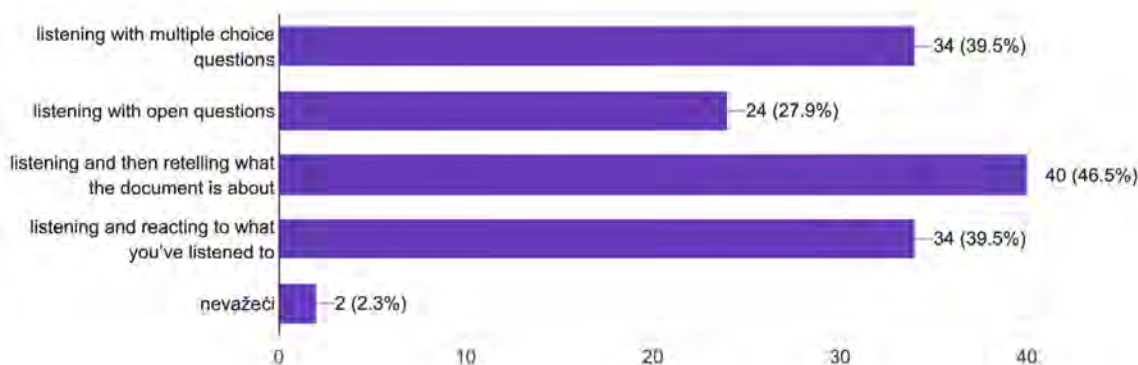
На питање да ли имају довољно прилика да слушају српски и вежбају вештину слушања, показало се да су испитаници из групе А имали знатно више прилика од испитаника из групе Б. У групи А је чак 80% навело да је имало довољно прилика за то, док се у групи Б потврдно изјаснило 61%. Један листић (2%) у групи Б је неважећи. Ови резултати нису изненађујући имајући у виду да се са групом А одиста интензивније и плански радило на вештини слушања, док се са групом Б ова вештина вежбала, али нити у континуитету нити стратешки. Испитаници из групе А су у овом сегменту у коментарима навели да не могу да разумеју све иако имају прилике да вежбају слушање, да им је посебно на часу дато довољно прилика за рад на вештини слушања, да им часови дају довољно могућности за вежбу, те да су различите реалне свакодневне ситуације у Србији добра прилика да се усаврши вештина слушања. Навели су и да би волели да слушају некога ко говори спорије и да им недостаје контакт са изворним говорницима ван часа. Испитаници из групе Б су истакли да се плаше у оваквим ситуацијама, те да имају потешкоћа да вежбају српски у реалној комуникацији јер људи често желе да с њима комуницирају на енглеском. Такође, наводе да су окружени српским и да би волели више да вежбају с изворним говорницима, али да није лако спријатељити се са изворним говорницима ван часа. Назначили су и да је тешко наћи српске филмове на онлајн платформама, те да не гледају филмове и серије на српском јер им нису занимљиви.

Када је реч о избору материјала за слушање, он се показао на изврстан начин специфичним. Испитаници у нашем истраживању највише воле да на часу слушају дијалоге (66,3%), исечке из ТВ програма (62,8%) и аутентичне снимке универзитетских предавања (59,3%). Прављење оваквих оригиналних звучних материјала може представљати изазов за предавача. За дијалоге је потребно припремити сценарио, наћи говорнике који ће глумити различите улоге, те направити квалитетан снимак. Нешто је лакше наћи инсерте из постојећег телевизијског програма, али је у овом случају потребно размишљати о ауторским правима, а надасве о дидактизацији која је извесно захтевнија од дидактизације унапред припремљеног материјала. Најзад, важно је истаћи потребу студената за аутентичним универзитетским материјалима на часу будући да се овакви материјали и препоручују у настави језика за академске сврхе (Mangiante et Parpette, 2004). Међутим, овај материјал је можда најтеже пронаћи пошто је потребна институционална сарадња како би се снимила предавања (Cortier, 2013). Осим тога, употреба и евентуална дистрибуција оваквог материјала поставља бројне етичке захтеве на које треба одговорити. Поред три наведене врсте звучног материјала, студенти су споменули и снимке са друштвених мрежа (29,1%), а у мањој мери музику и „било шта (друго)“ од материјала.



Илустрација 6. Какве звучне материјале бисте волели да имате на часу језика?

Када је реч о типу вежби за слушање, студенти сматрају да су им најпотребније вежбе причавања звучног текста који су слушали (46,5%), те вежбе с више понуђених одговора (39,5%) и вежбе које изискују њихову реакцију на звучни текст (39,5%). У нешто мањој мери, студенти сматрају да су им корисне вежбе са отвореним питањима (27,9%). Два листића су неважећа (2,3%). Ови резултати указују на разноврсност могућих вежбања за слушање које студенти сматрају корисним, те нас упућују на закључак, потврђен и у наставној пракси, да је неопходно упоредо се ослонити на различите типове вежбања и континуирано развијати вештину слушања код студената.



Илустрација 7. Какве вежбе за слушање су Вам појребне како бисте (боље) разумели људе?

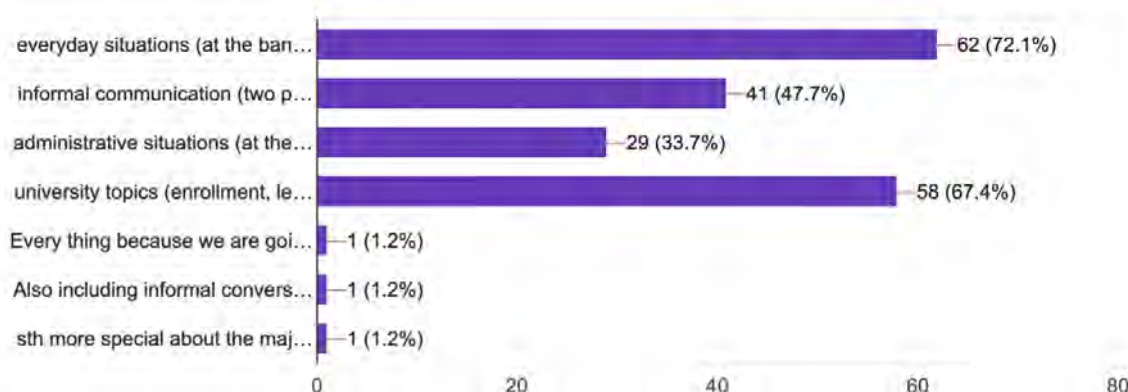
У једном делу анкете, студенти су имали задатак да оцене квалитет материјала за слушање којима су били изложени на настави српског као страног језика. Група А, с којом се континуирано радило на развијању вештина слушања у већој је мери исказала задовољство него група Б (87% у групи А се изјаснило потврдно наспрам 71% у групи Б).

Студенти су имали прилике и да дају додатне коментаре уколико су желели. Студенти из групе А назначили су да би било корисно да су имали слушање сваког дана или макар два пута недељно, на исти начин као што им је било понуђено једном недељно. Неки су нагласили и да је само један професор систематски увежбавао ову вештину са њима. Такође, назначили су да је слушање помало тешко, али веома корисно, да су веома задовољни, као и да су вежбе биле разноврсне. Нагласили су и да их је ово припремило за разумевање реалног говора, налик оном какав се може срести код људи на улици. Студенти из групе Б су се изјаснили да би волели да су имали

више материјала за слушање, да нису вежбали довољно и да би волели да су то чинили чешће. Неки испитаници су нагласили да су донели онога што професор може донети на час ограничени, те да студенти сами треба да проналазе снимке на интернету и да тако вежбају слушање, али да су савети професора и ту били корисни. Сматрају да треба да слушају српски сваког дана, али да је за слушање потребан богат вокабулар, за шта треба времена. Назначили су и да има простора за побољшање рада на овој вештини.

На питање да ли су задовољни техничким аспектом материјала за слушање који се користио током курса, уочљива је велика разлика између две групе. Наиме, 96% испитаника из групе А задовољно је квалитетом материјала, наспрам 76% задовољних испитаника у групи Б. У групи Б је један листић (2%) неважећи. Иако је постотак задовољних испитаника висок у обе групе, може се приметити да су студенти из групе с којом се систематски радило на вештинама и стратегијама слушања задовољнији квалитетом материјала. Када је реч о коментарима, студенти из групе А истакли су да би волели да су имали још три месеца наставе и да су учионице опремљене уградним звучницима, али да су задовољни активностима које су биле посвећене разумевању аудио материјала и да им је то помогло да унапреде вокабулар. Студенти из групе Б су коментарисали да им слушање помаже да вежбају и говор и разумеју ритам, те да су ове вежбе практичне, посебно за учење нових речи. Студенти из групе А коментарисали су да би ипак могли имати још материјала, али да су упркос томе врло задовољни оним што су добили, те да ће се овим материјалима враћати у будућности. Сугерисали су да би од користи били и неки материјали ван наставног контекста. Студенти из групе Б истакли су да јесу радили неке вежбе слушања, али да их није било довољно, док су студенти у групи А по сопственом мишљењу добијали довољно материјала. Такође, истакли су да је већина материјала који су радили корисна за свакодневни живот, али не и за универзитетска предавања.

У последњем делу анкете, испитаници су наводили теме за слушање које би волели да сусретну на часу. Имали су понуђене теме, али су могли дописати и сопствене. Највећи део испитаника сматра да су теме из свакодневног живота неопходне (72,1%). Друга најзначајнија тема обухвата различите универзитетске теме, што је 67,4% испитаника навело као корисно. Мање од половине испитаника навела је неформалне теме (47,7%) и административне теме (33,7%). Студенти су додали да је потребно обрадити све јер ће живети у Србији, да је неформална конверзација корисна основа за вежбе слушања, те да би било значајно укључити теме везане за студијски програм који ће похађати након курса.



Илустрација 8. Које теме бисте волели да обрађујете у вежбама слушања?

Када упоредимо одговоре из наше анкете са резултатима који су студенти из двеју група постигли на завршном испиту на А2 нивоу, уочљиво је најпре да је експериментална А група, с којом се континуирано радило на развијању компетенције слушања постигла боље резултате на

делу теста посвећеном овој вештини у односу на контролну групу. Наиме, група А је у просеку остварила 19,94 поена од могућих 25, док је група Б остварила 18,57. Овај резултат позитивно корелира и са ставовима испитаника у нашем истраживању будући да су у односу на контролну групу Б испитаници из групе А у већем постотку изразили задовољство количином вежби за слушање коју су имали, квалитетом материјала, техничким условима и укупним квалитетом рада на овој вештини, а да је разлика у резултатима на испиту већа од једног испитног поена.

4. ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА

Слушање је сложена компетенција која изискује циљни, стратешки, осмишљени и планирани рад са студентима уз употребу разноврсних материјала. Како би се ова компетенција успешно активирала у самој комуникацији, потребно је и да корисник страног језика познаје различите стратегије које му у томе могу помоћи.

Упркос томе што је вештина слушања најзаступљенија у комуникацији, резултати истраживања указују на то да је испитаници не уочавају као најпотребнију вештину, већ сматрају да ту улогу ипак има вештина усменог изражавања. Међутим, и испитаници из експерименталне групе, с којом се интенционално радило на развијању вештине и стратегија слушања, као и испитаници из контролне групе, који нису имали ту врсту континуираног рада на овој вештини, оцењују своје знање оценом 3 на скали од 1 до 5, што дакле није ни „веома слабо“, али ни „веома добро“. Упркос бољим резултатима на провери вештине аудирања, испитаници из обе групе процењују своје вештине слушања приближно исто. Када је реч о ситуацијама у којима су им ове вештине најпотребније, испитаници из обе групе истичу да им је слушање најзначајније на универзитету, што не чуди будући да они уче српски језик како би студирали у Србији. Показало се да испитаници из експерименталне групе користе више стратегија којима су поучавани и током наставе него студенти из контролне групе који се чешће претварају да разумеју исказ иако га не разумеју, што свакако није стратегија која води успешној комуникацији. Ван часа, студенти обично вежбају слушање уз директно и посредно слушање, односно слушајући разговоре изворних говорника, али и музику и садржаје на Јутјубу и друштвеним мрежама. На самом часу испитаници такође желе да слушају различите типове материјала, првенствено дијалоге, инсерте из ТВ емисија, али и аутентичне снимке универзитетских предавања, што је будућим студентима свакако од великог значаја, али је уједно и изазовно за предавача да добије приступ таквом материјалу и касније га дидактизује. Наше је истраживање показало да студенти на часу воле да буду изложени различитим материјалима, те су скоро подједнако наводили питања с више понуђених одговора, вежбе реакције на звучни запис, као и вежбе с препричавањем звучног записа, док су у нешто мањој мери наводили вежбе са отвореним питањима.

Резултати истраживања указују на то да се континуиран рад на развоју вештине слушања и усвајању потребних стратегија одразио и на резултате на испиту, као и на перцепцију самих испитаника. Наиме, испитаници из експерименталне групе у већој мери показују задовољство количином прилика за вежбање слушања, те квалитетом наставног материјала за слушање, техничким квалитетом и општим квалитетом рада на овој вештини него студенти из групе с којом се није плански радило на томе. Ови резултати позитивно корелирају и с резултатима на испиту, са скоро једним и по поеном разлике у корист експерименталне групе.

Наше истраживање настојало је да обогати и унапреди увиде и сазнања везана за значај вештине слушања у српском као страном језику, као и употребу разноврсног материјала и стратегија повезаних са овом активношћу. Сматрамо да је ова вештина неправедно запостављена, неретко због компликоване израде или прикупљања оригиналног материјала и дидактизације, што отежава и усложњава рад предавача. Верујемо да је неопходно развити посебне дидактичке материјале намењене студентима који уче српски као страни ради студирања у Србији и плански радити на развоју и унепређењу ове вештине која је у реалној комуникацији иначе најзаступљенија.

ЛИТЕРАТУРА

- Стојичић, В. (2016). *Рецептивне језичке активности у универзитетској настави страног језика – релације између модерног српског и руског језика*. Докторска дисертација, Универзитет у Београду. (ћир.)
- Durbaba, O. (2011). *Teorija i praksa učenja i nastave stranih jezika*. Beograd: Zavod za udžbenike. (ћир.)
- Cortier, C. et al. (2013). Français langue d'enseignement et prise en compte du bi/plurilinguisme dans les études universitaires en Algérie : quelles compatibilités avec la didactique du FOS ?. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 10-13.
- Mangiante, J. & Parpette, C. (2004). *Le français sur objectif spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*. Paris: Hachette.
- Lundsteen, S. (1979). *Listening: its impact on reading and the other language arts*, Urbana, Ill: ERIC Clearinghouse of Reading and Communication Skills, National Institute of Education.
- Martin, R. (1987). *Oral communication : English Language Arts Concept Paper*, 1. Salem: Oregon State Department of Education.
- Nikolić, B., Mežinski, M. (1996). *Metodika nastave ruskog jezika sa praktikumom*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva. (ћир.)
- Oxford, R. (2001). *Language learning styles and strategies: An overview* [On line, retrieved 14/11/2023] https://www.researchgate.net/publication/254446824_Language_learning_styles_and_strategies_An_overview
- Raičević, V. (2007). *Opšta metodika nastave slovenskih jezika u inoslovenskoj sredini*. Beograd: Zavod za udžbenike. (ћир.)
- Stojičić, V. (2016). *Receptivne jezičke aktivnosti u univerzitetskoj nastavi stranog jezika – relacije između modernog grčkog i srpskog jezika*. Doktorska disertacija, Univerzitet u Beogradu. (ćir.)
- Strother, D. (1987). Practical applications of research: on listening. *Phi Delta Kappan*, 68 (8), 625-628.
- Špiranec, I. (2008). Razvijanje vještine slušanja na razini jezičnoga znanja B1 i B2, *Strani jezici*, 37 (4), 451-460.
- Tannen, D. (1982). The Oral Literate Continuum in Discourse. In: D. Tannen *Spoken and written language: Exploring orality and literacy*. Norwood, NJ: Ablex.
- Wilt, M. (1950). A study of teacher awareness of listening as a factor in elementary education. *Jurnal of Educational Research*, 43 (8), 626-636.
- Zajednički evropski okvir za žive jezike, učenje, nastava, ocenjivanje*. (2003). Podgorica: Ministarstvo prosvjete i nauke.
- Αλεξίου, Θ. et al. (2015). *Κεφάλαιο 1: Χαρακτηριστικά των δεξιοτήτων κατανόησης. Θέματα διδασκαλίας των δεξιοτήτων στην εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

CAN YOU HEAR ME? LISTENING IN TEACHING SERBIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Summary

In foreign language teaching, a holistic approach represents an equal distribution of both receptive and productive language skills. However, in practice, advantage is often given to grammaticalization activities, but also activities aimed at developing oral interaction and production, which are sometimes unfoundedly equated with communicative competence (Durbaba, 2011: 175). Additionally, the importance of evenly developing all skills in the language classroom is clear, especially given the fact that the acquisition of communicative competence in a foreign language implies “that the speaker is able to convey, and at the same time, understand someone’s message, decode the message in a way that the sender intended” (Špiranec, 2008: 451). As listening in a foreign language classroom is sometimes not given the attention it deserves, in this paper we try to investigate to what extent this skill is present at the A2 level of CEFR during the course of Serbian as a foreign language attended by students from the World in Serbia project in summer semester 2022/2023. The research was conducted with 86 students from 29 countries, who were divided into four teaching groups. The first two groups made up the target (A) group of our research, which systematically practiced listening activities once a week, with continuous work on developing cognitive, compensatory and metacognitive strategies. The remaining two groups made up our control (B) group, which had the same amount of linguistic input, but without the targeted development of the aforementioned strategies and practicing listening activities. Using a questionnaire, the attitudes of both groups of students (A and B) were examined regarding the strategies they used when practicing this receptive language skill. Our analysis confirmed

our initial hypothesis, which assumed that the expressed attitudes of our respondents correlate with the success achieved in the tasks that tested speech understanding on the final exam A2/CEFR.

Keywords: Listening, Serbian as a Foreign Language, Listening Strategies, research, study

Војкан Стојичић
Универзитет у Београду, Србија
Филолошки факултет
vojkan.stojicic@fil.bg.ac.rs

Оливера Дурбаба
Универзитет у Београду, Србија
Филолошки факултет
olja.durbaba@fil.bg.ac.rs

Јована Миловановић
Универзитет у Београду, Србија
Филолошки факултет
jovana.milovanovic@fil.bg.ac.rs

RADMILA SUZIĆ

PLATFORMA DIPL KAO ZAMENA ZA TRADICIONALNI DIKTAT U NASTAVI ENGLESKOG JEZIKA KAO STRANOG

Tradicionalni diktat koji se često koristi u nastavi stranih jezika više nije konkurentan savremenom dobu po pitanju povratnih informacija jer one nisu odmah dostupne, što dovodi do potrebe da se pređe na nova, savremenija rešenja. Kako bi se utvrdilo da li je platforma DIPL adekvatna zamena za tradicionalni diktat, ovaj rad se bavi poređenjem i analizom grešaka pri pisanju diktata upotrebom DIPL platforme u odnosu na tradicionalni diktat. Istraživanje je sprovedeno na uzorku od 25 studenata druge godine koji su isti diktat radili posredstvom DIPL platforme i na tradicionalan način. Rezultati su pokazali da ne postoji statistički značajna razlika u broju grešaka između diktata rađenog putem DIPL platforme i tradicionalnog diktata, čime je potvrđena nulta hipoteza da je platforma DIPL adekvatna zamena za tradicionalni diktat u nastavi stranog jezika. Na osnovu dobijenih rezultata dati su predlozi za dalje istraživanje.

Ključne reči: diktat, DIPL, online alati, engleski jezik

1. UVOD

U digitalnom dobu tehnološki napredak doveo je do transformacije klasičnog načina predavanja i učenja. Jedan od ključnih elementa ove transformacije je integracija digitalnih platformi u nastavni proces. Ova integracija je doživela svoj vrhunac usled globalne pandemije korona virusom Covid-19, kada je učenje na daljinu preuzelo glavnu ulogu i kada su se nastavnici i učenici, s ciljem da zadrže kvalitet predavanja i učenja, okrenuli digitalnim platformama, aplikacijama i sadržajima. Upotreba računara u modernom obrazovanju pokazala je zadovoljavajuće i pozitivne rezultate kada je u pitanju poboljšanje kvaliteta obrazovanja novih generacija (Ouyang & Jiao, 2021).

Promena dinamike u obrazovanju imala je uticaj i na način učenja i podučavanja stranih jezika jer su se pojavile mnogobrojne platforme i aplikacije koje pružaju mogućnost automatskog ocenjivanja, posebno u okviru vežbanja upotrebe gramatike i vokabulara. Takođe, platforme i aplikacije koje se bave ocenjivanjem vežbi pisanja, prevoda i diktata sve su prisutnije na tržištu (Tang & Wu, 2017; Qin, 2019; Miao, 2021). Njihova prednost leži u činjenici da automatski proveravaju tačnost predatih odgovora te daju trenutnu povratnu informaciju korisniku bez intervencije nastavnika.

S obzirom da učenje stranog jezika podrazumeva kontinuirano uvežbavanje svih jezičkih veština, slušanja, čitanja, govora i pisanja, primećeno je da je veštinu pisanja najteže implementirati u savremeno digitalno okruženje, posebno pisanje diktata koji u poslednje vreme postaje sve popularnija tehnika koja se koristi u nastavi za istovremeno uvežbavanje više jezičkih veština (Suzić, 2022).

Korišćenje diktata u nastavi stranog jezika nije novina; pisanje diktata ima ključnu ulogu u razvoju veštine slušanja, usavršavanju pravopisa, upotrebi gramatičkih konstrukcija, što je od suštinskog značaja za efikasnu komunikaciju na stranom jeziku (Alkire, 2002; Davis & Rinvoluceri, 2002; Fountain & Nation, 2000; Habibi, Nemati, & Habibi, 2012; Kazazoğlu, 2013). Istraživanja koja su se bavila proučavanjem efikasnosti korišćenja diktata kao tehnike učenja i uvežbavanja stranog jezika pokazala su da aktivno korišćenje diktata u redovnom nastavnom procesu može značajno uticati na dugoročno poboljšanje celokupne jezičke kompetencije učenika (Rahimi 2008; Pyun & Lee-Smith 2011; Oual & Abadi, 2022).

Međutim, tradicionalni način sprovođenja diktata gde nastavnik diktira tekst učenicima koji ga zapisuju na papir gubi na konkurentnosti u savremenom dobu. Sem što je ispravak diktata vremenski zahtevan za nastavnika, a sprovođenje sistemске analize grešaka gotovo nemoguće, učenici ne mogu da dobiju trenutnu povratnu informaciju o rezultatima svog rada (Fairon & Simon, 2009; Beaufort & Roekhaut, 2011; Sanni, 2022). Iz tog razloga mnogi nastavnici se okreću ka digitalnim rešenjima kao što su tekst u govor (engl. Text-to-speech) platforme i slične tehnologije (npr. Natural reader, TTSReader, Vocalware i druge) koje im omogućavaju da veštinu pisanja diktata prilagode savremenom dobu. Ove platforme koriste tehnologije koje omogućavaju pretvaranje teksta u govor, te samim tim mogu biti korisne alatke za izvođenje diktata posebno iz razloga što imaju izuzetno dobro razvijenu simulaciju ljudskog glasa i akcenta što ih čini posebno korisnim u situacijama kada je učenicima potrebna pomoć oko izgovora i intonacije određenih reči, fraza i rečenica. Nedostatak leži u činjenici da mnoge od ovih aplikacija ili nemaju mogućnost unošenja teksta u program već zahtevaju pisanje na papir, ili su te opcije zaključane. Čak i u slučaju registracije korisnika, nastavnici neće imati uvid u rezultate učenika niti će materijal koji se koristi za diktiranje biti odgovarajući u odnosu na obrađeno gradivo tokom nastave.

Iz tog razloga, autorka ovog rada odlučila je da za istraživanje koje se bavi analizom grešaka pri korišćenju digitalne platforme za pisanje diktata koristi platformu DIPL koja omogućava nastavniku da samostalno kreira i snimi materijal, prilagodi nivo, težinu gradiva, brzinu diktiranja svakoj grupi, uz mogućnost trenutnog pristupa radovima svih učenika (Suzić & Radosavljević, 2021). Pisanje diktata uz pomoć platforme DIPL je gotovo identično pisanju tradicionalnog diktata; učenicima je dostupan audio zapis koji je snimio njihov nastavnik na osnovu obrađenog gradiva, glas, intonacija i brzina diktiranja je jednaka kao i kod tradicionalnog diktata, jedino što umesto olovke i papira učenici za pisanje diktata koriste računar, tablet ili mobilni telefon, a povratnu informaciju o rezultatima svog rada dobijaju odmah po predatom radu.

S obzirom da je način pisanja diktata upotrebom platforme DIPL po svojim karakteristikama sličan tradicionalnom diktatu, u ovom radu autorka će izvršiti uporednu analizu grešaka nastalih pri pisanju diktata upotrebom ove platforme u odnosu na tradicionalni diktat kako bi se utvrdilo da li je platforma DIPL, po svojim karakteristikama, adekvatna zamena za tradicionalni diktat i da li sprovođenje tradicionalne veštine pisanja diktata u digitalnom okruženju utiče na konačan broj grešaka.

2. PREGLED LITERATURE

Diktat se u nastavi jezika koristi kao tradicionalno sredstvo za testiranje auditivne percepcije učenika, njihove sposobnosti pisanja ali i gramatičke tačnosti. Smatra se izuzetno korisnim alatom jer omogućava brzu dijagnostiku jezičkih nedostataka ali se koristi i kao sredstvo za procenu napretka u učenju jezika (Mohammed, 2015). Međutim, među istraživačima iz oblasti primenjene lingvistike mišljenja o značaju diktata su podeljena. Dok jedni diktat vide kao koristan alat za razvoj veštine slušanja i procenu grešaka pri pisanju (Davis & Rinvoluceri, 2002; Tang, 2012), drugi ga smatraju staromodnim i u velikoj meri stereotipičnim i dosadnim alatom, ali pre svega tehnikom koja je karakteristična za metode nastave jezika koje su usmerene na nastavnika, tj. gde je nastavnik centralna figura (Mohammed, 2015).

Uprkos tome, diktat kao jedna od tehnika učenja i usvajanja stranog jezika i dalje se u velikoj meri koristi u jezičkim učionicama, s tim da je u poslednjih 20 godina došlo do značajnijih promena po pitanju implementacije ovog alata u redovan proces nastave i učenja jezika. Tradicionalni alati koji su se decenijama koristili u nastavi jezika, pa tako i diktat, dobili su savremenije verzije gde se uz pomoć računara otvaraju nove perspektive u nastavi stranih jezika, pogotovo kada se radi o jezicima koji imaju drugačiji fonološki sistem od maternjeg jezika korisnika. Jedna od inovacija koja se poslednje tri godine koristi na Univerzitetu Singidunum u Novom Sadu je platforma DIPL koja omogućava nastavnicima jezika da tradicionalnu tehniku pisanja diktata realizuju na savremen način. Značaj ove platforme leži u činjenici da je nastavnik taj koji bira sadržaj diktata, snima diktat, učenici ga rade kod kuće, u slobodno

vreme ili za domaći zadatak, a povratna informacija o tačnosti urađenog diktata je trenutna, kako za korisnike, tako i za nastavnika

Prema tome, cilj ovog rada je da opiše funkcionisanje DIPL platforme za pisanje diktata putem računara, predoči njene karakteristike, te da na odabranom uzorku korisnika uporedi rezultate diktata pisanog na tradicionalan način i diktata pisanog putem platforme DIPL. Analizirajući broj i razlike u greškama u diktatima korisnika autorka će izvesti zaključak da li postoji razlika pri upotrebi digitalne i tradicionalne verzije istog alata, odnosno da li korisnici više greše kada kucaju ili kada pišu.

2.1. Upotreba diktata u nastavi stranih jezika

Engleski kako drugi/strani jezik stekao je globalnu popularnost u poslednjih nekoliko decenija, međutim, savladavanje veštine pisanja na engleskom jeziku predstavlja problem mnogim učenicima. Jedan od razloga za to su svakako nepredvidiva pravila pravopisa koja neretko zbunjuju učenike svih uzrasta. Engleski jezik obiluje rečima koje se isto ili slično izgovaraju, ali različito pišu (npr. *there, their, they're*), ali i rečima koje se različito izgovaraju, a isto pišu (*read* u prošlom vremenu i *read* u sadašnjem vremenu). Jedini način da se takve reči pravilno upotrebe je kroz njihovu upotrebu u kontekstu, kako govornom, tako i pisanom, što učenicima omogućava da takve jezičke strukture usvoje kroz primenu u praksi (Larsen-Freeman & Long, 2014).

Zbog ovih i drugih faktora, pisanje engleskog jezika može biti izazov mnogima koji se opredele da ga uče i upravo iz tog razloga učenje engleskog jezika kroz vežbe pisanja diktata je značajno jer uporedno dovodi do razvoja više jezičkih veština i doprinosi sveukupnom jezičkom napretku. Kroz redovno vežbanje pisanja diktata učenici će razviti samostalnost u učenju jezika i veću sigurnost pri korišćenju istoga. Kako bi se ovo realizovalo i postalo konkurentno u današnjem digitalnom svetu, veština pisanja diktata se mora osavremeniti; učenicima mora biti dostupna povratna informacija, na koju se u tradicionalnom kontekstu neretko čeka danima, a pri tome ne treba zaboraviti na činjenicu da diktate ocenjuju nastavnici kojima usled velikog obima posla, umora ili prosto ljudskog faktora može i promaknuti neka greška. Usled digitalizacije ovog alata, mogućnost grešaka pri ocenjivanju ne postoji, materijali za vežbu su učenicima dostupni u svakom trenutku, a s obzirom da im se može pristupiti s bilo kog uređaja koji ima pristup internetu to dovodi do veće fleksibilnosti u učenju i može dovesti do veće angažovanosti učenika.

485

2.2. Tradicionalni diktat i savremena rešenja

Diktat kao jedna od tradicionalnih tehnika koja se dugi niz godina koristi u nastavi stranih jezika efikasna je kako za nastavnike tako i za učenike (Imene, 2016, Orlova & Brodzeli, 2016). Smatra se da je jedinstvena u odnosu na ostale tehnike učenja stranog jezika jer tehnika diktiranja ima psihološku moć, jednostavna je za korišćenje, lako prilagodljiva kako bi se uklopila u bilo koji nivo učenja stranog jezika (Davis & Rinvoluceri, 2002). Za nastavnike jezika, čak i početnike, diktat je korisna tehnika koja se bez problema može primeniti u malim ili velikim grupama učenika, grupama sa različitim nivoom znanja jezika, a pokazala se i kao efikasna tehnika koja podstiče individualni pristup svakom učeniku, podstiče samokorekciju i priprema učenike za verbalnu interakciju.

Učenicima diktat pruža priliku da ubrzaju pisanje, nauče da hvataju beleške, poboljšaju kratkoročno pamćenje kao i nesvesno razmišljanje na stranom jeziku, ali i da razviju pismenost i popravu pravopis (Montalvan, 1990). Sem toga, diktat kao tehnika doprinosi razvoju više jezičkih veština (Mohammed, 2015). Omogućava učenicima dvostruki pristup obradi podataka, omogućava im da izmene i usklade svoju percepciju, shvatanje i izražavanje (Jafarpur & Yamini, 1993).

Postoje različite vrste diktata, a njihova razlika se uglavnom temelji na načinu kako se izvode i koji cilj imaju. U literaturi se razlikuju četiri vrste diktata koje se koriste u nastavi stranih jezika (Sawyer & Silver, 1972): fonemski diktat koji za cilj ima prezentaciju pojedinačnih fonema (engl. *phonemic item*

dictation), fonemski diktat koji stavlja naglasak na fonetsku transkripciju teksta koji se diktira (engl. *phonemic text dictation*), pravopisni diktat usmeren na diktiranje pojedinačnih reči (engl. *ortographic item dictation*), pravopisni diktat usmeren na diktiranje kratkog teksta s ciljem da se proverí poznávanje pravopisa (engl. *orthographic text dictation*) (Jukić & Diklić, 2022).

Fonemski diktati se baziraju na tome da nastavnici jezika izgovaraju određene glasove na ciljnom jeziku kako bi ih učenici transkribovali i kako bi kroz vežbu došlo do povećanja sposobnosti učenika da foneme u ciljnom jeziku s lakoćom identifikuju i tačno transkribuju. Kod pravopisnog diktata od učenika se traži da transkribuju tekst ili odlomak kako bi učenici pokazali da razumeju korelaciju između glasova i načina pisanja. Ove vrste diktata služe kao odlično sredstvo da se proverí u kojoj meri su učenici razumeli tekst koji im se diktira, te da li postoji problem u upotrebi ciljnih gramatičkih konstrukcija. Ukratko, učenici zapisuju ono što čuju na što je moguće tačniji način.

Kako bi se veština pisanja diktata osavremenila i pronašla svoje mesto u digitalnom dobu, platforme koje su u literaturi poznate kao tekst u govor (engl. *text-to-speech* skraćeno TTS) počinju sve češće da se koriste u svrhu uvežbavanja veštine pisanja. Razvoj ovih platformi započeo je sredinom 80-ih godina (Wood et al., 2018) a prvobitna namena im je bila da pomognu učenicima koji imaju poteškoće sa čitanjem teksta. Od tada, ove platforme se koriste širom sveta u različitim oblastima i s različitim namenama. Karakteriše ih odlična simulacija ljudskog glasa i akcenta; tako da ih korisnici koji uče strani jezik mogu koristiti u situacijama kada im je potrebna pomoć oko izgovora napisanih reči i rečenica u procesu učenja. Aplikacije ovog tipa kao što su *Natural readers* (<https://www.naturalreaders.com/online/>) i *From text to speech* (<http://www.fromtexttospeech.com/>) baziraju se na besplatnim online programima koji omogućavaju konverziju pisanog teksta u automatizovano čitanje. Programi koji su sličniji tradicionalnom diktatu i koji omogućavaju unos teksta u sam program i istovremenu proveru unetog materijala su *Speechling*, *DailyDictation* i *Listen and Write* deo su platformi za samostalno učenje stranog jezika, a vežba pisanja diktata je samo jedna od implementiranih tehnologija. To naravno ne umanjuje njihovu vrednost i upotrebljivost ali ograničava njihovu upotrebu u razrednoj situaciji. Osnovni razlozi za to su nemogućnost da nastavnik pristupi radovima i rezultatima svojih učenika, izoluje problematične delove, prati njihov napredak.

S obzirom da već većina dostupnih rešenja za sprovođenje veštine pisanja diktata na savremen način u većoj ili manjoj meri odstupa od potreba nastavnika jezika, autorka se odlučila da u istraživanju sprovedenom za potrebe ovog rada koristi još uvek nekomercionalizovanu platformu za pisanje diktata DIPL (Suzić & Radosavljević, 2021) koja je nastala kao rezultat zajedničke saradnje nastavnika jezika i informatike i koja omogućava digitalno sprovođenje veštine pisanja diktata spram potreba nastavnika i učenika.

2.3. Analiza grešaka

S obzirom da je cilj ovog rada da kroz analizu i broj grešaka koje su ispitanici imali pri pisanju diktata na tradicionalan način i putem platforme DIPL ustanovi da li je platforma adekvatna i dovoljno savremena zamena za tradicionalni diktat, neophodno je definisati pojam greške u nastavi stranog jezika (Corder, 1967, 1981). Greška se u literaturi definiše kao sistemsko odstupanje koje se javlja kod učenika koji nisu u dovoljnoj meri usvojili pravila ciljnog jezika. Greške odražavaju trenutnu fazu u razvoju učenika; učenici ih ne mogu samostalno primetiti niti ispraviti. Njih ne treba isključivo posmatrati kao trenutne „nespretnosti“ strukture koje je neophodno sprečiti, greške koje nastaju u procesu govorne ili pisane upotrebe jezika su znak aktivne uključenosti u proces testiranja hipoteza, što naposljetku dovodi do usvajanja jezika i svih njegovih pravila (Larsen-Freeman & Long, 2014). U ovom kontekstu, analiza grešaka učenika može imati za cilj da otkrije u kojoj meri su učenici savladali strani jezik, te da se uoče i dodatno istraže eventualne poteškoće u savladavanju određenih jezičkih konstrukcija.

U literaturi koja se bavi učenjem i usvajanjem stranih jezika predlaže se sprovođenje analize grešaka na sledeći način (Corder, 1975): prvo je potrebno identifikovati greške na određenom uzorku

radova ispitanika, potom je uočene greške potrebno opisati i obrazložiti, te na kraju izvršiti evaluaciju grešaka zarad optimizacije dalje nastavne strategije.

S obzirom da se ovaj rad bavi analizom grešaka pri pisanju diktata treba uzeti u obzir činjenicu da nije svako pisanje isto. Pisanje eseja na primer pruža učenicima više mogućnosti za ispravljanje grešaka jer im je data sloboda da odaberu konstrukcije koje su im poznate i koje su prethodno usvojili. Kod pisanja diktata fokus je na što vernijoj replici izvornog teksta, te je pisanje u tom slučaju u velikoj meri ovisno o razvijenosti veštine slušanja na stranom jeziku.

Kako se u ovom radu pokušava utvrditi da li će broj grešaka u diktatu koji se radi na klasičan način biti različit od broja grešaka koje su nastale pri pisanju diktata upotrebom platforme DIPL, potrebno je uočiti razliku u broju i vrsti grešaka koja se javlja pri realizaciji diktata na ova dva načina.

Na osnovu podataka prikupljenih za potrebe ovog istraživanja autorka će predstaviti broj i vrstu grešaka koje se javljaju pri pisanju diktata na tradicionalan način i putem platforme DIPL i predočiti dalje pedagoške implikacije u vezi sa realizacijom veštine pisanja diktata u budućnosti i daljim razvojem platforme DIPL.

3. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

Istraživanje sprovedeno za potrebe ovog rada bazira se na pristupu koji je zasnovan na projektu (eng. *Design-based approach*) što znači da istraživači, u nameri da reše stvarne probleme iz prakse kontinuirano rade na poboljšanju nekog projekta, unapređujući ga na osnovu dobijenih povratnih informacija korisnika. Usavršavanje projekta se vrši sve dok se ne otklone svi potencijalni nedostaci i ne postigne maksimalno pouzdano i efikasno rešenje.

Prema tome, ovo istraživanje se sastoji iz dve faze:

1) analiza potreba, dizajn i razvoj novog alata

Kroz svakodnevno održavanje nastave jezika, posmatranje časova i komunikaciju sa studentima i nastavnicima stranog jezika na Univerzitetu Singidunum u Novom Sadu, autorka je uočila da je, s obzirom da se na fakultetu Singidunum poslednje tri godine nastava odvija u hibridnom modelu (online i uživo), veštinu pisanja diktata teško, pa i gotovo nemoguće, realizovati na daljinu. Imajući u vidu značaj veštine pisanja u nastavi stranog jezika, i uzimajući u obzir potrebe nastavnika i učenika, u saradnji sa profesorom informatike dizajniran je prototip platforme DIPL za pisanje diktata na engleskom jeziku. Platforma je nastala 2021. godine (Suzić & Radosavljević, 2021) i od tada se radi na njenom usavršavanju.

2) istraživanje

Po završetku razvoja platforme sprovedena su pilot istraživanja sa manjim grupama studenata (do 12 studenata po grupi) kako bi se testirale funkcionalnosti platforme i ispravili eventualni nedostaci. Tokom testiranja autorka je sakupljala povratne informacije korisnika platforme DIPL (Suzić, 2022) radila na usavršavanju funkcionalnosti platforme, da bi se dve godine od prvog korišćenja sprovedo istraživanje na kome se bazira ovaj rad, a koji treba da pokaže da li je platforma adekvatna zamena za tradicionalni diktat.

3.1. Opis DIPL platforme

DIPL platforma za pisanje diktata je inovativni digitalni alat koji omogućava korisnicima da uvežbavaju veštinu pisanja bilo kog jezika na efikasan, savremen i interaktivan način. Platforma je nastala kao odgovor na neefikasnost primene tradicionalnog diktata u savremenoj nastavi, a cilj joj je svim korisnicima omogućiti da vežbaju pisanje diktata na individualnom nivou, svojim tempom, prilagođeno njihovom nivou znanja, uz mogućnost samostalnog praćenja napretka kroz statistike i ocene. Platformu je moguće pokrenuti na telefonu, računaru, tabletu ili bilo kom uređaju koji ima pristup internetu.

Platforma funkcioniše tako što nastavnik preko svog naloga snimi diktat koristeći materijale koje će učenici koristiti u vežbanju. Postavljeni snimci se zajedno sa transkripcijom izdiktiranih i snimljenih

tekstova objavljuju na platformi. Nakon toga, nastavnik diktatu daje ime, određuje maksimalno vreme za izradu diktata i podešava vreme kada će diktat biti dostupan određenoj grupi korisnika.

Korisnici ove platforme, koristeći svoje individualne naloge, pristupaju diktatima koji su aktivni za njihovu grupu. Diktate mogu pokrenuti u vreme koje njima odgovara. Za pokretanje diktata korisnici moraju imati slušalice ili zvučnike. Od trenutka pokretanja diktata korisnici moraju završiti diktat u vremenu predviđenom za izradu, a koje je definisao nastavnik. Po završetku diktata korisnicima se predočava njihov rad sa obeleženim greškama i tačnim transkripcijama reči koje su pogrešili. Uvid u radove korisnika platforme ima i nastavnik.

3.2. Uzorak

U istraživanju za potrebe ovog rada učestvovalo je 25 studenata Univerziteta Singidunum u Novom Sadu koji pohađaju drugu godinu studija, a koji predmet Engleski jezik slušaju na nivou B2. Grupa studenata odabrana za ovo istraživanje nije pre toga pisala diktat korišćenjem platforme DIPL. Ispitanici su studenti sa četiri studijska programa (Poslovna ekonomija, Turistički i hotelijerski menadžment, Informacione tehnologije i Softversko i informaciono inženjerstvo), nasumično odabrani, starosti 20-21. godinu.

3.3. Opis instrumenta istraživanja

Istraživanje za potrebe ovog rada sprovedeno je tokom akademske 2022-2023. godine u prostorijama Univerziteta Singidunum u Novom Sadu. Za potrebe ovog istraživanja studenti su pisali dva diktata, jedan tradicionalni, a drugi putem platforme DIPL. Oba diktata studenti su pisali u računarskoj učionici gde je svaki student na raspolaganju imao po jedan računar. Za oba diktata korišćen je isti tekst, a čitanje i snimanje diktata izvršio je isti nastavnik. Pri snimanju diktata nastavnik je simulirao uslove klasičnog diktata, tako što je tekst pročitao jednom u celosti, a potom su se sporijim tempom diktirale smisaone fraze, a svaku frazu nastavnika je ponovio dva puta. Nakon diktiranja, nastavnik je još jednom pročitao ceo tekst kako bi se razjasnile eventualne nedoumice nastale prilikom diktiranja segmenata.

Diktati su se održali jedan za drugim, kako ispitanici ne bi imali mogućnost da se konsultuju oko problematičnih reči i izraza niti da njihovu transkripciju provere online. Materijal za diktat je preuzet iz udžbenika Pioneer B2, izdavača MM Publication koji ispitanici koriste u redovnoj nastavi.

Po završetku diktata pisanog putem platforme DIPL ispitanicima su predloženi njihovi radovi, sa obeleženim greškama i tačnim transkripcijama pogrešno napisanih reči. Ispitanicima je ujedno bio dostupan i ukupan broj grešaka. Rezultati diktata pisanog na tradicionalan način ispitanicima su dostavljeni narednog dana.

3.4. Cilj istraživanja

S obzirom da se u ovo istraživanje krenulo s ciljem da se ispita da li je platforma DIPL adekvatna zamena za tradicionalni diktat, autorka je prikupljene podatke analizirala kroz sledeće istraživačke zadatke:

1. Utvrditi da li se broj grešaka na tradicionalnom diktatu razlikuje od broja grešaka na diktatu pisanom putem platforme DIPL,
2. Utvrditi da li ispitanici prave iste greške kada pišu i kada kucaju.

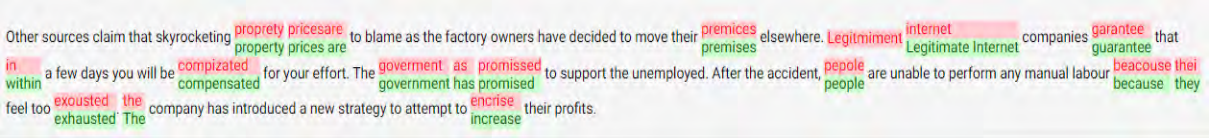
Nulta hipoteza na kojoj se bazira ovo istraživanje glasi:

Platforma DIPL je adekvatna zamena za tradicionalni diktat u nastavi engleskog jezika kao stranog.

5. ANALIZA REZULTATA

Autorka je diktate rađene na tradicionalan način ispravila ručno, obeležila sve greške, za pogrešno napisane reči dala tačnu transkripciju, prebrojala broj grešaka i evidentirala ih u tabelu. S obzirom na relativno kratak diktat (5 rečenica) vreme potrebno za analizu 25 diktata je oko 60 minuta.

Rezultati diktata rađenog upotrebom platforme DIPL preuzeti su s platforme u Excel dokumentu. Sve greške nastale tokom pisanja diktata su obeležene crvenom bojom, a tačna transkripcija pogrešno napisanih reči obeležena je zelenom bojom. Ukupan broj grešaka je naveden uz svaki pojedinačni rad. Vreme potrebno za skidanje podataka sa platforme DIPL je oko 30 sekundi. Prikaz jednog rada pregledanog posredstvom DIPL platforme dat je u Slici 1.



Slika 1. Prikaz grešaka na platfomi DIPL

Na osnovu rezultata odnosno broja grešaka ispitanika koji su radili oba diktata (v. Tabela 1) može se uočiti da ukupan broj grešaka na tradicionalnom diktatu blago varira u odnosu na broj grešaka na diktatu rađenom posredstvom platforme DIPL.

	Ukupan broj grešaka	
	Tradicionalni diktat	DIPL platforma
Student 1	8	8
Student 2	1	1
Student 3	10	11
Student 4	10	10
Student 5	1	1
Student 6	6	6
Student 7	4	3
Student 8	2	14
Student 9	15	15
Student 10	15	20
Student 11	5	4
Student 12	10	10
Student 13	3	3
Student 14	7	8
Student 15	21	22
Student 16	6	8
Student 17	19	20

Student 18	7	8
Student 19	14	11
Student 20	2	4
Student 21	9	5
Student 22	0	1
Student 23	9	9
Student 24	3	3
Student 25	20	17

Tabela 1. Tabelarni prikaz broja grešaka

Kako bi se utvrdilo da li postoji statistički značajna razlika u broju grešaka između diktata rađenog na tradicionalan način i diktata rađenog putem DIPL platforme urađen je T-test (v. Tabelu 2)

	Tradicionalni diktat	DIPL platforma
Srednja vrednost	8,28	8,88
Varijansa	37,46	38,52666667
Uzorak	25	25
Kombinovana varijansa	37,99333333	
Pretpostavljena razlika srednjih vrednosti	0	
Stepeni slobode	48	
t Statistika	-0,344153791	
P(T<=t) jednosmerni test	0,366116912	
t Kritična vrednost – jednosmerni test	1,677224196	
P(T<=t) dvosmerni test	0,732233825	
t Kritična vrednost – dvosmerni test	2,010634758	

Tabela 2. Statistička analiza grešaka

Tabela 2 pokazuje da je srednja vrednost broja grešaka po radu 8.28 na diktatu pisanom na tradicionalni način, dok je srednja vrednost broja grešaka na diktatu rađenom putem platforme DIPL 8.88. S obzirom da se u istraživanje krenulo s hipotezom da je razlika srednje vrednosti jednaka 0, odnosno da će ispitanici imati iste greške na oba diktata, p vrednost pokazuje da ne postoji statistički značajna razlika u broju grešaka $P(0,732) > 0,05$.

5.1. Sumiranje rezultata istraživanja

Istraživanje sprovedeno za potrebe ovog rada imalo je za cilj da uporednom analizom grešaka ispitanika na tradicionalnom diktatu i diktatu pisanom posredstvom platforme DIPL utvrdi da li postoji statistički značajna razlika u broju grešaka odnosno da li je platforma DIPL adekvatna zamena za tradicionalni diktat u savremenom dobu.

Rezultati dobijeni u ovom istraživanju baziraju se na kvantitativnoj obradi prikupljenih podataka koji su analizirani upotrebom deskriptivne statistike i statističkom analizom koja je sprovedena upotrebom t-testa.

Iz dobijenih podataka može se uočiti da je prosečan broj grešaka na tradicionalnom diktatu 8,28, dok je prosečan broj grešaka na diktatu rađenom na platformi DIPL 8.88. Interesantna je i činjenica da je 40% ispitanika imalo isti broj grešaka na oba diktata, a detaljnim uvidom u radove utvrđeno je da u greške na oba diktata identične. To nam govori da greške ispitanika na platformi DIPL nisu rezultat problema u korišćenju računara, spore brzine kucanja, smetnji pri produkciji snimljenog glasa, već prosto realan prikaz znanja ispitanika.

Kod 20% ispitanika razlika u broju grešaka je 1, kod nekih ispitanika ta razlika je u korist tradicionalnog diktata, a kod drugih u korist platforme DIPL. Kako bi se utvrdilo koja vrsta grešaka je u pitanju, autorka je detaljno pregledala radove ispitanika i zaključila da su dodatne greške na tradicionalnom diktatu rezultat nečitko napisanih slova, gde autorka nije mogla da zaključi da li je u pitanju slovo a ili o, a ista situacija se javila pri pisanju slova u i o. Pri analizi radova studenata koji su imali manje grešaka na tradicionalnom diktatu uočeno je da su dodatne greške na platformi DIPL vezane za informatičku pismenost, odnosno, ispitanici nisu stavljali mesto razmaka nakon znaka interpunkcije i nove reči (npr. ...exhausted.The...).

Po završenoj deskriptivnoj analizi radova ispitanika autorka je uradila i statističku analizu upotrebom t-testa pri čemu je utvrđeno je da ne postoji statistički značajna razlika u broju grešaka između diktata rađenog na tradicionalni načini i diktata koji su ispitanici radili posredstvom platforme DIPL. To govori u prilog činjenici da su rezultati diktata pisanog posredstvom platforme DIPL verodostojni te da platforma DIPL predstavlja adekvatan digitalni alat za pisanje diktata na stranom jeziku, čime se potvrđuje početna, nulta hipoteza.

Na osnovu dobijenih rezultata istraživanja i sprovedene statističke analize dati su i odgovori na oba istraživačka zadatka; statističkom analizom je utvrđeno da ne postoji značajna razlika u broju grešaka se broj grešaka na tradicionalnom diktatu u odnosu na broj grešaka na diktatu pisanom putem platforme DIPL (prvi istraživački zadatak), a s obzirom da je kod 60% ispitanika utvrđeno da su greške na tradicionalnom diktatu gotovo identične greškama koje su ispitanici imali na diktatu rađenom preko platforme DIPL, uz toleranciju grešaka koje su evidentirane zbog nečitkog rukopisa i nestavljanja razmaka nakon znaka interpunkcije u DIPL platformi, zaključuje se da korisnici platforme DIPL prave iste greške i kada pišu i kada kucaju (drugi istraživački zadatak).

6. ZAKLJUČAK I PREDLOZI ZA DALJA ISTRAŽIVANJA

Vodeći se rečima čuvenog lingviste Leonarda Blumfilda: „[Diktat] zahteva pažljivo slušanje; obučava učenike da razlikuju glasove; pomaže u shvatanju pojmova interpunkcije; omogućava učenicima da nauče da prenose usmene glasove na pisane simbole; pomaže u razvoju slušnog razumevanja; i pomaže kod samoevaluacije“ (Bloomfield, 1942), autorka ovog rada prepoznala je značaj korišćenja diktata u nastavi stranog jezika, te je u želji da tradicionalni način pisanja diktata postane konkurentan savremenom dobu učestvovala u kreiranju platforme DIPL.

Kako bi se utvrdilo da li je platforma DIPL adekvatna zamena za tradicionalni diktat sprovedeno je istraživanje na uzorku od 25 ispitanika koji su isti diktat radili na dva načina, tradicionalno i putem računara u kontrolisanim uslovima. Rezultati istraživanja su pokazali da ne postoji statistički značajna razlika u broju grešaka na ova dva diktata, a analiza grešaka je pokazala da je kod 60% ispitanika vrsta grešaka gotovo identična. S obzirom na analizirane podatke, nulta hipoteza je potvrđena.

S obzirom da je ovaj rad deo sveobuhvatnijeg istraživanja i testiranja platforme DIPL koje se bazira na pristupu koji je zasnovan na projektu (eng. *Design-based approach*) u daljem planu je da se izvrši testiranje platforme u kućnim uslovima i na većem uzorku, gde bi se ispitanicima ponudila mogućnost da u slobodno vreme, a u svrhu uvežbavanja veštine pisanja urade seriju od deset diktata u periodu od

dvadeset dana uz mogućnost da svaki diktat ponove neograničen broj puta. Ispitanicima bi se, u tom slučaju, dala i mogućnost da izraze svoje stavove u vezi sa upotrebom ove platforme, s ciljem da se dodatno ispituju afektivni faktori kao što su jezička anksioznost i ispitna anksioznost za koje se pokazalo da imaju izuzetno jak uticaj na učenje i usvajanje stranog jezika (Suzić, 2017; Suzić & Radić-Bojanić, 2014).

LITERATURA

- Alkire, S. (2002). Dictation as a language learning device. *The Internet TESL Journal*, 8(3), 1.
- Beaufort, R., Roekhaut, S. (2011). 'Le TAL au service de l'ALAO/ELAO, L'exemple des exercices de dictée automatisés'. In *Actes de la 18e conférence sur le Traitement Automatique des Langues Naturelles* (TALN 2011), Montpellier, France, 27.
- Bloomfield, L. (1942). *Outline guide for the practical study of languages*. Baltimore: Linguistic Society of America.
- Corder, S. P. (1967). The significance of learner's errors. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 5(04), 161-17
- Corder, S. P. (1975). Error analysis. In: *Papers in applied linguistics, The Edinburgh course in applied linguistics*, vol. 3: *Techniques in applied linguistics* (J. P. B. Allen and S. P. Corder Eds.). Oxford: Oxford University Press, 122-154
- Corder, S. P. (1981). *Error analysis and interlanguage*. Oxford: Oxford University Press
- Davis, P., Rinvoluceri, M. (2002). *Dictation: New methods, new possibilities*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Fairon, C., Simon, A. (2009). Informatisation d'un corpus de dictées: 40 années de pratique orthographique (1967–2008), *Pour l'amour des mots. Glanures lexicales, dictionnairiques, grammaticales et syntaxiques. Hommage à Michèle Lenoble-Pinson*, 131–154.
- Fountain, R. L., Nation, I. S. P. (2000). A vocabulary-based graded dictation test. *RELC Journal*, 31(2), 29-44. <https://doi.org/10.1177/003368820003100202>
- Habibi, P., Nemati, A., Habibi, S. (2012). The role of listening comprehension in dictation. *Indian Journal of Science and Technology*, 5(2), 3208-3210.
- Imene, H. I. (2016). An exploratory study on the impact of dictation as a technique in developing learners' listening (Master's thesis). Mohamed Kheider University of Biskra, Algeria.
- Jafarpur, A., Yamini, M. (1993). Does practice with dictation improve language skills? *System*, 21(3), 359-369. [https://doi.org/10.1016/0346-251X\(93\)90026-D](https://doi.org/10.1016/0346-251X(93)90026-D)
- Jukić, S., Diklić, T. (2022). Upotreba stvaralačkoga diktata po slici u nastavi hrvatskoga kao inoga jezika. *DiSlav* 2 (2), 126–137.
- Kazazoğlu, S. (2013). Dictation as a language learning tool. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 70(4), 1338-1346. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.01.195>
- Larsen-Freeman, D., Long, M. H. (2014). *An introduction to second language acquisition research*. New York: Routledge.
- Miao, H. (2021). Effects of reading-listening integrated dictation on Chinese EFL students' listening performance. *Chin. J. Appl. Linguist.* 44, 417–429. doi: 10.1515/ CJAL-2021-0026
- Mohammed, B. S. (2015). Using dictation in teaching college students. *Global Journal on Technology*, 8(3), 20-215.
- Montalvan, R. (1990). *Dictation updated: Guidelines for teacher-training workshops*. Retrieved from <http://dosfan.lib.uic.edu/usia/E-USIA/education/engteaching/intl/pubs/dictatn.htm>
- Orlova, N.A., Brodzeli, A.O. (2016). *The specifics of the methodological organization of classes in Russian as a foreign language at the initial stage of training*. Bull. of Pyatigorsk State Linguistic Univer., 2, 230-233.
- Oual, A., Abadi, D. (2022). La dictée, un exercice de production écrite par excellence. *Revue Des Sciences Humaines*, 33(1), 833-844.
- Ouyang, F., Jiao, P. (2021). Artificial intelligence in education: the three paradigms. *Compuer Education* 2:100020. doi: 10.1016/j.caeai.2021.100020
- Pyun, D., Lee Smith, A. (2011). Reducing Korean heritage language learners' orthographic errors: the contribution of online and in-class dictation and form-focused instruction. *Language, Culture and Curriculum*, 24(2), 141-158. <https://doi.org/10.1080/07908318.2011.582952>

- Qin, Y. (2019). Machine learning based taxonomy and analysis of English learners' translation errors. *International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching*, 9, 68–83. doi: 10.4018/IJ-CALLT.2019070105
- Suzić, R., Radić-Bojanić, B. (2014). Ispitna anksioznost i učenje engleskog jezika u razrednoj situaciji. *Primenjena lingvistika*, No. 15, 59 - 71.
- Suzić, R., Radosavljević, I. (2021). Dictation Software Development and its Application, *Sinteza*, 264 – 269.
- Suzić, R. (2017). Kvalitativno istraživanje u oblasti primenjene lingvistike: važnost i značaj intervjua u istraživanju jezičke anksioznosti. *Metodički vidici*, 8, 329 - 353, 2017.
- Suzić, R. (2022). Stavovi studenata o upotrebi inovativne elektronske platforme za pisanje diktata na časovima engleskog jezika. *Jezici i kulture u vremenu i prostoru X/3*, Filozofski fakultet, Novi Sad, 441 – 450.
- Rahimi, M. (2008). Using dictation to improve language proficiency. *Asian EFL Journal*, 10(1), 33-47.
- Sanni, M. A. (2022). “L’exploitation de dictée en classe du FLE: hier et aujourd’hui.” In: *Revue d’études françaises des enseignants et chercheurs du village*. Vol. 1. AjaraBadagry, Lagos: Nigeria French Language Village. 24–38.
- Sawyer, J. O., Silver, S. K. (1972). Dictation in language learning. In: *Teaching english as a second language* (H. B. Allen, and R. N. Campbell, Eds.). San Francisco: McGraw-Hill, 223-229.
- Tang, J., Wu, Y. (2017). Impact of AWE rubrics and automated assessment on EFL writing instruction. *International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching*, 7, 58–74. doi: 10.4018/IJ-CALLT.2017040104
- Tang, Q. (2012). The effectiveness of dictation method in college english vocabulary teaching. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(7), 1472-1476. <https://doi.org/10.4304/tpls.2.7.1472-1476>
- Wood, S. G., Moxley, J. H., Tighe, E. L., Wagner, R. K. (2018). Does use of text-to-speech and related read-aloud tools improve reading comprehension for students with reading disabilities? A meta-analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 51(1), 73–84. <https://doi.org/10.1177/0022219416688170>

THE DIPL PLATFORM AS A REPLACEMENT FOR TRADITIONAL DICTATION IN TEACHING ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE

493

Summary

In foreign language instruction, dictation is considered an effective tool that tests multiple language skills such as listening, comprehension, and writing. However, traditional dictation is no longer competitive in the modern age regarding feedback because it is not immediately available. To address this issue, the DIPL platform has been used for dictation writing exercises in English language classes at the Singidunum University in Novi Sad for three years, providing teachers and students with immediate feedback on the number of errors after completing the dictation. This paper examines whether the DIPL platform is an adequate replacement for traditional dictation by comparing and analyzing errors in dictation writing exercises. It investigates whether students make the same errors when typing on the DIPL platform as they do when writing by hand. The research began with the hypothesis that students would have the same number of errors when using the DIPL platform, and the study was conducted on a sample of 25 second-year students who completed the same dictation using both the DIPL platform and the traditional method. The results showed that there was no statistically significant difference in the number of errors between dictation done via the DIPL platform and traditional dictation, thus confirming the null hypothesis. Based on the obtained results, suggestions for further research are provided.

Keywords: dictation platform, online tools, EFL

Radmila Suzić
Univerzitet Singidunum, Srbija
Poslovni fakultet u Beogradu
rsuzic@singidunum.ac.rs

STUDENTS' ANXIETY IN ONLINE AND FACE-TO-FACE EFL CLASSROOM¹

This paper presents the results of a survey of students' anxiety in EFL university classes in response to two different classroom contexts – traditional, face-to-face classroom and virtual classroom in which synchronous participation with varying degrees of engagement is employed. The analysis of 278 student responses suggest that digital learning environment is more anxiety provoking than the traditional classroom context. Specifically, variations in gender are evident across the two learning environments, with female students experiencing higher anxiety levels in online learning environments. Also, there exists a negative correlation between self-perceived L2 competence and reported anxiety levels in both learning settings. Finally, STEM students exhibit higher levels of anxiety compared to their counterparts studying social sciences and humanities, and this pattern remains consistent across both learning environments. The paper ends with a call for more research of the multifaceted nature of anxiety and its presence in online classroom as an emerging L2 learning environment.

Keywords: anxiety, online classroom, traditional face-to-face classroom, EFL

1. INTRODUCTION

The affective domain of foreign language (L2) learning has been researched extensively and factors such as L2 motivation, self-confidence, anxiety, grit, enjoyment etc. have been recognized as significant predictors of successful acquisition of L2. Unlike other affective variables, anxiety has continually been reported to stand in negative correlation with learners' ability to perform in L2 classroom and therefore seen as one of the major individual obstacles in the L2 learning process (Veliz-Campos et al., 2023). A detrimental impact of anxiety has been perceived in lower levels of academic achievement, L2 proficiency and willingness to communicate (Botes et al., 2020; Dewaele, 2017; Dewaele & Pavlescu, 2019; Horwitz, 2001, 2010; MacIntyre, 2017). Although extensive, the research into L2 anxiety has mostly focused on in-person learning environment, i.e. the conventional, face-to-face classroom, leaving the online learning context largely unexplored (Russell, 2020). Guided by this noticeable research gap, the aim of the paper is to provide a comparative analysis of university students' self-reported levels of anxiety in the traditional, face-to-face English as a foreign language (EFL) classroom and its virtual counterpart. The need for this type of research data is additionally recognized in the current changes regarding teaching and learning modalities, with more and more technologically supported practices, including the delivery of synchronous, online L2 courses. Considering the constant improvement of educational technologies and practical benefits that the digital form of education brings, it can be assumed that the L2 teaching and learning practice will continue to transform and more and more adopt the digital format. In light of these changes, a better understanding of students' anxiety-shaped behavior in the digital environment can certainly improve the design and delivery of online L2 classes.

¹ The first author acknowledges the financial support of the Ministry of Science, Technological Development and Innovation of the Republic of Serbia (Grant No. 01600)

The second author acknowledges the financial support of the Ministry of Science, Technological Development and Innovation of the Republic of Serbia (Grants No. 451-03-66/2024-03/200125 and 451-03-65/2024-03/200125)

2. LITERATURE REVIEW

Foreign language anxiety represents “a distinct complex of self-perceptions, beliefs, feelings and behaviors related to classroom language learning arising from the uniqueness of the language learning process” (Horwitz et al, 1986: 128). According to this definition, L2 anxiety is a situation specific phenomenon and as such distinctive from the anxiety caused by learning other academic subjects. The uniqueness of L2 anxiety is explained by a higher level of self-concept and self-expression that learning an L2 requires in comparison with learning other academic subjects. Research into L2 anxiety has predominantly focused on what causes it and what effects it produces in terms of L2 learning efficiency. A number of internal and external variables, such as age, gender, self-esteem, perceived L2 proficiency, academic accomplishments, grade expectations, previous experience of L2 learning and travelling to countries where L2 is spoken, have been recognized as potential predictors of L2 anxiety (Butler et al., 2004; Chen & Chang, 2004; Luo, 2012; Radić-Bojanić & Topalov, 2021). Some of these variables, such as perceived L2 proficiency, have shown consistency in the correlation between this factor and L2 anxiety, with lower levels of self-perceived proficiency inducing higher levels of anxiety and vice versa (Kitano, 2001; MacIntyre, Noels, & Clement, 1997; Subasi, 2010; Szyszka, 2011). Other factors, such as gender, have shown conflicting findings – while some studies point to a greater L2 anxiety among female students (Frantz et al., 2005), other researchers report the opposite (Zhang, 2000) or claim no significant differences between genders regarding the levels of L2 anxiety (Elkhafaiti, 2005). Probably due to these inconsistencies, L2 anxiety is viewed as a multifaceted and bewildering concept and is one of the most-studied factors in research examining variables affecting language learning (Fattahi Marnani & Cuocci, 2022). Regarding the study of the effects of L2 anxiety, the situation seems to be different, as the literature consistently reports detrimental effects of anxiety on L2 learning. Negative effects have been documented in lower academic performance, reduced self-perception of L2 competence and decreased willingness to communicate (Lee & Hsieh, 2019; Lee & Lee 2019, Veliz-Campos et al., 2023). Most of these studies, as already mentioned, have addressed the context of in-person face-to-face L2 learning. Nevertheless, with constant integration of technology into modern educational practices, the need for exploring anxiety in the virtual L2 learning context has become more and more obvious. The current study is intended as a contribution in this regard.

Addressing L2 anxiety in the digital setting, the central questions so far have been whether online environment, usually perceived as more comfortable, reduces the level of L2 anxiety and how the intensity of anxiety in this environment compares to the anxiety that L2 learners experience in an in-person context. The available findings, apart from being scant, are mostly inconsistent. Hurd (2007) reports on some marked differences between traditional classroom and online learners with regard to the nature and extent of language anxiety, noticing that the distance factor actually leads to the absence of language learning anxiety in some students. These findings, however, have been contradicted by Pitchette (2009), who finds no significant difference in anxiety profiles between face-to-face and distance learners. Dogan (2020) found a positive correlation between the students' foreign language classroom anxiety and their online learning anxiety, suggesting that foreign language classroom anxiety is transferred to the digital environment and affects online language learning. This, however, accounts for 30% of online learning anxiety and the rest of 70% are to be contributed to other factors (Dogan, 2020). In that regard, Kaisar and Chowdhury (2020) report that the feeling of isolation and network connection problems contribute to students' online language learning anxiety. Russell (2020) claims that a quick transition from traditional to the digital medium of instruction without enough preparation time, as we recently experienced, is also a source of anxiety. Wang and Zhang (2021) found that the lack of learning motivation and foreign language learning ability cause anxiety among online language learners. In a more recent study, Resnik et al. (2023) report on a significant decrease of L2 anxiety in online classes compared to face-to-face class modality.

As seen from this brief literature review, previous studies on the relationship between class modality and L2 anxiety have yielded inconsistent and insufficient results. With this in mind, the present paper addresses the L2 anxiety in a traditional and online EFL class environment. In referring to an online

class, this study adopts the definition of Lee and Liu (2022), who define it as “a digital environment in which a teacher and students can interact synchronously, such as through live-streamed lectures” (p.4). Indeed, the recent pandemic has intensified the delivery of L2 classes via live-stream communication platforms, such as Microsoft Teams, Zoom, and Google Meet and therefore created a need for a closer examination of the specificities of this class modality.

3. METHODOLOGY

The current study, as already stated, is set to examine and compare the level of students’ self-reported L2 anxiety in two learning contexts: the traditional in-person EFL classroom and its online counterpart. More specifically, it aims to answer the following research questions:

RQ1 – Are there significant differences in the students’ reported levels of anxiety between traditional, face-to-face EFL lessons and online EFL lessons?

RQ2 – Do extralinguistic factors of gender, self-assessment of EFL proficiency and academic discipline (social studies and humanities, as opposed to natural, mathematical and engineering sciences) have significant effect on the reported levels of anxiety?

In order to answer the research questions, this study employed a survey method with a cross-sectional design on a random sample of university students, using a reliable instrument (McCroskey & Richmond, 1985). The adopted design’s advantage lay in its capacity to provide statistical estimates of the target population by extrapolating from the respondents’ answers (Fowler, 2013).

3.1. Participants

Participants in this study were 278 university students ages between 19 and 29 (mean age=20.37, sd=2.08) who during the school year 2020-2021 at the University of Novi Sad took synchronous online EFL classes as part of the requirements of their respective study programs. Table 1 offers a more detailed description of the participants regarding the gender, academic discipline and the level of self-assessed L2 proficiency.

			N
Gender	Male		112
	Female		166
Faculty	Social sciences and humanities	Faculty of Philosophy	96
		Faculty of Pedagogy	12
		Faculty of Economics	79
		Total	187
	STEM – Natural, mathematical and engineering sciences	Faculty of Technical Sciences	36
		Faculty of Sciences	55
		Total	91
	Self-assessment of EFL proficiency	Poor	
Satisfactory			23
Good			62
Very good			108
Excellent			78

Table 1: Research participants across gender, faculty and self-assessed proficiency

Students studying at other faculties at the University of Novi Sad were not part of this research as they did not communicate online in real time with their teachers and their fellow students during their EFL university classes, but took part in other forms of online classes which were not the focus of this study (completing tasks on learning platforms individually, listening to recorded lectures, making posts on class forum discussions etc.).

3.2. Instrument

The study relied on a short-hand version of the Situational Communication Apprehension Measure (SCAM, McCroskey & Richmond, 1985) to assess general and online L2 anxiety. In the original questionnaire, the respondents are asked to evaluate their levels of apprehension or confidence in specific situations using a 7-point Likert scale. To prevent respondent fatigue in this research, which is part of a broader investigation into students' experiences with online EFL classes, the questionnaire was translated into Serbian and streamlined to include ten items. These items comprised five expressing anxiety and apprehension (e.g., 'I feel insecure' and 'I feel uneasy') and five indicating confidence (e.g., 'I feel peaceful' and 'I feel self-assured'). Participants rated these statements on a 5-point Likert scale across two classroom scenarios: traditional face-to-face EFL lessons and synchronous online classes, where interaction occurred via camera and/or microphone. We asked the respondents to reflect on their experiences in both face-to-face classrooms, representing their past learning experiences, and online classrooms, which constituted their learning environment at the time of the research. As the current study was conducted during the pandemic, a traditional in-person model of teaching and learning was not feasible. This further means that, by the time the students completed the questionnaire, they had gained significant experience with this mode of learning, as it was their second consecutive semester of having all university courses delivered online. The responses ranged from 1 – 'I strongly disagree' to 5 – 'I strongly agree'.

The reliability of the modified scale in two classroom contexts is as follows:

1. Foreign language anxiety in a traditional, face-to-face classroom – $\alpha=.940$
2. Foreign language anxiety in a synchronous, online classroom – $\alpha=.928$

The above reported Cronbach's alphas are generally considered good indicators of a scale's reliability.

The final version of the questionnaire was prepared in Google forms and distributed online.

3.3. Procedure

Data collection took place in April and May 2021. The authors approached university EFL teachers who taught their online classes in real time and asked that they distribute the Google forms questionnaire to their students via e-mailing lists or learning platforms used for classes.

After the data were collected, the five questionnaire items corresponding to feelings of confidence were reverse coded, following which the responses were analyzed using SPSS 25, applying appropriate descriptive and inferential statistical tests.

4. RESULTS

This section presents the findings of the study, addressing the two research questions posed. The analysis focuses on comparing the reported levels of anxiety among students in traditional, face-to-face English as a Foreign Language (EFL) lessons with those in online EFL lessons (RQ1). Additionally, it

examines the potential influence of extralinguistic factors, including gender, self-assessment of EFL proficiency, and academic discipline, on reported anxiety levels (RQ2).

Table 2 displays descriptive results of anxiety across the two classroom contexts. The mean anxiety score reported by students in traditional, face-to-face EFL lessons was 2.86 (sd=0.89). The distribution of anxiety scores exhibited slight positive skewness, suggesting a generally normal distribution with a slight tendency towards lower anxiety levels. In contrast, the mean anxiety score reported by students in online EFL lessons was 3.68 (sd=0.88), with the distribution of scores displaying negative skewness and negative kurtosis, which indicates a slight leftward skew and a flatter distribution compared to face-to-face lessons. Though the kurtosis values are slightly negative for both data sets, the distributions do not indicate severe departures from normality. Pearson's correlation coefficient of $r=.465^{**}$ ($p<.001$) indicates a moderate positive relationship between anxiety in the two classroom settings.

	Mean	sd	Skewness	Kurtosis	r
Anxiety – face-to-face	2.86	0.89	0.084	-0.587	.465**
Anxiety – online	3.68	0.88	-0.426	-0.513	

** $p<.001$

Table 2: Levels of reported anxiety during EFL lessons

A mixed within-between repeated measures ANOVA (RM ANOVA) was conducted in order to compare the students' reported anxiety in two classroom settings (face-to-face and online) against a set of three extralinguistic variables (gender, self-assessed proficiency and academic discipline) (see Table 3). A series of t-tests were additionally performed as planned comparisons for subject effects. Preliminary testing of the normality of data, homogeneity of variances, multicollinearity and sphericity, revealed no serious violations of the model assumptions for an RM ANOVA.

	F	p	η_p^2
Classroom setting	86.773	.000	.252
Gender	0.889	.347	.003
Self-assessment	11.375	.000	.150
Discipline	0.026	.873	.000
Classroom setting * Gender	16.820	.000	.061
Classroom setting * Self-assessment	3.254	.033	.024
Classroom setting * Discipline	2.791	.096	.011
Classroom setting * Gender * Self-assessment	1.013	.401	.015
Classroom setting * Gender * Discipline	9.579	.002	.036
Classroom setting * Self-assessment * Discipline	0.961	.429	.015
Classroom setting * Gender * Self-assessment * Discipline	1.141	.338	.017

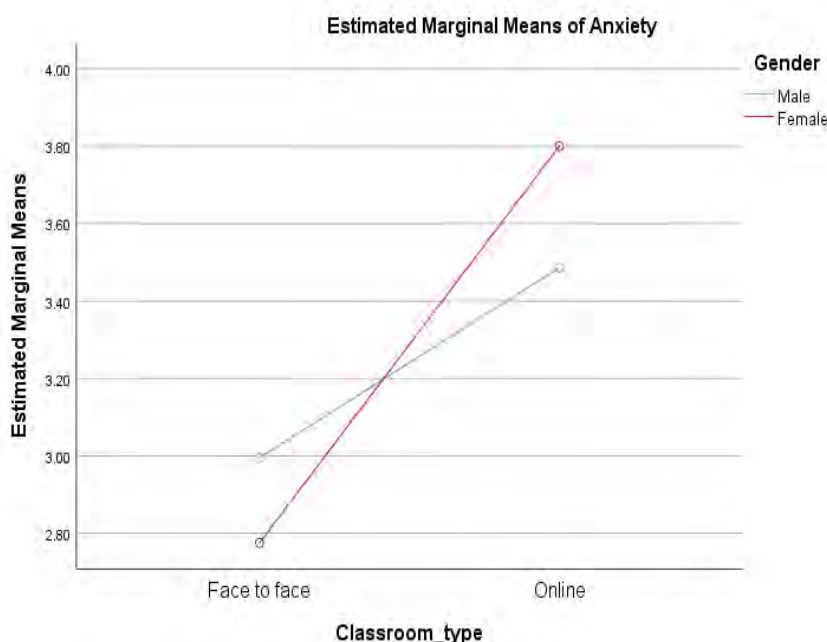
Table 3: Subject effects on anxiety during EFL classes

The results of the RM ANOVA revealed that there was a significant effect of the classroom setting ($F=86.773$, $p<.001$, $\eta_p^2=.252$) and of self-assessment ($F=11.375$, $p<.001$, $\eta_p^2=.150$) on the reported levels of anxiety, including significant interaction effects between classroom setting and gender

($F=16.820$, $p<.001$, $\eta_p^2=.061$), classroom setting and self-assessment ($F=3.254$, $p<.05$, $\eta_p^2=.024$) and classroom setting, gender and academic discipline ($F=9.579$, $p<.01$, $\eta_p^2=.036$). Effect sizes, as indicated above by partial eta squared, are large for the variables of classroom setting and self-assessment, medium for the interaction between classroom setting and gender and small for the interactions between classroom setting and self-assessment, and classroom setting, gender and discipline.

Regarding the classroom setting, a planned comparison revealed that students' reported anxiety in a traditional, face-to-face classroom (mean=2.86, sd=0.89) is significantly lower ($p<.001$) than their reported anxiety during an online EFL lesson (mean=3.68, sd=0.88).

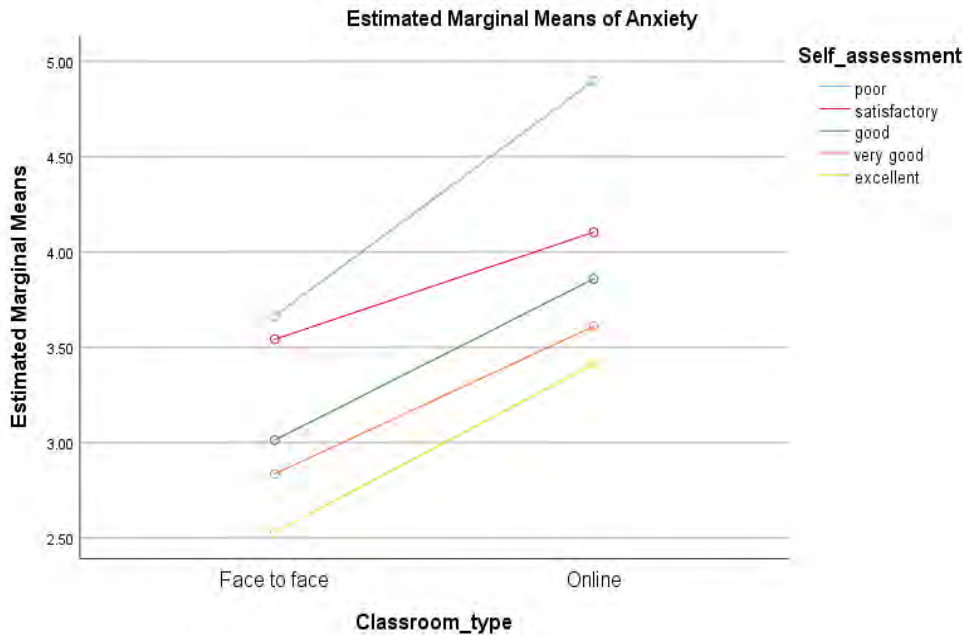
Turning to the significant interaction effect between classroom settings and gender on the reported levels of anxiety, planned comparisons revealed that the difference is significant between male and female students in both classroom settings (see Graph 1). Namely, in a traditional classroom, as can be seen from the mean values in Graph 1, male students reported significantly higher anxiety than female students (mean anxiety male=3.00, mean anxiety female=2.78, mean difference=.22, $p=.041$), while female students reported higher anxiety in an online EFL classroom setting (mean anxiety male=3.49, mean anxiety female=3.80, mean difference=-.31, $p=.004$).



Graph 1: Reported anxiety in face-to-face and online EFL classrooms across gender

Conversely, both male and female students reported higher anxiety during online EFL compared to EFL lessons in a face-to-face classroom (male students: face-to-face mean=3.00, online mean= 3.49, mean difference=-.49, $p=.001$; female students: face-to-face mean=2.78, online mean=3.80, mean difference=-1.02, $p=.001$).

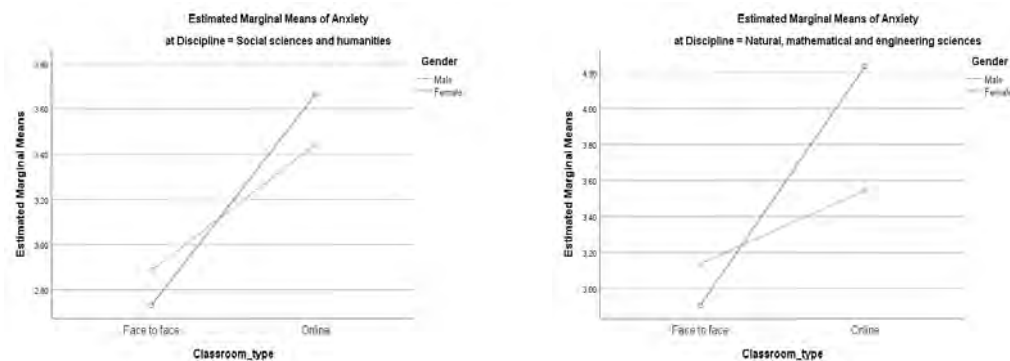
Self-assessment also exerted a significant influence both on the overall levels of reported anxiety and in interaction with the classroom setting. In both cases, the planned comparisons revealed significant differences, with a trend of an increase in anxiety with a decrease in language proficiency (see Graph 2). This statistically significant trend is present both during face-to-face and online lessons. Furthermore, anxiety is significantly higher at all levels of proficiency in an online EFL setting compared to the face-to-face setting.



Graph 2: Reported anxiety in face-to-face and online EFL classrooms across self-assessed proficiency

A more careful inspection of the interaction effects between the classroom setting, self-assessment and gender by means of planned comparisons also revealed a series of noteworthy differences between the students' reported levels of anxiety (see Graph 3).

500



Graph 3: Reported anxiety in face-to-face and online EFL classrooms across gender and academic discipline

Not accounting for the classroom setting, students studying social sciences and humanities report significantly lower levels of anxiety during EFL lessons than students studying natural, mathematical and engineering sciences (mean difference=-0.27, $p=.001$). When we split the sample by discipline, the results reveal that gender did not significantly affect the anxiety reported by students of social sciences and humanities ($p(\text{face-to-face classroom})=.243$, $p(\text{online classroom})=.094$). The factor of classroom setting, on the other hand, returned significant results, with both male and female students reporting significantly higher anxiety in an online setting compared to the traditional, face-to-face setting (male students of social sciences and humanities: face-to-face mean=2.88, online mean= 3.43, mean difference=-0.55, $p=.001$; female students of social sciences and humanities: face-to-face mean=2.76, online mean=3.66, mean difference=-0.9, $p=.001$). Analyzing the students of natural, mathematical, and

engineering sciences, the effects of classroom context are, similarly, significant for both genders, with students reporting significantly higher levels of anxiety in an online EFL setting (male students of natural, mathematical, and engineering sciences: face-to-face mean=3.17, online mean=3.58, mean difference=0.41, $p=.027$; female students of natural, mathematical, and engineering sciences: face-to-face mean=2.9, online mean=4.22, mean difference=1.32, $p=.001$). In contrast to the previously analyzed academic discipline, the results of planned comparisons revealed that in an online EFL setting, female students who study natural, mathematical or engineering sciences reported significantly higher anxiety compared to their male counterparts (mean difference=0.68, $p=.001$).

Following the presentation of the findings, we will proceed to explore their significance and broader implications in the ensuing discussion.

5. DISCUSSION

A quantitative, cross-sectional research design was used to explore the differences in the anxiety students report to experience in two different classroom settings, i.e. a face-to-face classroom and an online classroom (RQ1), accounting for the variation in their gender, self-reported proficiency in the English language and the academic discipline (RQ2). Addressing the first of the two research questions, the overall results indicate that the anxiety levels are significantly higher in the synchronous, online classroom than in the face-to-face language learning setting. This result is opposite to the findings of Hurd (2007) and Pitchette (2009), who reported greater anxiety in the traditional classroom and no difference between the two learning contexts, respectively. It is also in contrast with a more recent study by Resnik et al. (2023), who report that learners in online classes are significantly less worried about being outperformed by peers, suffer less from physical symptoms of anxiety when called on in class, and are less anxious when they are well-prepared. However, the qualitative findings of this study show that the interviewed students mention anxiety-provoking aspects of the class considerably more frequently online than in in-person classes, with the sources of anxiety differing in the two contexts. The same is observed by Russell (2020), who identifies the lack of proper technology and unfamiliarity with computer platforms as sources of anxiety of all learners. Doğan (2020) adds that foreign language anxiety in online settings is more intensified than traditional learning environments due to an isolated setting detached from instructors and peers, less interaction and prompt feedback, a lack of confidence during self-learning, and using computer and internet technologies into the learning environment. These claims should be taken in consideration when discussing the result of the current study. As Fattahi Marnani and Cuocci (2022) observe, many students are now forced into online learning and some of them may show less comfort and interest in it. The current study was carried out during the pandemic period when the traditional in-site model of teaching and learning was not possible, so the participants were forced into online learning. By the time they filled in the questionnaire, they had had substantial experience with this form of learning, since that was the second consecutive semester of having all of their university courses in an online format. It can therefore be assumed that they had enough time to familiarize themselves with the technical aspects of online classes. This, however, does not seem to have affected and reduced their anxiety, so the obtained results can be interpreted in relation to other factors specific to online classes and absent from the traditional learning, such as lower social interaction, lack of confidence during self-learning etc. These factors are certainly worth exploring in the future.

Turning to the interactions of gender, self-assessment of EFL proficiency and academic discipline and their effects on the reported levels of anxiety (RQ2), the findings in this study offer a blend of alignment with existing literature in some areas and divergence from prior research in others. Specifically, gender appears to have an effect on the levels of anxiety only in interaction with the classroom setting, but not when anxiety is viewed overall. This echoes the inconsistent conclusions of previous findings (c.f. Elkhafaiti, 2005; Frantz et al., 2005; Zhang, 2000) and highlights the need to consider the multifaceted nature of the relationship between gender and language anxiety, which may be influenced not only

by a variety of social, cultural, and individual factors but also by highly contextual factors explored in this study. Our results indicate that in a traditional classroom setting, male students tend to report notably higher levels of anxiety compared to female students, whereas the opposite trend is observed in an online classroom environment. Traditional classroom learning often entails direct interpersonal interaction and verbal exchanges, activities that may resonate more with communication styles traditionally associated with female students, characterized by collaboration and expressive communication (Ariyani & Hadiani, 2019). This, on the other hand, may be difficult to achieve in an online setting, which may cause stress among female students, but it has no effect on the male students.

The factor of self-perceived proficiency confirms previously published findings which point to a significant relationship between higher levels of L2 proficiency and lower levels of L2 anxiety (Kitano, 2001; MacIntyre, Noels, & Clement, 1997; Subasi 2010; Szyszka 2011). In our study, this finding holds true both for face-to-face EFL lessons and for the synchronous online environment, further emphasizing the importance of the development of language skills, on the one side, and of a supportive learning environment, on the other, in potentially mitigating the negative effects of anxiety and promoting successful learning.

When comparing students from different academic disciplines, the results indicate that, overall, students from STEM fields report higher levels of L2 anxiety both in traditional, face-to-face classrooms and in online classrooms. Foreign language anxiety may be higher among STEM students, as language learning is not a primary focus of their studies. These students may perceive language learning as less relevant to their future careers and may struggle with the abstract and linguistic aspects of language learning. Conversely, students majoring in languages or literature may have a higher level of comfort and lower anxiety when it comes to learning foreign languages. They are often more motivated and interested in language learning, which can mitigate their anxiety levels. Similarly, social sciences students may perceive foreign language learning as more directly relevant to their academic and career goals (Aydoğan & Gupta, 2015). They may also recognize the interdisciplinary connections between language learning and their primary field of study (Maksimović & Petrović, 2012), seeing foreign language proficiency as complementary to their coursework, which may lead to a greater willingness to invest time and effort in language learning activities and lower levels of anxiety. Pairwise comparisons also returned somewhat concerning results, as female students in STEM sciences were identified as having the highest level of online L2 anxiety compared both to their male counterparts and their peers studying humanities and social sciences. While it is true that in many cultures there are societal expectations and stereotypes regarding gender roles and abilities in natural, mathematical and engineering sciences, so that women in STEM may face additional pressure to perform well academically, leading to heightened anxiety (e.g. Pelch, 2018; Rozgonjuk et al., 2020), it does not account for the significant results found only in the online setting. A possible explanation, we believe, lies in the aforementioned feelings of isolation or disconnection (Doğan, 2020), which may particularly be exacerbated for students who already feel marginalized or underrepresented in their academic field. Certainly, more research is needed into this particular set of learner factors that would address the unique challenges and stressors faced by female STEM students in online EFL lessons by adopting a multifaceted approach that considers both individual and systemic factors, as well as the intersectionality of gender with other aspects of identity.

6. CONCLUSION

The digital era, coupled with the global pandemic, has created a need for reassessing the traditional educational practices firmly established on face-to-face interactions (Li & Du, 2023 as cited in Véliz-Campos et al, 2023). Guided by this idea, the current study was set to assess and compare the self-reported anxiety levels in the traditional and online EFL learning environment accounting for the variation in students' gender, self-reported proficiency and the academic discipline. The findings are as follows: 1) the online EFL setting is reported as more anxiety-provoking than the conventional,

face-to-face classroom, 2) gender differences appear between the two learning contexts, with male students reporting notably higher levels of anxiety in the face-to-face classroom and female students in the online learning context, 3) self-perceived L2 competence is in negative correlation with the reported anxiety in both traditional and online learning environments, and 4) STEM students seem to express higher anxiety levels than their peers studying social sciences and humanities, and this holds true for both learning contexts. Limitations of the study should also be taken into account: the results are based on data gathered at a single point of time and therefore disregard any possible changes and fluctuations in anxiety levels over time; the study does not account for a number of contextual factors that certainly contribute to anxiety levels, such as the role of the instructor and the teaching approach applied, the tasks and topics employed in class, etc.; the obtained results exclude any qualitative findings based on which a more insightful interpretation would certainly be achieved. Taking into account all these limitations, as well as the noticeable lack of literature on L2 anxiety in online classes and the momentum that online learning is gaining among educationalists worldwide, this study serves as a call for more detailed and intense research on the multifaceted nature of anxiety and its presence in the online classroom as an emerging L2 learning environment.

REFERENCES

- Ariyani, E. D., Hadiani, D. (2019). Gender differences in students' interpersonal communication. *Responsible Education, Learning and Teaching in Emerging Economies* 1(2), 67-74.
- Aydoğan, H., Gupta, S. (2015). Impact of humanities and social sciences on foreign language learning and verbal intelligence: A model study on Bosnian and Turkish students. *Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes* 2(4), 661-670.
- Botes, E., Dewaele, J.-M., Greiff, S. (2020). The power to improve: Effects of multilingualism and perceived proficiency on enjoyment and anxiety in foreign language learning. *European Journal of Applied Linguistics* 8(2), 279-306. <https://doi.org/10.1515/eujal-2020-0003>
- Butler, J., Pryor, B., Marti, S. (2004). Communication apprehension and honor students. *North American Journal of Psychology* 6(2), 293-296.
- Chen, T. Y., Chang, G. B. (2004). The relationship between foreign language anxiety and learning difficulties. *Foreign Language Annals* 37(2), 279-289.
- Dewaele, J. M. (2017). Psychological dimensions and foreign language anxiety. In: *The Routledge Handbook of Instructed Second Language Acquisition* (S. Loewen and M. Sato, eds.). London: Routledge, 433-450.
- Dewaele, J. M., Pavlescu, L. M. (2019). The relationship between incommensurable emotions and willingness to communicate in English as a foreign language: a multiple case study. *Innovation in language learning and teaching* 15, 66-80. <https://doi.org/10.1080/17501229.2019.1675667>
- Dogan, Y. (2020). Effect of foreign language classroom anxiety on Turkish EFL learners' online learning anxiety. In: *Academic Studies in Foreign Language Education* (Y. Dogan, ed.). Lyon: Livre de Lyon, 21-36.
- Elkhafaifi, H. (2005). Listening comprehension and anxiety in the Arabic language classroom. *The Modern Language Journal* 89(2), 206-220.
- Fattahi Marnani, P., Cuocci, S. (2022). Foreign language anxiety: A review on theories, causes, consequences and implications for educators. *Journal of English Learner Education* 14(2). Retrieved from <https://stars.library.ucf.edu/jele/vol14/iss2/2>.
- Fowler, F. J. Jr. (2013). *Survey research methods*. (5th ed.). Thousand Oaks, California: Sage.
- Frantz, J., Marlow, A., & Wathen, J. (2005). Communication apprehension and its relationship to gender and college year. *Journal of Undergraduate Research at Minnesota State University, Mankato* 5(1), 7.
- Horwitz, E. K. (2001). Language anxiety and achievement. *Annual Review of Applied Linguistics* 21, 112-126. <https://doi.org/10.1017/S0267190501000071>
- Horwitz, E. K. (2010). Foreign and second language anxiety. *Language Teaching* 43(2), 154-167. <https://doi.org/10.1017/S026144480999036X>
- Horwitz, E. K., Horwitz, M.B., Cope, J.N. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal* 70, 125-132. doi:10.1111/j.1540-4781.1986.tb05256.x

- Hurd, S. (2007). Anxiety and non-anxiety in a distance language learning environment: The distance factor as a modifying influence. *System* 35, 487-508.
- Kaisar, M. T., Chowdhury, S. Y. (2020). Foreign language virtual classroom: Anxiety creator or healer? *English Language Teaching* 13(11), 130-139. doi: 10.5539/elt.v13n11p130.
- Kitano, K. (2001). Anxiety in the college Japanese language classroom. *The Modern Language Journal* 85, 549-565.
- Lee, J. S., Hsieh, J. C. (2019). Affective variables and willingness to communicate of EFL learners in in-class, out-of-class and digital contexts. *System* 82, 63-73. <https://doi.org/10.1016/j.system.2019.03.002>.
- Lee, J. S., Lee, K. (2019). Affective factors, virtual intercultural experiences and L2 willingness to communicate in in-class, out-of-class and digital settings. *Language Teaching Research*, <https://doi.org/10.1177/1362168819831408>.
- Lee, J. S., Liu, L. (2022). Dynamicity of EFL learners' willingness to communicate in an online class *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, <https://doi.org/10.1080/01434632.2022.2039677>
- Li, Z., & Du, L. (2023). A practical study on foreign language anxiety of college students in online classes. *Theory and Practice in Language Studies* 13(4), 911-916. <https://doi.org/10.17507/tpls.1304.12>
- Luo, H. (2012). Sources of foreign language anxiety: Towards a four-dimension model. *Contemporary Foreign Language Studies* 12, 49-61.
- MacIntyre, P. D., Noels, K. A., Clément, R. (1997). Biases in self-ratings of second language proficiency: The role of language anxiety. *Language learning* 47(2), 265-287.
- MacIntyre, P. D. (2017). An overview of language anxiety research and trends in its development. In: *New insights into language anxiety: Theory, research and educational implications* (C. Gkonou, M. Daubney, and J. M. Dewaele eds.). Multilingual Matters, 11-30.
- Maksimović, J., Petrović, J. (2012). Attitudes of humanities and social sciences students on foreign language learning. *Facta universitatis-series: Philosophy, Sociology, Psychology and History* 11(1), 21-31.
- McCroskey, J. C., Richmond, V. P. (1985). *Communication: Apprehension, avoidance, and effectiveness*. Scottsdale, AZ: Gorsuch Scarisbrick.
- Pelch, M. (2018). Gendered differences in academic emotions and their implications for student success in STEM. *International Journal of STEM Education* 5(1), 33. doi: 10.1186/s40594-018-0130-7.
- Pichette, F. (2009). Second language anxiety and distance language learning. *Foreign Language Annals* 42(1), 77-92.
- Radić-Bojanić, B., Topalov, J. (2021). Anxiety in academic speaking situations among EFL majors. *Language Learning in Higher Education* 11(1), 115-132. <https://doi.org/10.1515/cercles-2021-2017>.
- Resnik, P., Dewaele J. M., Knechtelsdorfer, E. (2023). Differences in the intensity and the nature of foreign language anxiety in in-person and online EFL classes during the pandemic: A mixed-methods study. *TESOL Quarterly* 57(2), 618-642. <https://doi.org/10.1002/tesq.3177>.
- Rozgonjuk, D., Kraav, T., Mikkor, K., Orav-Puurand, K., & Täht, K. (2020). Mathematics anxiety among STEM and social sciences students: the roles of mathematics self-efficacy, and deep and surface approach to learning. *International Journal of STEM Education* 7, 46. <https://doi.org/10.1186/s40594-020-00246-z>
- Russell, V. (2020). Language anxiety and the online learner. *Foreign Language Annals* 53, 338-352. <https://doi.org/10.1111/flan.12461>
- Subasi, G. (2010). What are the main sources of Turkish EFL students' anxiety in oral practice? *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry* 1(2), 29-49.
- Szyszkla, M. (2011). Foreign language anxiety and self-perceived English pronunciation competence. *Studies in Second Language Learning and Teaching* 1(2), 283-300. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2011.1.2.7>
- Véliz-Campos, M., Villegas, C., Veliz, L. (2023). Foreign language anxiety in online and in-person learning environments: A case from Chile. *Language Teaching Research Quarterly* 35, 37-56. <https://doi.org/10.32038/ltrq.2023.35.03>
- Wang, X., Zhang, W. (2021). Psychological anxiety of college students' foreign language learning in online course. *Frontiers in Psychology* 12. <https://doi.org/doi:10.3389/fpsyg.2021.598992>.
- Zhang, L. J. (2000). Uncovering Chinese ESL students' reading anxiety in a study-abroad context. *Asia Pacific Journal of Language in Education* 3(2), 31-56.

АНКСИОЗНОСТ У УЧЕЊУ ЕНГЛЕСКОГ ЈЕЗИКА КАО СТРАНОГ – АНАЛИЗА УТИЦАЈА
ВИРТУЕЛНЕ И ТРАДИЦИОНАЛНЕ УЧИОНИЦЕ*Резиме*

Овај рад представља резултате истраживања анксиозности коју пријављују студенти који похађају наставу енглеског као страног језика у два различита контекста учења– у традиционалној учионици и у виртуелној учионици у којој се комуникација између наставника и студената и између самих студената одвија синхронно. Резултати анализе 278 прикупљених упитника показују да дигитално окружење изазива више анксиозности код студената у односу на традиционалну учионицу. Конкретно, резултати указују на евидентне разлике у полу наспрам два посматрана контекста, при чему студенти пријављују знатно више нивое анксиозности у традиционалној учионици, док студенткиње пријављују виши степен анксиозности у дигиталном окружењу. Самопроцена знања енглеског језика налази се у негативној корелацији са пријављеним нивоом анксиозности како у традиционалном, тако и у дигиталном наставном окружењу. Студенти природно-математичких и инжењерских наука пријављују више нивое анксиозности од својих колега који студирају друштвене и хуманистичке науке, при чему је овај тренд приметан у оба контекста учења. У свом закључку рад истиче потребу за додатним истраживањима која би детаљније сагледала комплексну природу анксиозности и њено присуство у дигиталној учионици која полако, али сигурно проналази своју све чешћу примену као ново окружење за учење страног језика.

Кључне речи: анксиозност, виртуелна учионица, традиционална учионица, учење енглеског језика као страног

Јагода Топалов
Филозофски факултет
Универзитет у Новом Саду, Србија
jagoda.topalov@ff.uns.ac.rs

Љиљана Кнежевић
Природно-математички факултет
Универзитет у Новом Саду, Србија
ljiljana.knezevic@dbe.uns.ac.rs

MLADEN ĆIRIĆ

IZGOVORNE GREŠKE GOVORNIKÂ SRPSKOG JEZIKA SA KOMPETENCIJOM U ŠPANSKOM PRI UČENJU PORTUGALSKOG JEZIKA KAO STRANOG

Predmet ovog istraživanja su izgovorne greške govornika srpskog jezika (L1) koji poseduju više nivoe kompetencije u španskom jeziku (L2) pri učenju portugalskog jezika kao stranog (L3). Početna hipoteza istraživanja je da će učenici takvog jezičkog profila na početnom nivou učenja portugalskog kao stranog jezika produkovati izgovorne greške u većoj meri i sa većom raznovrsnošću u odnosu na govornike srpskog bez kompetencije u španskom. Radi provere hipoteze sastavljene su dve grupe ispitanika – polaznika tečaja portugalskog kao stranog jezika. U prvu grupu svrstani su polaznici sa višim nivoima kompetencije u španskom, a u drugu oni koji nikada nisu učili španski. Sastavljen je korpus od audio zapisa usmene produkcije ispitanikâ, koji je potom fonetski transkribovan i podvrgnut analizi grešaka. Cilj istraživanja je provera postavljene hipoteze kroz identifikovanje izgovornih grešaka u obe grupe ispitanika i objašnjenje njihovog uzroka. Rezultati analize u osnovi potvrđuju polazišnu hipotezu i ukazuju na relevantnost tipološke srodnosti L2 i L3 u usvajanju L3.

Ključne reči: portugalski kao strani jezik, španski jezik, srpski jezik, analiza grešaka, negativan transfer

1. UVOD

506

Nastava portugalskog kao stranog jezika u Republici Srbiji počinje da se održava 1997. godine, u okviru brazilskog lektorata na Filološkom fakultetu Univerziteta u Beogradu, gde se izvodi do 1999. godine, da bi, nakon nekoliko godina prekida, bila obnovljena 2005, u saradnji sa portugalskim Institutom Kamoiš (Instituto Camões), čiji lektori su za nju zaduženi i danas (Prijić 2010: 26-32, Pejović i Stojanović 2021: 12). Na osnovu saradnje sa Institutom Kamoiš portugalski jezik predaje se i na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Novom Sadu, a u kraćem periodu imali su prilike da ga uče i studenti Filološko-umetničkog fakulteta Univerziteta u Kragujevcu (Prijić 2010: 29). Osim nastave u univerzitetskom kontekstu, tečajevi portugalskog kao stranog jezika dostupni su široj javnosti u Srbiji od 2019. godine i u organizaciji Kulturnog kutka Ambasade Brazila u Beogradu (Ćirić 2022: 465-466), koji 2022. godine prerasta u Centar za brazilске studije Instituta Gimaraes Roza (Núcleo de Estudos Brasileiros – Instituto Guimarães Rosa), ispostavu zvaničnog organa brazilске Vlade zaduženog za nastavu i promociju portugalskog jezika i brazilске kulture u svetu.

Nastava španskog kao stranog jezika ima pak u Republici Srbiji znatno dužu tradiciju. Kao fakultativni predmet, španski se izučava na Univerzitetu u Beogradu od 1951. godine, a već od školske 1962/1963. godine dobija status izbornog predmeta, da bi 1971. godine bila osnovana studijska grupa za španski jezik i književnost u okviru Katedre za romanistiku Filološkog fakulteta Univerziteta u Beogradu (Soldatić i Donić 2011: 31). Za razliku od portugalskog, koji je na tercijarnom nivou obrazovanja do danas zadržao status izbornog predmeta, bez mogućnosti za formiranje kadrova i dalje širenje izvan univerzitetske sredine, španski jezik u Srbiji ima više od pola veka akademske tradicije (sa studijskim grupama na tri univerziteta – u Beogradu, Kragujevcu i Novom Sadu), prisutan je u formalnom obrazovanju na svim nivoima, veoma popularan i u raznim vidovima neformalnog obrazovanja, a njegovoj vidljivosti i popularizaciji dodatno doprinosi i zvanični španski državni organ čija je to osnovna delatnost – Institut Servantes (Instituto Cervantes) (Díez Plaza 2021).

Imajući u vidu navedenu veću popularnost i zastupljenost španskog jezika u Srbiji u poređenju sa portugalskim, očekivano je da mnogi govornici srpskog koji uče portugalski već poseduju određeni nivo kompetencije u španskom kao stranom jeziku. S obzirom na blisku genetsku srodnost i, pre svega, veliku tipološku sličnost španskog i portugalskog jezika, očekivano je, takođe, da će u procesu tog učenja dolaziti do uticaja španskog na ciljni jezik nastave – portugalski. Preciznije, za govornike srpskog kao maternjeg jezika (L1), kompetencija u španskom kao stranom jeziku (L2) može predstavljati izvor interferencije odnosno transfera, kako pozitivnog, tako i negativnog (Durbaba 2011: 64), koji će bitno uticati na njihovo usvajanje portugalskog kao stranog jezika (L3).

Brojna su istraživanja usvajanja portugalskog kao L3 od strane učenikâ koji poseduju kompetenciju u španskom kao L2 (Child 2013: 3-5). Ona su uglavnom sprovedena u Sjedinjenim Američkim Državama, a ispitanici su bili osobe kojima je engleski L1 a španski L2, ili pak stabilni englesko-španski bilingvali. Proučavajući usvajanje portugalskog kao L3 od strane osoba takvih jezičkih profila, Rothman (2010) zaključuje da tipološka sličnost predstavlja najvažniji faktor u tom usvajanju. Naime, učenici portugalskog kao L3 posežu za elementima iz španskog jezika i obavljaju transfer u portugalski čak i u onim slučajevima kada je taj transfer upadljivo negativan i kada bi transfer iz engleskog bio pozitivan i time doprineo uspešnijem usvajanju ciljnog jezika. Do sličnih nalaza dolaze i Montrul, Dias i Santos (2010), a dodatna potvrda zaključka o prevladavanju tipološke sličnosti nad ostalim faktorima u usvajanju portugalskog kao L3 može se naći i u studiji koju su sprovedi Carvalho i Da Silva (2006).

Ovo istraživanje bavi se usvajanjem portugalskog kao L3 od strane govornika srpskog kao maternjeg jezika (L1) koji su pre početka učenja portugalskog već stekli kompetenciju u španskom kao stranom jeziku (L2).¹ Predmet istraživanja ograničen je na fonološki nivo, tako da se sprovodi analiza isključivo izgovornih grešaka ispitanikâ. U istraživanju polazimo od sledeće hipoteze: izvorni govornici srpskog jezika sa višim nivoima kompetencije u španskom kao stranom jeziku (C1 i C2, prema Zajedničkom evropskom referentnom okviru, v. Durbaba 2011: 135-137) na početnom nivou učenja portugalskog (A1) produkovaće izgovorne greške u većoj meri i s više raznovrsnosti u odnosu na govornike srpskog bez kompetencije u španskom kao stranom jeziku. Cilj istraživanja je da se kroz analizu tih grešaka pokaže da je tipološka sličnost španskog i portugalskog preovlađujući faktor u usvajanju portugalskog kao L3, koji dovodi do interferencije odnosno negativnog transfera i u onim situacijama kada maternji jezik ispitanika, srpski, sam po sebi ne bi predstavljao izvor takvog transfera. Dodatni cilj istraživanja jeste da se doprinese proučavanju usvajanja portugalskog kao stranog jezika od strane govornika srpskog kao L1 u širem smislu, budući da su dosad objavljene studije na tom polju malobrojne (Pavlović 2006, Miletić 2004, 2008, Prijić 2010, Čkonjević 2012, Serra Pietsch 2016, Ćirić 2022, 2024).

2. ISPITANICI, KORPUS I METODOLOGIJA

Ispitanici ovog istraživanja su polaznici tečaja portugalskog jezika i brazilske kulture koji je sproveden u Centru za brazilske studije Instituta Gimarais Roza u Beogradu u školskoj 2022/2023. godini. Tečaj je trajao deset meseci, realizovan je u onlajn formatu putem platforme Majkrosoft Tims, dinamika nastave bila je jedan dvočas (90 minuta) nedeljno, a ukupan broj sati nastave iznosio je 45, uz predviđenih 15 sati za samostalan rad polaznika tečaja. Komunikativni cilj nastave bio je dosezanje A1 nivoa kompetencije u portugalskom kao stranom jeziku, a polaznici nisu posedovali prethodno znanje ciljnog jezika nastave. Tečaj je strukturiran prema principima komunikativnog pristupa (Durbaba 2011: 100-102) i smernicama zvaničnog kurikuluma koji je brazilsko Ministarstvo spoljnih poslova propisalo za

¹ Napominjemo da ispitanici ovog istraživanja uglavnom poseduju i kompetenciju u drugim stranim jezicima, najčešće u engleskom, ali i u jezicima iz romanske grupe, koji imaju nezanemarljivih tipoloških sličnosti sa portugalskim (italijanski, francuski, katalonski i dr.). Kompetencije u tim stranim jezicima takođe mogu predstavljati važan faktor u procesu njihovog usvajanja portugalskog. U ovom istraživanju, međutim, iz grupe jezika sa statusom L2 u jezičkim profilima naših ispitanika odlučili smo uzeti u obzir samo španski, kao tipološki najbliži ciljnom jeziku – portugalskom. Drugi razlog takvog izbora jeste ograničen obim ovog istraživanja. Naime, uključivanje ostalih jezika izvan trijade srpski-španski-portugalski zahtevalo bi obimnije i mnogome drugačije koncipirano istraživanje.

nastavu portugalskog kao stranog jezika u sredinama gde se govore jezici srednje tipološke udaljenosti u odnosu na portugalski (Brasil 2021).

Kako bismo proverili polazišnu hipotezu istraživanja, ispitanike smo podelili u dve grupe. Prvu grupu, kontrolnu (N=21), činili su polaznici tečaja bez kompetencije u španskom kao stranom jeziku. Druga grupa, eksperimentalna (N=20), sastavljena je od polaznika tečaja koji poseduju visok nivo kompetencije u španskom kao stranom jeziku (C1 ili C2), što je provereno njihovim prilaganjem odgovarajućih potvrda prilikom upisa na tečaj. Polaznici iz obe grupe su odrasli govornici srpskog kao maternjeg jezika, visokoobrazovani, sa prebivalištem u različitim mestima u Republici Srbiji ili u inostranstvu. Među njima je bilo osoba različitih polnih odnosno rodni odredjenja. Sve ove odlike, međutim, ostaju izvan predmeta ovog istraživanja, koje se usredsredilo isključivo na varijablu kompetencije u španskom kao L2, uzetu kao kriterijum za podelu ispitanika u dve navedene grupe.

Korpus za analizu dobijen je na sledeći način. Svi časovi održani u onlajn formatu snimljeni su. Naknadnim pregledanjem snimaka izdvojeni su, kao audio zapisi, delovi sa usmenom produkcijom ispitanikâ, bilo da je u pitanju čitanje tekstova iz didaktičkog materijala, bilo da je u pitanju aktivnost konverzacije na ciljnom jeziku. Na taj način dobijeno je oko pet sati materijala za analizu, u kome je približno jednako zastupljena usmena produkcija ispitanika iz obe grupe. Delovi materijala potom su fonetski transkribovani, što možemo ilustrovati sledećim primerom:

Tekst na ciljnom jeziku iz didaktičkog materijala za čitanje na času:

Oi, como vai? Está muito frio aí em Porto Alegre?

Izgovor navedenog teksta jednog od ispitanika iz kontrolne grupe:

[‘oj.‘ko.mu.‘vaj es.‘ta.‘muj.tu.‘fri.ju.‘aj.‘em.‘poh.tu.a.‘leg.ri]

Izgovor navedenog teksta jednog od ispitanika iz eksperimentalne grupe:

[‘oj.‘ko.mo.‘vaj es.‘ta.‘muj.to.‘fri.o.‘aj.‘em.‘por.to.a.‘leg.re]

Nakon dobijenih transkripata pristupilo se identifikovanju izgovornih grešaka, njihovoj klasifikaciji prema vrsti glasova odnosno fonološkom nivou (vokali, konsonanti, suprasegmentalni nivo), te njihovom opisu i obrazloženju. Ovaj metodološki postupak odgovara tradicionalnim i široko primenjivanim koricima u analizi grešaka koji su predloženi u pionirskom istraživanju na ovom polju (Corder 1967).

Analiza grešaka je metod koji se često primenjuje u istraživanjima usvajanja stranog jezika, pre svega sa ciljem da se greške klasifikuju, opišu, objasne pomoću uticaja maternjeg ili nekog drugog stranog jezika (uglavnom dominantnog), kako bi se procenilo napredovanje i otklonili nedostaci u učenju (Durbaba 2011: 209-212). Ona pomaže i nastavniku i učeniku da poboljšaju dalji tok nastave (Scrivener 1994: 109). Greška u usvajanju stranog jezika danas se ne posmatra kao negativna pojava, već kao aktivan i neophodan mehanizam učenika u tom procesu, te analiza grešaka nadilazi domete tradicionalne kontrastivne analize i poseduje solidan didaktički potencijal (Fernández 1997). Takvu koncepciju analize grešaka prihvatamo i u ovom istraživanju.

Greške u stranom jeziku mogu se razvrstavati prema raznim kriterijumima (Richards 1971, Thornbury 2010: 75, Durbaba 2011: 210-211). U ovom istraživanju analiziraju se greške na fonološkom nivou, koje smo nazvali izgovornim greškama, i to one koje ne nastaju unutarjezičkim faktorima, već usled interferencije. Osim toga, nisu uzete u obzir nesistematske omaške, tzv. lapsusi, koji su individualnog karaktera i čiji je uzrok ponekad nemoguće utvrditi (Durbaba 2011: 210), već isključivo sistemske greške, koje odražavaju negativan transfer iz učeničkog L1 odnosno L2. Kako bismo bili sigurni da smo izbegli nesistematske omaške, analizi smo podvrgli samo one greške koje smo identifikovali kod više od jednog ispitanika i koje se u korpusu dosledno ponavljaju.

Sprovedena analiza je pretežno kvalitativnog tipa. Usredsredili smo se pre svega na identifikovanje sličnosti i razlika između grešaka zabeleženih u kontrolnoj i eksperimentalnoj grupi, kao i na njihovo obrazloženje na osnovu negativnog transfera iz srpskog (L1) odnosno španskog jezika (L2). Smatrali smo da bi kvalitativni podaci, u vidu detaljnog opisa i obrazloženja grešaka, pokazali relevantnost tipološke sličnosti španskog i portugalskog u procesu usvajanja portugalskog kao L3 na efektivniji i uver-

ljiviji način od kvantitativnih. Pored toga, kvalitativna analiza podrazumeva i aktivniju ulogu samog istraživača, koji je, u ovom slučaju, istovremeno i nastavnik i pedagoški koordinator tečaja, a njegovo nekadašnje iskustvo učenja i španskog i portugalskog kao stranih jezika doprinosi neposrednijem identifikovanju sa ispitanicima i dubljem razumevanju njihovih izazova u učenju.

3. REZULTATI ANALIZE I DISKUSIJA

Iako je ovo istraživanje u prvom redu kvalitativno, najpre ćemo izneti nekoliko kvantitativnih podataka. U materijalu za analizu identifikovali smo ukupno 8319 sistemskih izgovornih grešaka u eksperimentalnoj i 5767 grešaka iste vrste u kontrolnoj grupi. Time se potvrđuje segment početne hipoteze koji se odnosi na količinu produkovanih grešaka. Naime, srbofoni učenici portugalskog kao stranog jezika sa kompetencijom u španskom produkovali su više izgovornih grešaka u odnosu na one bez te kompetencije. Kada se uzmu u obzir greške klasifikovane prema vrsti glasova, takođe zapažamo više njih u eksperimentalnoj grupi u poređenju sa kontrolnom. Ispitanici eksperimentalne grupe proizveli su 5465 grešaka u izgovoru vokala, 2069 grešaka u izgovoru konsonanata i 785 suprasegmentalnih grešaka. U kontrolnoj grupi raspodela grešaka je sledeća: 3331 greška u izgovoru vokala, 1707 grešaka u izgovoru konsonanata i 729 suprasegmentalnih grešaka. Primećujemo da su u obe grupe najbrojnije greške u izgovoru vokala, da potom po brojnosti slede greške u izgovoru konsonanata, te da su suprasegmentalne greške najmanje produkovane, i to u približno istoj meri u obe grupe ispitanika. Kvalitativna analiza grešaka, čije rezultate izlažemo u nastavku, pokazaće sličnosti i razlike između grešaka zabeleženih u prvoj i drugoj grupi. Najpre ćemo izneti rezultate analize grešaka u izgovoru vokala, zatim onih u izgovoru konsonanata, a na kraju greške koje se odnose na suprasegmentalni nivo usmene produkcije u ciljnom jeziku.

3.1. Greške u izgovoru vokala

Brazilska varijanta portugalskog, koja predstavlja ciljni jezik ispitanika obuhvaćenih ovim istraživanjem, poseduje veoma složen sistem vokala, sa 12 fonema i čak 17 pozicionih alofona (Cunha i Lindley Cintra 2001: 31-39). Ova složenost može predstavljati nezanemarljiv problem prilikom usvajanja brazilskog portugalskog kao stranog jezika za govornike onih jezika koji imaju mnogo jednostavnije sisteme vokala. Upravo srpski i španski jezik odlikuje ta jednostavnost; njihovi vokalski sistemi se sastoje od pet fonema i međusobno su gotovo u potpunosti identični, ako se izuzmu odlike četvoroakcenatskog sistema standardnog srpskog jezika (Hammond i Filipović 2004: 62). Stoga ne iznenađuje pojava brojnih grešaka u izgovoru vokala portugalskog jezika koje smo identifikovali kod ispitanika, kako kod onih iz eksperimentalne, tako i kod onih iz kontrolne grupe. U sledećoj tabeli prikazujemo greške koje su produkovali ispitanici iz obeju grupa pri izgovoru onih fonema portugalskog jezika kojih u standardnom srpskom i španskom jeziku nema.

fonema portugalskog jezika	greške u kontrolnoj grupi	greške u eksperimentalnoj grupi
ε	e	e
ο	o	o
ã	a, am, an	a, am, an
ẽ	em, en	em, en
ĩ	im, in, iñ	im, in
õ	om, on	om, on
ũ	um, un	um, un

Tabela 1. Greške u izgovoru vokalskih fonema portugalskog jezika

Ispitanici iz obe grupe dosledno zamenjuju portugalsku fonemu /ɛ/ glasom /e/ odnosno fonemu /ɔ/ glasom /o/. Dok portugalski jezik na fonološkom nivou razlikuje srednje poluotvorene vokale prednjeg i zadnjeg reda od poluzatvorenih, u standardnom srpskom i španskom jeziku (kao i u većini nestandardnih varijeteta ovih dvaju jezika) te razlike nema. Naime, i srpski i španski jezik od mogućeg inventara srednjih vokala poseduju samo foneme /e/ i /o/ (Hammond i Filipović 2004: 62). Ova izgovorna greška naših ispitanika objašnjava se negativnim transferom koji može proizilaziti iz njihovog L1 (u kontrolnoj grupi) odnosno i iz L1, i iz L2 (u eksperimentalnoj grupi). Naglašavamo, međutim, da je u eksperimentalnoj grupi ona zabeležena u većoj meri.

Nazalni vokali portugalskog jezika (Cunha i Lindley Cintra 2001: 35-36) najčešće su u pisanju predstavljeni kombinacijom vokalske grafeme i grafeme <m> ili <n> (npr. *campo* /'kã.pu/, *centro* /'sẽ.tru/, *fim* /fi/, *som* /sõ/, *fundo* /'fũ.du/). U obe grupe ispitanika umesto izgovora nazalnog vokala zabeležili smo, kao grešku, izgovor oralnog vokala praćen izgovorom nazalnog konsonanta čija se odgovarajuća grafema javlja u pisanju (npr. ['san.ta] umesto /'sã.ta/, ['tem.pu] umesto /'tẽ.pu/, ['lin.da] umesto /'lĩ.da/, ['som.bra] umesto /'sõ.bra/, [a.'tum] umesto /a.'tũ/). Ove greške veoma su učestale kod ispitanika iz eksperimentalne grupe; njihov razlog takođe je negativan transfer koji proizilazi iz učenickog L1, a moguće i iz L2. U kontrolnoj grupi zabeleženo je manje ovih grešaka u poređenju sa eksperimentalnom, ali je ipak naglašena njihova učestalost. Kod troje ispitanika iz kontrolne grupe zabeležili smo i jednu izgovornu grešku koja se nijednom nije pojavila u eksperimentalnoj grupi. Radi se o izgovoru nazalne foneme /i/ kao [iŋ] kada se ona nalazi u finalnoj poziciji u reči (npr. *fim*, *mirim*, *rim*, *sim* i sl.). Ova greška se ne objašnjava transferom iz L1, već bi se pre mogla smatrati unutarjezičkom. Pretpostavka je da je nastala neadekvatnom auditivnom percepcijom pri slušanju izgovora ovakvih reči iz autentičnih materijala odnosno od izvornih govornika.

Osim predstavljanja kombinacijama <am> i <an>, nazalna fonema /ã/ u portugalskom pisanju može se, kada nije u sastavu diftonga, beležiti i grafemom <a> sa diakritikom za nazalizaciju <~> (npr. *irmã*, *lã*, *maçã*). Pri izgovoru takvih leksema, ona u obe ispitivane grupe najčešće biva zamenjena glasom /a/. Ista greška zapaža se i u rečima koje sadrže sekvencu /ã.ma/, /ã.na/ ili /ã.ŋa/, te se tako, recimo, leksema *cama* izgovara kao ['ka.ma] umesto /'kã.ma/.

Za razliku od srpskog i španskog jezika, portugalski poseduje raznovrstan inventar nazalnih diftonga i triftonga (Cunha i Lindley Cintra 2001: 48-49). Budući da su lekseme koje sadrže nazalne triftonge inače ređe, nije bilo prilike da u našem korpusu identifikujemo eventualan pogrešan izgovor tih vokalskih spojeva. Što se pak tiče nazalnih diftonga, u sledećoj tabeli prikazujemo greške pri njihovom izgovoru kod ispitanika iz obeju grupa:

nazalni diftong u portugalskom jeziku	greške u kontrolnoj grupi	greške u eksperimentalnoj grupi
ãj	'a.e, aj	'a.e, aj
ãw	'a.o, 'a.u, 'a.um, 'a.un, am	'a.o, 'a.u, 'a.um, 'a.un, an, on, jon
ěj	em	em, en
øj	'o.e, oj	'o.e, oj
ũj	uj	uj

Tabela 2. Greške u izgovoru nazalnih diftonga portugalskog jezika

Nazalni diftong /ãj/ u pravopisu portugalskog jezika u najvećem se broju slučajeva beleži grafemskom sekvencom <ãe> (npr. *mãe*, *pães*). U obe grupe ispitanika veoma često se uočava zamena njegovog izgovora izgovorom oralnog diftonga [aj], u kome je nazalni vokal zamenjen svojim oralnim parnjakom. Razlozi ove izgovorne greške isti su kao i već navedeni razlozi zamene nazalnih monoftona oralnima. Identifikovali smo, takođe u vezi sa diftongom /ãj/, i pogrešan izgovor sastavljen od dva

vokala u hijatu – [’a.e], koji se oslanja na pisanje i koji zapravo ukazuje na dodatnu grešku u izgovoru. Naime, grafema <e> u pravopisu brazilskog portugalskog može služiti i za beleženje poluvokala [j] u silaznim diftonzima (Cunha i Lindley Cintra 2001: 48), ali je naši ispitanici često u tim kontekstima dosledno izgovaraju kao /e/, čime izvorni diftong pretvaraju u dva vokala [’a.e], vršeći pritom resilabifikaciju (v. odeljak 3.3). Ista pojava uočena je i kod izgovora nazalnog diftonga /õj/. Osim zamene oralnim diftongom [oj], ispitanici iz obeju grupa takođe često pribegavaju razbijanju diftonga i posledičnoj resilabifikaciji (npr. [ko.ra.’so.es] umesto /’ko.ra.’sõjs/ pri izgovoru lekseme *corações*).

Nazalni diftong /ãw/ veoma je čest u portugalskom jeziku. Osobe koje uče ovaj jezik kao strani suočavaju se sa izazovom njegovog pravilnog izgovora već na samom početku učenja, jer se on može naći u nekim od najfrekventnijih reči, neophodnih za osnovnu komunikaciju (*não, mão, são, estão, vão...*). Pri čitanju ovakvih reči odnosno njihovoj upotrebi u sopstvenoj usmenoj produkciji na ciljnom jeziku nastave, ispitanici iz obe grupe najčešće su produkovali izgovornu grešku koja se sastoji iz glasa /a/ praćenog glasom /o/ ili /u/. Diftong je pretvoren u hijat, a nazalni glas zamenjen je oralnim parnjakom. Za izgovornu grešku [’a.o] karakteristično je još i oslanjanje na pisanje, tj. zanemarivanje činjenice da grafema <o> u portugalskom pravopisu može služiti i za beleženje poluvokala [w] u silaznim diftonzima (Cunha i Lindley Cintra 2001: 48). Međutim, izgovorne greške [’a.um] i [’a.un], koje smo identifikovali kod ispitanika iz obe grupe, ukazuju na svest o tome da je potrebno produkovati nazalni izgovor, ali se ta nazalnost pokušava postići ubacivanjem nazalnog konsonanta /m/ ili /n/ umesto nazalnim izgovorom samog vokala, koji ostaje zamenjen oralnim parnjakom (npr. [ko.ra.’sa.um] umesto /ko.ra.’sãw/ pri izgovoru lekseme *coração*). Kod više od polovine ispitanika iz eksperimentalne grupe zabeležili smo još jednu grešku pri izgovoru diftonga /ãw/, koja se uopšte nije pojavila u kontrolnoj grupi i koja nedvosmisleno ukazuje na negativan transfer iz španskog jezika. U pitanju je izgovor sloga [on] ili [jon] na mestu ovog diftonga, koji potiče iz španskih kognata portugalskih leksema koje se završavaju diftongom /ãw/ (npr. *corazón ~ coração, información ~ informação, situación ~ situação* i sl.).

Nazalni diftong /ãw/ u pravopisu portugalskog jezika beleži se grafemama <am> kada se nalazi u poslednjem (nenaglašenom) slogu trećeg lica množine mnogih glagolskih vremena i načina (npr. *falam, falaram, falavam*). U ovakvim kontekstima ispitanici iz kontrolne grupe uglavnom produkuju izgovornu grešku oslanjajući se na pisanje, te umesto diftonga /ãw/ izgovaraju [am], dok se kod ispitanika iz eksperimentalne grupe ponovo primećuje dejstvo interferencije iz španskog jezika. Naime, oni u takvim slučajevima najčešće pribegavaju zameni diftonga /ãw/ slogom [an] odnosno [on], koji potiču iz ekvivalentnih španskih glagolskih oblika (npr. *aman ~ amam, amaron ~ amaram, amaban ~ amavam* i sl.).

Što se tiče nazalnog diftonga /ẽj/, učenici portugalskog kao stranog jezika takođe se na samom početku suočavaju sa izazovom da ga pravilno izgovore. U pisanju je on predstavljen grafemama na kraju reči (npr. *bem, nem, sem, imagem, nuvem...*), pa ne iznenađuje zamena njegovog pravilnog izgovora izgovorom [em], koju smo identifikovali kao grešku u obe grupe. Kod gotovo svih ispitanika iz eksperimentalne grupe primećena je i izgovorna greška koja takođe nastaje pod uticajem interferencije iz španskog i koje u kontrolnoj grupi nije bilo. Radi se o izgovoru /en/, koji nastaje negativnim transferom iz španskih kognata (npr. *bien ~ bem, imagen ~ imagem, virgen ~ virgem* i sl.).

Nazalni diftong /ũj/ u savremenom se portugalskom jeziku zadržao samo u jednoj leksemi – *muito*. U obe grupe ispitanika ova leksema dosledno je bila izgovorena sa oralnim diftongom [uj]. Budući da u pisanju reči *muito* nema nikakve oznake nazalizacije (ni pomoću dijakritike, ni pomoću grafeme <m> ili <n> posle vokala), učenicima portugalskog teško je da usvoje njen pravilan izgovor, dok je izgovor sa oralnim diftongom veoma podložan fosilizaciji.

Izvršivši analizu grešaka u izgovoru nazalnih diftonga portugalskog jezika možemo konstatovati da su one u eksperimentalnoj grupi raznovrsnije i da u mnogim slučajevima potiču od negativnog transfera iz španskog jezika. A na kraju ovog izlaganja rezultata analize grešaka u izgovoru vokala navodimo još jednu grešku koja je zabeležena samo u eksperimentalnoj grupi i koja takođe potvrđuje interferenciju španskog kao L2 u usvajanju portugalskog kao L3. U pitanju je izgovor grafeme <e> kao [e] odnosno grafeme <o> kao [o] u finalnim nenaglašenim slogovima, kada se, po pravilu, ove grafeme u brazilskom portugalskom izgovaraju kao [i] odnosno [u] (Cunha i Lindley Cintra 2001: 37). Ispitanici

iz eksperimentalne grupe vrše negativan transfer iz španskog jezika, u kome postoje lekseme po grafiji istovetne portugalskim, ali u kome ne dolazi do podizanja glasova /e/ i /o/ u finalnim nenaglašenim pozicijama, izgovarajući – da navedemo samo po jedan primer – leksemu *creme* kao [ˈkre.me] umesto /ˈkre.mi/ i leksemu *todo* kao [ˈto.do] umesto /ˈto.du/.

3.2. Greške u izgovoru konsonanata

Brazilska varijanta portugalskog jezika poseduje 19 konsonantskih fonema (Cunha i Lindley Cintra 2001: 43-45). Za govornike srpskoga jezika njihovo usvajanje ne predstavlja naročit problem, budući da su skoro sve one prisutne i u srpskom fonološkom sistemu. Stoga je nalaz manjeg broja grešaka u izgovoru konsonanata u odnosu na izgovor vokala do koga smo došli u ovom istraživanju očekivan. Iz analize grešaka u izgovoru konsonanata portugalskog jezika videćemo da se one odnose na pojedine pozicione alofone, ali i na foneme kao celinu. Pokazaćemo, takođe, da su ove greške raznovrsnije u eksperimentalnoj grupi, što će još jednom potvrditi interferenciju španskog kao L2 u usvajanju portugalskog kao L3. Napominjemo da je konsonantski sistem španskog jezika, kako raznih njegovih standardnih varijanti, tako i većine dijalekta, u velikoj meri drugačiji od portugalskog, i na nivou fonema i, posebno, pozicionih alofona, što je odavno već potvrđeno u klasičnim kontrastivnim istraživanjima (v. npr. Feldman 1967).

U sledećoj tabeli prikazujemo greške koje su produkovali ispitanici iz obeju grupa pri izgovoru nekih konsonantskih fonema portugalskog jezika odnosno pojedinih njihovih pozicionih alofona:

fonema / pozicioni alofon	greške u kontrolnoj grupi	greške u eksperimentalnoj grupi
ʒ	/	h
ʎ	/	j
χ ~ x ~ h	r	r, ř
w	l	l, l [^]
z	/	s

Tabela 3. Greške u izgovoru konsonantskih fonema i alofona portugalskog jezika

Fonema /ʒ/ u pravopisu portugalskog jezika beleži se grafemom <j> (u inicijalnoj ili medijalnoj poziciji u reči, npr. *jogo*, *loja*) ili grafemom <g> (ispred grafema <e> ili <i>, npr. *gesto*, *girar*). Budući da postoji i u srpskom jeziku, njen izgovor srbofonima ne predstavlja problem pri usvajanju portugalskog. U kontrolnoj grupi nismo zabeležili greške pri njenom izgovoru. Međutim, kod više od polovine ispitanika iz eksperimentalne grupe identifikovali smo zamenu njenog izgovora izgovorom glasa /h/, koji se u španskom jeziku beleži istim grafemama kao fonema /ʒ/ u portugalskom. Izgovarajući portugalske reči *gesto* i *girar* – da navedemo samo ovaj primer radi ilustracije – kao [ˈhes.to] i [hi.ˈrar] umesto /ˈʒes.tu/ i /ʒi.ˈrar/, ispitanici iz eksperimentalne grupe vrše negativan transfer iz španskog jezika, vodeći se izgovorom španskih kognata navedenih portugalskih leksema.

Što se tiče foneme /ʎ/, ona postoji u nekim varijetetima španskog jezika, ali je u većini njih zamenjena fonemom /j/. Četvoro ispitanika iz eksperimentalne grupe reprodukovalo je ovu zamenu i u ciljnom jeziku (npr. [ˈfi.ja] umesto /ˈfi.ʎa/, pri izgovoru reči *filha*). Ova interferencija ne potiče toliko od španskih kognata portugalskih leksema koje se nameravaju izgovoriti, već bi se pre mogla objasniti metajezickom kompetencijom ispitanika. Naime, kada su učili španski kao L2, ispitanici, posebno oni filološkog obrazovnog profila, imali su prilike da saznaju da u španskom jeziku malobrojni varijeteti zadržavaju zvučnu lateralnu palatalnu likvidu /ʎ/ (Hammond i Filipović 2004: 385-387), dok ih većina zamenjuje zvučnim palatalnim aproksimantom /j/, te su zaključili da ih opredeljenje za izgovor aprok-

simanta više približava produkciji većine izvornih govornika. U kontrolnoj grupi ovakva izgovorna greška nije primećena.

Poseban izazov u učenju portugalskog kao stranog jezika predstavlja grafema <r>. U većini varijeteta u Brazilu, ona se izgovara kao uvularni, palatalni ili glotalni frikativ kada je na početku reči (npr. *roda* /'ʁɔ.da/, /'xɔ.da/ ili /'hɔ.da), posle nazala (npr. *honra* /'õ.ʁa/, /'õ.xa/ ili /'õ.ha), kao i kada se piše udvojeno (npr. *carro* /'ka.ʁu/, /'ka.xu/ ili /'ka.hu). Ovaj izgovor u portugalskom jeziku ima fonološki status, tako da se glasovi /ʁ/, /x/ i /h/ smatraju fonemama (Cunha i Lindley Cintra 2001: 45). I u kontrolnoj i u eksperimentalnoj grupi zabeležili smo brojne greške u izgovoru ovih glasova označenih grafemom <r> u navedenim kontekstima. Oni najčešće bivaju zamenjeni fonemom /r/, koja postoji i u srpskom i u španskom jeziku. U eksperimentalnoj grupi, međutim, identifikovali smo i zamenu izgovora ovih glasova fonemom /r/, španskim višestrukim vibrantom (Hammond i Filipović 2004: 356-362). U španskom pravopisu grafema <r> izgovara se kao /r/ upravo u onim kontekstima u kojima se u brazilskom portugalskom izgovara kao /ʁ/, /x/ ili /h/, što je osnovni povod za uočeni negativan transfer iz L2 u L3 kod naših ispitanika.

U većini varijeteta brazilskog portugalskog konsonantska fonema /l/ realizuje se kao labiovelarni poluvokal [w] kada se nađe u odstupu sloga (npr. *sal* [saw], *falta* ['faw.ta]). U obe grupe ispitanika identifikovali smo zamenu ovog izgovora izgovorom glasa /l/ kao često produkovanu grešku. Ona se može objasniti negativnim transferom kako iz L1, tako i iz L2, budući da ni srpski ni španski jezik nemaju ovakvih pozicionih realizacija foneme /l/. U eksperimentalnoj grupi, kod petoro ispitanika, zabeležili smo i zamenu izgovora portugalske foneme /l/ i njenog pozicionog alofona [w] izgovorom glasa /l^/, koji je takođe lateralna alveolarna likvida, ali se realizuje apikalno umesto laminalno, uz sekundarnu palatalizaciju. Ovakav izgovor tipičan je za španski jezik (Hammond i Filipović 2004: 371-381), pa otud posezanje za njim od strane pojedinih ispitanika iz eksperimentalne grupe.

Grafema <s> u portugalskom pravopisu može predstavljati foneme /s/ i /z/, dok u španskom služi samo za beleženje foneme /s/. U rečima u kojima se ona nalazi između grafema koje predstavljaju samoglasnike u portugalskom jeziku izgovara se isključivo kao /z/ (npr. *casa* /'ka.za/). Ovaj izgovor nije predstavljao problem ispitanicima iz kontrolne grupe, u kojoj nismo zabeležili nijednu grešku u vezi sa njim. U eksperimentalnoj grupi pak naišli smo na njegovu zamenu izgovorom /s/, što je očigledan negativan transfer iz španskog jezika (npr. /'me.sa/ umesto /'mɛ.za/ pri izgovoru lekseme *mesa*).

Analiza grešaka izgovora konsonantskih fonema ciljnog jezika pokazuje njihovo veće prisustvo i raznovrsnost u eksperimentalnoj grupi. Uzimajući u obzir fonologiju i ortografiju španskog jezika dolazimo do zaključka da interferencija potekla iz L2 umnogome utiče na usvajanje izgovora portugalskog kao L3.

3.3. Suprasegmentalne greške

Za razliku od grešaka u izgovoru vokala i konsonanata, greške na suprasegmentalnom nivou koje smo identifikovali približno su podjednako raspoređene u obe grupe. I njihova vrsta ne razlikuje se naročito kada se uporede kontrolna i eksperimentalna grupa.

Većina zabeleženih suprasegmentalnih grešaka odnosi se na mesto akcenta. Ispitanici iz obeju grupa često su prilikom čitanja tekstova iz didaktičkog materijala na tečaju akcentovali pogrešne slogove u rečima. Kod ispitanika iz kontrolne grupe primetili smo tendenciju da se akcenat prebacuje na ultimu i onda kada to nije pravilan izgovor (npr. [fa.'la] umesto /'fa.la/, pri izgovoru glagolskog oblika *fala*). Ovakve greške okarakterisaćemo kao unutarjezičke, jer njihov uzrok vidimo u generalizaciji. Naime, akcenat na poslednjem slogu veoma je čest u portugalskom, pa se ta pojava preterano generalizuje. Ispitanici iz eksperimentalne grupe uglavnom nisu produkovali takve greške, ali su zato pod uticajem negativnog transfera iz španskog pogrešno akcentovali neke portugalske lekseme (npr. ['al.gem] umesto /aw.'gěj/, pri izgovoru zamenice *alguém*, čiji je španski ekvivalent *alguien* akcentovan na penultimi).

Posebna vrsta suprasegmentalnih grešaka, zabeležena u obema grupama, potiče od grešaka u izgovoru grafema <e> i <o> kada one služe za beleženje poluvokala [j] odnosno [w] u silaznim diftonzima. Izgovarajući te grafeme kao /e/ odnosno /o/, ispitanici pretvaraju diftonge u hijate i time vrše resilabifikaciju. Leksema *corações*, na primer, najčešće biva izgovorena kao [ko.ra.'so.es] umesto /'ko.ra.'šõjs/, čime joj se dodaje jedan slog – ultima se pretvara u dva sloga a akcenat dospeva na novoformiranu penultimu.

Zasebno pitanje u vezi sa suprasegmentalnim greškama mogla bi da predstavlja intonacija, naročito ako se ima u vidu činjenica da mnogi varijeteti srpskog jezika poseduju veoma razrađen akcenatski sistem, u nekim slučajevima i sa postakcenatskim dužinama, dok su u španskom jeziku svi slogovi podjednake dužine, izgovarani u *staccato* ritmu (Hammond i Filipović 2004: 414). Ove razlike svakako predstavljaju potencijalne izvore interferencije, ali su u ovom istraživanju ostavljene po strani, jer zahtevaju precizniju akustičku analizu, uz upotrebu odgovarajućeg softvera.

4. ZAKLJUČAK

Izvršivši analizu grešaka u izgovoru vokala i konsonanata ciljnog jezika, kao i onih na suprasegmentalnom nivou, u obe grupe ispitanika, zaključujemo da govornici srpskog kao maternjeg jezika (L1) sa visokim nivoom kompetencije u španskom jeziku (L2) produkuju greške u većoj meri i sa većom raznovrsnošću prilikom usvajanja portugalskog jezika (L3) u poređenju sa govornicima srpskog kao maternjeg jezika koji nikada nisu učili španski kao strani. Polazišna hipoteza u osnovi je potvrđena. Tipološka sličnost između L2 i L3 pokazuje se kao relevantan faktor u usvajanju L3 i na primeru govornika srpskog kao L1, što je ranije bilo potvrđeno u istraživanjima sprovedenim na izvornim govornicima engleskog (Carvalho i Da Silva 2006, Montrul, Dias i Santos 2010, Rothman 2010).

Budući da analiza grešaka predstavlja metod koji ima i svojih pedagoških implikacija, na osnovu ovog istraživanja možemo preporučiti da se u nastavi portugalskog kao stranog jezika za govornike srpskog posebno treba obratiti pažnja na pojedince koji poseduju kompetenciju u španskom kao stranom jeziku. Trebalo bi prilagoditi metodologiju nastave tako da se njima ukaže na moguć negativan transfer iz njihovog L2, te razraditi načine za njegovo prevazilaženje.

Dalja istraživanja usvajanja portugalskog kao L3 od strane učenika kojima je srpski L1 a španski L2 mogla bi se kretati u dva pravca. Prvo, u analizu bi se mogle uključiti i druge varijable, pre svega drugi strani jezici koje su ti govornici takođe učili i koje govore na određenom nivou kompetencije, ali i varijable kao što su stepen obrazovanja, uzrast, pol i dr. Drugo, kako bi se potvrdili ili opovrgli zaključci o relevantnosti tipološke srodnosti L2 i L3 u usvajanju portugalskog kao L3, trebalo bi analizu sa fonološkog nivoa proširiti i na ostale jezičke nivoe – morfološki, sintaksički, leksičko-semantički i pragmatički.

LITERATURA

- Brasil, Ministério das Relações Exteriores. (2021). *Português nas unidades da Rede de Ensino do Itamaraty em contextos de línguas de média distância*. Brasília: FUNAG.
- Carvalho, A. M., Silva, A. J. B. da (2006). Cross-linguistic influence in third language acquisition: The case of Spanish-English Bilinguals' acquisition of Portuguese. *Foreign Language Annals* 39(2), 185-202.
- Child M.W. (2013). Language learning perceptions: The role of Spanish in L3 Portuguese acquisition. *Portuguese Language Journal* 7, 1-55.
- Corder, S. P. (1967). The significance of learner's errors. *International Review of Applied Linguistics* 5, 161–170.
- Cunha, C., Lindley Cintra, L.F. (2001). *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. 3ª edição. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Čkonjević, J. (2012). *Ensino da cultura: aspectos da cultura portuguesa para falantes de sérvio*. (Dissertação de mestrado). Lisboa: Universidade de Lisboa.

- Ćirić, M. (2022). Upotreba nestandardnih varijeteta srpskog jezika u nastavi portugalskog kao stranog jezika. U: *Jezici i kulture u vremenu i prostoru X/3* (S. Gudurić, J. Dražić, M. Stefanović, ur.). Novi Sad: Filozofski fakultet, 463-471.
- Ćirić, M. (2024). Uloga televizijskih serija u motivaciji govornikâ srpskog za učenje portugalskog jezika i prepoznavanju nastavnih sadržaja. U: *Jezik, književnost i mediji* (V. Budinčić, J. Pršić, B. Solujić, ur.). Beograd: Alfa BK Univerzitet, 81-96.
- Díez Plaza, C.L. (2021). El español en Serbia. *El español en el mundo. Anuario 2021*. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_21/europa/serbia.htm
- Durbaba, O. (2011). *Teorija i praksa učenja i nastave stranih jezika*. Beograd: Zavod za udžbenike. (нир.)
- Feldman, D.M. (1967). A comparison of the segmental phonemes of Brazilian Portuguese and American Spanish. *Linguistics* 29, 44-57.
- Fernández, S. (1997). *Interlengua y análisis de errores*. Madrid: Edelsa.
- Hammond, R., Filipović, J. (2004). *Fonética y fonología españolas para serbiohablantes*. Belgrado: Zavod za udžbenike.
- Miletić, R. (2004). Hipóteses sobre Transfer na Aquisição da LS através da Análise de Erros - Estudo de Caso. *Idiomático, Revista Digital de Didática de PLNM, Centro Virtual do Instituto Camões* 3, 1-13.
- Miletić, R. (2008). *Aquisição de preposições em português língua segunda/língua estrangeira: o caso dos falantes nativos da língua sérvia*. (Dissertação de mestrado). Lisboa: Universidade Nova de Lisboa.
- Montrul, S., Dias, R., Santos, H. (2010). Clitics and object expression in the L3 acquisition of Brazilian Portuguese: Structural similarity matters for transfer. *Second Language Research* 27, 21-58.
- Pavlović, M. M. (2006). *Ensino da Língua Portuguesa a falantes do sérvio*. (Dissertação de mestrado). Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Pejović, A., Stojanović, J. (Ur.). (2021). *50 godina studijskog programa španski jezik, hispanske književnosti i kulture*. Beograd: Filološki fakultet. (нир.)
- Prijčić, V. (2010). *Ensino do Português como Língua Estrangeira na Sérvia: contributo para uma reflexão sobre o ensino-aprendizagem do português como LE no ensino superior*. (Dissertação de mestrado). Lisboa: Universidade Nova de Lisboa.
- Richards, J. C. (1971). Error analysis and second language strategies. *Language Sciences*, February 24 1971, 12-22.
- Rothman, J. (2010). On the typological economy of syntactic transfer: Word order and relative clause high/low attachment preference in L3 Brazilian Portuguese. *International Review of Applied Linguistics* 48, 245-273.
- Scrivener, J. (1994). *Learning Teaching: A guidebook for English language teachers*. Oxford: Heinemann
- Serra Pietsch, G. (2016). *Aspectos do processo de aquisição/aprendizagem da competência pragmática do português língua não-materna no caso de falantes do servo-croata*. (Dissertação de mestrado). Lisboa: Universidade Aberta.
- Soldatić, D., Donić, Ž. (2011). *Svet hispanistike. Uvod u studije*. Beograd: Zavod za udžbenike. (нир.)
- Thornbury, S. (2010). *An A-Z of ELT. A dictionary of terms and concepts used in English language teaching*. Oxford: Macmillan.

PRONUNCIATION ERRORS MADE BY SERBIAN SPEAKERS WITH SPANISH LANGUAGE COMPETENCE WHEN LEARNING PORTUGUESE AS A FOREIGN LANGUAGE

Summary

The topic of this research is the pronunciation errors made by native speakers of Serbian (L1) who possess high levels of competence in Spanish (L2) when learning Portuguese as a foreign language (L3) at the initial level. The main hypothesis of the research is that native speakers of Serbian with high levels of competence in Spanish as a foreign language at the initial level of learning Portuguese as a foreign language (A1) will produce pronunciation errors to a greater extent and with a greater diversity in relation to speakers of Serbian without competence in Spanish. In order to test the hypothesis, two groups of respondents were composed. The respondents were participants of the Portuguese as a foreign language course held at the Center for Brazilian Studies in Belgrade. The aim of

the course was to acquire the A1 level of competence in Portuguese. The first group includes course participants with high levels of competence in Spanish (C1 and C2), and the second includes those who have never studied Spanish as a foreign language. A corpus of audio recordings of the respondents' oral production was compiled and then phonetically transcribed and subjected to error analysis. The goal of the research is to verify the hypothesis by identifying pronunciation errors in both groups of respondents and explaining their cause. The results of the analysis show that native speakers of Serbian who have higher levels of competence in Spanish produce more pronunciation errors when learning Portuguese as a foreign language compared to speakers of Serbian who have never learned Spanish as a foreign language, which is explained by the influence of negative phonological transfer from respondents' L2. The research shows the relevance of the typological similarity of L2 and L3 in the process of L3 acquisition.

Keywords: Portuguese as a foreign language, Spanish language, Serbian language, error analysis, negative transfer

Mladen Ćirić
Institut Gimarais Roza
Centar za brazilske studije u Beogradu (Brazil/Srbija)
mladen.ciric@itamaraty.gov.br

INTERACTIONAL COMPETENCE AT INTERMEDIATE LEVEL IN L2 ITALIAN: LONGITUDINAL STUDY ON DISCOURSE MARKERS

In interactional functions, observed in Bazzanella's pragmatic key from the (inter)locutor's perspective, discourse markers (*allora*, *sì*, *no*, *senti*) play a vital role in regulating the flow and dynamics of the exchange. We aim to identify this type of forms and functions at the intermediate, B1-B2 level of pragmatic-discourse competence in FL Italian. Our longitudinal corpus consists of 100 minutes of transcribed asymmetric interactions involving 10 Serbian-speaking university students of Italian. We illustrate the identified forms in the following functions: turn-taking, holding and yielding, phatic function, modulation, requesting and expressing agreement and/or confirmation, back-channelling and confirming attention, as well as reception, confirming comprehension and requesting clarification. The qualitative-quantitative analysis indicates a progressive development of interactional competence at the target levels (with agreement and modulation, *sì* and *no* (*lo*) *so* as the most frequent functions and forms) and confirms the type of exchange as a crucial factor in (non)manifestation of certain functions.

Keywords: discourse markers, L2 Italian, Serbian-speaking students, pragmatic competence, learner oral corpus

1. MARKERS AS A FACTOR OF INTERACTIONAL COMPETENCE

Discourse markers (DM) are highly frequent and multifunctional words and expressions in spoken language, such as *allora* in example (1), in contrast to the identical form that in example (2) does not serve as a marker:¹

- (1) E: *prova numero uno. vediamo, che argomento ha scelto?*
 C: <tongue-click> <eeh> *quale tipo di abbigliamento* #<E> *ami maggiormente*#
 E: #<C> <mhmh> *bene*#, *sentiamo*
 C: <ehm> *allora*, <ehm> *amo*<oo> <ehm> <ss>*spesso*<oo> <ehm> *indossare* <ehm> *abbigliamento*<oo> <eeh> *sportivo*<oo> (B1, S6)
- (2) E: *e quindi offre da bere a tutti ma*
 C: <laugh> *quando ho soldi* <laugh> *quando è il mio compleanno* <laugh>
 E: *allora sì*
 C: *allora sì* <eeh> (B2, S4)

In their interactional functions, identified by C. Bazzanella (1995, 2001) in a pragmatic key from the symmetric, (inter)locutor's perspective, DM (*allora*, *ma*, *sì*, *no*, *scusa*, *senti* and many others) play a vital role in regulating the flow and dynamics of the verbal exchange. In addition to the interactional functions, markers can perform several metatextual functions in structuring the discourse (such as *diciamo*, *insomma*, *quindi*, *cioè*, *per esempio*, serving demarcation, focalization or reformulation purposes; Bazzanella 1995, 2001). The use of these grammatically heterogeneous conversational elements therefore represents a valuable indicator of the development of interactional ability within pragmatic-discursive competence in a second or foreign language (L2/FL; Diadori et al. 2009, Ferroni & Birello

¹ The following symbols are used in the transcripts: E examiner, C candidate, < > transcriber comments (filled pauses, short (sp) or long (lp) unfilled pauses, back-channels, drawing, nonverbal and nonvocal phenomena), _ within-word interruption, + truncated word, / false start, * ungrammatical form, ## overlapping (for a detailed list of symbols, see Ceković-Rakonjac 2012, Savy 205). Labels B1 or B2 indicate the test level and S1-S10 participants' serial numbers.

2020). More precisely, markers are a significant element in achieving pragmatic fluency, defined as the ability to smoothly manage and maintain the continuity of an ongoing conversation (House 2013: 65).

Studies on the acquisition of these discourse particles indicate that non-native speakers handle them less skillfully in comparison to native speakers, that markers are acquired with difficulty and later on in L2, but, on the other hand, as competence develops, there is an increase in the variety of marker forms and functions. However, it is not yet known precisely what the repertoire and sequential order of acquisition of these forms and functions in interlanguage look like. Although studies on DM are becoming more intensive (Yoshimi 2001, Taylor 2002, Fung & Carter 2007, Hernández 2008, De la Fuente 2009, Carlsen 2010, Jones & Carter 2014, Scivoletto 2022, De Marco 2023) and recently there are certain indications in the mentioned direction, concerning also L2 Italian (Bardel 2003, Andorno 2007, Guil *et al.* 2008, Nigoević & Sučić 2011, Ceković 2014, 2018, Mascherpa 2016, De Marco 2016, Ferroni 2018), the number as well as the volume of quantitative and longitudinal studies remain, however, insufficient (Jafrancesco 2015, Borreguero Zuloaga, Pernas Izquierdo & Gillani 2017, De Cristofaro & Badan 2019, Borreguero Zuloaga & Ferroni 2020, Ceković 2020, Ferroni & Birello 2022, Ni 2023).

Therefore, the aim of this paper is, focusing on Italian as a FL, to identify marker forms and their interactional functions at an intermediate level of the development of pragmatic competence (from B1 to B2, according to the Common European Framework).² Using excerpts from our longitudinal learner corpus and conducting both qualitative and quantitative analysis, we will illustrate the identified forms in their respective interactional functions.

2. PREVIOUS RESEARCH: TRANSVERSAL CORPUS

In this section, we will review the results of the previous study (Ceković 2014) in order to analyse them through the prism of interactional functions that are the subject of this research (in the previous one, all marker forms and functions were cumulatively observed). The transversal corpus on which that study was based consisted of 90 minutes of spoken production from 20 students at the Department of Italian language and literature, Faculty of Philology, University of Belgrade, i.e. 5 participants from each of the four academic years (with teaching objectives set at A2+ for the first, B1 for the second, B2+ for the third and C1 for the fourth year).

Overall, in the transversal corpus, interactional functions dominate over metatextual functions: filled pauses, fillers, turn markers and agreement/reception markers are the most frequent, compared to reformulators, exemplifiers and demarcators. According to proficiency levels, the following interactional functions and forms stand out as the most frequent:

- I year (A2⁺): turn-holding (*eeh, ehm*), taking (*eeh, ehm, e*) and yielding (*non so (cosa dire)*), reception (*sì*);
- II year (B1): turn-holding (*eeh, ehm, non (lo) so, non so cosa dire, "pa"* (well) from L1, *come dire*), agreement (*sì, mhmh*) and/or reception (*sì, ah*), requesting clarification (*mhmh*), turn-taking (*dunque, "pa", e*);
- III year (B2⁺): turn-holding (*eeh, ehm, non (lo) so, (e) quindi, comunque*), agreement (*sì*), reception (*sì*), turn-taking (*e, allora*) and management (*(e) quindi, beh, e così, insomma*), requesting agreement or confirmation (*no, si dice così*), phatic function (*diciamo*);
- IV year (C1): turn-holding (*eeh, ehm, non (lo) so, (e) quindi, diciamo, (e) anche*), agreement (*sì*), reception (*sì*), turn-taking (*diciamo, (e) allora*).

While interactional markers begin to appear at the initial stage of acquisition, with numerous filled pauses and fillers prevailing, other marker forms have a limited presence. Their frequency and diversity

² This work originated from our doctoral dissertation (Ceković 2016) on the effectiveness of explicit input with DM on the oral production of Serbian-speaking students of FL Italian. In another study (Ceković 2020), we focused on the role of DM in metatextual competence of students at the same, intermediate level of proficiency in FL Italian.

of use become significantly apparent only at the B level, showing a more extensive range of forms and functions. This trend is especially prominent at the B2+ level. The results of the mentioned study lead to the conclusion that with increased competence there is a multiplication of forms and an expansion of both interactional and metatextual functions. Additionally, it can be noted that certain interactional functions are not manifested in the corpus (requesting attention, control of reception, interruption and phatic function on the interlocutor's side).

3. CURRENT RESEARCH: LONGITUDINAL CORPUS

The learner corpus used for this research consists of 100 minutes of recorded and orthographically transcribed asymmetric interactions between the teacher and the student. The interactions involved, over a period of one year, 10 Serbian-speaking university students of the Italian language and literature, selected using a simple random sampling method. It is a longitudinal subcorpus, which, along with the transversal one, is part of a larger, ITALSERB corpus, created at the Department of Italian Studies of the Faculty of Philology, University of Belgrade (more detailed description in Ceković-Rakonjac 2013, Ceković 2016).

The findings from the transversal corpus regarding the presence of a diversified repertoire of forms and functions at the B level played a crucial role in selecting the sample for the longitudinal research. Keeping these findings in mind, we submitted the students to oral certification tests from the University for Foreigners of Siena (CILS) in the form of a pre-test at the end of the second year (using the B1 target level test) and a post-test conducted 12 months later, at the end of the third year of studies (using the B2 level test). Both tests involve semi-spontaneous, dialogical and monological production face-to-face on various assigned topics. All participants were female, aged 19-25, had been studying Italian for more than 2 years, were proficient in English and other FL (French, Catalan, Russian, Greek, Spanish or Japanese), had spent 10-60 days in Italy and had contact with the L2 through classes, media and friendships.

4. QUALITATIVE ANALYSIS OF CORPUS DATA

In this section, we will first qualitatively examine the interactional functions and forms discovered in the participant's production during the pre-test (target level B1) and post-test (target level B2), providing examples of their contextualized usage. Following Bazzanella's (1995, 2001) functional classification as a reference, we will present interactional functions by the speaker (4.1) and then by the interlocutor (4.2), that we identified in our FL Italian corpus.

4.1. Speaker's interactional functions

Turn-taking, as the first in a series of interactional functions by the speaker, occurs most frequently in participants, as seen in the earlier example (1) and the following one (3), accompanied by filled pauses (*eeh*, *ehm*), short unfilled pauses and hesitation markers (inspiration, cough). These accompanying phenomena signal a lack of an immediate response and a delay likely caused by the student's effort to provide a satisfactory answer to the demands of the test type and the examiner, i.e., the teacher who, to some extent, given the asymmetric nature of the interaction, manages the turn-taking.

In this function, on the pre-test, participants use the initial marker *allora* (1), which also serves as a demarcation and modulation device, and *non lo so*, that serves simultaneously as a modulator and persists on the post-test, too. Additionally, on the post-test, other markers such as *boh* (3) appear, serving the same two functions, along with *sì* in the roles of both turn-taking and receiving the message.

(3) *E: e secondo te, è meglio essere ottimista o pessimista?*

C: <ehm> boh <eeh> forse <eeh> e+ e+ essere pessimista perchè non puoi <eeh> essere deluso <laugh> quando <ehm> vedi la <eeh> realtà delle <sp> delle situazioni che ti succedono, {whispering} non so} #<E> <ehm>#

E: #<C> <unclear># <ehm> facciamo <unclear> questa domanda, e<ee> qual è il tipo di persona con cui vai più d'accordo? (B2, S8)

Turn-holding, as expected, proved to be a highly prevalent function, observed in the large majority of participants. Similar to L1, it is typically caused by the speaker's difficulties in planning discourse, common in spontaneous interaction. Additionally, it is caused, as one of the influential factors, by the stress and tension due to the awareness of oral, recorded testing, when the students expose themselves to potential evaluation, where they have to save their face.

Filling serves to gain time when formulating the utterance and specifying the relevance of its content. It is usually accompanied by other phenomena such as (un)filled pauses, drawling, various signs of hesitation, sometimes even repetition, fragmented syntax, false starts, along with the marker *non (lo) so*, generally the most widespread and frequently used filler by participants in both tests.

In addition to this, other lexically more complex forms are present, in the form of complete sentences containing this filler or constructed with *come* or *cosa*. Examples of these occur in the post-test and sometimes indicate the student's need for metalinguistic assistance: *come si dice*, **non so come si dire*, *non so come spiegare*, *non (lo) so cosa dire* (4), *che altre cose*.

(4) E: *e che tipo di arte ti piace?*

C: di arte? <inspiration> <eeh> rinascimento per lo più e anche romanticismo <inspiration> <eeh> romanticismo perché <ee> ci sono <oo> <eeh> i sentimenti *melancolici e io amo quei sentimenti e<ee> i colori sono <oo> più scuri <eeh> mentre nel risc+ / rinascimento ci sono gli artisti che amo il più: Leonardo, Michelangelo, Raffaello, non so Caravaggio <inspiration> <eeh> <lp> {whispering} non so cosa dire}

E: bene, grazie

C: {<laugh> non so cosa dire} (B2, S9)

These expressions often serve not only to fill conceptual, memory gaps but also to address lacunas in linguistic competence. Students resort to these fillers when they cannot find, or at least until they find the appropriate, usually lexical means needed to fulfill the task. In such a situation, it is understandable that the student, striving to hold the floor and achieve fluency, resorts to fillers. It creates the impression that the student does so under the pressure of not knowing "what to say" or "how to say" what they have in mind, i.e. to formulate it correctly. This is often explicitly, albeit with a whisper, almost as if trying to conceal it, manifested with expressions like those mentioned in the previous examples. Explicit fillers, along with other forms of hesitation, in any case, serve as a useful means for the student to avoid violating the cooperative principle in conversation.

In such moments, besides, in a form of mistake and insufficiently controlled L2 production there is also an example of filler from L1, "*kako se kaže*" (how do you say), noted in the pre-test, as in the following (5) where the teacher identifies it as a request for metalinguistic assistance and responds with a lexical suggestion (it is the only form alongside *non (lo) so* that appears in the pre-test):

(5) C: e<ee> <breath> l'ho visto <sp> <ehm> l'ho visto in<nn>

E: <mhmh>

C: {whispering} [foreign word] kako se kaže}

E: <mhmh> in un #<C> negozio#

C: #<E> <unclear># in negozio, in *butico e

E: in vetrina

C: in vetrina, sì, vetrina e<ee> ho deciso di comprarla <ehm>

E: sì<ii> (B1, S9)

The phatic function, through which the student establishes contact with the interlocutor and refers to shared background knowledge, is performed by the marker *diciamo* (6), recorded in the post-test, along with an isolated occurrence of a phatic *sa* on the same test:

(6) C: *che è un piccola città, diciamo un posto turistico che si trova sul mare*

E: <mhmh> (B2, S10)

Modulation in L2 is a way for the student to somewhat “hedge” from the content of the utterance and take responsibility for it, emphasize his authority as a speaker by indicating that he is expressing a subjective opinion or personal impression. It usually mitigates the assertion being made and the categorical nature of his stance. Mitigation can be seen as an expression of the student’s linguistic politeness in L2. It is manifested, for instance, under the form of mitigating the disagreement or an impending non-preferential response, reducing the consequences of an act that could jeopardize his face. It also serves as a strategy to adapt to the interlocutor during interaction.

Modulation is most commonly marked by expressions such as *forse*, *un po’*, *penso*, *non (lo) so* (which can also serve for taking the turn), *diciamo* (which on the pre-test can also serve a metatextual function of demarcation), *per me*, as well as (only on the pre-test) *niente di speciale* and *probabilmente* or (only on the post-test) *secondo me* (7), *posso dire*, *credo*, *eh* and markers that can also perform other functions, such as turn-taking (*boh*) or agreement (*eh sì*):

(7) E: <mhmh> e <ehm> e la tua scelta <sp> come mai ha scelto proprio questo<oo> tipo di lavoro che cosa ti ha spinto a #<C> desiderare questo#

C: #<E> perché<ee># <ehm> mi piace lavorare con <eeh> con i bambini e<ee> secondo me / <eeh> penso che<ee> sono brava <laugh> con con i bambini (B2, S1)

Requesting agreement and/or confirmation is made by the marker *sì?* (8), which only appears in the pre-test. Rather than requesting agreement, in most cases in our corpus, it is actually a seeking of metalinguistic confirmation and feed-back from the examiner regarding the correctness or acceptability of the utterance. Requested agreement and/or confirmation can even be implicitly assumed, to the extent that, as in (8), there is an overlap between the student’s request for approval regarding the chosen topic and the examiner’s giving consent:

(8) C: <eeh> vorrei parlare <cough> della situazione <eeh> in cui ho una somma di denaro

E: <mhmh>

C: <eeh> una piccola s+ somma, #<E> <eeh> sì#?

E: #<C> <mhmh># (B1, S8)

Yielding the turn, as expected given his asymmetric position in the interaction, the student performs indirectly, signalling willingness to yield the floor within the demarcation. This excludes the previously mentioned requests for metalinguistic assistance, which could also be interpreted in service of this function. The interlocutor recognizes this as a signal for a transition relevant place. Thus, this function is simultaneously performed by demarcators: *non (lo) so*, in the earlier example (3), *eccetera* (9), *così*, appearing on both tests of participants (except for *così*, which is not recorded in this service on the pre-test and is usually preceded by *e*), as well as *è tutto* (10) (recorded only on the pre-test).

(9) C: [...] è interessante quando<oo> <eeh> lavorando puoi <eeh> stringere le nuove amicizie, i nuovi contatti <ehm> <tongue-click> non lo so <eeh> adattarsi ai<ii> a a un'altra clim<mm>a, <ehm> l'altri abitudini, eccetera

E: quali lingue hai scelto di studiare in questa<aa> facoltà? (B2, S2)

(10) C: <eeh> in questi giorni non ho <laugh> molto passatempo<oo> perché devo studiare, ma quando lo ho <ehm> amo passeggiare con gli amici<ii> <ehm> <tongue-click> di solito<oo> vado a casa perché non vivo a Belgrado e<ee> lì<ii> <eeh> <eeh> ho molti amici che<ee> di solito andiamo <eeh> un caffè, chiacchieriamo, <ehm> amo anche leggere un libro<oo> o guardare film, amo molto la musica, <inspiration> <ehm> <tongue-click> <lp> <breath>

*non so <laugh> <sp> è tutto<oo> <laugh> <ehm> <NOISE> <lp> <tongue-click> amo ballare<ee> e<ee> alla sera forse<ee> vado con gli amici a un *clu[u]_b, una discoteca<aa> <eeh>*

E: okay, grazie (B1, S1)

4.2. Interlocutor's interactional functions

Besides the previously mentioned, we have identified in the corpus a few interactional functions by the interlocutor's side, which we will further elaborate on.

The function of back-channelling and confirming attention, the first in this series, involves the students signalling to the examiner that they are attentively following without taking the turn. On the pre-test, back-channells *sì* and *mhmh* are used in this function, as in (11), where it could possibly be interpreted that it is produced under the influence of priming. However, on the post-test, no markers were recorded in this function.

(11) *E: <mhmh> okay, adesso passiamo alla prova numero due*

C: <mhmh>

E: di che cosa vorrebbe parlare?

C: <ehm> il mio passatempo #<E> preferito#

E: #<C> bene# sentiamo (B1, S1)

The function of reception, confirming comprehension and requesting clarification is a way for the students to signal to the speaker that they are listening and understanding, often by repeating part of his utterance. This is done, among other reasons, to confirm that they have acknowledged it and to request an explanation from the examiner when needed. On the pre-test, this function is generally performed by the most numerous receptive marker *sì* (5), to which, as in (12), the agreement function could often be attributed simultaneously. On the post-test, additional markers such as *ah sì* (13) and *ecco* are used for this function.

(12) *E: perfetto, una gita con gli altri #<C> studenti#*

C: #<E> con gli altri# studenti, sì (B1, S3)

(13) *C: lui aveva giocato a calcio però non era molto bravo <ehm> ha<aa> ha deciso di<ii> giocare a pallacanestro e aveva un <eeh> e+ esito <eeh> grande nel mondo e<ee> <lp> {<laugh> <ah> sì, devo parlare io} <eeh> <tongue-click> anche<ee> ci sono molti brav<vv>i<ii> <eeh> giovani giocatori in Serbia (B2, S2)*

Agreement and/or confirmation regarding the propositional content of the speaker's utterance are carried out by the students using markers *sì* and *certo* (14) on the pre-test and *sì, no, va bene, ah sì* and *eh sì* (which also serves as modulation device) on the post-test.

(14) *E: le piace passare il tempo #<C> libero#*

C: #<E> <cough>#

E: con altre perso<oo>ne?

C: sì, sì, certo <eeh> <ehm> i miei amici sono <eeh> <laugh> persone molto interessante e<ee> <eeh> è mai <eeh> / non è mai <eeh> noioso stare con #<E> loro#

E: #<C> con loro# (B1, S8)

It is evident that the marker *no* can express agreement with the content of an utterance when presented in the form of negation. For instance, in the following example, the examinee initially expresses agreement with the negated content using *no*. He then confirms it by repeating the agreement marker *sì* and, finally, uses *no* again, but this time in a lower tone, seemingly to unequivocally reinforce his agreement:

(15) *E: mentre, secondo te, persone con un carattere più chiuso non cercherebbero mai un lavoro con il pubblico, #<C> ad esempio?#*

C: #<E> no#, sì, sì, no [whispering] (B2, S3)

Sometimes, self-confirmation is expressed through this function using *sì*, which cataphorically refers to the given content and is evident in both tests. Furthermore, this function encompasses expressing disagreement and/or denial, which is realized in both tests through *no(n)* and *per niente*, as in the following example:

- (16) E: #<C> *Lei porta# anche le gonne, le gonne sportive*
 C: {<laugh> *no, no*}
 E: {<laugh> #<C> *no, non le#*}
 C: {<laugh> #<E> *no, non mi# piacciono per niente*} (B1, S7)

5. QUANTITATIVE ANALYSIS OF CORPUS DATA

We have analysed, both qualitatively and quantitatively, the interactional functions and forms present in the participants' production during the pre- and post-test. It is crucial to emphasize that, based on quantitative analysis, interactional functions dominate over metatextual functions in our corpus. In this regard, markers in the functions of agreement and modulation prevail on both tests, followed by reception, holding and yielding the turn.

The share of primary interactional functions in the overall range of functions performed by the DM registered in the corpus increased by 6% between the two tests (from 61% on the pre-test to 67% on the post-test), as shown in Table 1.

	agreement	modulation	reception	turn-holding	turn-yielding
<i>pre-test</i> , B1	26 %	21 %	6 %	4 %	4 %
<i>post-test</i> , B2	26 %	21 %	11 %	6 %	3 %
difference	= 0%	= 0%	↑ 5 %	↑ 2 %	↓ 1 %

Table 1. The share of interactional functions

Between the two tests, the frequency of agreement and modulation functions remained unchanged, while the reception function almost doubled, and turn-holding increased by 50%. On the other hand, the turn-yielding function showed a slight decrease in its frequency (by 25%).

Generally, there was an increase in the share of all DM (not just interactional but also metatextual) in the total number of produced words, by 1,48% (from 5,94% on the pre-test to 7,42% on the post-test). These results indicate a high frequency of DM in L2 Italian in the examined sample. Also, the volume of all DM forms increased by 15 (from 28 on the pre-test to 43 on the post-test). It is noteworthy that there was an increase in the total number of words produced by participants, on both tests (2540 on the pre-test compared to 4031 on the post-test), but this number did not double.

The most frequent interactional marker forms in the analysed corpus were as follows:

- *sì, non (lo) so, un po', forse, no, penso, diciamo, eccetera* (pre-test);
- *sì, non (lo) so, forse, no(n), diciamo, penso, un po'* (post-test).

With an increase in proficiency between the tests, there was an expansion in the variety of different forms and functions of interactional markers (from 17 to 25): 10 identical forms were registered on both tests, 7 appeared only on the pre-test and 15 on the post-test.

Between the two tests, there was an increased presence of the forms *sì, forse, diciamo*, while *no(n)* and *un po'* showed a lower presence. The marker *sì* manifested as the most polyfunctional, serving functions such as agreement, reception, reception/turn-taking, back-channelling, requesting agreement, while *non (lo) so* served functions like turn-holding, modulation, turn-taking/modulation, turn-yielding. Besides the two and among the remaining of 10 forms observed on both tests are: *forse* (modulation), *diciamo* (modulation, phatic function), *no(n)* (disagreement), *un po'* and its variant *un pochino*, mani-

fedest on the pre-test (modulation), *penso* (modulation), *eccetera* (turn-yielding), *per me* (modulation), *per niente* (disagreement).

Seven forms observed only on the pre-test are: *allora* (turn-taking), *certo* (agreement), *è tutto* (turn-yielding), “*kako se kaže*” (turn-holding), *mhmh* (back-channelling), *niente di speciale* (modulation), *probabilmente* (modulation). Fifteen new forms that emerged only on the post-test are: *ah sì* (reception and agreement), *boh* (turn-taking), *che altre cose* (turn-holding), *come si dice* (turn-holding), *credo* (modulation), *ecco* (reception), *eh* (modulation), *eh sì* (modulation/agreement), **non so come si dire* (turn-holding), *non lo so cosa dire* (turn-holding), *non so come spiegare* (turn-holding/modulation), *posso dire* (modulation), *sa* (phatic function), *secondo me* (modulation), *va bene* (agreement). On the post-test, one new, phatic function was also recorded.

6. DISCUSSION

Our longitudinal, qualitative results indicate, on one hand, the presence of certain functions and forms at the analysed B level of competence, as shown in Table 2. On the other hand, the results simultaneously demonstrate that some interactional functions, such as requesting attention, control of reception and interruption, were not recorded in our corpus.

Functions	Forms
turn-taking	<i>eeh, ehm, allora, non lo so, boh, sì</i>
turn-holding	<i>non lo so, come si dice, *non so come si dire, non so come spiegare, non (lo) so cosa dire, che altre cose, “kako se kaže”</i>
phatic function	<i>diciamo, sa</i>
modulation	<i>forse, un po’, penso, non lo so, diciamo, per me, niente di speciale, probabilmente, secondo me, posso dire, credo, eh (sì), boh</i>
requesting agreement or confirmation	<i>sì</i>
turn-yielding	<i>non (lo) so, eccetera, così, è tutto</i>
<i>back-channelling</i> and confirming attention	<i>mhmh, sì</i>
reception, confirming comprehension and requesting clarification	<i>sì, ah sì, ecco</i>
agreement and/or confirmation, disagreement	<i>sì, certo, va bene, ah sì, eh sì, no(n), per niente</i>

Table 2. Interactional functions and forms at the B level

The absence of the function of requesting attention by students can be explained by their role in interaction with the examiner or teacher, where such attention is implied or at least assumed by the students, as they do not express the need to demand the teacher’s attention through markers or they likely hesitate to do so. On the other hand, the teacher provides signs of active attention even when not explicitly requested (in the form of frequent signals for its confirmation, e.g., *mhmh*, *sì*) in order to support the students in their production. Considering the asymmetry of the analysed interaction and the different statuses of its participants, the absence or rare presence of markers in this function is not unusual (cf. Romero Trillo 1997).

Although the student frequently and easily registers the examiner's need for control of reception (which is expected, given the examiner's teaching profession, established as one of the sociolinguistic variables relevant for DM' use; Ceković 2016: 57-61) by providing a reception confirmation response, the student, as indicated by the results from our corpus, does not perform reception control using DM. The reason for this, we believe, lies in the fact that the students have as interlocutor actually a teacher, perceived as a kind of linguistic authority whose reception is not questioned, as dictated by his/her social and professional roles in such interactions.

In our corpus, we did not record cases of students using DM to interrupt a speaker, although overlapping turns between the two interactants are an extremely common occurrence. In the analysed, semi-structured interactions, the examiner is the one who speaks less, refrains from providing personal information or opinions while encouraging the student to do so. On the other hand, the candidate rarely takes the initiative regarding the topic, usually does not ask questions except when clarification or metalinguistic confirmation is needed. The students do not interrupt the speaker intentionally but follow the structure of the interaction, roles assigned and turn allocation, waiting for the examiner to give them the floor, ask a question or taking the floor on their own. It is very likely that any interruption by the student could be perceived as a manifestation of linguistic impoliteness and a form of non-preferential conversational act, and the student is likely aware of this, considering it is a recorded, asymmetric interaction that could jeopardize his reputation.

Although instances of phatic function expressed by the student acting as the interlocutor were not recorded in the corpus, where they would serve him to confirm contact with the speaker without taking the floor and refer to shared knowledge, this function is not entirely absent. We did record, albeit rare cases of students using phatic markers in the role of the speaker. Therefore, we can conclude that this function is not unknown to the student, but its infrequent appearance in Italian as an L1 (Bazzanella 1995, Berretta 1994) may suggest a low occurrence in L2 as well. Moreover, the manifestation of the phatic function only in the post-test leads to the possible conclusion that it is caused by the expected increase in proficiency after a year of learning and/or the type of tested interaction. It is important to note that the frequency of phatic markers is low in interactions with clearly defined roles of participants, as it is the case in our corpus. Considering the asymmetry, formal nature and low level of intimacy between interactants (even though the teacher occasionally uses the student's name when addressing him/her directly), it is understandable that the student might avoid using such a function, which emphasizes familiarity, shared knowledge, personal assumptions about the interlocutor's knowledge and suggestions regarding information processing.

7. CONCLUSIONS

The type of analysed interaction, as a crucial factor in the use of DM, can ultimately be characterized as one where there is asymmetry of roles, a mixed (monological-dialogical) genre, determined disposition of turns, yet unequal turn lengths and pronounced cooperativeness between interlocutors for the purpose of task fulfillment and shared meaning construction. The main topic is predetermined by the task, while various subtopics result from continuous negotiation between participants. Although it contains certain informal features (such as occasional simulation of "chatting", the examiner's friendliness often manifested when addressing the candidate without using formal forms despite the academic setting where formality is customary, a usual, relaxed atmosphere and a familiar space or classroom), this interaction can still be characterized as predominantly formal. The task is predefined and there is no doubt that during its execution, the students need to demonstrate their knowledge (as indicated by examples of requesting metalinguistic confirmation, self-confirmation and self-correction), even though knowledge evaluation is not the task's goal.

A crucial and entirely understandable aspect appears to be the candidate's attempt, as an adult and mature social individual, to preserve his own face in the conversation, often expressing a high degree of linguistic politeness. In this sense, it is not surprising that there is frequent use of modulation markers, a category that most often undergoes accumulation (cumulative grouping of forms with different functions), resulting from the student's efforts to mitigate personal views, which can also be interpreted as an indicator of politeness.

Results indicating that, on the one hand, students more frequently confirm reception using *sì* and, on the other hand, use *no* less and yield the turn less often can also be interpreted in terms of politeness. Similarly, the increase on the post-test in the frequency of agreement function and *sì* marker, on the one side, and the absence of an increase in the frequency of disagreement, on the other side, can be interpreted in the context of politeness. The increase in *sì* and the decrease in *no* could be explained by the students' heightened awareness, acquired between the two testing sessions, of the role of these forms in expressing politeness and of their function in interaction, where agreement is preferential and disagreement with the interlocutor or teacher is a non-preferential act.

These findings, together with those obtained from the transversal corpus, lead to a general conclusion about the progressive development of interactional competence in the analysed participants at the target, B proficiency level. The results from both corpora confirm that the transition from B1 to B2+ proficiency level leads to the multiplication of both forms and functions of interactional markers. The longitudinal corpus further showed that after a year of learning, the range of forms expanded, including a greater number of multi-lexical forms. The most widespread interactional forms in this corpus are *sì* and *non (lo) so*, followed by *forse*, *no(n)*, *diciamo*, *penso*, *un po'*, *eccetera*. Among the functions, agreement and modulation, as well as reception and turn-holding, are the most common. The longitudinal corpus recorded occurrences of modulation, back-channelling and attention confirmation, which were not present in the transversal corpus. Both corpora lack the same functions (requiring attention, reception control, interruption and phatic function by the interlocutor), which is not surprising given that they are composed of the same type of interactions.

Therefore, considering the expansion of the volume of forms and functions of the discourse marker type under consideration, and the fact that these tests cover a wide and diverse range of interactional forms and functions mastered by students (omitted functions are related to the specific type of interaction examined and it is possible to expect these functions to manifest in a different type of conversation, such as interruptions in symmetric interactions), we can conclude that with the development of competence, the student manages spoken exchange better. Furthermore, the student uses interactional markers more efficiently, serving as valid indicators of proficiency in that subcategory of pragmatic-discourse competence.

This work aims to contribute to more intensive studies on the acquisition of DM, to determine the repertoire and sequential order of marker forms and functions in interlanguage, especially in the domain of scarce quantitative and longitudinal studies on L2 Italian. Regarding forms, this work confirms hypotheses about the increase in the volume of different forms with increasing competence and refutes the hypothesis about the presence of form diversity only from B2+, as we found that the repertoire expands from the B1/B2 level, in line with Carlsen (2010). Concerning functions, we confirm hypotheses (Jafrancesco 2015) about the increase in the range of functions from A to C levels, especially from B1, while simultaneously unable to confirm the hypothesis (Jafrancesco 2015) about the presence of all functions at the B level since their presence or absence depends on the type of interaction under examination.

In conclusion, the goal of this work is to gain a clearer insight into learner's ability to interact in L2, specifically in terms of his interactional, not just metatextual (Ceković 2020), competencies. Interactional competence is considered a crucial component of pragmatic competence, which, among all subcategories of communicative competence, seems to be the most complex to define and understand. By developing a potential repertoire of forms and functions of DM in interlanguage and a functional taxonomy of DM for didactic purposes based on a theoretical classification as well as empirical research results, it would be possible to specify teaching guidelines and provide a more systematic approach to the comprehensive development of this competence or at least of its important aspects, such as the use of DM.

REFERENCES

- Andorno, C. (2007). Apprendere il lessico: elaborazione di segnali discorsivi (*sì*, *no*, *così*). In: *Imparare una lingua: recenti sviluppi teorici e proposte applicative* (M. Chini, P. Desideri, M. E. Favilla and G. Pallotti, eds.). Perugia: Guerra, 95-121.

- Bardel, C. (2003). I segnali discorsivi nell'acquisizione dell'italiano L2. In: *API: Archivio del Parlato Italiano* [DVD] (C. Crocco, R. Savy and F. Cutugno, eds.). Napoli: Multimedia press.
- Bazzanella, C. (1995). I segnali discorsivi. In: *Grande grammatica italiana di consultazione*, vol. 3 (L. Renzi, G. Salvi and A. Cardinaletti, eds.). Bologna: Il Mulino, 225-257.
- Bazzanella, C. (2001). Segnali discorsivi e contesto. In: *Modalità e Substandard. Atti del Convegno Internazionale, Forlì 26-27 ottobre 2000* (W. Heinrich, C. Heiss and M. Soffritti, eds.). Bologna: CLUEB, 41-64.
- Berretta, M. (1994). Il parlato italiano contemporaneo. In: *Storia della lingua italiana*, vol. 2 (L. Serianni and P. Trifone, eds.). Torino: Giulio Einaudi, 239-270.
- Borreguero Zuloaga M., Ferroni R. (2020). Lo sviluppo della competenza interazionale in italiano LS: l'espressione dell'accordo in apprendenti ispanofoni e lusofoni. *Italiano LinguaDue*, 12 (1), 54-77.
- Borreguero Zuloaga M., Pernas Izquierdo P., Gillani E. (2017). Metadiscursive functions and discourse markers in L2 Italian. In: *Marcadores discursivos e(m) tradução* (A. P. Loureiro, C. Carapinha and C. Plag, eds.). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 15-57.
- Carlsen, C. (2010). Discourse connectives across CEFR-levels: A corpus based study. In: *Communicative proficiency and linguistic development: intersections between SLA and language testing research* (I. Bartning, M. Martin and I. Vedder, eds.). European Second Language Association, 191-209.
- Ceković, N. (2014). I segnali discorsivi nell'interlingua degli studenti universitari di italiano L2. *Italica Belgradensia*, 2, 93-110.
- Ceković, N. (2016). *Diskursni markeri u govornoj produkciji na italijanskom kao drugom jeziku* (Unpublished doctoral dissertation). Beograd: Filološki fakultet.
- Ceković, N. (2018). Relations between the Forms and Functions of Discourse Markers and Levels of Competence in L2 Italian: State of the Art. In: *Jezici i kulture u vremenu i prostoru VII/1* (S. Gudurić and B. Radić-Bojanić, eds.). Novi Sad: Filozofski fakultet/Pedagoško društvo Vojvodine, 523-531.
- Ceković, N. (2020). Metatekstualna kompetencija učenika na srednjem nivou znanja italijanskog kao drugog jezika. In: *Primenjena lingvistika danas – jezik, književnost i interdisciplinarnost: zbornik radova sa Šestog međunarodnog kongresa, Beograd, 12-13. oktobar 2018.* (V. Polovina and B. Kovačević, eds.). Beograd: Društvo za primenjenu lingvistiku Srbije/Filološki fakultet Univerziteta u Beogradu/Filozofski fakultet Univerziteta u Novom Sadu, 197-209.
- Ceković-Rakonjac, N. (2012). Ortografska transkripcija govornog korpusa ESNakit. In: *Digitalizacija kulturne i naučne baštine, univerzitetski repozitorijumi i učenje na daljinu*, knj. 3 (A. Vraneš, L.J. Marković and G. Alexander, eds.). Beograd: Filološki fakultet, 163-182.
- Ceković-Rakonjac, N. (2013). ITALBEG corpus parlato di italiano L2. *Italica Belgradensia*, 1, 336-348.
- De Cristofaro, E., Badan, L. (2019). The Acquisition of Italian Discourse Markers as a Function of Styding Abroad. *Corpus Pragmatics*, 1-26.
- De la Fuente, M. J. (2009). The Role of Pedagogical Tasks and Focus on Form in Acquisition of Discourse Markers by Advances Language Learners. In: *Little words. Their History, Phonology, Syntax, Semantics, Pragmatics, and Acquisition* (R. P. Leow, H. Campos and D. Lardiere, eds.). Washington, D. C.: Georgetown University Press, 211-221.
- De Marco, A. (2016). The use of discourse markers in L2 Italian. *Language, Interaction and Acquisition*, 7 (1), 67- 88.
- De Marco, A. (2023). L'insegnamento esplicito nello sviluppo della competenza pragmatica in L2/LS. Il caso dei segnali discorsivi. In: *La linguistica educativa tra ricerca e sperimentazione. Scritti in onore di Carmel Mary Coonan* (P. E. Balboni, F. Caon, M. Menegale and G. Serragiotto, eds.). Venezia: Edizioni Ca' Foscari, 83-92.
- Diadori, P., Palermo, M., Troncarelli, D. (2009). *Manuale di didattica dell'italiano L2*. Perugia: Guerra.
- Ferroni, R. (2018). Estratégias interacionais usadas por estudantes universitários de italiano le de níveis inicial e avançado durante conversações simétricas. *Trabalhos em lingüística aplicada*, 57 (3), 1552-1589.
- Ferroni, R., Birello, M. (eds.) (2020). *La competenza discorsiva e interazionale a lezione di lingua straniera*. Roma: Aracne.
- Ferroni, R., Birello, M. (2022). L'insegnamento dei segnali discorsivi allora, dunque e beh: riflessioni metapragmatiche di studenti di italiano LS. *Cuadernos de Filología Italiana*, 29, 125-149.
- Fung, L., Carter, R. (2007). Discourse Markers and Spoken English: Native and Learner Use in Pedagogic Settings. *Applied Linguistics*, 28 (3), 410-439.
- Guil, P., Bazzanella, C., Bini, M., Pernas, P., Gil, T., Borreguero, M., Pernas, A., Kondo, C. M., Gillani, E. (2008). Marcadores discursivos y cortesía lingüística en la interacción de aprendices de italiano L2. In: *Cortesía*

- y conversación: de lo escrito a lo oral (A. Briz, A. Hidalgo, M. Albelda, J. Contreras and N. Hernández Flores, eds.). València: Universitat de València, 711-729.
- Hernández, T. (2008). The Effect of Explicit Instruction and Input Flood on Students' Use of Spanish Discourse Markers on a Simulated Oral Proficiency Interview. *Hispania*, 91 (3), 665-675.
- House, J. (2013). Developing pragmatic competence in English as a lingua franca: Using discourse markers to express (inter)subjectivity and connectivity. *Journal of Pragmatics*, 59, 57-67.
- Jafrancesco, E. (2015). L'acquisizione dei segnali discorsivi in italiano L2. *Italiano LinguaDue*, 1, 1-39.
- Jones, C., Carter, R. (2014). Teaching spoken discourse markers explicitly: A comparison of III and PPP. *International Journal of English Studies*, 14 (1), 37-54.
- Mascherpa, E. (2016). I segnali discorsivi *allora, quindi, però, ma* in apprendenti di italiano L2. *Cuadernos de Filología Italiana*, 23, 119-140.
- Ni, Y. (2023). L'acquisizione dei marcatori metadiscorsivi negli apprendenti sinofoni d'italiano L2 e LS: Una ricerca longitudinale. *Forum Italicum: A Journal of Italian Studies*, 57 (3), 999-1018.
- Nigoević, M., Sučić, P. (2011). Competenza pragmatica in italiano L2: l'uso dei segnali discorsivi da parte degli apprendenti croati. *Italiano LinguaDue*, 2, 94-114.
- Romero Trillo, J. (1997). Your attention, please: Pragmatic mechanisms to obtain the addressee's attention in English and Spanish conversations. *Journal of Pragmatics*, 28, 205-221.
- Savy, R. (2005). Specifiche per la trascrizione ortografica annotata dei testi. In: *Italiano Parlato, Analisi di un dialogo* (F. Albano Leoni and R. Giordano, eds.). Napoli: Liguori, 1-28.
- Scivoletto, G. (2022). I marcatori del discorso per la didattica dell'italiano L2: dalla ricerca acquisizionale alla pratica glottodidattica. *Italiano LinguaDue*, 14 (1), 139-159.
- Taylor, G. (2002). Teaching gambits: The Effect of Instruction and Task Variation on the Use of Conversation Strategies by Intermediate Spanish Students. *Foreign Language Annals*, 35 (2), 171-189.
- Yoshimi, D. R. (2001). Explicit Instruction and JFL Learner's Use of Interactional Discourse Markers. In: *Pragmatics in Language Teaching* (K. R. Rose and G. Kasper, eds.). Cambridge, UK: Cambridge University Press, 223-244.

INTERAKCIONA KOMPETENCIJA
NA SREDNJEM NIVOU ZNANJA ITALIJANSKOG KAO L2:
LONGITUDINALNA STUDIJA O DISKURSNIM MARKERIMA

Rezime

U svojim interakcionim funkcijama, identifikovanim od strane C. Bazzanelle u pragmatičkom ključu iz simetrične, govornikove i sagovornikove perspektive, diskursni markeri (*allora, sì, no, senti...*) igraju vitalnu ulogu u regulisanju toka i dinamike govorne razmene. Cilj nam je da s fokusom na italijanski kao strani jezik u radu identifikujemo ove markerske forme i njihove interakcione funkcije na srednjem nivou razvoja pragmatičko-diskursne kompetencije (od B1 do B2, prema Zajedničkom evropskom okviru). Naš longitudinalni, učenički govorni korpus sastoji se od 100 minuta snimljenih i ortografski transkribovanih asimetričnih interakcija u kojima je, u razmaku od godinu dana, učestvovalo 10 srbofonih studenata italijanskog jezika.

Pomoću primera govorne produkcije ekscerpiranih iz korpusa i podvrgnutih prevashodno kvalitativnoj ali i kvantitativnoj analizi, u radu se ilustruju otkrivene markerske forme u sledećim interakcionim funkcijama: uzimanje, ispunjavanje i ustupanje reči, fatička funkcija, modulacija, zahtevanje i iskazivanje slaganja i(li) potvrde, *back-channelling* i potvrđivanje pažnje, kao i prijem, spoznaja i zahtevanje objašnjenja. Rezultati do kojih dolazimo ukazuju na progresivni razvoj interakcione kompetencije na ciljnim nivoima znanja, gde se izdvajaju slaganje i modulacija kao najrasprostranjenije interakcione funkcije, odnosno *sì* i *no (lo) so* kao najučestalije forme, a naši zaključci potvrđuju tip razmene kao ključni faktor u (ne)ispoljavanju pojedinih markerskih funkcija u korpusu.

Ključne reči: diskursni markeri, italijanski J2, srbofoni studenti, pragmatička kompetencija, učenički govorni korpus

KAKO PIŠU HRVATSKI STUDENTI GERMANISTIKE? ANALIZA UPORABE KAUZALNIH I KONCESIVNIH KONEKTORA

Razvoj vještine pisanja jedan je od ciljeva nastave stranih jezika. Kvalitetno napisan tekst podrazumijeva primjerenu uporabu raznih kohezivnih sredstava. U njemačkom jeziku u eksplicitna se kohezivna sredstva ubrajaju konjunktori, subjunktori i vezni prilozi. Dosadašnja istraživanja (npr. Breindl 2016, 2018) ukazuju na ograničenu varijaciju te na neprimjerenu uporabu određenih konektora kod učenika njemačkog kao stranog jezika. Cilj ovoga rada je analizirati na koji način hrvatski studenti germanistike izražavaju kauzalne i koncesivne semantičke odnose među rečenicama odnosno koje konektore pritom najčešće koriste. U fokusu rada su i greške koje studenti pritom čine. Korpus se sastoji od 50 raspravljačkih eseja pisanih na njemačkom jeziku na razini B2. Rezultati su pokazali da studenti znatno češće izražavaju kauzalne semantičke odnose, pri čemu u najvećoj mjeri posežu za subjunktorom "weil". Kvalitativna analiza je ukazala i na određene poteškoće u uporabi u obje semantičke skupine konektora.

Ključne riječi: konektor, raspravljački eseji, studenti, njemački kao strani jezik

1. UVOD

Glavni cilj nastave stranih jezika razvoj je komunikacijske jezične kompetencije. Jednu od ključnih komponenata u procesu razvoja komunikacijske jezične kompetencije u stranom jeziku predstavlja razvoj vještine pisanja. Pisanje je za razliku od govorenja spor proces koji je popraćen snažnim kognitivnim aktivnostima budući da učenik tijekom pisanja ujedno i kontrolira te prerađuje tekst (Storch 1999). Upravo zbog čimbenika vremena pisanje je iznimno korisno za učenike stranih jezika koji tijekom toga procesa utvrđuju svoja ranije stečena jezična znanja razmišljajući o sadržaju, vokabularu, jezičnoj točnosti, strukturi teksta te o tome kako svoje misli povezati u koherentnu cjelinu. Drugim riječima, kvalitetno napisan tekst pored svega navedenog podrazumijeva i primjerenu uporabu raznih kohezivnih sredstava odnosno konektora koji omogućuju izražavanje točnih semantičkih odnosa među rečenicama u tekstu. Koneksija može biti eksplicitna i implicitna. O eksplicitnoj je koneksiji u njemačkom jeziku riječ kada se u tekstu upotrebljavaju razni konektori, primjerice konjunktori, subjunktori i vezni prilozi, dok je implicitna koneksija na jezičnoj površini neizrečena, no čitatelj je ipak i kao takvu može prepoznati jer upućuje na povezanost između dvije propozicije (Breindl 2016). Koneksija kao semantičko-sintaktički postupak čini sjecište između razine rečenične sintakse i semantike te razine organizacije diskursa (Breindl 2016: 38). U fokusu ovog rada nalaze se eksplicitni konektori koji predstavljaju vezni element između onoga što je već rečeno i onoga što će biti rečeno. Drugim riječima, konektori istodobno vrše anaforičku i kataforičku funkciju (Pon 2022: 3; Kunz i Lapshinova-Koltunski 2014: 237). Budući da pravilna uporaba konektora za učenike i studente njemačkog kao stranog jezika predstavlja znatan izazov (Thüne 2004), potrebno je dodatno istražiti razne aspekte uporabe konektora.

Dosadašnja istraživanja (npr. Breindl 2016, 2018) ukazuju na ograničenu varijaciju unutar iste semantičke skupine te na neprimjerenu uporabu određenih konektora kod učenika njemačkog kao stranog jezika u odnosu na izvorne govornike njemačkog jezika. Stoga je cilj ovoga rada istražiti i analizirati na koji način hrvatski studenti germanistike izražavaju kauzalne i koncesivne semantičke odnose među rečenicama, odnosno koje konektore pritom najčešće koriste te u uporabi kojih konektora najviše griješe.

2. TEORIJSKA POLAZIŠTA

Ovladavanje vještinom pisanja iznimno je zahtjevan i dugotrajan proces koji za mnoge učenike i studente njemačkog kao stranog jezika predstavlja velik izazov. Stipančević (2021), primjerice, ističe da je pisanje i na materinskom jeziku vrlo zahtjevno, te stoga u nastavi stranog jezika tomu treba pažljivo pristupiti. Međutim, u brojnim materijalima za poučavanje njemačkog kao stranog jezika nalaze se ontološki posloženi eksplicitni popisi konektora (Breindl 2016: 37), koji uslijed nedostatnog poučavanja ne pridonose lakšem ovladavanju istih nego dovode do toga da učenici i studenti gotovo proizvoljno posežu za gotovo bilo kojim eksplicitnim konektorom iz pojedine skupine, kao da su u sintaktičkom i semantičkom smislu sinonimi.

Budući da konektori predstavljaju sintaktičko-semantičke fenomene i stoga su u kontekstu ovladavanja stranim jezikom složene ciljne strukture, opsežni popisi konektora trebali bi olakšati učenicima stranih jezika pregled različitih dostupnih konektora. Međutim, detaljniji uvid u važnije njemačke gramatike otkriva da se u, primjerice, tzv. *Handbuch der Konnektoren* (HDK-1 = Pasch et al. 2003; HDK-2 = Breindl et al. 2014) pruža stroža teorijska definicija pojedinih podskupina, dok *Duden-Grammatik* (2016) daje prošireni popis konektora (Breindl 2016; Wu i Li 2022). Analiza konektora pored toga mora biti provedena na dvije razine, sintaktičkoj i semantičkoj. Prema Kunz et al. (2021) i Pasch et al. (2003), konektori se na sintaktičkoj razini mogu podijeliti na konjunktore, subjunktore i vezne priloge (Kunz et al. 2021: 82-83; Pasch et al. 2003: 40). Na razini semantike jasna, sustavna temeljna podjela znatno je teža budući da odnosi među propozicijama mogu biti pod utjecajem subjektivnosti (Breindl et al. 2004: 239-251). Što se tiče predmeta istraživanja ovog rada, korištena je semantička klasifikacija temeljena na značenju/funkciji prema de Beaugrandeu i Dressleru (1981), *Handbuch der Konnektoren* (2003, 2014) i *Duden-Grammatik* (2016). Sljedeća tablica prikazuje deset različitih semantičkih skupina konektora utvrđenih istraživanjem, pri čemu će za potrebe ovog rada fokus biti na kauzalnoj i koncesivnoj skupini:

Tablica 1: Semantička podjela konektora

Značenje	Konjunktori	Subjunktori	Vezni prilozi
aditivno	<i>und, oder, sowie als/ wie auch, wie</i>	<i>wobei</i>	<i>auch, außerdem, daneben, darüber hinaus, ebenfalls, ebenso, erstens, zweitens (als zweites), ferner, weiterhin, weiters, zudem, zusätzlich</i>
adverzativno	<i>sondern, doch, aber</i>	<i>während, wohingegen</i>	<i>einerseits, andererseits, zum einen</i>
kauzalno	<i>denn</i>	<i>weil, da</i>	<i>deshalb, deswegen, daher, also, so, somit, folglich, darum, dadurch, nämlich</i>
konkluzivno	-	<i>obwohl, ob</i>	<i>trotzdem, dennoch</i>
eksplikativno	<i>d.h.</i>	<i>insofern (als)</i>	<i>nämlich</i>
temporalno	-	<i>bevor, als, nachdem, wenn</i>	<i>danach</i>
kondicionalno	-	<i>wenn, falls</i>	<i>dann, sonst</i>
koncesivno	-	<i>wenn (...) auch, wenn (...) schon, obwohl</i>	<i>trotzdem</i>
modalno	-	<i>dadurch dass</i>	<i>so</i>
finalno	-	<i>damit</i>	<i>dafür</i>

2.1. Pregled relevantnih istraživanja

Dosadašnja istraživanja provedena u različitim kontekstima ovladavanja stranim jezikom, a koja su uključivala i različite materinske jezike (engleski, njemački, švedski, kineski, hrvatski), pokazala su da učenici stranog jezika koriste ograničen spektar konektora u stranom jeziku, pri čemu je također utvrđeno prekomjerno, nedovoljno ili neprimjereno korištenje određenih konektora (Milton i Tsang 1993; Bolton et al. 2002; Chen 2006; Bagarić Medve i Pavičić Takač 2013; Pon i Kramarić 2018; Pavičić Takač i Vakanjac Ivezić 2019; Pavičić Takač et al. 2020; Bagarić Medve i Karlak 2023; Karlak i Šarić Šokčević, 2024b). Nadalje, istraživanja su pokazala da se u tekstovima učenika njemačkog kao stranog jezika najčešće koriste aditivni konektori (Mohamed-Sayidina 2010; Breindl 2016; Pon i Kramarić 2018; Bagarić Medve i Karlak 2023; Karlak i Šarić Šokčević, 2024a).

Istraživanje koje je provela Breindl (2016), a u kojem se kontrastivno analizira upotreba konektora u tekstovima švedskih, bjeloruskih i kineskih učenika njemačkog kao stranog jezika koristeći Kobalt-DaF korpus, osobito je zanimljivo jer se dobiveni rezultati uspoređuju s tekstovima izvornih njemačkih govornika. Kvalitativna i kvantitativna analiza pokazala je odstupanja u smislu učestalosti upotrebe korištenih konektora, njihove sintaktičke i semantičke distribucije te drugih aspekata. Utvrđeno je da izvorni govornici njemačkog jezika u pisanju koriste do tri puta više veznih priloga nego učenici njemačkog kao stranog jezika. Rezultati pokazuju da su konjunktori u korpusu izvornih govornika zastupljeni s 44,7%, subjunktori s 7,9% i vezni prilozi s 47,4%. Što se tiče semantičke distribucije, utvrđeno je da učenici njemačkog kao stranog jezika kauzalne konektore koriste gotovo dvostruko češće u odnosu na izvorne govornike njemačkog jezika. Posebno je zanimljiva i leksička preferencija, pri čemu izvorni govornici u mnogo većoj mjeri preferiraju subjunktor “da” u odnosu na učenike njemačkog kao stranog jezika. Subjunktor “da” učenici njemačkog kao stranog jezika gotovo uopće ne koriste te umjesto toga preferiraju subjunktor “weil” koji, pak, za izvorne govornike njemačkog jezika u raspravljačkim esejima igra “tek sporednu ulogu” (Breindl 2016: 56). Sukladno tomu, rezultati istraživanja Karlak i Šarić Šokčević (2024a) u hrvatskom obrazovnom kontekstu također pokazuju da studenti njemačkog kao stranog jezika u pisanju raspravljačkih eseja najčešće posežu upravo za subjunktorom “weil” te da ga pritom u velikoj mjeri primjereno koriste.

3. METODOLOGIJA

3.1. Cilj istraživanja

Navedeno je istraživanje proizišlo iz projekta “Lokalna koherencija u pisanim tekstovima na L1 i L2: Kontrastivna analiza upotrebe konektora”, koji provodi istraživačka skupina Centra za jezična istraživanja na Filozofskom fakultetu u Osijeku. Cilj je ovog istraživanja ispitati i analizirati na koji način hrvatski studenti germanistike izražavaju kauzalne i koncesivne eksplicitne semantičke odnose među rečenicama. Pritom se polazi od sljedećih istraživačkih pitanja:

1. Koje konektore (kauzalne ili koncesivne) studenti njemačkog kao stranog jezika najčešće koriste u pisanju raspravljačkih eseja?
2. U kojoj mjeri dolazi do varijacije u uporabi kauzalnih i koncesivnih konektora, odnosno koriste li pretežito iste ili različite konektore unutar iste semantičke skupine?
2. Koje greške studenti čine u uporabi kauzalnih i koncesivnih konektora?

3.2. Sudionici istraživanja i korpus

Korpus se sastoji od 50 raspravljačkih eseja na njemačkom kao stranom jeziku koje su napisali studenti prve godine preddiplomskog studija germanistike na Filozofskom fakultetu u Osijeku. Polazi se od toga da se sudionici istraživanja u njemačkom jeziku nalaze na B2 razini komunikacijske jezične

kompetencije prema Zajedničkom europskom referentnom okviru za jezike (ZEROJ), budući da su svi morali položiti ispit državne mature na višoj razini kako bi mogli upisati studij germanistike. Viša razina državne mature, naime, odgovara B2 razini prema ZEROJ-u.

Studenti su imali zadatak napisati raspravljački esej na temu “Život u gradu” ili “Online kupovanje” u opsegu od 200 do 230 riječi. Ovaj je instrument razvijen u okviru projekta KohPiTekst³, a preuzet je kako bi se rezultati mogli usporediti s već dostupnim rezultatima iz korpusa projekta KohPiTekst. Zadatak raspravljačkih eseja bio je postavljen na sljedeći način:

Für einige Menschen hat Onlineshopping viele Vorteile. Andere sehen darin viele Nachteile. Schreiben Sie einen Aufsatz zum Thema “Onlineshopping”. Besprechen Sie dabei sowohl die Vorteile als auch die Nachteile. Schreiben Sie Ihre eigene Meinung und begründen Sie sie.

Der Aufsatz soll 200 bis 230 Wörter umfassen.⁴

Für einige Menschen hat das Leben in der Stadt viele Vorteile. Andere sehen darin viele Nachteile. Schreiben Sie einen Aufsatz zum Thema “Das Leben in der Stadt”. Besprechen Sie dabei sowohl die Vorteile als auch die Nachteile. Schreiben Sie Ihre eigene Meinung und begründen Sie sie.

Der Aufsatz soll 200 bis 230 Wörter umfassen.⁵

3.3. Metoda analize

Korpusna analiza provedena je s obzirom na:

1. vrstu konektora: konjunktora, subjunktora, vezni prilog (Kunz et al. 2021; Pasch et al. 2003)
 2. značenje/funkciju konektora: aditivno, adverbizativno, kauzalno, temporalno, modalno, finalno, kondicionalno, koncesivno, konzekutivno, eksplikativno (Duden: 2016; Pasch et al. 2003; Breindl et al. 2014)
 3. vrstu greške u primjeni konektora: sintaktičke, semantičke, pravopisne, interpunkcijske i dr.
- Korpus je analiziran kvantitativno i kvalitativno. U prvom je koraku provedena sintaktička analiza kauzalnih i koncesivnih konektora prema vrsti kako bi se utvrdila učestalost uporabe navedenih konektora. Nakon toga je uslijedila semantička analiza s obzirom na značenje/funkciju i na kraju je provedena kvalitativna analiza s obzirom na točnost/netočnost uporabe odnosno vrstu grešaka koje se javljaju u primjeni konektora u pisanju raspravljačkih eseja.

3.4. Rezultati

Korpusnom je analizom ukupno utvrđeno 833 konektora, od toga su 122 (14,6%) konektora kauzalnog značenja, a samo 14 (1,7%) konektora je koncesivnog značenja. Tablica 1 prikazuje sintaktičku raspodjelu utvrđenih kauzalnih i koncesivnih konektora u korpusu.

³ Koherencija pisanoga teksta u inome jeziku: hrvatski, njemački, engleski, francuski i mađarski jezik u usporedbi (HRZZ-IP-2016-06-5736).

⁴ Prijevod: Za neke ljude online kupovanje ima mnoge prednosti. Drugi u njemu vide mnogo nedostataka. Napišite esej na temu “Online kupovanje”. Razmotrite pritom kako prednosti tako i nedostatke. Napišite vlastito mišljenje i obrazložite ga. Opseg eseja treba biti od 200 do 230 riječi. (MK)

⁵ Prijevod: Za neke ljude život u gradu ima mnoge prednosti. Drugi u njemu vide mnogo nedostataka. Napišite esej na temu “Život u gradu”. Razmotrite pritom kako prednosti tako i nedostatke. Napišite vlastito mišljenje i obrazložite ga. Opseg eseja treba biti od 200 do 230 riječi. (MK)

Tablica 1: Kauzalni i koncesivni konektori prema vrsti

Konektori	Kauzalni konektori		Koncesivni konektori	
	f	%	f	%
KONJUNKTOR	7	5,7	-	-
SUBJUNKTOR	80	65,6	11	78,6
VEZNI PRILOG	35	28,7	3	21,4
Ukupno:	122	100	14	100

Pored toga što su kauzalni konektori znatno više zastupljeni, iz tablice 1 je razvidno da studenti pri pisanju najčešće posežu za subjunktorima u obje semantičke skupine. Tablica 2 prikazuje podjelu utvrđenih kauzalnih konektora prema značenju/funkciji.

Tablica 2: Kauzalni konektori prema značenju/funkciji

Kauzalni konektori	Konektor	f	%
KONJUNKTOR	<i>denn</i>	7	5,7
SUBJUNKTOR	<i>weil</i>	78	65,6
	<i>da</i>	2	
VEZNI PRILOG	<i>deswegen</i>	23	28,7
	<i>deshalb</i>	12	
Ukupno:		122	100

Rezultati pokazuju da u kauzalnoj semantičkoj skupini studenti koriste 5 različitih tipova konektora (*denn*, *weil*, *da*, *deswegen* i *deshalb*). Pritom daleko najčešće koriste kauzalni subjunktor “*weil*”. Ističe se još i upotreba veznog priloga “*deswegen*”, dok se ostali konektori vrlo rijetko rabe. Tablica 3 prikazuje podjelu utvrđenih koncesivnih konektora prema značenju/funkciji.

Tablica 3: Koncesivni konektori prema značenju/funkciji

Koncesivni konektori	Konektor	f	%
SUBJUNKTOR	<i>obwohl, ob*</i>	10	78,6
	<i>trotzdem</i>	1	
VEZNI PRILOG	<i>trotzdem</i>	2	21,4
	<i>dennoch</i>	1	
Ukupno:		14	100

Rezultati pokazuju da u koncesivnoj semantičkoj skupini studenti koriste 5 različitih tipova konektora (*obwohl*, *ob**, *trotzdem* (x2) i *dennoch*). Iako konektor *ob** nije koncesivni konektor, na jednom mjestu u korpusu upotrijebljen je u tom značenju, o čemu će biti više riječi u rezultatima kvalitativne analize. Iz tablice je razvidno da se najčešće koristi subjunktor “*obwohl*”, dok je upotreba ostalih konektora vrlo rijetka. Kvalitativna analiza pokazala je sljedeće rezultate s obzirom na vrstu pogrešaka koje se

javljaju u primjeni kauzalnih i koncesivnih konektora. **Pravopisne i interpunkcijske greške** utvrđene su u primjeni kauzalnih konektora:

- (1) *Ein anderes Problem sind die Lieferkosten, die meisten Produkte sind günstiger im Laden, **weill** man dabei keine zusätzlichen Beträge zahlen muss.*⁶ (nj30)
- (2) *Es ist seher gut auch fur Jugendliche **weil** sie sehr viel pingelig sind und wenn etwas nicht ist wie sie es wollen können sie auf internet suchen und bestellen.* (nj26)
- (3) *Das ist natürlich nicht umsonst, **den** man muss das alles bezahlen.* (nj22)
- (4) ***Deshalb**, wenn man in ein großes Einkaufszentrum gehen will, muss man entweder mit dem Auto, dem Bus, oder mit dem Zug fahren.* (nj22)
- (5) ***Deshalb**, fotografieren sie ein Kleiderstück so das es schön ausieth und natürlich sind auch Effekte in dem Spiel.* (nj22)

Primjeri pokazuju da su navedene pravopisne i interpunkcijske greške karakteristične za nižu razinu komunikacijske jezične kompetencije u njemačkom kao stranom jeziku. Pravopisne greške koje studenti čine odnose se, primjerice na dvostruki suglasnik (primjer 1) ili ispuštanje suglasnika (primjer 3). Interpunkcijske se greške odnose na neumetanje zareza prije konektora “weil” (primjer 2) te na umetanje zareza iza veznog priloga (primjeri 4 i 5). Razvidno je i da postoje individualne razlike u ovoj kategoriji, što bi moglo upućivati na zaključak da uzorak ispitanika nije homogen s obzirom na razinu komunikacijske jezične kompetencije u njemačkom kao stranom jeziku.

Sljedeći se primjeri odnose na sintaktičke greške utvrđene korpusnom analizom. **Sintaktičke greške** vezano za red riječi u rečenici utvrđene su u primjeni kauzalnih konektora:

- (6) *Einige Leute bevorzugen Onlineshopping einige nicht **veil** wie es eine positive seite gibt, gibt es auch eine negative.* (nj26)
- (7) ***Deshalb** heute in Dorfe gibt es weniger Menschen als früher.* (nj1)
- (8) ***Deshalb** sie eine Wunsch bekommen in der Stadt zu leben.* (nj1)

Primjeri 6 – 8 pokazuju da studenti griješe u primjeni veznog priloga “deshalb” budući da se u navedenim rečenicama konjugirani glagol ne nalazi na pravom mjestu. Pored toga, primjer 6 pokazuje da ovdje nije riječ samo o sintaktičkoj grešci, nego ujedno i o interpunkcijskoj jer nedostaje zarez ispred konektora te pravopisnoj. Iz navedenoga proizlazi da određeni broj studenata najvjerojatnije nije na razini B2 prema ZEROJ-u u vještini pisanja.

Sljedeći se primjeri odnose na **semantičke greške** vezano za netočno upotrijebljen konektor s obzirom na njegovo značenje/funkciju utvrđene ponajprije u koncesivnoj skupini konektora.

- (9) ***Ob** das leben in der Stadt schön ist, hat es mehrere Nachteile als Vorteile.* (nj10)
- (10) *Onlineshopping hat sowohl Vorteile, als auch Nachteile. Jeder für sich soll entscheiden was einem besser passt. **Obwohl**, ich denke, dass man das richtige Shopping im Laden nich mit dem Internet ersetzen kann.* (nj30)

Razvidno je da u primjeru 9 navedeni konektor u značenjskom smislu ne odgovara svrsi, tj. upotrijebljen je krivi konektor za povezivanje dvaju surečenica (umjesto ob* trebalo bi upotrijebiti “obwohl”). Primjer 10, pak, pokazuje da bi ovdje semantički odnos među surečenicama bio točnije izražen s veznim prilogom “trotzdem” umjesto “obwohl”. Pored toga, ovdje je najvjerojatnije riječ o utjecaju razgovornog diskursa koji tolerira navedeni poredak riječi te pauzu koja se ovdje postiže zarezom iza konektora “obwohl”, što se često može zamijetiti, primjerice, i kod subjunktora “weil” u razgovornom diskursu izvornih govornika njemačkog jezika. No, moguće je da bi navedena greška u uporabi mogla upućivati i na negativni prijenos iz materinskog (hrvatskog) jezika.

⁶ U primjerima su zadržane sve pravopisne i druge greške studenata.

4. RASPRAVA

Iz rezultata provedenog istraživanja proizlazi da studenti najčešće koriste kauzalne konektore, dok koncesivne vrlo rijetko rabe. Što se tiče vrste konektora, u obje semantičke skupine studenti najčešće koriste subjunktore, poput “weil” i “obwohl”. Pritom se osobito ističe uporaba subjunktora “weil”, čija učestalost uporabe premašuje ukupni zbroj svih ostalih utvrđenih konektora u dvije semantičke skupine. Navedeni je nalaz u skladu s Breindl (2016), koja je utvrdila prekomjernu uporabu kauzalnih konektora kod učenika njemačkog kao stranog jezika koji navedene konektore koriste gotovo dvostruko češće u odnosu na izvorne govornike njemačkog jezika. K tome, preferencija studenata germanistike glede subjunktora “weil” u odnosu na “da”, no i ostale konektore, također je u skladu s istraživanjem Breindl (2016) te Karlak i Šarić Šokčević (2024a). Razlog za to mogao bi se, primjerice, potražiti u kurikulumu njemačkog kao stranog jezika za osnovne škole u kojem je navedeno da konektorom “weil” učenici trebaju ovladati već u sedmom razredu, bilo da je riječ o njemačkom kao prvom ili drugom stranom jeziku⁷. Osim toga, prema ZEROJ-u konektor “weil” uz “und”, “auch” i “aber” spada u skupinu tzv. jednostavnih konektora koji se usvajaju na razini A2. Breindl (2016) u tom smislu ističe da su učenici njemačkog kao stranog jezika skloni često koristiti upravo takve semantički neupadljive, neutralne konektore koji imaju široko područje primjene. Osim toga, učenici njemačkog kao stranog jezika skloni su ponavljanju jednih te istih izraza u pisanju raspravljačkih eseja odnosno ne koriste širok spektar konektora iz iste semantičke skupine (npr. Bagarić Medve i Karlak 2023; Anwardeen et al. 2013), što potvrđuje i naše istraživanje, osobito u pogledu učestalosti uporabe konektora “weil” i “obwohl”. Rijetka uporaba subjunktora “da” u odnosu na “weil” u našem korpusu može se objasniti i tradicionalnim načinom poučavanja, a prema kojemu konektor “da” treba doći na početak zavisno-složene rečenice. Uz to, u glavnoj je rečenici potrebno provesti inverziju subjekta i konjugiranog glagola, što za brojne učenike i studente u kognitivnom smislu predstavlja veći napor. Time se povećava i mogućnost pogreške, što bi većina ipak zasigurno željela izbjeći, a to im uvelike i uspijeva odabirući dobro poznati konektor “weil”, s čijom uporabom minimalno griješe.

Dalje, iz istraživanja proizlazi da je varijacija u uporabi šira u skupini kauzalnih konektora, budući da kauzalni “weil” ipak ima određenu konkurenciju u veznim priložima “deswegen” i “deshalb” (v. tablicu 2). U koncesivnoj semantičkoj skupini studenti se, pak, vrlo rijetko odlučuju za neki drugi konektor te preferiraju “obwohl”, što govori u prilog ograničenoj varijaciji u primjeni koncesivnih konektora. Drugim riječima, nalazi vjerojatno upućuju na moguću nižu razinu ovladanosti komunikacijskom jezičnom kompetencijom na početku studija te na velike individualne razlike među sudionicima istraživanja, na što se ukazuje u sličnim istraživanjima u istom obrazovnom kontekstu (npr. Bagarić Medve i Karlak 2023; Karlak i Šarić Šokčević, 2024a, 2024b).

Tomu u prilog govore i rezultati kvalitativne analize koji ukazuju na greške u primjeni kauzalnih i koncesivnih konektora. Sve utvrđene vrste pogrešaka, bile one pravopisne, interpunkcijske, sintaktičke ili semantičke, međutim i one koje nismo analizirali, a već na prvi pogled su lako uočljive svakome tko malo bolje poznaje njemački jezik, ponajprije pokazuju da studenti nisu stekli dovoljno iskustva u pisanju raspravljačkih eseja. Drugim riječima, potrebno je puno više ciljano raditi na razvoju vještine pisanja u srednjoj školi, i to nipošto samo učenjem konektora napamet kako bi se na ispitu državne mature iz pisanja eseja njihovom čestom uporabom postiglo više bodova. Razvoju vještine pisanja potom se i u okviru studija germanistike mora posvetiti više pozornosti kako bi učenici i studenti njemačkog kao stranog jezika u primjeni kauzalnih i koncesivnih konektora, ali i njemačkom jeziku općenito, pokazali još veću točnost, no i veću jezičnu varijaciju, što je karakteristično za više razine ovladanosti komunikacijskom jezičnom kompetencijom u stranom jeziku.

Ukratko, rezultati provedenog istraživanja potvrđuju nalaze sličnih istraživanja kojima je utvrđeno da učenici stranog jezika koriste ograničen spektar konektora u stranom jeziku, pri čemu je također utvrđeno prekomjerno, nedovoljno ili neprimjereno korištenje određenih konektora (Milton i Tsang 1993; Bolton et al. 2002; Chen 2006; Bagarić Medve i Pavičić Takač 2013; Pon i Kramarić 2018; Pa-

⁷ <https://mzo.gov.hr/istaknute-teme/odgoj-i-obrazovanje/nacionalni-kurikulum/predmetni-kurikulumi/njemacki-jezik/743>

vičić Takač i Vakanjac Ivezić 2019; Pavičić Takač et al. 2020; Bagarić Medve i Karlak 2023; Karlak i Šarić Šokčević, 2024a, 2024b).

5. ZAKLJUČAK

Iz rezultata istraživanja proizlazi da uslijed nedovoljno razvijene vještine pisanja u njemačkom kao stranom jeziku, studenti na početku studija germanistike pribjegavaju korištenju ograničenog spektra njima dobro poznatih, ponajprije kauzalnih konektora, među kojima se ističe i razmjerno prekomjerna uporaba subjunktora “weil”, u čijoj primjeni najmanje griješe. Pored toga, otvara se pitanje koju razinu ovladanosti komunikacijskom jezičnom kompetencijom u njemačkom kao stranom jeziku učenici doista postižu nakon završetka srednjoškolskog obrazovanja. Razvidno je da u tom pogledu postoje brojne individualne razlike, kao i da je vještina pisanja u odnosu na druge vještine vjerojatno manje zastupljena u komunikacijski usmjerenoj nastavi stranog jezika u navedenom obrazovnom kontekstu. Zbog toga smatramo da je u srednjoškolskom obrazovanju, te kasnije i na fakultetu, potrebno sustavnije raditi na razvoju vještine pisanja, i to ne samo za potrebe polaganja ispita državne mature, nego kako bi učenici kroz razne ciljane aktivnosti pisanja i sustavnije poučavanje doista mogli ispitati vlastite hipoteze koje imaju u njemačkom jeziku u pogledu uporabe šireg spektra konektora, a što će im pomoći na putu do njihove automatizacije u uporabi.

LITERATURA

- Anwardeen, Nor, Luyee, Eunice; Gabriel, Joanna, Mousavi Maleki, Seyed Abbas, Rezvani Kalajahi, Seyed Ali (2013). An Analysis: The Usage of Metadiscourse in Argumentative Writing by Malaysian Tertiary Level of Students. *English Language Teaching*. 6. DOI:10.5539/elt.v6n9p83
- Bagarić Medve, Vesna, Karlak, Manuela (2023). Transition Marker in argumentativen Texten von Muttersprachlern und Fremdsprachenlernern: Vergleich von Kroatisch als L1 und Deutsch als L2. *Slavia Centralis*, 16 (1), 66–88. <https://doi.org/10.18690/scn.16.1.66-88.2023>
- Bagarić Medve, Vesna, Pavičić Takač, Višnja (2013). The Influence of Cohesion and Coherence on Text Quality: A Cross-Linguistic Study of Foreign Language Learners' Written Production. In: *Language in Cognition and Affect* (Piechurska-Kuciel, Ewa, Szymanska-Czaplak, Elzbieta, eds.). Berlin: Springer, 111-131.
- Bolton, Kingsley, Nelson, Gerald, Hung Joseph (2002). A corpus-based study of connectors in student writing: Research from The International Corpus of English in Hong Kong (ICE-HK). *International Journal of Corpus Linguistics* 7 (2), 165–182.
- Breindl, Eva, Volodina, A., Waßner, U. H. (2014). *Handbuch der deutschen Konnektoren. Teil 2: Semantik der deutschen Satzverknüpfen*. Berlin, New York: de Gruyter.
- Breindl, Eva (2016). Konnexion in Lernersprachen. In: *Normalität in der Sprache* (D'Avis, Franz Josef, Lohnstein, Horst, eds.). Hamburg: Buske, 37–64.
- Breindl, Eva (2018) Konnexion in argumentativen Texten von DaF-Lernern und Muttersprachlern. *Deutsche Sprache* 2018/1, 22–36.
- Chen, Cheryl Wie-yu (2006). The use of conjunctive adverbials in the academic papers of advanced Taiwanese EFL learners. *International Journal of Corpus Linguistics* 11 (1), 113–130.
- De Beaugrande, Robert Alain, Dressler, Wolfgang Ulrich (1981). *Einführung in die Textlinguistik*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Duden-Grammatik = Dudenredaktion (2016). *Die Grammatik*. Berlin: Dudenverlag.
- Karlak, Manuela, Šarić Šokčević, Ivana (2024a). Additive and causal connectives in GFL argumentative writing. *Jezikoslovlje* 25 (1), 97-116.
- Karlak, Manuela, Šarić Šokčević, Ivana (2024b). Der Gebrauch der Subjunktoren in argumentativen Texten kroatischer DaF-Studierender. In: *Jezik i migracije*. Zbornik radova 37. međunarodnog znanstvenog skupa HDPL-a u Osijeku (Pon, Leonard, Šarić Šokčević, Ivana, eds.). Osijek: HDPL, 67-87.

- Kunz, Kerstin, Lapshinova-Koltunski, Ekaterina (2014). Cohesive conjunctions in English and German: systemic contrasts and textual differences. In: *Recent Advances in Corpus Linguistics* (Vandelanotte, Lieven, Davidse, Kristin, Gentens, Caroline, eds.). Brill, 229-262.
- Kunz, Kerstin, Lapshinova-Koltunski, Ekaterina, Martínez Martínez, José Manuel, Menzel, Katrin, Steiner, Erich (2021). *GECCo – German-English Contrasts in Cohesion*. Berlin – Boston: Walter de Gruyter.
- Mohamed-Sayidina, Aisha (2010). Transfer of L1 cohesive devices and transition words into L2 academic texts: The case of Arab students. *RELC Journal* 41(3), 253-266.
- Milton, John C.P., Elsa Shuk-Ching Tsang (1993). A corpus-based study of logical connectors in EFL students' writing: directions for future research. In: *Studies in Lexis*. (Richard Pemberton, Elza S. C. Tsang, eds.). Hong Kong: The Hong Kong University of Science and Technology, Language Center, 215-246.
- Pavičić Takač, Višnja, Vakanjac Ivezić, Sanja (2019). Frame markers and coherence in L2 argumentative essays. *Discourse and interaction*, 12 (2), 46-71. doi: 10.5817/DI2019-2-46
- Pavičić Takač, Višnja, Kružić, Barbara, Vakanjac Ivezić, Sanja (2020). A Corpus-driven Exploration of Lexical Discourse Markers in L2 Academic Texts. In: *Corpus Analysis in Academic Discourse: Academic Discourse and Learner Corpora* (Carrió-Pastor, María Luisa, eds.). New York (NY): Routledge, 169-190.
- Pon, Leonard, Kramarić, Martina (2018). Zum Gebrauch der Konjunktion 'und' in schriftlichen Produktionen kroatischer DaF-Lernender. *Strani jezici: časopis za primijenjenu lingvistiku* 46 (1-2), 41-63.
- Pasch, Renate, Braube, Ursula, Breindl, Eva, Waßner, Ulrich Hermann (2003). *Handbuch der deutschen Konnektoren. Linguistische Grundlagen der Beschreibung und syntaktische Merkmale der deutschen Satzverknüpfen (Konjunktionen, Satzadverbien und Partikeln)*. Berlin, New York: de Gruyter.
- Stipančević, Ana (2021). *Methodik und Didaktik für Deutsch als Fremdsprache*. Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Storch, Günther (1999). *Deutsch als Fremdsprache – Eine Didaktik*. Paderborn: Wilhelm Fink GmbH & Co. Verlags-KG.
- Thüne, Eva-Maria (2004). Argumentative Texte im DaF-Unterricht an italienischen Universitäten. In: *Texte in Sprachforschung und Sprachunterricht. Pisaner Fachtagung 2004 zu neuen Wegen der italienisch-deutschen Kooperation* (Foschi, Marina, Hepp, Marianne, Neuland, Eva, eds.). München: Iudicium, 197-205.
- Wu, Zekun; Li, Yuan (2022). Der Gebrauch von Konnektoren bei chinesischen DaF-LernerInnen. Eine korpuslinguistische Untersuchung argumentativer Lernertexte. *Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi - Studien zur deutschen Sprache und Literatur* 48, 111-140. <https://doi.org/10.26650/sdsl2022-1166401>

WIE SCHREIBEN KROATISCHE DAF-STUDIERENDE? ANALYSE DES GEBRAUCHS DER KAUSALEN UND KONZESSIVEN KONNEKTOREN

Zusammenfassung

Eines der Ziele des Fremdsprachenunterrichts ist die Entwicklung der Schreibfähigkeit. Um Texte so angemessen wie möglich zu gestalten, müssen auch verschiedene Nutzungsmöglichkeiten in Bezug auf die Kohäsionsmittel erlernt werden. Es ist wichtig, die verschiedenen Kohäsionsmittel adäquat zu nutzen, um die angemessenen semantischen Beziehungen zwischen den Sätzen innerhalb eines Textes deutlich zu machen. Im Deutschen werden Konjunktionen, Subjunktionen und Adverbkonnektoren zu den expliziten Kohäsionsmitteln gezählt. Bisherige Untersuchungen (z.B. Breindl 2016, 2018) haben in Bezug auf den Konnektorengebrauch bei DaF-Lernenden eine eingeschränkte Variationsbreite gezeigt, zum Vorschein kam aber auch der unzureichende oder unangemessene Gebrauch bestimmter Konnektoren. Ziel dieses Beitrags ist es, zu analysieren, wie DaF-Studierende kausale und konzessive Relationen zwischen den Sätzen ausdrücken bzw. welche Formen expliziter Konnektoren sie dabei am häufigsten verwenden, und welche Fehler sie dabei machen. Das Korpus besteht aus 50 argumentativen Texten, die von kroatischen DaF-Studierenden auf der B2 Ebene verfasst wurden. Die Ergebnisse der Analyse zeigen, dass die Studierenden häufiger kausale semantische Beziehungen zwischen den Sätzen ausdrücken und dabei Subjunktionen gebrauchen, insbesondere den Subjunktör "weil". Konzessivität wird vorwiegend mittels des Subjunktors "obwohl" ausgedrückt. Die qualitative Analyse verweist auf gewisse Schwierigkeiten beim Gebrauch der Konnektoren in beiden semantischen Gruppen. Anhand der Ergebnisse werden auch praktische Implikationen für den DaF-Unterricht gegeben.

Schlüsselwörter: argumentative Texte, DaF, Konnektor, Studierende

Ivana Šarić Šokčević
Sveučilište J. J. Strossmayera u Osijeku,
Filozofski fakultet
[*isaricsokcevic@ffos.hr*](mailto:isaricsokcevic@ffos.hr)

Manuela Karlak
Sveučilište J. J. Strossmayera u Osijeku, Republika Hrvatska,
Filozofski fakultet
[*mkarlak@ffos.hr*](mailto:mkarlak@ffos.hr)

CIP - Каталогизација у публикацији
Библиотека Матице српске, Нови Сад

811.1(082)
811.163.41:811.1(082)
821.09(082)
008(082)

ЈЕЗИЦИ и културе у времену и простору [Електронски извор] :
тематски зборник. [Књ.] 11. [Део] 3 / [уреднице Снежана Гудурић, Марија
Стефановић, Јасмина Дражић]. - Нови Сад : Филозофски факултет :
Педагошко друштво Војводине, 2024

Начин приступа (URL): <https://digitalna.ff.uns.ac.rs/sadrzaj/2024/978-86-6065-880-9>. - Опис заснован на стању на дан
1.11.2024. - Насл. са насловног екрана. - Радови на више језика. - Текст
ћир. и лат. - Стр. 7-8: Предговор / Снежана Гудурић, Марија Стефановић,
Јасмина Дражић. - Напомене и библиографске референце уз текст. -
Библиографија уз сваки рад. - Резиме на енгл., нем. или франц. језику уз
сваки рад.

ISBN 978-86-6065-880-9 (ФФ)

а) Европски језици - Зборници б) Српски језик - Европски језици -
Контрастивна анализа - Зборници в) Европска књижевност - Зборници г)
Култура - Зборници

COBISS.SR-ID 155965705

ISBN 978-86-6065-880-9



9 788660 658809