UDK 81’33 ISSN 1451-7124

Друштво за примењену лингвистику Србије

Филолошки факултет у Београду
Филозофски факултет у Новом Саду

Примењена лингвистика

Linguistique appliquée

16

Београд - Нови Сад
2015

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

ПРИМЕЊЕНА ЛИНГВИСТИКА

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

Чланови уредништва:

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

Уређивачки одбор часописа:

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

Рецензенти:

др Снежана Гудурић, редовни професор, Филозофски факултет у Новом Саду
др Весна Половина, редовни професор, Филолошки факултет у Београду
др Љиљана Марковић, редовни професор, Филолошки факултет у Београду
др Јелена Филиповић, редовни професор, Филолошки факултет у Београду
др Јулијана Вучо, редовни професор, Филолошки факултет у Београду
др Јасмина Московљевић Поповић, ванредни професор, Филолошки факултет у Београду
др Вељко Брборић, ванредни професор, Филолошки факултет у Београду
др Борко Ковачевић, доцент, Филолошки факултет у Београду

САДРЖАЈ

Slobodan Jovičić, Zorka Kašić
SEGMENTACIJA GLASOVA U GOVORNOM IZRAZU: PROBLEMI I PRINCIPI.....7

Nataša Radusin-Bardić
FONETSKA VARIJACIJA U SAVREMENOM FRANCUSKOM JEZIKU:
PRIMER VEZIVANJA 25

Constantin-Ioan MLADIN
LE GENRE NEUTRE DES NOMS ROUMAINS
EN CONTEXTE ROMAN ET BALKANIQUE 39

Ksenija Djordjević Léonard
LANGUES EN DANGER ET REVITALISATION:TYPOLOGIE CONTRASTIVE.....53

Gabi Abramac
"PAZIM NA SVOJ JEZIK OD MALIH NOGU": PRESKRIPTIVIZAM
I JEZIČNO PLANIRANJE ZA DJECU U HASIDSKIM ZAJEDNICAMA.....65

Danijela Manić, Julijana Vučo
UNAPREĐIVANJE NASTAVE STRANOG JEZIKA STRUKE U SREDNJIM
STRUČNIM ŠKOLAMA – CLIL I TBLT ISKUSTVA U PROJEKTU PETALL 79

Gordana Janjušević Leković
OBLAST LEKSIKE I LEKSIKOLOGIJE KAO POLAZIŠTE
ZA INTERDISCIPLINARNU KORELACIJU U NASTAVI.....89

Giuseppe Maugeri
GLI AMBIENTI DI APPRENDIMENTO
NELL'INSEGNAMENTO DELLE LINGUE STRANIERE 101

Anna Makišová
SPISOVNÁ SLOVENČINA V BILINGVÁLNOM PROSTREDÍ 113

Ljiljana Knežević
LANGUAGE LEARNING STRATEGIES FOR ORAL PRESENTATION
SKILLS: CROSS-CURRICULAR TEACHING PERSPECTIVES 121

Lidija Pasuljević
DVOJEZIČNA NASTAVA NA FRANCUSKOM JEZIKU U SRBIJI:
ISTRAŽIVANJE RECEPTIVNIH VEŠTINA UČENIKA 131

Ана Вујовић, Мирослава Ристић
ХИБРИДНА НАСТАВА – МОГУЋНОСТИ РЕАЛИЗАЦИЈЕ
МОДЕЛА ИЗОКРЕНУТЕ УЧИОНИЦЕ У НАСТАВИ ФРАНЦУСКОГ
ЈЕЗИКА НА УЧИТЕЉСКОМ ФАКУЛТЕТУ 143

Ivana Vilić
I LINGVISTIČKA I KOMUNIKATIVNA KOMPETENCIJA U NASTAVI
FRANCUSKOG KAO STRANOG JEZIKA – (NE)MOGUĆ ZADATAK? 151

Maja Stanojević Gocić
AN INSIGHT INTO LEXICAL INFERENCING STRATEGIES
EMPLOYED BY ESP STUDENTS 163

Barbara Perić, Nikolina Božinović
CROSS-LINGUISTIC INFLUENCES IN SPANISH L3 ACQUISITION
BY LEARNERS WITH CROATIAN L1 AND ENGLISH L2 175

Vladislava Gordić Petković
JEZIČKE INOVACIJE U SAVREMENOJ SRPSKOJ PROZI:
SEMANTIČKI POTENCIJAL IMENA I BRENDOVA 191

Violeta Stojičić, Radmila Bodrič
SAVREMENA SOCIOLINGVISTIČKA I FORENZIČKO-LINGVISTIČKA
IZUČAVANJA JEZIČKIH ASPEKATA DISKRIMINACIJE
I GRAĐANSKIH PRAVA 203

Ђорђе Божовић
ТЕОРИЈА РЕКАПИТУЛАЦИЈЕ
У ЕВОЛУТИВНО-РАЗВОЈНОЈ ПСИХОЛИНГВИСТИЦИ 213

Jasmina Moskovljević Popović, Vesna Polovina
RANI PRAGMATSKI RAZVOJ – TIPOLOGIJA
KOMUNIKATIVNIH AKATA JEDNOIPOGODIŠNJAKA.....231

Olga Panić Kavgić, Aleksandar Kavgić
UPOREDNA ANALIZA PREVODA NA SRPSKI JEZIK
ANIMIRANE SERIJE I DEČIJIH KNJIGA *PEPA PRASE* 245

PRIKAZ
Zorica Savić-Nenadović
GRACE E. SMITH, STEPHANIE THRONE, DIFFERENTIATING
INSTRUCTION WITH TECHNOLOGY *IN MIDDLE SCHOOL CLASSROOMS*
(WASHINGTON, DC: ISTE, 2009, 232P.) 259

UDC 612.78:004.934
DOI 10.18485/primling.2015.16.1

Slobodan Jovičić
Centar za unapređenje životnih aktivnosti, Beograd
Elektrotehnički fakultet, Univerzitet u Beogradu

Zorka Kašić
Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju
Univerzitet u Beogradu

SEGMENTACIJA GLASOVA U GOVORNOM IZRAZU: PROBLEMI I PRINCIPI[1]

Sažetak: U radu se razmatra pitanje segmentacije glasova u kontinuiranom govoru. Date su preporuke za segmentaciju određenih klasifikacionih grupa glasova u međusobnom kontaktu. Kao najznačajniji problemi u ovom postupku navedeni su bezvučni plozivi u inicijalnoj poziciji, koartikulacioni efekti u kontaktu vokala sa konsonantima i sonantima, kao i problem obezvučavanje glasova u finalnoj poziciji. Preporuke mogu poslužiti kao osnova za dalja istraživanja iznetih gledišta i kao podsticaj za razvoj matematičkih algoritama prilikom primene informacionih tehnologija u govornoj komunikaciji. Na kraju rada ukazuje se na činjenicu da pitanje segmentacije treba razmatrati ne samo u vremenskoj dimenziji već i u trodimenzionalnom prostoru vreme-spektar-intenzitet.

Ključne reči: segmentacija glasova, principi segmentacije, koartikulacija, trodimenzionalna segmentacija, klasifikacione grupe glasova.

UVOD

U govornom toku, odnosno kontinuiranom prirodnom govornom izrazu, glasovi se skoro nikada ne artikulišu pojedinačno. Kao najmanje izgovorne jedinice koje se mogu analizom izdvojiti iz reči nekog jezika, odnosno najmanji primetni diskretni segmenti zvuka u kontinuiranom govornom toku (Simeon, 1969: I, 413), glasovi se grupišu u veće celine u okviru kojih se produkuju. Veća govorna celina od glasa je slog, koji, najjednostavnije rečeno, predstavlja jedinstvenu artikulacionu celinu. Sledeća u fonetskoj hijerarhiji je izgovorna (fonetska) reč, koju čine svi segmenti u okviru jedne akcenatske celine.

1 Rad je realizovan u okviru projekata *Interdisciplinarna istraživanja kvaliteta verbalne komunikacije* OI 178027 i *Jezici i kulture u vremenu i prostoru* OI 178002 koje finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

Ona može da se poklapa sa leksemom, ali u sebi može da sadrži i dve ili više leksema od kojih je samo jedna akcentovana (kao u primeru: *smejao sam mu se*). Najveća izgovorna (fonetska) celina je fonetska fraza - nju predstavlja deo govora omeđen dvema disajnim pauzama (Kašić, 2000).

Grupisani u pomenute govorne segmente, glasovi međusobno utiču jedni na druge, što dovodi do različitih koartikulacionih pojava, odnosno glasovnih promena. Promene glasova, koje podrazumevaju veći koartikulacioni efekat tokom kojeg glas prelazi u artikulaciono polje drugog glasa, u okviru reči (lekseme) uglavnom su stalne, pa se one u normiranim jezicima sa fonološkim pravopisom beleže i u pismu. Eksperimentalna istraživanja pokazala su da je navedeni tip promena stalan i u okviru izgovorne (fonetske) reči. Konstatovano je da kod dobrih govornika nema pauze unutar izgovorne reči koju čine proklitika, enklitika i akcentogena reč. Pošto se u govoru ne javlja pauza, obavezno dolazi do različitog međusobnog uticaja glasova u dodiru, što uslovljava promene. Te promene mogu biti samo pomeranja unutar artikulacionog polja istoga glasa, a mogu se javiti i kvalitativno novi glasovi, može doći do gubljenja glasa ili sažimanja u jedan glas produženog trajanja (Kašić, 1980, 1985), ali se ove promene i u jeziku sa fonološkim pravopisom ne beleže u pismu. S obzirom na činjenicu da organizovanost govora zavisi od više činilaca, grupisanje glasova u fonetske jedinice, hijerarhijski više od sloga, nije uvek identično, čak i kod istog govornika. To dalje znači da dodiri glasova s kraja jedne i početka druge lekseme mogu biti fakultativni, te tako fakultativne mogu biti i promene glasova uslovljene ovim dodirom (Kašić, 1990). Pomeranja glasa unutar artikulaciono-akustičkog polja su automatizovana u okviru artikulacione baze, a nemaju skoro nikakav značaj u percepciji govora. Netranirani slušaoci u eksperimentima te promene uopšte nisu registrovali, iako su spektrografskom analizom utvrđene (Kašić, 1997).

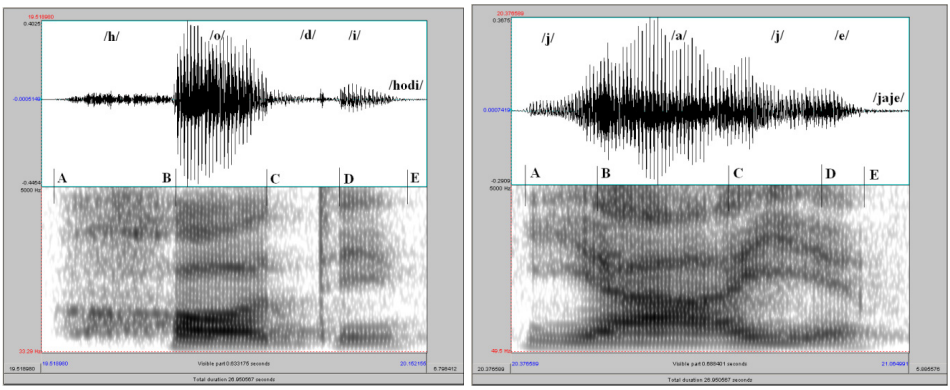
U kojoj meri će ove promene biti zastupljene u nekom jeziku zavisi od njegove artikulacione baze, odnosno od sistema automatizovanih artikulacionih navika izvornih govornika toga jezika. U svakom slučaju, glasovi su u većim govornim segmentima međusobno povezani, odnosno u govornom signalu spojeni, a sagovornici ih percipiraju kao razlikovne jedinice u sklopu razumevanja poruke (Shriberg et al., 2008).

Međutim, pored ove subjektivne segmentacije svojstvene svakom čoveku postoji potreba u mnogim naučnim disciplinama - od fonetike do savremenih govornih tehnologija, a pogotovo u ovim poslednjim, da se segmentacija i objektivno vrši na samom govornom signalu (Huang et al., 2001, Bilibajkić et al., 2011). Objektivna segmentacija podrazumeva računarsku (softversku) analizu govornog signala i primenu određenih algoritama u njegovoj obradi, koji prema zadatim kriterijumima treba da obave ovaj zadatak (Benesty et al., 2008). I sada se dolazi do suštine pitanja segmentacije glasova: kako formulisati kriterijume na osnovu kojih se mogu realizovati pouzdani algoritmi segmentacije? Ali, ovo je samo osnovno pitanje iza koga sledi čitav niz drugih kao što su: kako na segmentaciju utiču različiti glasovni spojevi; kako kod istog para glasova na segmentaciju utiču lingvistički elementi kao što su kontekst, slogovni akcenat, koartikulacija, prozodija; kakav je uticaj psihoemotivnih varijacija govornika u govornom činu; itd, itd. Kao primer u odgovoru na prvo pitanje na slici 1 prikazani su snimci dve reči “hodi” i “jaje”; prikazani su talasna forma govornog signala i ispod njega spektrogram.

U reči “hodi” artikulacioni spojevi susednih glasova su, u oba domena amplitudskom i spektralnom, veoma dobro izdiferencirani; ostaje pitanje definicije početka i kraja

ove reči. Drugi primer, reč “jaje”, znatno je komplikovaniji jer se javljaju spojevi zvučnih glasova sonanta /j/ i vokala /a/ i /e/. U amplitudskom domenu je skoro nemoguće odrediti granice susednih glasova, dok spektrogram pokazuje razlog navedenom stavu, a to je jaka koartikulacija vidljiva u tranzicijama formanata u širem vremenskom segmentu.

Slični primeri za svako postavljeno pitanje, i za mnoga druga pitanja, samo potvrđuju činjenicu da je segmentacija glasova, davnašnja istraživačka tema, tek delimično rešena pa samim tim i dalje zanimljiva i značajna u navedenim naučnim disciplinama (Mermelstein, 1975; Glass and Zue, 1988; Hatazaki et al., 1989). Ovaj rad je posvećen problemima segmentacije glasova i polazi od definicije problema segmentacije kao preduslova za postavljanje opštih načela za segmentaciju određenih klasifikacionih grupa glasova u međusobnim spojevima. Sledi više primera primene specificiranih načela i na kraju podsticajna diskusija o segmentaciji nestandardnog govora kao i potrebi multidimenzionalnog sagledavanja problema segmentacije.



Slika 1. Talasne forme i spektrogrami reči “hodi” i “jaje”.

DEFINICIJA PROBLEMA SEGMENTACIJE

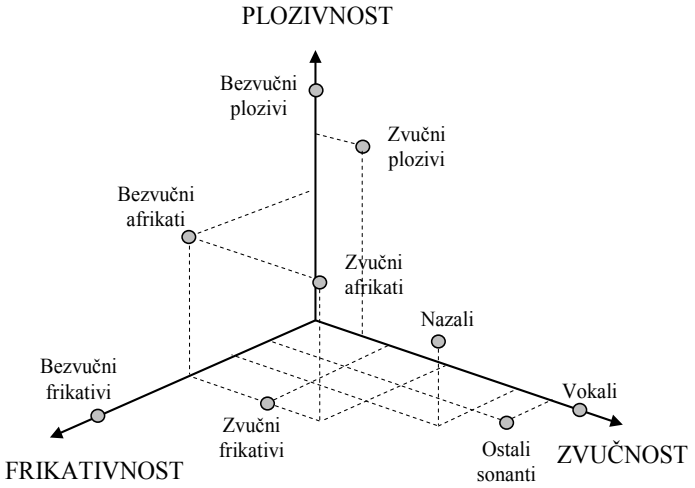
Primeri na slici 1 nameću logično pitanje: kako vršiti segmentaciju sekvencijalnog niza glasova? Prirodan odgovor, kako je i naznačeno u snimcima na slici 1, jeste da segmentaciju treba vršiti u vremenskom domenu, upravo onako kako čovekov govorni aparat generiše glasove. To znači da treba postaviti markere na vremenskoj osi koji razdvajaju govorne jedinice, u ovom slučaju glasove. Koliko god ovakav pristup zadatku segmentacije izgleda jednostavan (prirodan) on nosi sa sobom niz objektivnih problema. Tri osnovna momenta čine problem segmentacije veoma kompleksnim.

(i) Govorni segmenti su veoma podložni varijabilnostima produkcione i individualne prirode. Nikada govornik jedan govorni događaj ne može ponoviti na identičan način, a i kad ga ponovi, ponovljena verzija veoma zavisi od paralingvističkih fenomena kao što su psihoemotivno stanje govornika, fiziološke varijacije kvaliteta glasa, a i samo ponavljanje predstavlja novu komunikativnu situaciju.

(ii) Prožimanje dva susedna glasa je neminovno, tzv. koartikulacioni fenomen, i nastaje kao posledica inercije artikulatora, te se postavljaju pitanja kao što su: kada nastaje/nestaje koartikulacioni segment imajući u vidu i same promene unutar glasova; gde je i da li postoji granica u kontaktu između dva susedna glasa; da li pojedini deo koartikulacionog segmenta pripada više ili manje jednom ili drugom glasu i šta bi takva ocena značila, i slično.

(iii) Koartikulacioni efekat nije jednodimenzionalan problem i ne može se tretirati samo u vremenskom domenu; on se manifestuje i u frekvencijskom i intenzitetskom domenu i nelinearnog je karaktera, tako da se u trodimenzionalnom prostoru vreme-frekvencija-intenzitet trajektorija maksimalne interakcije susednih glasova veoma teško može odrediti pogotovo u spontanom govoru (o ovom problemu biće više reči na kraju rada).

Varijabilnosti u kontinualnom govornom izrazu mogu značajno uticati na akustičku strukturu pojedinačnih glasova (Jovičić, 1999). Kao što je u uvodu naznačeno varijabilnost može biti uzrokovana različitim faktorima: lingvističkim sadržajima, psihoemotivnim stanjem govornika, patološkim efektima u artikulaciji glasova, ambijentom u kome se konverzacija odvija i slično. Sa druge strane, artikulacija glasova je jedan fizičko-fiziološki proces nestacionarne prirode koji ima svoje zakonitosti u prelasku iz jednog stanja (generisanja jednog glasa) u drugo stanje (generisanje narednog glasa). U zavisnosti od različitosti ovih stanja, tj. njihovih prostornih udaljenosti u artikulacionom smislu, prelazak iz jednog u drugo stanje može trajati, zbog inercije artikulatora, duže ili kraće uz direktne reperkusije na amplitudsko-spektralne promene u akustičkom govornom signalu. Ovakvo sagledavanje procesa sukcesivnog generisanja glasova dovodi do moguće formulacije a*rtikulaciono-akustičke distance.* Ovaj pojam je ilustrativno prikazan na slici 2.



Slika 2. Definicija a*rtikulaciono-akustičke distance* u trodimenzionalnom prostoru sa dimenzijama plozivnost-frikativnost-zvučnost.

U trodimenzionalnom prostoru sa dimenzijama plozivnost-frikativnost-zvučnost ilustrativno su prikazane lokacije pojedinih parova fonetskih podgrupa. Artikulacio-no-akustička distanca podrazumeva neposredno rastojanje pojedinih parova tačaka, tj. fonetskih podgrupa, u ovom prostoru. Ako je distanca veća manja je perceptivna konfuzija i lakša je segmentacija. Tako na primer, najteža je segmentacija između vokala i sonanata, a najlakša između vokala i bezvučnih frikativa, afrikata i ploziva, itd. (slika 1).

OPŠTA NAČELA SEGMENTACIJE

Ova načela su opšteg karaktera i zasnovana su na saznanjima iz oblasti fiziologije artikulatora, fonetske deskripcije glasova i akustičkog modelovanju procesa generisanja glasova.

Tip segmentacije - Segmentacija reči se posmatra i tumači sa ekspertskog aspekta, što znači da ekspert koristiti prvenstveno svoje znanje za donošenje odluke o granicama segmenata, pri čemu može koristiti razne softverske alate koji mu mogu biti od koristi kao i dostupnu literaturu.

Segmentacija u vremenu – Segmentacija reči se vrši u vremenskom domenu, na vremenskoj osi, postavljanjem tačke na govornom signalu na mestu procenjenom za granicu dodira dva fonetska segmenta. Osnova analize u segmentaciji jesu talasni oblik signala, spektrogram i auditivna percepcija.

Postavljanje tačke segmentacije – Tačka segmentacije postavlja se na pozitivnoj usponskoj ivici govornog signala na mestu gde govorni signal prolazi kroz liniju nultog intenziteta. Time se obezbeđuje da govorni signal u tački segmentacije polazi iz nultog intenziteta, a ne iz bilo koje tačke signala gde bi se unosio efekat impulsne tranzicije.

Tačnost segmentacije – Postavljanje tačke segmentacije podložno je greškama posebno u kontaktu glasova sa jakom koartikulacijom. Određena tolerancija se može dozvoliti na nivou ±1 periode osnovne frekvencije glasa (*pitch*-perioda).

Šta je koartikulacioni segment? – Koartikulacioni segmenta može se definisati kao *govorni segment u kome se položaj artikulacionih organa menja iz pozicije generisanja prethodnog glasa u poziciju generisanja narednog glasa*. Sa aspekta fonetske segmentacije, kako se tretira u ovom radu, upotreba koartikulacionih segmenata mora biti pažljiva. Zašto? Zato što se koartikulacija kao fiziološka pojava i akustička manifestacija može formulisati kao *asimetrična* i *(uslovno) simetrična*.

Asimetrična koartikulacija se pojavljuje u kontaktu eksplozivnih i šumnih glasova (plozivi, afrikati i frikativi) sa glasovima *tonske strukture* (vokalima i sonantima). Deo koartikulacije koji pripada eksplozivnom ili šumnom glasu je po prirodi fiziologije artikulacionih organa znatno kraći od dela koartikulacije koji pripada glasovima *tonske strukture*.

(Uslovno)simetrična koartikulacija se pojavljuje u kontaktu zvučnih glasova (veoma retko u kontaktu šumnih glasova, na primer /jonosfera/) sa širim tranzicionim zonama kod oba glasa.

Priroda koartikulacije – Koartiklacija se može manifestovati na tri načina:

(i) tranzicijom akustičkih obeležja jednoga glasa u ista akustička obeležja narednog glasa (na primer, tranzicije formanata), tzv. *dinamička tranzicija*,

(ii) preklapanjem različitih akustičkih obeležja susednih glasova (na primer, nestajanje zvučnosti i nastajanje frikcije), tzv. *mešovita tranzicija*, i
(iii) trenutna tranzicija akustičkih obeležja jednoga glasa u akustička obeležja narednog glasa (na primer, tranzicije u kontaktu ploziva i vokala), tzv. *eksplozivna tranzicija*.

Pripadnost koartikulacije – Tačka segmentacije se nalazi u koartikulacionom segmentu i deli ga na dva dela koja pripadaju glasovima u kontaktu. *Pripadanje* dela koartikulacionog segmenta datom glasu podrazumeva da dati koartikulacioni deo sadrži u većoj meri osobine glasa kome se pripisuje.

Princip maksimalne brzine tranzicije – Koartikulacija kod zvučnih glasova tonske strukture, na primer kod vokala i sonanata (primer na slici 1), je veoma izražena, spora i zahvata širu vremensko-spektralnu zonu u spektrogramu. To ukazuje na „duboko" prožimanje glasova. Tranzicija položaja artikulacionih organa ima svoju trajektoriju koja se manifestuje u spektralnom domenu, na primer tranzicijom formanata. Tranzicija se odvija različitom brzinom i najveća je u središnjem delu tranzicionog segmenta. Na mestu najveće brzine tranzicije odvija se najsnažnije prožimanje glasova i može se prihvatiti kao mesto segmentacije.

Granice koartikulacionog segmenta – Nastanak ili prestanak koartikulacije je teško odrediti pošto artikulacioni organi u svom delovanju čine kontinualan sistem. Pošto su i sami glasovi u koartikulacionom kontaktu u nestabilnom režimu generisanja, za nastanak/prestanak koartikulacije može se prihvatiti kriterijum odstupanja trenda promene akustičkih obeležja u očekivanoj zoni koartikulacije. Na primer, kod dvoglasa VC (vokal-konsonant) drugi formant može imati u zoni vokala blagi opadajući nagib, ali kada ovaj trend počne naglo da se menja sa približavanjem konsonantu, da opada ili raste, u tom trenutku treba postaviti granicu koartikulacionog segmenta. Greška u postavljanju ove granice jeste individualne prirode, ali ako je analitičar konzistentan u svom pristupu sistematska greška se može uračunati u dalje postupke analize.

Postavljanje granice segmentacije – Kod asimetrične koartikulacije granica segmentacije se postavlja na mestu jasnog amplitudskog ili spektralnog diskontinuiteta, dok se kod (uslovno) simetrične koartikulacije granica segmentacije postavlja, u slučaju *dinamičke koartikulacije*, na mestu maksimalne brzine tranzicije koartikulacije ili, u slučaju *mešovite koartikulacije*, na sredini koartikulacionog segmenta.

Artikulaciono-akustička distanca glasova – Definisana je slikom 2 i pripadajućim tekstom.

PRIMENA OPŠTIH NAČELA SEGMENTACIJE

U narednim razmatranjima posmatraće se položaj glasa u okviru reči, pa će segmentacijom biti obuhvaćeno i određivanje inicijalne i finalne granice reči.

Određivanje inicijalne granice reči

Slučaj bezvučnih ploziva i afrikata – Bezvučni plozivi /p, t, k/ i afrikati /c, ć, č/ u inicijalnoj poziciji u reči imaju okluziju kod koje ne postoji inicijalna granica. Ukoliko

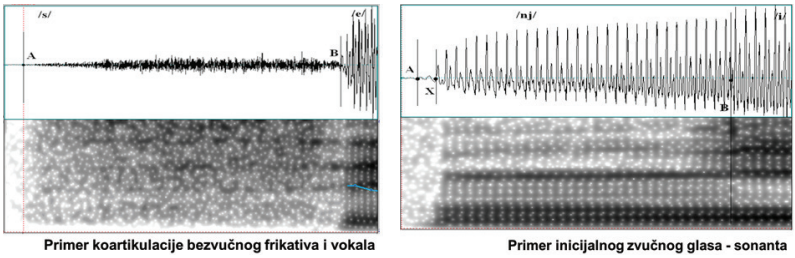
je potrebno definisati inicijalnu granicu okluzije, tada se inicijalna granica može postaviti ispred pojave eksplozije ili frikcije na rastojanju koje odgovara srednjem trajanju okluzije odgovarajućeg glasa. Na slici 3 prikazan je primer dvoglasa /ta/ u reči "tata" sa subsegmentima ploziva /t/, eksplozija i aspiracija koji su zajedno u literaturi poznati pod nazivom VOT (*Voice-Onset-Time*), i tačkom B nultog intenziteta na usponskoj ivici prvog impulsa koji pripada vokalu /a/. U ovom slučaju tačka B nedvosmisleno predstavlja granicu između eksplozivne strukture glasa /t/ i kvaziperiodične strukture glasa /a/.

Slika 3. Subsegmenti ploziva /t/ i tačka segmentacije B između glasova /t/ i /a/.

Slučaj bezvučnih frikativa – Bezvučni frikativi /f, h, s, š/ su šumnog karaktera i nastaju sporijim porastom intenziteta šumnosti. Granica nastanka šumnosti se jasno uočava i u intenzitetskom i u spektralnom domenu, na talasnom obliku signala i spektrogramu, respektivno (primer frikativa /s/ u reči "seka" na slici 4). Postupak postavljanja inicijalne granice zavisi od kvaliteta snimka, odnosno od prisutnih smetnji u snimku.

Ako nema smetnji ili su jako malog intenziteta, tada se preciznija granica može postaviti u intenzitetskom domenu, na talasnom obliku signala, na mestu početka uvećanja intenziteta signala. Ova granica u spektralnom domenu ne mora biti jasno izražena.

Ako su smetnje intenzivnije tada dolazi do maskiranja govornog signala i inicijalna granica u vremenskom domenu se teško može odrediti. Pouzdanija procena inicijalne granice se može napraviti u spektralnom domenu zbog realne pretpostavke da spektralni sastavi smetnje i frikcije navedenih frikativa nisu isti. U tom slučaju inicijalnu granicu treba postaviti na mestu pojave spektralnog sadržaja frikcije na spektrogramu.



Slika 4. Postavljanje inicijalne granice bezvučnog frikativa /s/, tačka A, i nazala /nj/, tačka X.

Slučaj zvučnih konsonanata – Svi zvučni glasovi: plozivi /b, d, g/, frikativi /z, ž/, afrikati /đ, dž/ i sonanti /m, n, nj, v, r, l, lj, j/, imaju jasno izraženu zvučnost. Nastajanje zvučnosti počinje inicijalnim segmentom najčešće u trajanju jedne do dve periode osnovne frekvencije glasa, *pitch*-periode (segment A-X u primeru nazala /nj/ u reči "njiva" na slici 4). U ovom segmentu artikulacioni organi, pre svega glasnice, iz stanja mirovanja uvode se u režim generisanja zvučnosti, odnosno režim fonacije. Zbog toga ovaj segment nema fonemsku funkciju te se inicijalna granica postavlja na mestu pojave prvog glotalnog impulsa (tačka X na slici 4) kada se ostvari normalan režim generisanja zvučnosti. „Normalan režim" se jasno uočava po talasnoj formi prve kvalitetno generisane *pitch*-periode, kao i u spektralnom domenu po kompletiranom spektralnom sadržaju zvučnosti datog glasa.

Određivanje finalne granice reči

Slučaj finalnih vokala – S obzirom da finalni vokali mogu biti u značajnoj meri obezvučeni mogu se posmatrati dva slučaja: zvučna varijanta finalnog vokala (sa *čvrstom artikulacijom*) i obezvučena varijanta finalnog vokala (sa *nepreciznom artikulacijom*).

Zvučna varijanta finalnog vokala – U ovom slučaju artikulacija vokala je čvrsta i kao takva održava se do kraja njegove produkcije. Dva osnovna kriterijuma za procenu finalne granice reči, tj. kraja artikulacije vokala, su:

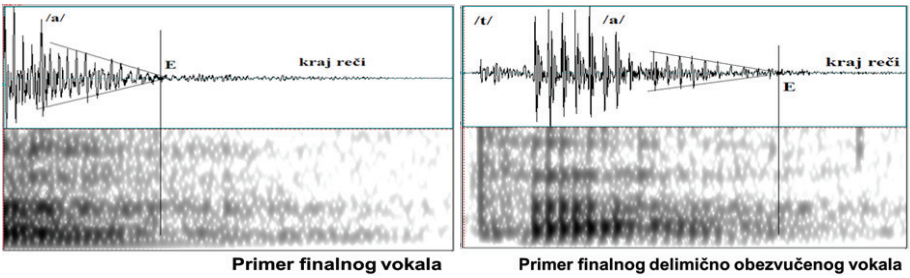
- asimptotski pad anvelope finalnog vokala, i
- nestajanje formanata u spektrogramu; s obzirom na spektralnu karakteristiku govora prvo nestaju najviši formanti, a najduže se, po pravilu, zadržava prvi formant (treba imati u vidu da formanti od prvog ka višim formantima ne opadaju linearno po energiji, što bi se očekivalo imajući u vidu dugovremeni spektar govornog signala, već da njihov energetski odnos zavisi od trenutne produkcije datog vokala).

Prvi kriterijum ukazuje na opadanje intenziteta signala vokala ka nultoj vrednosti, kada prestaje vazdušna struja kroz glotis i kada prestaju vibracije glasnica. Ovaj fiziološki proces je veoma kompleksan. Naime, glasnice kao biološko-mehanički elemenat imaju svoju masu i inerciju i na kraju fonacije prestaju sa vibracijama pri dovoljno malom protoku vazduha kroz glotis, odnosno malom akustičkom pritisku. Ovaj period artikulacije se naziva labava artikulacija. Posle tog trenutka protok vazduha stvara šumnu strukturu koja nestaje tek sa potpunim prestankom izdisaja. Šumna struja prolaskom kroz vokalni trakt generiše šaptavu verziju vokala, ukoliko je struktura vokalnih šupljina ostala nepromenjena, ili formu glasa bez fonetskog značaja, ukoliko su artikulacioni organi poprimili nedefinisanu formu.

Drugi kriterijum proizilazi iz činjenice da trougaoni glotalni impulsi, bogati harmonicima koji formiraju formante, sa tranzicijom ka prestanku vibriranja glasnica prelaze u kvazi-sinusoidalnu formu sa malim sadržajem harmonika. Posledica ove promene je nestajanje zvučne strukture formanata, ostaje šumni sadržaj formanata i rezidual laringalne zvučnosti. Ovakav sadržaj generisanog govornog signala nema više fonetski značaj, ali označava kraj vokalne aktivnosti u fazi ekspirijuma.

Finalnu granicu treba postaviti na mestu gde se sustiču nestanak poslednjeg formanta, najčešće prvog formanta, i asimptotski pad anvelope govornog signala (primer fi-

nalnog /a/ u reči “šuma” na slici 5). Nakon ove granice ostaje smirujući signal inercijalne manifestacije celokupnog vokalnog mehanizma, bez fonetskog značaja. Bitna činjenica je da se njegovim odstranjivanjem iz signala cele reči nimalo ne narušava percepcija ni finalnog vokala ni cele reči.



Slika 5. Finalna granica vokala /a/ i delimično obezvučenog vokala /a/.

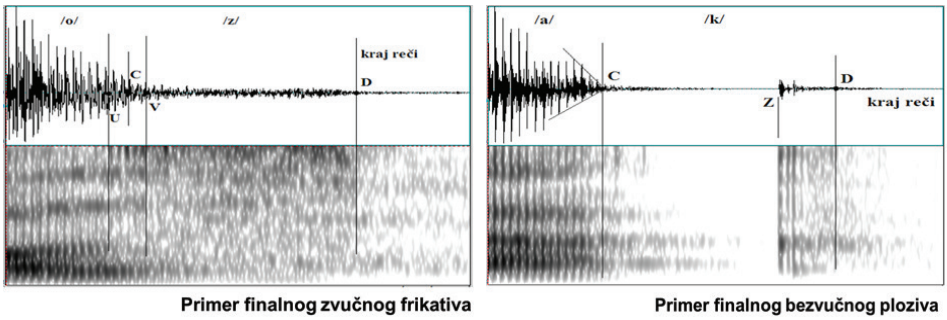
Obezvučena varijanta finalnog vokala – Ukoliko artikulacija govornog izraza nije čvrsto struktuirana, imamo labavu artikulaciju, a njene manifestacije u govornom signalu su:

- značajno smanjenje intenziteta govornog signala, posebno na kraju govornog izraza u zoni finalnog glasa,
- redukcija glotalne aktivnosti do potpunog prekida i zamena zvučnih struktura bezvučnim,
- neregularnosti (nestabilnosti i nesigurnosti) u artikulacionoj aktivnosti koje su jasno uočljive u finalnom delu spektrograma.

Opšta slika obezvučenog vokala jeste izrazito prisustvo šumnih struktura, a manje prisustvo zvučnih struktura, i opšta nestabilnost svih struktura. To znači da se percepcija obezvučenog vokala doživljava kao percepcija vokala u šapatu. Formantna struktura spektra vokala i dalje postoji ali su, pogotovo viši formanti, pretežno šumnog karaktera. Odnos tonske i šumne strukture zavisi od stepena obezvučenosti vokala.

Finalna granica obezvučenih vokala se postavlja na istim principima kao i kod zvučnih vokala. Kod određivanja ove granice treba biti obazriv s obzirom da proces nestajanja vokala zbog labave artikulacije najčešće nije kontinualne prirode, tako da se u artikulaciji mogu pojaviti, zbog slabe kontrole artikulatora, prekidi u spektralnim strukturama formanata (što se uočava na slici 5 u finalnom vokalu /a/ u reči “tata”). Zbog toga treba pratiti opšti trend opadanja amplitudsko-spektralnih struktura do potpunog nestanka prvog formanta.

Slučaj finalnih zvučnih konsonanata - Kod zvučnih konsonanata u finalnoj poziciji veoma je prisutan efekat obezvučavanja. Ovaj efekat je posebno izražen kod zvučnih frikativa i afrikata gde, zbog obezvučavanja, zvučnom glasu preostaju primarne karakteristike njegovog bezvučnog parnjaka. Na slici 6 prikazan je primer finalnog zvučnog frikativa /z/ u reči “voz”. U spektrogramu se jasno uočava nestanak zvučnosti već na samom početku generisanja glasa /z/, nakon tačke V, dok preostala šumna struktura u potpunosti odgovara glasu /s/. Finalna granica, tačka D, se teško može definisati na talasnom obliku govornog signala ali je veoma jasno izražena u spektrogramu.

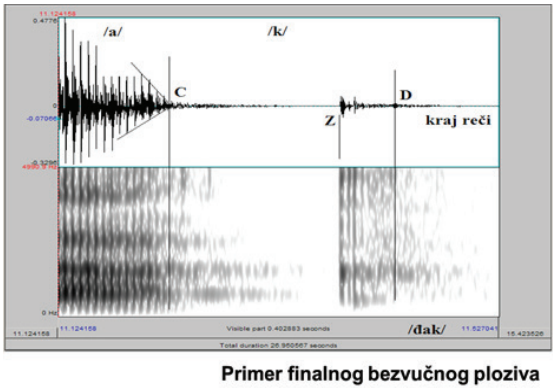


Slika 6. Finalna granica obezvučenog frikativa /z/ i bezvučnog ploziva /k/.

U slučaju preostalih zvučnih konsonanata, nazala i aproksimanata, finalna granica se postavlja po istim kriterijumima kao za finalne vokale.

Slučaj finalnih bezvučnih frikativa i afrikata – Određivanje finalne granice ovih glasova se zasniva na sličnim kriterijumima kao i određivanje inicijalne granice. Finalna granica se postavlja na mestu određenom sa dva kriterijuma: (1) asimptotskim opadanjem amplitude signala frikativa odnosno afrikata, što je labaviji kriterijum s obzirom na moguće prisustvo šuma, i (2) naglim prestankom frikcije vidljive u spektrogramu, što je pouzdaniji kriterijum. U spektrogramu treba uočiti razliku između kraja frikcije i šuma ekspirijuma posle finalne granice, kao posledice potpune relaksacije artikulacionih organa. Ovi detalji su uočljivi i na slici 6 kod obezvučenog glasa /z/ za koga je konstatovana potpuna transformacija u frikativ /s/.

Slučaj finalnih ploziva - Bez obzira da li se radi o zvučnom ili bezvučnom plozivu, u finalnoj poziciji u reči svi ovi glasovi završavaju se eksplozivnim segmentom. Finalna granica se postavlja na kraju aspirovanog segmenta posle koga sledi šum ekspirijuma. Diskriminaciju između aspirovanog dela eksplozije ploziva i ekspirijuma je teško ili čak nemoguće učiniti bez eksplicitnog indikatora u smislu spektralne ili amplitudske neregularnosti koje se pripisuju ekspirijumu. U primeru na slici 7 tačka D predstavlja finalnu granicu bezvučnog ploziva /k/ u reči /đak/.



Slika 7. Finalna granica bezvučnog ploziva /k/.

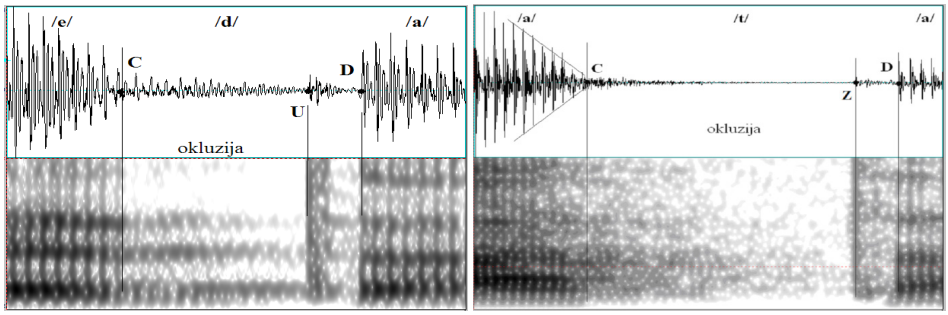
Određivanje granice ploziva i vokala

Spoj ploziv-vokal – Kontakt ove dve fonetske grupe pripada veoma čvrstoj, tj. preciznoj artikulaciji. Samo stvaranje pregrade u vokalnom traktu, da bi se uopšte produkovao ploziv, najavljuje eksplozivnu prirodu nastajanja vokala koji sledi. U oba slučaja zvučnog i bezvučnog ploziva njihov kontakt sa vokalom se nalazi u tački dodira VOT segmenta i prvog glotalnog impulsa u vokalu. Na slici 8 u oba primera, kod zvučnog ploziva /d/ u reči "deda" i kod bezvučnog ploziva /t/ u reči "tata", tačka segmentacije sa vokalom /a/ je tačka D.

Spoj vokal-ploziv – Ovaj spoj ne mora biti jasno profilisan iz tri razloga: (i) vokal se ne može plozivno završiti, (ii) postoji inercija artikulacionih organa u prelazu sa zvučnosti na okluziju, i (iii) okluzija često nije potpuna (pitanje kvaliteta okluzije).

Ako je kod bezvučnih ploziva okluzija kvalitetna, tada se tačka segmentacije postavlja iza poslednjeg generisanog glotalnog impulsa kojim se završava generisanje vokala (primer dvoglasa /at/ u reči "tata" i tačke C na slici 8). Ako okluzija nije kvalitetna, tada se laringalne vibracije mogu produžiti u okluziju i sa opadanjem intenziteta nastaviti skoro do VOT segmenta (slično manifestaciji zvučnosti kod zvučnih ploziva). U amplitudskom domenu prelazak sa vokala na laringalne vibracije u okluziji ne mora biti izražen, ali u spektralnom domenu ova razlika je jasno naznačena završetkom formanata vokala. Tačka segmentacije se postavlja na mestu jasno izražene amplitudske razlike između vokala i okluzije ili na mestu završetka poslednjeg formanta, najčešće prvog formanta (napomena: formanti se najčešće ne završavaju sinhrono, najpre u spektrogramu nestaju viši formanti kao slabiji po intenzitetu, a na kraju drugi ili/i prvi formant kao najintenzivniji formanti – ova pojava je posledica oblika spektra govornog signala).

Kod zvučnih ploziva laringalne vibracije postoje kao inherentni deo ploziva i situacija je ista kao kod nekvalitetne okluzije bezvučnih ploziva (prethodno opisana). U ovom slučaju intenzitetska razlika između vokala i zvučnosti okluzije je manja pa se tačka segmentacije pouzdanije može odrediti u spektralnom domenu (primer dvoglasa /ed/ u reči "deda" na slici 8, i tačka segmentacije C).



Slika 8. Primeri segmentacije ploziva u intervokalskom okruženju.

Određivanje granice frikativa i vokala

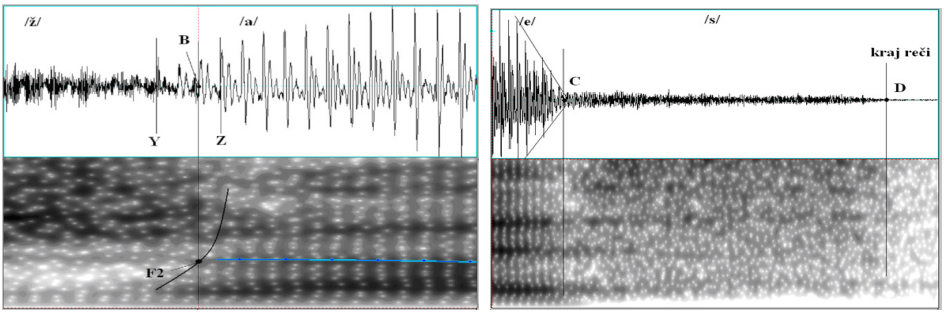
Spoj frikativ-vokal – Kontakt ove dve fonetske grupe pripada čvrstoj, tj. preciznoj artikulaciji. Artikulacija je potpuno različite prirode, posebno kada su u pitanju bezvučni

frikativi, tako da se artikulacija glasa iz jedne fonetske grupe mora u potpunosti završiti da bi se započela artikulacija glasa iz druge fonetske grupe. U takvim okolnostima koartikulacija je izuzetno slaba ili je uopšte nema.

U slučaju bezvučnog frikativa kontakt frikcije i zvučnosti je veoma precizan i vidljiv i u talasnom obliku signala i u spektrogramu. Koartikulacija je minimalna, skoro da je nema, a tačka segmentacije se postavlja na usponskoj ivici prvog glotalnog impulsa vokala. Primer ovakvog slučaja je prikazan na slici 4 za frikativ /s/ u reči "seka" gde je tačka segmentacije označena sa B.

Segmentacija zvučnog frikativa je nešto složenija jer postoji kontinuitet zvučnosti bez obzira što je zvučnost u frikativu znatno intenzitetski slabija od zvučnosti vokala. Zbog toga postoji koartikulacioni segment (primer na slici 9, spoj frikativa /ž/ i vokala /a/ u reči "žaba" i koartikulacioni segment Y-Z) u kome zvučnost frikativa prerasta u zvučnost vokala i u kome frikcija slabi i nestaje, odnosno u kome se preklapaju pre svega prvi formant vokala i završna šumnost frikativa. Tačka segmentacije se postavlja u sredini koartikulacionog segmenta na usponskoj ivici najbližeg glotalnog impulsa.

Treba uočiti da separacija frikativa i vokala nije linearna funkcija u trodimenzionalnom prostoru (intenzitet-vreme-frekvencija), zbog čega nije jednostavno postaviti tačku segmentacije samo na vremenskoj osi. Ovaj stav važi za bilo koji koartikulacioni segment i o njemu će biti više reči u sledećem segmentu ovog rada.



Slika 9. Primeri segmentacije zvučnog frikativa /ž/ i vokala /a/ u reči "žaba" (tačka B) i vokala /e/ i bezvučnog frikativa /s/ u reči "fes" (tačka C).

Spoj vokal-frikativ – U slučaju bezvučnog frikativa spoj vokala i frikcije je jasno izražen prestankom svih formantnih struktura vokala i nastankom intenzivne frikcije. Tačka segmentacije se postavlja iza poslednjeg uočljivog laringalnog impulsa (primer vokala /e/ i bezvučnog frikativa /s/ u reči "fes" gde je tačka segmentacije označena sa C, slika 9). U segmentu frikativa moguća je pojava šumnih spektralnih koncentrata na nivou formanata prethodnog vokala što je posledica inercije artikulacionih organa, što nije od primarnog značaja za percepciju frikcije.

Kod zvučnih frikativa, na primer u spoju vokala /o/ i zvučnog frikativa /z/ na slici 6, situacija je kompleksnija iz osnovnog razloga što se radi o zvučnim glasovima. U ovom slučaju pojavljuje se koartikulacioni segment U-V u kome se preklapaju završeci najnižih formanata vokala i nastanak frikcije u najvišem delu spektra (mešovita tranzicija). Ove karakteristike se jasno uočavaju u spektrogramu gde se mogu definisati granice koarti-

kulacionog segmenta. Tačka segmentacije C se određuje na bazi usvojenog principa na sredini koartikulacionog segmenta.

NAPOMENA: Generalno, u zavisnosti od individualne produkcije ovih glasovnih spojeva, posebno u kontinuiranom govoru, princip sredine koartikulacionog segmenta može se uvek primeniti.

Određivanje granice afrikata i vokala

Činjenica da je artikulacija afrikata kombinacija plozivnosti i frikcije u značajnoj meri pojednostavljuje postupak segmentacije afrikata i vokala. To znači da je kontakt vokal-afrikat isti kao kontakt vokal-ploziv, a da je kontakt afrikat-vokal isti kao kontakt frikativ- vokal, pa se i segmentacija afrikata i vokala vrši prema prethodno opisanim kriterijumima za plozive i frikative.

Određivanje granice nazala i vokala

Iako su nazali konsonanti (sonanti) u kojima postoji kombinacija tonske i šumne strukture, njihova segmentacija u spoju sa vokalima, pa i drugim konsonantima, je veoma olakšana zahvaljujući njihovoj plozivnoj prirodi generisanja. Zatvaranje usne šupljine i otvaranje nosne šupljine, kao i obrnuto, je nagli proces koji se odvija na nivou jednog laringalnog impulsa, tako da se koartikulacioni proces odvija veoma brzo u okviru jedne *pitch*-periode. Tačka segmentacije se postavlja na usponskoj ivici prvog glotalnog impulsa koji pripada vokalu odnosno nazalu.

NAPOMENA: Plozivnost nazala u kontinualnom govoru, brzom govoru ili govoru bez precizne artikulacije može biti veoma slabo izražena ili čak može izostati. U tom slučaju se pojavljuje koartikulacioni segment u oba spoja sa vokalom i treba primeniti kriterijume segmentacije kao za ostale sonante.

Određivanje granice sonanata i vokala

Sonanti su po preovlađujućoj tonskoj strukturu najbliži vokalima i, prema ranijem šematskom prikazu na slici 2, imaju najmanju artikulaciono-akustičku distancu u odnosu na vokale. To znači da je njihovo prožimanje sa vokalima najveće, a samim tim i segment koartikulacije je najveći (videti spektrogram reči “jaje” na slici 1).

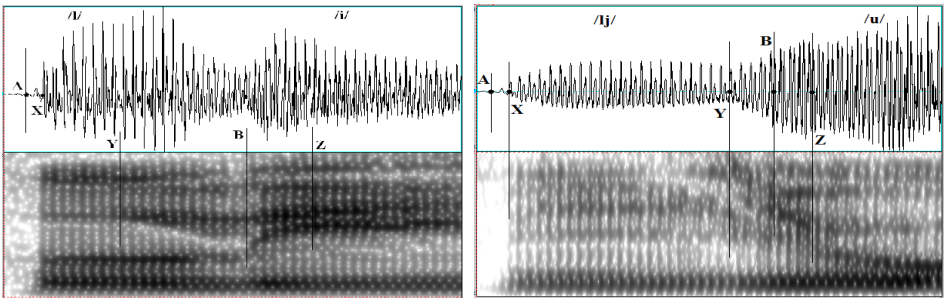
U vezi sa koartikulacijom kod sonanata treba naglasiti i sledeće karakteristike:

- trajanje segmenta koartikulacije je duže kada je vokal ispred sonanta (ova osobina je izražena i u spojevima kod ostalih zvučnih konsonanata),
- trajanje segmenta koartikulacije zavisi od pozicije formantnih struktura i sonanata i vokala u spoju; što su pozicije udaljenije, trajanje koartikulacije je duže.

U ovoj analizi treba uzeti u obzir mogućnost:

- da koartikulacija može biti asimetrična kao i uslovno simetrična, primeri na slici 10 za laterale /l/ u reči “lice” i /lj/ u reči “ljudi” gde su koartikulacioni segmenti označeni sa Y-Z a tačka segmentacije sa B,
- da se u koartikulacionom segmentu laterala može pojaviti jasan diskontinuitet kao posledica odvajanja jezika od nepca (kao u izgovoru laterala /l/) koji neposredno ukazuje na tačku segmentacije, i
- da realizacija vibranta /r/ može biti veoma različita od slučaja jasne forme od nekoliko akustičkih impulsa do slučaja bez akustičkog impulsa, odnosno akustičkog impulsa integrisanog sa glasom u kontaktu.

Bez obzira koji je spoj u pitanju vokal-sonant ili sonant-vokal tačka segmentacije se postavlja na mestu najbrže tranzicije spektralnih struktura.



Slika 10. Primeri segmentacije laterala i vokala.

IZAZOVI ZA BUDUĆA ISTRAŽIVANJA

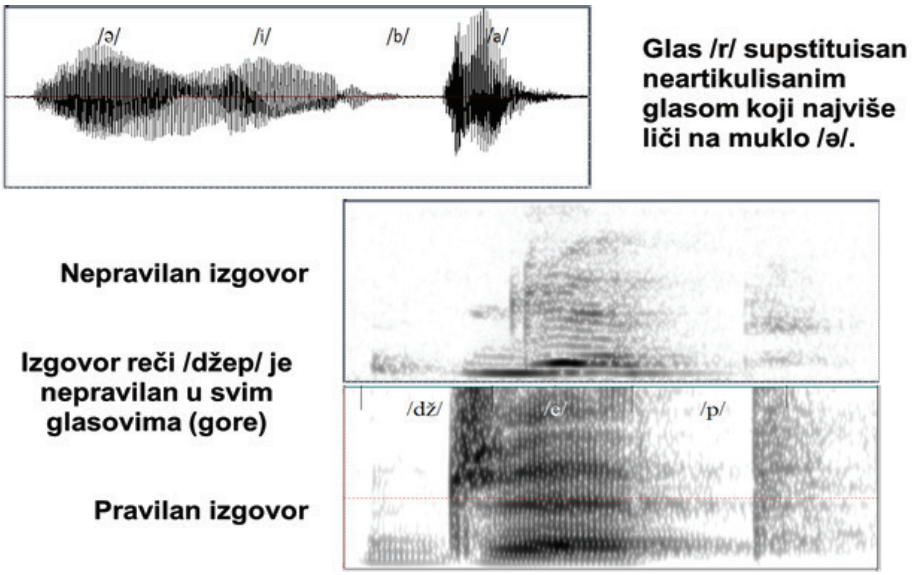
Prethodnim primerima demonstrirana je primena usvojenih principa segmentacije glasova imajući u vidu sekvencijalnu prirodu produkcije glasova u kontinualnom govoru. Takvo gledište je nametnulo razmatranje segmentacije glasova u vremenskom domenu. Detaljan uvid u artikulaciono-akustičku prirodu glasovnih spojeva izbacio je u prvi plan koartikulacioni segment, kao jedan od ključnih prozodijskih elemenata koji obezbeđuje prirodnost verbalne komunikacije, u kome je segmentacija glasova locirana. Kompleksnosti ovom problemu doprinose i sledeća pitanja.

I. Sva dosadašnja razmatranja su se odnosila na standardan (tipičan) govor ali se postavlja pitanje da li je moguće i kako segmentirati nestandardan govor kao što su emotivni govor, govor sa odstupanjima od tipičnog govora (patološki govor) ili govor šapatom?

U odgovoru na ovo pitanje možda je najteži problem - patološki govor. Na slici 11 prikazana su dva primera: prvi se odnosi na supstituciju vibranta /r/ u reči “riba” redukovanim glasom /ə/, a drugi na potpuno nepravilan izgovor svih glasova u reči “džep”.

Najveći problem kada je u pitanju govor sa odstupanjima od tipičnog govora jeste nepredvidivost artikulacije, tj. artikulacije bez fonetsko-fonološke osnove koja se može manifestovati u bezbroj vrijanti. Ako je u pitanju kontakt glasa sa artikulacionim odstupanjem i normalnog glasa, kao što je prvi slučaj u reči "əiba", tada je poznavajući karakteristike normalnog glasa, u ovom slučaju vokala /i/, segmentacija moguća. Ali ako je u pitanju nepravilna artikulacija glasova u klasteru, kao u primeru "džep", tada se veoma teško može izvršiti pouzdana segmentacija, ako je uopšte i moguća.

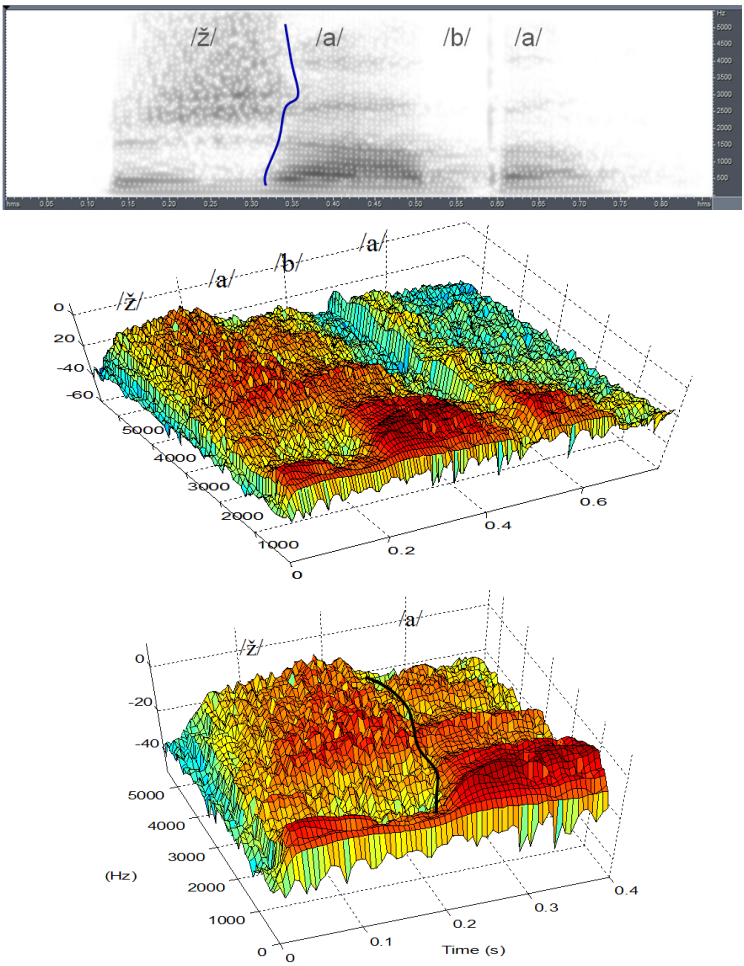
U ovakvim slučajevima neophodno je interdisciplinarno sagledavanje problema segmentacije, odnosno u proceni segmentacije moraju biti upotrebljena znanja iz oblasti logopedije, fonetike, fiziologije i akustike (Šarić et al., 2007; Jovičić et al, 2010; Bilibajkić et al., 2016).



Slika 10. Primeri nepravilnih izgovora pojedinih glasova.

II. U više prethodno prikazanih primera segmentacije susednih glasova ukazano je na postojanje tzv. mešovite tranzicije tokom koje dolazi do mešanja ili preklapanja u vremenskom domenu akustičkih obeležja susednih glasova (primer na slici 9 kod spoja glasova /ž/ i /a/ u reči "žaba"). Postavlja se pitanje da li je opravdano tretirati segmentaciju samo u vremenskom domenu?

Tranzicija glasa /ž/ u glas /a/, u pomenutoj reči "žaba", posebno je markirana u spektrogramu na slici 11. Linijom nepravilnog oblika napravljeno je razgraničenje između frikativne strukture frikativa /ž/ i kvaziperiodične formantne strukture vokala /a/. U donjem redu slike 11 levo prikazan je spektrogram u trodimenzionalnoj (3D) formi za celu reč "žaba" i u desnom delu 3D spektrogram izdvojenog dvoglasa /ža/.



Slika 11. Primer u prilog 3D segmentacije.

U ovoj reljefnoj strukturi jasno se uočavaju intenzitetsko-spektralno-vremenski detalji oba glasa, a linijom je naznačeno njihovo strukturno razgraničenje, tj. segmentacija. Očigledno je da se pitanje segmentacije ne može rešiti samo u jednom domenu, vremenskom ili intenzitetskom ili spektralnom, već da se mora primeniti integralni pristup u formulaciji nekog algoritma za segmentaciju. Prvi korak u realizaciji algoritma je svakako definisanje kriterijuma za segmentaciju. U prvom viđenju, imajući u vidu 3D spektrogram na slici 11, dva kriterijuma mogu biti polazna osnova u razvoju algoritma:

(i) maksimum entropije (minimum energije) u zoni segmentacije, i

(ii) maksimum diferencijacije susednih regiona glasova u kontaktu.

Dalji postupci u realizaciji jednog ovakvog algoritma zahtevaju upotrebu matematičko-softverskih znanja (Huang et al., 2001), što izlazi van okvira ovog rada.

III. Prethodna diskusija je upravo nametnula pitanje da li se segmentacija može vršiti automatski - računarski?

Svakako da je moguća i postoje određena rešenja koja su razvijena u različitim aplikacijama u okviru tzv. govornih tehnologija (Sarma and Sarma, 2014). U ovom cilju je neophodno poznavati veoma dobro matematičke algoritme u obradi govornog signala i, naravno, njihovu softversku realizaciju. Ako je već tako, onda je viđenje 3D segmentacije moguće preformulisati u *multidimenzionalnu segmentaciju,* pošto se u obradi govornog signala veoma mnogo koriste parametarska obeležja, obeležja matematičke prirode (Benesty et al., 2008). Naravno, ovo je već stvar budućih istraživanja.

Literatura

Benesty, J., Sondhi, M.M. and Huang, Y. (2008). *Handbook of speech processing*. Springer-Verlag, Berlin.

Bilibajkić, R., Šarić, Z. and Jovičić, S.T. (2011). Auditory-model based speech segmentation on subphonemic segments. In *Proceedings of Forum Acusticum 2011*, Aalborg, Denmark, 55-60.

Bilibajkić, R., Šarić, Z., Jovičić, S.T., Punišić, S. and Subotić, M. (2016). Automatic detection of stridence in speech using the auditory model. *Computer Speech and Language*, 36, 122-135.

Glass, R.J. and Zue, V.W. (1988). Multi-level acoustic segmentation of continuous speech. In *Proceedings of ICASSP*, 429-432.

Hatazaki, K., Komori, Y., Kawabata, T. and Shikano, K. (1989). Phoneme segmentation using spectogram reading knowledge. In *Proceedings of CASSP*, 393-396.

Huang, X., Acero, A. and Hon, H.W. (2001). *Spoken language processing: A guide to theory, algorithm and system development*. Prentice-Hall, New Jersey.

Jovičić, S.T., Kašić, Z. and Punišić, S. (2010). Production and perception of distortion in word-initial friction duration. *Journal of Communication Disorders*, 43(5), 335-346.

Jovičić, S.T. (1999). *Govorna komunikacija: fiziologija, psihoakustika i percepcija*. Nauka, Beograd.

Kašić, Z. (1980). Glasovne promene u proklizi u srpskohrvatskom jeziku. *Naš jezik,* XXIV/4-5, 217-246.

Kašić, Z. (1985). Glasovne promene u enklizi. *Naš jezik*, XXVI//4-5, 228-233.

Kašić, Z. (1990). Sandhi i neutralizacija distinktivnih obeležja. *Književnost i Jezik,* 1, 71-73.

Kašić, Z. (1997). Promene glasova uslovljene ritamsko-intonacionom organizacijom govora. *Beogradska defektološka škola,* 1, 77-82.

Kašić, Z. (2000). *Segmentna i suprasegmentna organizovanost govora*. U knjizi: Golubović S., Kašić Z.: Segmentna i suprasegmentna organizovanost govora i poremećaji fluentnosti. Beograd: Društvo defektologa Jugoslavije, 9-62.

Mermelstein, P. (1975). Automatic segmentation of speech into syllabic units. *Journal of Acoustical Society of America*, 58(4): 880-883.

Sarma, M. and Sarma, K.K. (2014). *Phoneme-based speech segmentation using hybrid soft computing framework.* Springer, New Delhi.

Shriberg, E., Cuendet, S., Favre, B., Fung, J. and Hakkani-Tur, D. (2008). Prosodic similarities of dialog act boundaries across speaking styles. In *Linguistic Patterns in Spontaneous Speech* (Language and Linguistics Monograph Series), S.-C. Tseng, Ed. Institute of Linguistics, Academia Sinica, Taipei.

Simeon, R. (1969). *Enciklopedijski rječnik lingvističkih naziva,* I–II. Zagreb: Matica Hrvatska.

Šarić, Z., Jovičić, S.T. and Bilibajkić, R. (2007). Speech segmentation on subphonemic segments aimed to the speech pathology analysis. *19th International Congress on Acoustics, ICA 2007*, paper CAS-03-040, Madrid.

Slobodan Jovičić
Zorka Kašić

SOUNDS SEGMENTATON IN SPEECH EXPRESSION: PROBLEMS AND PRINCIPLES

Summary: This paper deals with an issue of sounds segmentation in continuous speech in which, between two breathing pauses, all sounds (independently from the fact whether they belong to different words) make contact mutually. The general principles of segmentation are conveyed, based on the knowledge from the field of articulator physiology, phonetic sounds description and acoustic modeling of generating sounds process. It discussed possible formulation of articulation-acoustic distance in three-dimensional space.

According to the given examples, suggestions for segmentation are given, segmentation of certain classification of sounds groups in mutual contact. As the most important problems in the process of segmentation there were: determining the beginning of voiceless plosives in initial position, various types coarticulation effects in vowel contacts with consonants and sonants, as producing sounds voiceless in absolute final position in phonetic phrase, which leads to complexity in determining the end of pronunciation. The suggestions may be useful as bases for further research of the given views, and as an incentive for the development of mathematical algorithms with application of information technologies in speech communication. At the end of this paper the fact that a question of segmentation should be viewed, not only in time dimension but in three-dimensional space time-spectrum-intensity.

Key words: sounds segmentation, segmentation principles, coarticulation, three-dimensional segmentation, classifiation of a group of sounds.

UDC 811.133.1'342.621
DOI 10.18485/primling.2015.16.2

Nataša Radusin-Bardić
Filozofski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu

FONETSKA VARIJACIJA U SAVREMENOM FRANCUSKOM JEZIKU: PRIMER VEZIVANJA[1]

Sažetak: Vezivanje predstavlja fonetsku pojavu specifičnu za francuski jezik koja se u velikoj meri odlikuje varijacijom. Konzervativni pristup u definisanju pravila za vezivanje i nestabilnost u njihovoj primeni u svakodnevnom jeziku može se pratiti u normativnoj i deskriptivnoj literaturi od početka XX veka do danas. Ova varijacija dolazi do izražaja ne samo kod fakultativnog vezivanja, već i kod one vrste obaveznog vezivanja koja nema gramatičku i značenjsku važnost. U svakodnevnom francuskom jeziku, usled jezičke ekonomije, opšta je tendencija ka tome da se sve manje vrši vezivanje, a taj uticaj odražava se neminovno i na jezik medija o čemu javno svedoče i slušaoci francuskog nacionalnog radio servisa (Radio France).

Ključne reči: vezivanje, fonetska varijacija, francuski jezik, jezik medija

1. Uvod

U savremenom francuskom jeziku, među mogućim vidovima jezičkog raslojavanja, preovladava situaciono ili stilsko koje se može analizirati na svim nivoima jezičke analize. Kada je reč o analizi na fonetskom nivou, posebno se izdvaja vezivanje kao karakteristična pojava u francuskom jeziku koja je podložna varijaciji u zavisnosti od brojnih sociolingvističkih parametara. Mnoštvo jezičkih i nejezičkih faktora koji učestvuju u određivanju upotrebe vezivanja čine ovaj fenomen izuzetno složenim i otežavaju njegovo definisanje. Budući da konzervativna jezička norma teži ka tome da nametne jednoobrazni model jezičke upotrebe i da često ne odražava ukorenjene jezičke navike, kao i da, uopšteno govoreći, slabo toleriše jezičku varijaciju, prisutan je, u izvesnoj meri, raskorak između preskriptivnog i deskriptivnog aspekta vezivanja. Nastojeći da bolje shvatimo ovu jezičku pojavu, naš rad podelićemo na dva dela.

U prvom delu, definisaćemo pojam vezivanja, kako pravilnog, tako i nepravilnog, izdvojićemo njihove opšte karakteristike, a videćemo i kako je ova jezička pojava predstavljena u normativnoj i deskriptivnoj literaturi od početka XX veka do danas, sa naglaskom na fonostilistički karakter vezivanja.

U drugom delu rada, analiziraćemo upotrebu vezivanja u savremenom francu-

1 Ovaj rad je nastao u okviru projekta br. 178002 pod nazivom *Jezici i kulture u vremenu i prostoru*, koji finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

skom jeziku na osnovu zapažanja slušalačke publike francuskog nacionalnog radio servisa (*Radio France*). Naime, naš korpus činiće tekstualne poruke upućene medijatoru navedene medijske kuće poslate u periodu od 2010. do 2015. godine, a u kojima slušaoci ukazuju na brojne slučajeve u kojima je u direktnom radio programu izostavljeno očekivano vezivanje ili je ono upotrebljeno tamo gde se ne očekuje.

2.1. Pojam vezivanja i njegove opšte karakteristike

U savremenom francuskom jeziku, krajnji suglasnik u napisanoj reči se obično ne izgovara ukoliko ta reč stoji samostalno ili ukoliko joj sledi reč koja počinje na suglasnik ili aspirovano h (npr. *petit* [p(B)ti][2]; *un petit garçon* [XptigaYsT]; *un petit Hollandais* [XptiClSdD]). Međutim, ukoliko se te dve reči nađu u istoj ritmičkoj grupi, te ukoliko naredna reč počinje u pisanju na samoglasnik ili nemo h, latentni suglasnik prethodne reči može da bude izgovoren u skladu sa određenim ortoepskim pravilima (npr. *un petit ami* [Xpti**t**ami], *un petit hôtel* [Xpti**t**otDl], [Xpti**t**CtDl]), a ta se fonetska pojava naziva "vezivanje" (fr. *liaison*). Ova pojava predstavlja ostatak iz starofrancuskog jezika u kome je pravopis vernije odražavao izgovor, te u kome su se krajnji suglasnici obično uvek izgovarali, nezavisno od toga da li je reč stajala samostalno ili ne, kao i nezavisno od toga koja bi eventualno bila inicijalna grafija naredne reči. U prilog ovoj tezi ide činjenica da, na primer, pridevi *grand* i *long*, prilikom vezivanja, čuvaju svoj nekadašnji izgovor koji se ogledao u staroj grafiji *grant* i *lonc* (koja je bila u upotrebi do XVI veka): *un grand enfant* [XgYS**t**SfS], *un long hiver* [XlT**k**ivD:Y] (Grevisse, Goosse 2007: 47).

U Tabeli 1, na osnovu istraživanja Fransoa Violana (François Wioland), prikazani su najčešći suglasnici koji učestvuju u vezivanju, njihova procentualna zastupljenost u govoru i moguće grafije (Wioland 1991: 91):

Tabela 1: Distribucija najčešćih suglasnika koji učestvuju u vezivanju prema F. Violanu (Wioland 1991: 91)

IZGOVOR	PROCENAT	GRAFIJA	PRIMERI
[z]	49,0%	*s*	*les enfants* [le**z**SfS]
		x	*dix enfants* [di**z**SfS]
		z	*chez enfants* [Ge**z**SfS]
[t]	28,2%	*t*	*un petit enfant* [Xpti**t**SfS]
		d	*un grand enfant* [XgYS**t**SfS]
[n]	22,5%	*n*	*un enfant* [X**n**SfS]
[Y]	0,25%	r	*leur premier enfant* [lZYpYBmjD**Y**SfS]
[p]	0,05%	*p*	*beaucoup aimer* [boku**p**eme]

Analiza Violanovog korpusa pokazuje da prilikom vezivanja najčešće dolazi do izgovora suglasnika [z] budući da je on prisutan u gotovo polovini svih zabeleženih obli-

2 U našem radu, transkripcija standardnog francuskog izgovora u Međunarodnom fonetskom pismu (*Alphabet phonétique international*) odgovara transkripciji datoj u elektronskom izdanju rečnika *Le Petit Robert* [LPR].

ka vezivanja. Pored suglasnika [z], u značajnoj meri zastupljeni su i suglasnici [t] i [n], dok je, između ostalog[3], zanemarljiv udeo suglasnika [Y] i [p].

Jedna od osnovnih odlika vezivanja jeste ta da je ova fonetska pojava vezana za ritmičku grupu: dešava se između nenaglašenih slogova ili između nenaglašenog i naglašenog sloga u okviru ritmičke grupe, ali nikako između naglašenog i nenaglašenog sloga, odnosno na prelazu između dve ritmičke grupe (Grammont 1914: 129-130).

Pravila koja se odnose na vezivanje dele se tradicionalno na pravila koja definišu obavezno, fakultativno i zabranjeno vezivanje. Kao što im samo ime kaže, obavezno i zabranjeno vezivanje označava ono vezivanje koje, u skladu sa normativnim načelima, treba ili ne treba da se sprovodi u govoru, bez obzira na govornu situaciju. Međutim, fakultativno vezivanje direktno zavisi od situacionog raslojavanja jezika i opšteg govornog konteksta, te pruža govorniku određenu slobodu u njegovoj primeni: što je jezik negovaniji, u većoj meri je zastupljeno fakultativno vezivanje, i obrnuto, što je jezik opušteniji, fakultativno vezivanje je manje prisutno. Dok obavezno vezivanje obično podrazumeva onu vrstu vezivanja koja ima gramatičko značenje (npr. *il aime* [ilDm] vs. *ils aiment* [il**z**Dm], gde se, na osnovu izgovora latentnog suglasnika [z], razlikuje indikativ glagola *aimer* trećeg lica jednine od trećeg lica množine), fakultativno vezivanje ima prvenstveno stilsko značenje[4].

U našem radu nećemo navoditi sva pravila koja definišu obavezno, fakultativno i zabranjeno vezivanje. Zadržaćemo se samo na nekim pravilima koja su podložna varijaciji, te koja se različito tumače u normativnoj i deskriptivnoj literaturi.

2.2. Vezivanje u normativnoj i deskriptivnoj literaturi od početka XX veka do danas

Početkom XX veka, Moris Gramon (Maurice Grammont) je, govoreći o vezivanju, isticao da je reč o jezičkoj pojavi koja je u jeku evolucije (Grammont 1914: 130). On je govorio o tome da nove generacije generalno teže ka tome da zadrže u govoru samo onu vrstu vezivanja koja ima gramatičku funkciju, a to se posebno odnosi na razlikovanje jednine od množine (Grammont 1914: 129-130). U približno istom periodu, Anri Boš (Henri Bauche) svedoči o činjenici da se u francuskom jeziku, uopšteno govoreći, sve manje vrši vezivanje, te napominje da je ova fonetska pojava, u francuskom narodnom govoru (fr. *le français populaire*), izuzev u pojedinim strogo određenim slučajevima, skoro potpuno izumrla (Bauche 1920: 56).

Analizirajući pravila za vezivanje i njihovu primenu u govoru, danski romanista Kristofer Nirop (Kristoffer Nyrop) isticao je činjenicu da pravilno vezivanje podrazumeva, pre svega, dobro poznavanje pravopisnih pravila, te da stoga ne treba da nas čudi to što neuk svet često greši u govoru prilikom vezivanja (Nyrop 1902: 133), i to tako što

---

3 U Tabeli 1 nisu prikazani rezultati za suglasnik [k] koji, u vidu grafije *g*, izuzetno retko učestvuje u vezivanju, kao u sledećem primeru iz Marseljeze: *sang impur* [sS**k**Rpy:Y]. Vezivanje uz reč *long* je, takođe, veoma retko, a u slučaju vezivanja, grafija *g* u toj reči može da se izgovara kao suglasnik [k] ili [g], na primer: *un long hiver* [XlT**k**ivD:Y] ili [XlT**g**ivD:Y] (Léon 1972: 122).

4 Fakultativno vezivanje može da ima redundantno gramatičko značenje, kao u primeru: *des femmes émancipées* [defam**z**emSsipe]. Budući da je upotrebom neodređenog člana u množini *des* već jasno markiran broj, fakultativno vezivanje između imenice i prideva u množini, usled jezičke ekonomije, ne sprovodi se u svakodnevnom govoru, već opstaje samo u negovanom govoru.

umeće vezivanje tamo gde je njegova upotreba, s ortografske tačke gledišta, neopravdana, a izbegava ga tamo gde njegova upotreba nije svrsishodna, mada konzervativna jezička norma nastoji da je nametne. On je, takođe, govorio o tome da vezivanje zavisi od brojnih faktora u koje, između ostalog, spadaju sredina, društveni položaj, ritam, ton i stil, te da je, uopšteno govoreći, vezivanje odlika negovanog govora koji ima konzervativni pristup izgovoru za razliku od familijarnog govora (Nyrop 1902: 126-127).

Tendencija gubljenja vezivanja u svakodnevnom govoru, izuzev u slučajevima kada je njegovo očuvanje gramatički i semantički opravdano, nastavila se tokom čitavog XX veka, a prisutna je i danas (Peyrollaz, Bara de Tovar 1954: 173; Charliac, Motron 1998: 16; Lauret 2007 : 63). U drugoj polovini XX veka i početkom XXI veka isticao se naročito fonostilistički karakter vezivanja (Léon 1972: 133; Carton 1974: 217). Ovom tematikom posebno se bavio Pjer R. Leon (Pierre R. Léon) koji je razlikovao sledeće fonostilističke uloge vezivanja: identifikacionu i impresionističku (Léon 2001 : 151-152). Identifikaciona uloga otkriva nečiji generalno manje ili više konzervativni odnos prema izgovoru, te su, u tom smislu, starije generacije konzervativnije nego mlađe, kao što su i stanovnici ruralne sredine konzervativniji u odnosu na stanovnike urbane sredine (Léon 2001 : 156). Impresionistička uloga upućuje na svesnu upotrebu fakultativnog vezivanja u zavisnosti od toga koji se utisak u razgovoru želi postići ili koji mu se ton želi dati: formalan ili neformalan (Léon 2001 : 157). Što se više koristi fakultativno vezivanje, govor postaje sve formalniji i negovaniji, i obrnuto, što je, usled jezičke ekonomije, manje zastupljeno fakultativno vezivanje, govor postaje sve neformalniji i spontaniji (Léon, Léon 2002 : 40-41).

Kao što smo to imali prilike da vidimo, pravila za vezivanje definišu se, tradicionalno, na osnovu normativnih načela, tako što se razlikuje: obavezno, fakultativno i zabranjeno vezivanje (fr. *liaison obligatoire, facultative et interdite*). Međutim, krajem prošlog veka, pod uticajem varijacionističke sociolingvistike Vilijama Labova (William Labov), Pjer Ankreve (Pierre Encrevé)[5] uvodi i deskriptivnu terminologiju prema kojoj se razlikuje: invarijabilno (kategoričko), varijabilno i eratičko vezivanje (fr. *liaison invariable (catégorique), variable et erratique*) (Gadet 2001 : 52).

U nastavku našeg rada, videćemo kako se različito tretira vezivanje u zavisnosti od toga da li se posmatra sa normativne ili varijacionističke tačke gledišta. U prvom slučaju, preskriptivni pristup ogledaće se u pravilima za vezivanje koja propisuje Francuska akademija (*l'Académie française*), a u drugom slučaju, varijacionistički deskriptivni pristup biće utemeljen na rezultatima fonetsko-fonološke analize korpusa savremenog francuskog govornog jezika urađene u okviru međunarodnog projekta *PFC* (*Phonologie du Français Contemporain*)[6]. Korpus *PFC*, po svom obimu i značaju, spada u najveće korpuse savremenog francuskog jezika i njegovih varijeteta na frankofonom nivou (audio snimci i ortografske transkripcije) kojim su obuhvaćeni različiti registri (čitanje liste reči i kratkog teksta, poluformalni i neformalni razgovor) i približno ravnomerno zastupljeni

5 Encrevé, P. (1983). La liaison sans enchaînement. *Actes de la recherche en sciences sociales* 46: 39-66.

6 Rukovodioci projekta *PFC* su: Mari-Elen Kote sa Univerziteta Laval u Kanadi (Marie-Hélène Côté, Université Laval), Žak Diran sa Univerziteta Tuluz - Žan Žores u Francuskoj (Jacques Durand, ERSS, Université de Toulouse - Jean Jaurès), Bernar Laks sa Univerziteta Zapadni Pariz-Nanter-La Defans u Francuskoj (Bernard Laks, MoDyCo, Université Paris-Ouest-Nanterre-La-Défense) i Šantal Liš sa Univerziteta u Oslu i Tromseu u Norveškoj (Chantal Lyche, Universités d'Oslo et de Tromsø).

ispitanici oba pola, iz frankofonih urbanih i ruralnih sredina, različitih starosnih grupa (20-30 godina, 30-50 godina, 50-60 godina, 60+ godina), profesionalnih profila i nivoa obrazovanja. Projekat *PFC* je socio-fonološkog tipa (Durand, Laks, Lyche 2002: 97-97), a u okviru njega upravo je posvećena posebna pažnja varijaciji vezivanja i nepostojanog e u savremenom francuskom jeziku. Kako bismo videli raskorak u kategorizaciji vezivanja u zavisnosti od toga da li se posmatra iz konzervativnog preskriptivnog ili iz varijacijonističkog deskriptivnog ugla gledanja, izdvojićemo samo primer vezivanja u kome je upotrebljen prezentativ: *c'est* + reč koja počinje na samoglasnik ili nemo h (npr. *c'est un coin agréable*). Prema stanovištu Francuske akademije, ova vrsta vezivanja i dalje spada u obavezno vezivanje[7] dok rezultati analize korpusa projekta *PFC* pokazuju da je pre reč o varijabilnom vezivanju, tačnije o potkategoriji one vrste varijabilnog vezivanja koje se ranije smatralo kategoričkim, tj. obaveznim, a koje se danas sprovodi u čak manje od 50% slučajeva[8].

2.3. Najčešći oblici nepravilnog vezivanja u francuskom jeziku

U francuskom jeziku, pojam "patakes" (fr. *pataquès*)[9] uopšteno označava nepravilno vezivanje između dve reči, a obično se odnosi na ono nepravilno vezivanje usled koga se čuje [z] umesto [t], npr. *tu n'étais point-z-ici*, kao i obrnuto, [t] umesto [z], npr. *elle n'est pas-t-ici* (Mounin 2000: 251). Nepravilno vezivanje nastaje, pod uticajem analogije, kao posledica hiperkorekcije i generalizovanja vezivanja na [z] koje se često čuje iza determinativa (npr. *des enfants* [de**z**SfS]*, deux enfants* [dV**z**SfS]), kao i iza određenih glagolskih oblika u 1. i 2. licu jednine ili 1. licu množine (npr. *j'étais absent* [FetD**z**apsS]*, tu avais été absent* [tyavD**z**eteapsS]*, nous sommes absents* [nusCm**z**apsS]), odnosno generalizovanja vezivanja na [t] koje se često čuje posle određenih glagolskih oblika u 3. licu jednine ili množine (npr. *il est arrivé* [ilD**t**aYive]*, ils sont arrivés* [ilsT**t**aYive]).

Prvi slučaj nepravilnog vezivanja, u kome se u izgovoru neopravdano umeće suglasnik [z], npr. *va-z-à lui*, naziva se na francuskom *velours* ("velur"), a drugi, u kome se neopravdano umeće suglasnik [t], npr. *il chanta-t-une chanson*, naziva se na francuskom *cuir* (doslovno "koža"). Sinestezijski naziv "velur" motivisan je tako što se taktilni osećaj poistovećuje sa zvučnim efektom. Naime, na francuskom jeziku, *velours* izvorno označava materijal mek na dodir (velur, somot, kadifa, baršun), zatim sve što je meko na dodir i, najzad, ova reč postaje sinonim za utisak mekoće i blagosti, izazvan čulom ukusa, sluha i slično (LPR). Iz svega navedenog proizlazi da se nepravilno vezivanje usled koga se čuje

---

7 http://www.academie-francaise.fr/questions-de-langue#46_strong-em-liaisons-em-strong (23/11/2015).

8 http://www.projet-pfc.net/le-francais-explique/la-liaison.html (23/11/2015).

9 Iako je poreklo pojma "patakes" nepouzdano, ono se najčešće vezuje za anegdotu ispričanu u delu Irbena Domerga (Urbain Domergue) sa početka XIX veka. Prema toj anegdoti, jedan mladić sedeo je u pozorišnoj loži između dve dame čiji su muževi bili skorojevići. Kada je na svojoj stolici pronašao lepezu, upitao ih je da li ona pripada nekoj od njih. Prva dama mu je odgovorila: *Il n'est poin-z-à moi*, a druga mu je odgovorila: *Il n'est pa-t-à moi*, na šta im je on duhovito uzvratio: *Il n'est poin-z-à vous, il n'est pa-t-à vous, je ne sais pat-à-qu'est-ce* (Domergue 1805: 465). Upotreba ovog termina zabeležena je prvi put u XVIII veku, a etimološki se sastoji od prvog dela reči: *pata* – nepravilnog vezivanja na [t] drugog dela negacije *pas* čije bi vezivanje trebalo da bude na [z] i od drugog dela reči: *què*s, izvedenog od pitanja: *Qu'est-ce?* («šta je to?», tj. «šta to znači?») (Baumgartner, Ménard 1996: 572).

zvučni frikativ [z] akustički doživljava kao "mekše" u odnosu na nepravilno vezivanje usled koga se čuje bezvučni okluziv [t], baš kao što je i velur mekši od kože (Martinon 1913: 357). Prema pojedinim tumačenjima, navođenje "kože" u cilju označavanja nepravilnog vezivanja potiče od figurativnog izraza *écorcher un mot* (doslovno, "oderati reč") (TLFi), a koristi se u značenju "izobličiti, pogrešno izgovoriti neku reč", npr. *il écorche tous les noms propres* (u značenju: "on pogrešno izgovara sva lična imena") (LPR). U pojedinim slučajevima, nepravilno vezivanje postaje leksikalizovano, kao što je to slučaj u familijarnom izrazu *entre quat'z'yeux* [StYBkatzjV][10], u značenju "u četiri oka, u poverenju, bez svedoka" (LPR, TLFi).

Spomenimo i manje poznat termin "psiloza" (fr. *psilose*)[11] kojim se ponekad označava nepravilno vezivanje uz aspirovano h, npr. *les-z-héros*.

3. Upotreba vezivanja u emisijama francuskog nacionalnog radio servisa (*Radio France*) iz perspektive slušalačke publike (2010-2015)

U ovom delu našeg rada biće reči o tome kako slušalačka publika procenjuje upotrebu vezivanja na radio stanicama *France Inter, France Info, France Bleu, France Culture, France Musique, FIP, Mouv'* koje čine deo francuske nacionalne radio mreže *Radio France*. Naime, ova medijska kuća ima oformljen poseban sajt[12] u okviru koga je omogućena komunikacija između slušaoca i medijatora kome se oni obraćaju za sva pitanja, zapažanja, sugestije vezano za emitovanje sadržaja radio programa (*Le médiateur : commenter, réagir, questionner*). Medijator služi kao posrednik između slušalačke publike i redakcija radio stanica, a sve to u funkciji postizanja što kvalitetnijeg rada nacionalnog radio servisa koji odgovara zahtevima slušalačke publike[13]. Između ostalog, slušaoci komentarišu i francuski jezik koji se može čuti u radio emisijama, te su, u tom smislu, u periodu između 21. septembra 2010. godine i 3. avgusta 2015. godine uputili medijatoru 1 064 poruke (filtrirane na taj način da sadrže odrednicu: *langue française*)[14]. Između ostalog, ima 59 poruka koje se odnose na vezivanje i u kojima je ukupno navedeno 86 primera nepravilnog vezivanja, a koje ćemo mi nastojati da sistematizujemo. Međutim, potrebno je, pre svega, napomenuti da ovakva vrsta podataka ne može da posluži za izvo-

---

10 Izgovor je dat prema rečniku LPR mada, u navedenom slučaju, dolazi do jednačenja suglasnika po zvučnosti, te bi verovatniji izgovor bio: [StYBkadzjV].

11 Termin psiloza potiče iz grčkog i označava gubitak aspiracije na početku reči (TLFi). U francuskom jeziku, o ovoj pojavi ne može se govoriti u pravom smislu te reči jer [h] nije fonema, niti može biti reči o aspiraciji. Razlikovanje tzv. "nemog h" ispred kog je moguća elizija i vezivanje (npr. *l'homme* [lCm], *les hommes* [lezCm], od latinskog *homo, hominis*) od aspirovanog h ispred kog nije moguća elizija niti vezivanje (npr. *le haricot* [lBaYiko], *les haricots* [leaYiko], od franačkog °*harión*) počiva prvenstveno na etimološkom načelu (LPR).

12 http://mediateur.radiofrance.fr (03/08/2015).

13 Funkcija medijatora ili ombudsmana u štampanim medijima javlja se prvi put 1913. godine u SAD. Ova funkcija usvojena je u Evropi tek osamdesetih godina prošlog veka, a u Francuskoj je prvi put ustanovljena 1994. godine u dnevnom listu "Le Mond" (*Le Monde*). Nakon toga, ova funkcija proširena je i na druge medije: na francusku nacionalnu televiziju (*France Télévision*) 1998. godine i na francusku nacionalnu radio mrežu (*Radio France*) 2002. godine. Trenutno u svetu ima stotinak medijatora, od toga petnaestak u Francuskoj. http://mediateur.radiofrance.fr/le-mediateur-qui-quoi-comment (03/08/2015).

14 « Vos messages » (21/09/2010-03/08/2015) [filtrés par thème : langue française et par chaîne : tous] in : *Le médiateur : commenter, réagir, questionner. Le médiateur*. Radio France. http://mediateur.radiofrance.fr/messages?page=9&tid_1=156 (03/08/2015).

đenje naučnih rezultata jer je reč o subjektivnim slušalačkim zapažanjima koja je teško proveriti budući da nije dostupna arhiva svih zvučnih snimaka za petogodišnji period, a i često nedostaju preciznije informacije o tome o kojoj radio stanici i o kojoj radio emisiji je reč. Uprkos svojim metodološkim ograničenjima, ova vrsta podataka može svakako da ukaže na izvesne tendencije u upotrebi vezivanja u medijskom jeziku, te da podstakne opširnije fonetske analize radio programa.

3.1. Izostavljanje obaveznog i fakultativnog vezivanja u emisijama francuskog nacionalnog radio servisa (*Radio France*) iz perspektive slušalačke publike (2010-2015)

U Tabeli 2 prikazaćemo najčešće primere izostavljanja obaveznog vezivanja na koje slušaoci skreću pažnju medijatoru u svojim porukama (označeno kao "nepravilan izgovor"), te koje nije u skladu sa jezičkom normom prema tumačenju koje daje Francuska akademija:

Tabela 2: Izostavljanje obaveznog vezivanja u emisijama francuskog nacionalnog radio servisa (*Radio France*) iz perspektive slušalačke publike (2010-2015)				
OSNOVNI BROJ + IMENICA (fr. *adjectif numéral cardinal + substantif*)				
	PRIMER	PRAVILAN IZGOVOR	NEPRAVILAN IZGOVOR	DATUM
1.	*un euro*	[X**n**VYo]	[XVYo]	10/10/2012
2.	*deux euros*	[dV**z**VYo]	[dVVYo]	28/05/2014
3.	*trois euros*	[tYwa**z**VYo]	[tYwaVYo]	10/10/2012
4.	*dix euros*	[di**z**VYo]	[diVYo]	28/05/2014
5.	*vingt euros*	[vR**t**VYo]	[vRVYo]	22/10/2015
6.	*quatre-vingts euros*	[katYBvR**z**VYo]	[kat(YB)vRVYo]	10/10/2012
7.	*cent euros*	[sS**t**VYo]	[sSVYo]	10/10/2012
8.	*deux cents euros*	[dVsS**z**VYo]	[dVsSVYo]	17/05/2014
9.	*trois cents euros*	[tYwasS**z**VYo]	[tYwasSVYo]	10/07/2013
10.	*cinq cents euros*	[sRsS**z**VYo]	[sRsSVYo]	20/07/2012
11.	*deux mille six cents hôtels*	[dVmilsisS**z**CtDl] [dVmilsisS**z**otDl]	[dVmilsisSCtDl] [dVmilsisSotDl]	14/07/2013
PREZENTATIV *C'EST* + ... (fr. *présentatif «c'est»* + ...)				
	PRIMER	PRAVILAN IZGOVOR	NEPRAVILAN IZGOVOR	DATUM
1.	*c'est elle*	[sD**t**Dl]	[sDDl]	17/05/2014
2.	*c'est un film*	[sD**t**Xfilm]	[sDXfilm]	06/05/2014
3.	*c'est un scandale*	[sD**t**XskSdal]	[sDXskSdal]	29/10/2014

U gore datu tabelu nisu uneti oni primeri izostavljenog obaveznog vezivanja koji se samo jednom javljaju u porukama upućenim medijatoru, te koji se mogu smatrati lapsusom u direktnom radio programu (npr. *un homme* izgovoreno [XCm] umesto [X**n**Cm] (10/07/2013), *ils ont été* izgovoreno [ilT(t)ete] umesto [il**z**T(t)ete] (22/10/2015), *c'est*

très utile izgovoreno [sDtYDytil] umesto [sDtYD**z**ytil] (06/05/2014), *d'autres amis* izgovoreno [dotYami] umesto [dotYB**z**ami] (06/05/2014)).

Na osnovu primera datih u Tabeli 2 možemo zaključiti da najčešće dolazi do izostavljanja obaveznog vezivanja kada se brojevi nađu u determinantskoj upotrebi ispred imenica koje počinju na samoglasnik ili na nemo h, a to naročito dolazi do izražaja kada se iza broja nalazi imenica koja se često koristi u govoru, kao što je to slučaj sa monetom Evropske unije: evrom (fr. *euro*). Osim toga, primetno je i izostavljanje obaveznog vezivanja iza prezentativa *c'est* kome sledi reč koja počinje na samoglasnik ili nemo h, a na ovu pojavu, kao što smo to imali prilike ranije da vidimo, ukazuju i rezultati analize korpusa *PFC*.

U Tabeli 3 prikazaćemo najčešće primere izostavljanja fakultativnog vezivanja na koje slušaoci skreću pažnju medijatoru u svojim porukama (označeno kao "nevezivanje") smatrajući ga neprimerenim. Primeri sa fakultativnim vezivanjem navedeni su u skladu sa pravilima datim u normativnoj gramatici *Le bon usage* (Grevisse, Goosse 2007: 48-49), kao i prema tumačenju koje daje P. R. Leon (Léon 1972: 131-132):

Tabela 3: Izostavljanje fakultativnog vezivanja u u emisijama francuskog nacionalnog radio servisa (*Radio France*) iz perspektive slušalačke publike (2010-2015)

IMENICA + PRIDEV U MNOŽINI (fr. *substantif + adjectif au pluriel*)				
	PRIMER	VEZIVANJE	NEVEZIVANJE	DATUM
1.	*des êtres humains*	[dezDtYB**z**ymR]	[dezDtYymR]	11/04/2012
2.	*les lettres étrangères*	[lelDtYB**z**etYSFD:Y]	[lelDtYetYSFD:Y]	02/05/2014
3.	*les affaires étrangères*	[lezafDY**z**etYSFD:Y]	[lezafDYetYSFD:Y]	18/05/2011
4.	*les relations humaines*	[leYBlasjT**z**ymDn]	[leYBlasjTymDn]	18/05/2011
5.	*les portes ouvertes*	[lepCYtB**z**uvDYt]	[lepCYtuvDYt]	07/04/2012
IZJAVNA REČENICA: *QUAND + ...* (fr. *phrase déclarative : «quand» + ...*)				
	PRIMER	VEZIVANJE	NEVEZIVANJE	DATUM
1.	*quand il est venu*	[kS**t**ilDv(B)ny]	[kSilDv(B)ny]	10/07/2013
2.	*quand il y a*	[kS**t**ilja]	[kS(i l)ja]	05/12/2014
3.	*quand on*	[kS**t**T]	[kST]	17/12/2012

U gore datu tabelu nisu uneti oni primeri izostavljenog fakultativnog vezivanja koji se retko javljaju u porukama upućenim medijatoru, te za koje bi se moglo reći da su manje stilski markirani (npr. *ils sont intéressants* izgovoreno [ilsTRteYesS], a ne [ilsT**t**RteYesS] (06/05/2014), *je voudrais avoir* izgovoreno [FBvudYDavwa:Y], a ne [FBvudYD**z**avwa:Y] (06/05/2014)).

Kada je reč o primerima fakultativnog vezivanja koji se navode u Tabeli 3, zanimljivo je videti kako ih tumače različiti autori. S jedne strane, P. R. Leon naziva obaveznim ono vezivanje u kome je, u izjavnoj rečenici, upotrebljen prilog *quand* ispred reči koja počinje na samoglasnik ili nemo h (Léon 1972: 131), a sa druge strane, u 14. izdanju gramatike *Le bon usage*, ova vrsta vezivanja nije podvedena pod obavezno vezivanje već se samo kaže da je reč o vezivanju koje se generalno preporučuje (Grevisse, Goosse 2007: 49). Na osnovu rezultata korpusa *PFC*, ova vrsta vezivanja podvodi se pod varijabilno vezivanje. Povodom fakultativnog vezivanja u kome su upotrebljeni imenica i pridev u

množini, P. R. Leon kaže da je u pitanju «neprirodan tip vezivanja» u govornom jeziku (fr. *liaison anormales dans le style parlé*), ali da ga je moguće čuti u negovanom jeziku (Léon 1972: 131). Rezultati korpusa *PFC* takođe pokazuju da je ova vrsta vezivanja prilično retka u govoru.

3.2. Patakes u emisijama francuskog nacionalnog radio servisa (*Radio France*) iz perspektive slušalačke publike (2010-2015)

U Tabeli 4 prikazaćemo najčešće primere patakesa na koje slušaoci skreću pažnju medijatoru u svojim porukama (označeno kao «nepravilan izgovor»). U pitanju je vezivanje koje nije u skladu sa jezičkom normom prema tumačenju koje daje Francuska akademija, a u okviru koga se razlikuje nepravilno vezivanje na [z] (fr. *velours*), nepravilno vezivanje na [t] (fr. *cuir*) i nepravilno vezivanje uz aspirovano h (fr. *psilose*):

Tabela 4: Nepravilno vezivanje (fr. *pataquès*) u u emisijama francuskog nacionalnog radio servisa (*Radio France*) iz perspektive slušalačke publike (2010-2015)

NEPRAVILNO VEZIVANJE NA [z] (fr. *velours*)				
	PRIMER	PRAVILAN IZGOVOR	NEPRAVILAN IZGOVOR	DATUM
1.	*quatre hommes*	[katYCm]	[kat(YB)**z**Cm]	27/04/2011
2.	*huit éducateurs*	[PitedykatZ:Y]	[Pi(t)**z**edykatZ:Y]	10/12/2010
3.	*neuf étrangers*	[nZfetYSFe]	[nZf**z**etYSFe][15]	21/01/2013
4.	*vingt euros*	[vRtVYo]	[vR(t)**z**VYo]	02/02/2011
5.	*vingt huit états*	[vRtPiteta]	[vRtPi(t)**z**eta]	09/09/2014
6.	*trente auteurs*	[tYStotZ:Y]	[tYSt**z**otZ:Y]	03/04/2014
7.	*cent euros*	[sStVYo]	[sS**z**VYo]	23/11/2011
8.	*cent histoires*	[sStistwa:Y]	[sS**z**istwa:Y]	15/05/2013
9.	*cent oliviers*	[sStClivje]	[sS**z**Clivje]	19/01/2012
10.	*cent cinquante oeuvres*	[sSsRkS.tZ:vY]	[sSsRkS.t**z**Z:vY]	08/10/2013
11.	*trois mille amis*	[tYwamilami]	[tYwamil**z**ami]	23/06/2015
12.	*dix mille indiens*	[dimilRdjR]	[dimil**z**RdjR]	22/04/2014
13.	*vingt-deux mille abonnés*	[vRtdVmilabCne]	[vRtdVmil**z**abCne]	01/02/2014
14.	*quelques jours plus tard à peine*	[kDlkBFu.Y plytaYapDn]	[kDlkBFu.Y plytaY**z**apDn]	10/12/2010
NEPRAVILNO VEZIVANJE NA [t] (fr. *cuir*)				
	PRIMER	PRAVILAN IZGOVOR	NEPRAVILAN IZGOVOR	DATUM
1.	*il va être*	[ilvaDtY]	[ilva**t**DtY]	10/12/2010
NEPRAVILNO VEZIVANJE UZ ASPIROVANO H (fr. *psilose*)				

15 U Tabeli 4, u okviru nepravilnog vezivanja na [z], u primerima 3, 6 i 10 označenim kao "nepravilan izgovor", doći će do jednačenja do zvučnosti: [nZvzetYSFe], [tYSdzotZ:Y], [sSsRkS.dzZ:vY].

	PRIMER	PRAVILAN IZGOVOR	NEPRAVILAN IZGOVOR	DATUM
1.	*un handicap*	[XSdikap]	[X**n**Sdikap]	16/11/2014
2.	*des handicapés*	[deSdikape]	[de**z**Sdikape]	16/11/2014
3.	*à tout hasard*	[atuaza:Y]	[atu**t**aza:Y]	12/11/2014
4.	*une personne était harcelée*	[ynpDYsCn etDaYsBle]	[ynpDYsCn etD**t**aYsBle]	13/12/2011
5.	*un drapeau était hissé*	[XdYapo etDise]	[XdYapo etD**t**ise]	13/12/2011

U gore datu tabelu nije posebno unet primer nepravilnog vezivanja imenice i prideva u jednini koji se javlja samo u jednom slučaju: *le président américain* izgovoreno [lBpYezidS**t**ameYikR] umesto [lBpYezidSameYikR] (10/01/2014).

Kao što se to vidi u Tabeli 4, među primerima patakesa, češće je nepravilno vezivanje na [z], nego na [t]. Nepravilno vezivanje na [z] posebno se često javlja kada se brojevi nađu u determinantskoj upotrebi ispred imenica koje počinju na samoglasnik ili na nemo h. Kada se ovim primerima doda izostavljeno obavezno vezivanje u istom položaju (videti Tabelu 2), onda možemo zaključiti da je, u savremenom francuskom jeziku, generalno nestabilna upotreba vezivanja uz brojeve. Naime, od ukupno 86 primera nepravilnog vezivanja na koje slušaoci francuskog nacionalnog radio servisa (*Radio France*) ukazuju medijatoru, čak 53 primera odnose se upravo na greške u vezivanju u slučaju determinantske upotrebe brojeva ispred imenica (31 primer izostavljanja obaveznog vezivanja i 22 primera patakesa).

U Tabeli 4, posebno je izdvojena kategorija nepravilnog vezivanja koja se često javlja u govoru, a odnosi se na vezivanje uz reči koje počinju na aspirovano h. Budući da jedino poznavanje etimologije omogućava razlikovanje nemog h (poreklom iz latinskog jezika) uz koje je obavezno vezivanje od aspirovanog h (poreklom iz germanskih jezika) uz koje je zabranjeno vezivanje, u govoru često dolazi do generalizacije njihove upotrebe, odnosno do izjednačavanja svakog h sa nemim h, pa samim tim i do nepravilnog vezivanja.

3.3. Opšta zapažanja slušalačke publike francuskog nacionalnog radio servisa (*Radio France*) o upotrebi vezivanja u radio programu (2010-2015)

Na kraju drugog dela našeg rada, izdvojićemo nekoliko upečatljivih primera komentara koje slušaoci francuskog nacionalnog radio servisa (Radio France) upućuju medijatoru. Među njima, brojni komentari svedoče o činjenici da je generalno sve manje zastupljeno vezivanje u radio programu na francuskom jeziku:

(1) *Depuis plusieurs années la majorité des présentateurs et parfois quelques chroniqueurs à France Inter (que j'écoute) ne font plus ou presque les liaisons en parlant.* (05/03/2015)

ili da vezivanje nije u skladu sa jezičkom normom:

(2) *Combien à longueur de journée se prennent la langue dans les dents du fond*

et nous massacrent allègrement nos belles liaisons françaises. Aïe nos pauvres oreilles ! (14/02/2012)

Komentarišući vezivanje, slušaoci se pozivaju i na činjenicu da familijarni jezički registar koji se koristi u radio programu nije primeren nacionalnom radio servisu:

(3) *Le Français parlé par nombre de journalistes n'est pas celui que l'on pourrait attendre d'une chaîne nationale.* (14/02/2012)

Slušaoci podsećaju medijatora i na ulogu koju nacionalni medijski servis ima u očuvanju francuskog jezika i u pružanju modela izražavanja:

(4) [...] *Et pourtant, sans doute votre boulangère, comme ma crémière, ne font-elles pas de liaison. A qui la faute ? Ma réponse est : d'abord à ceux qui parlent en public – donc entre autres, aux journalistes de presse parlée. Bien sûr, les journalistes sont des personnes comme tout le monde, mais ne croyez-vous pas que le fait qu'ils sont entendus par des millions de gens leur donne une responsabilité particulière ?* (16/07/2013)

Povodom brojnih poruka slušaoca koje svedoče o nepravilnoj upotrebi vezivanja u radio programu (naročito kada je reč o upotrebi brojeva ispred imenica), medijator zaključuje da je, uprkos čestim intervencijama i obraćanju redakcijama, teško ispraviti ukorenjene navike u govoru:

(5) *Vous avez raison. Force est de constater que nos appels répétés (et ceux des responsables des rédactions) à respecter les liaisons ne portent pas pleinement leurs fruits! La tendance est si lourde dans l'ensemble des usages quotidiens de notre société qu'elle devient bien difficile à endiguer.* (19/01/2012)

4. Zaključak

U savremenom francuskom jeziku, iako vezivanje predstavlja jedan od najizraženijih oblika fonetske varijacije, ova pojava nije skorijeg datuma. U našem radu, nakon što smo objasnili poreklo vezivanja, videli smo da se nestabilnost u primeni normativnih pravila za obavezno, zabranjeno i fakultativno vezivanje beleži u literaturi koja se bavi fonetikom francuskog jezika od početka XX veka do danas. Međutim, važno je napomenuti da nisu sva pravila za vezivanje podložna varijaciji. Naime, s jedne strane, stabilna su ona pravila za vezivanje koja imaju funkcionalnu, tj. gramatičku i značenjsku vrednost, a sa druge strane, nestabilna su ona pravila (naročito za fakultativno vezivanje) koja imaju, pre svega, fonostilistički karakter. Iz svega navedenog proizlazi da, u svakodnevnom govoru, usled jezičke ekonomije, postoji opšta tendencija ka tome da se gubi ona vrsta vezivanja koja nije nužna za pravilno prenošenje poruke.

Preduslov za pravilno vezivanje, pored poznavanje opštih pravila, podrazumeva

i dobro poznavanje francuskog pravopisa. Kao što smo ranije imali prilike to da vidimo, usled nepoznavanja pravopisa, ali i paradigmatske generalizacije i hiperkorekcije, često dolazi do patakesa, tj. do nepravilnog vezivanja. Ova pojava često se vezuje za narodni govor, ali sreće se i u raznim drugim jezičkim registrima, naročito kada postoji izvesna neujednačenost u pravopisnim pravilima, kao što je to, na primer, slučaj sa brojevima gde postoje izuzeci od opšteg pravila za tvorbu množine (npr. *deux cent**s** euros,* ali *deux mille euros*, itd.).

Varijacija u vezivanju je, pod uticajem sve većeg prodora govornog jezika u medije, prisutna, između ostalog, i u emisijama francuskog nacionalnog radio servisa (*Radio France*). Zahvaljujući zvaničnom sajtu ove medijske kuće, koji je oformljen u svrhu uspostavljanja komunikacije sa slušaocima i dobijanja povratnih informacija vezano, između ostalog, i za kvalitet francuskog jezika koji se emituje na radio talasima, saznajemo kako slušaoci procenjuju upotrebu vezivanja u radio programu. Njihova zapažanja, koja bi svakako bilo potrebno proveriti i potkrepiti opširnijim fonetsko-fonološkim analizama radio programa, govore o izvesnim tendencijama u vezivanju koje se, u značajnoj meri, podudaraju sa fonetsko-fonološkim analizama savremenog francuskog govornog jezika, među kojima i sa analizom korpusa *PFC*.

Literatura

Bauche, H. (1920). *Le langage populaire*. Paris : Payot.

Carton, F. (1974). *Introduction à la phonétique du français*. Paris, Bruxelles, Montréal : Bordas, Collection „Études“.

Charliac, L. & A.-C. Motron (1998). *Phonétique progressive du français avec 600 exercices*. Paris : CLE International.

Domergue, U. (1805). *Manuel des étrangers amateurs de la langue françoise, ouvrage utile aux François eux-mêmes*. Paris : Guilleminet.

Durand, J., Bernard Laks & Chantal Lyche (2002). La *Phonologie du français contemporain* (PFC) : usages, variétés et structure. In: C. Pusch & W. Raible (eds.) *Romanistische Korpuslinguistik – Korpora und gesprochene Sprache / Romance Corpus Linguistics – Corpora and Spoken Language*. Tübingen : Gunter Narr Verlag, 93-106.

Gadet, F. (2001). *Le français ordinaire*. Paris : Armand Colin, Collection U, Série Linguistique, № 375.

Grammont, M. (1914). *Traité pratique de prononciation française*. Paris : Librairie Delagrave.

Grevisse, M. & A. Goosse (2007). *Le bon usage. Grammaire française*. Bruxelles : Éditions De Boeck, J. Duculot (14e édition).

Lauret, B. (2007). *Enseigner la prononciation du français : questions et outils*. Paris : Hachette FLE.

Léon, P.-R. (1972). *Prononciation du français standard. Aide-mémoire d'orthoépie à l'usage des étudiants étrangers*. Paris : Didier.

Léon, P.-R. (2001). *Phonétisme et prononciations du français*. Paris : Nathan Université, Collection Fac, Linguistique.

Léon, M. & P. Léon (2002). *La prononciation du français*. Paris : Nathan Université, Collection linguistique 128, № 143.

Nyrop, K. (1902). *Manuel phonétique du français parlé*. Copenhague : Det Nordiske Forlag, Ernst Bojesen ; Leipzig : Otto Harrassowits ; Paris : Alphonse Picard & Fils.

Peyrollaz, M. & M.-L. Bara de Tovar (1954). *Manuel de phonétique et de diction françaises*. Paris : Librairie Larousse.

Wioland, F. (1991). *Prononcer les mots du français. Des sons et des rythmes*. Paris : Hachette, F.L.E., Collection Autoformation.

Rečnici

Baumgartner, E. & P. Ménard (1996). *Dictionnaire étymologique et histoire de la langue française*. Paris : Le Livre de Poche, Librairie Générale Française.

LPR - *Le Petit Robert. Version électronique du Nouveau Petit Robert, dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*. *Version 2.1* (2001). [CD-ROM]. Paris : Dictionnaires Le Robert / VUEF.

Mounin, G. (dir.) (2000). *Dictionnaire de la linguistique*. Paris : Quadrige, PUF (3e édition).

TLFi - *Le Trésor de la langue française informatisé* (2012). Nancy : CNRTL (Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales), ATILF (Analyse et traitement informatique de la langue française). http://www.cnrtl.fr/definition/ (03/02/2016).

Elektronski izvori

Coquillon A. « La liaison » in : *PFC Enseignement. Le français expliqué*. Projet Phonologie du Français Contemporain - Enseignement du Français (2004-2016). Nanterre : MoDyCo UMR 7114 CNRS Université Paris X Nanterre. http://www.projet-pfc.net/le-francais-explique/la-liaison.html (23/11/2015).

Le médiateur : commenter, réagir, questionner. Le médiateur. Radio France. http://mediateur.radiofrance.fr (03/08/2015).

« Le médiateur : Qui ? Quoi ? Comment ? » in : *Le médiateur : commenter, réagir, questionner. Le médiateur. La médiation*. Radio France. http://mediateur.radiofrance.fr/le-mediateur-qui-quoi-comment (03/08/2015).

« Liaisons » in : *La langue française. Questions de langue*. Académie française. http://www.academie-francaise.fr/questions-de-langue#46_strong-em-liaisons-em-strong (23/11/2015).

« Vos messages » (21/09/2010-03/08/2015) [filtrés par thème : langue française et par chaîne : tous] in : *Le médiateur : commenter, réagir, questionner. Le médiateur*. Radio France. http://mediateur.radiofrance.fr/messages?page=9&tid_1=156 (03/08/2015).

Nataša Radusin-Bardić

LA VARIATION PHONÉTIQUE EN FRANÇAIS CONTEMPORAIN : L'EXEMPLE DE LA LIAISON

Résumé: En français contemporain, la liaison représente un phénomène de variation par excellence. Traditionnellement, les règles régissant la liaison définissent les cas où son emploi est obligatoire, interdit ou facultatif et c'est justement ce dernier qui varie considérablement en fonction du niveau de langue : plus la situation de communication devient formelle, plus la liaison facultative devient marquée, et inversement. Hormis ce champ de variation toléré par la norme langagière, il y a aussi des cas où la liaison continue à être traditionnellement considérée comme obligatoire par la norme conservatrice, mais qui devient en réalité de plus en plus rare dans la langue courante. Dans ce sens-là, en remplaçant des termes prescriptifs (la liaison obligatoire, interdite et facultative) par des termes descriptifs inspirés par la linguistique variationniste de William Labov (la liaison invariable/catégorique, erratique et variable), on parle des cas de liaison catégorique devenue variable (par exemple, le présentatif «c'est» devant un mot commençant par une voyelle ou par un h muet). La fluctuation des règles de liaison en français contemporain n'échappe pas non plus à la langue des médias dont témoignent des auditeurs de *Radio France* dans leurs commentaires adressés au médiateur et disponibles sur le site Internet de ce service public national.

Mots clés: liaison, variation phonétique, français, langue des médias

UDC 811.135.1'366.52
DOI 10.18485/primling.2015.16.3

Constantin-Ioan Mladin
Université « 1 Decembrie 1918 » – Alba-Iulia (Roumanie)
Université « Sts. Cyril et Méthode » – Skopje
(République de Macédoine)

LE GENRE NEUTRE DES NOMS ROUMAINS EN CONTEXTE ROMAN ET BALKANIQUE

Résumé: Cette communication se donne pour but de réfléchir sur un aspect insolite de la morphologie roumaine – le genre neutre des noms.

De façon générale, on accepte par consensus que de toute les langues néolatines c'est seulement le romain qui a conservé le neutre en tant que catégorie grammaticale consistante et productive, le neutre s'assumant, à côté du sous-genre personnel, le rôle d'agent de ré-motivation du genre naturel. Par surcroît et malgré les prédictions pessimistes de quelques linguistes du siècle dernier qui anticipaient la désintégration du neutre, celui-ci s'avère un genre très dynamique et moderne dans le roumain actuel.

Pour mieux comprendre le statut et la provenance du neutre roumain, cette présentation : 1) va retracer d'une manière succincte et critique les principales théories élaborées sur ses origines possibles (filiation avec le latin, parenté avec l'albanais, influence du vieux slave) et 2) va mettre en rapport le neutre de la langue roumaine, langue simultanément romane et balkanique, avec des situations identiques ou similaires qui existent dans d'autres langues contemporaines dont le roumain est historiquement apparenté (l'italien et le romanche, le français, l'espagnol).

Cette recherche se propose aussi de diagnostiquer l'efficacité (réelle ou apparente) des différentes méthodes utilisées pour la juste reconnaissance du neutre roumain, aspect assez problématique et difficile à surmonter lors de l'apprentissage du roumain en tant que langue étrangère (la perspective des apprenants francophones a été particulièrement privilégiée).

Mots-clés: *genre grammatical (masculin, féminin, neutre), genre naturel, langue albanaise, langue espagnole, langue française, langue italienne, langue latine, langue roumaine, mots androgynes, romanche, vieux slave (vieux-bulgare).*

1. Introduction à la problématique du genre grammatical. Le genre, l'une des catégories grammaticales les moins logiques, a attiré la curiosité de tous : philosophes et linguistes, psychanalystes ou simples observateurs du langage et des langues (Arrivé 1997 : 81). Cet intérêt particulier qu'on lui a accordé est motivé par la relation directe

que le genre contracte avec la sexualité aussi bien que par son aspect peu fonctionnel[1] (*ibidem*, 93).

Les difficultés que doivent surmonter les locuteurs, natifs ou non, lors du processus de l'acquisition du genre sont directement liées aux aspects suivants :

1) Sémantiquement, le poids du genre reste assez insignifiant, parce que, le plus souvent, le genre reste immotivé, il n'est donc qu'une catégorie vide et purement mécanique dont l'enjeu serait constitué par de simples faits d'accord (Violi 1987 : 18)[2]. Aussi paradoxal que cela puisse paraître, cette réalité se vérifie même dans la correspondance défaillante qui existe entre le genre grammatical et genre naturel (le sexe) dans la classe des animés (Arrivé 1997 : 90). Il suffit de rappeler dans ce sens que sur 7 800 noms d'animaux qui existent en français 6 100 sont seulement masculins et 1 700 seulement féminins. Alors qu'il n'y a que 23 espèces d'animaux qui disposent de formes désignant l'opposition de sexe (Dubois 1989 : 88). Pas toujours facile à repérer et à mémoriser celles-ci par-dessus, même par un locuteur natif[3].

2) Par contre, le genre se relevé d'une importance décisive au niveau syntaxique puisqu'il est tenu directement responsable d'assurer la cohérence de l'énoncé[4] (Arrivé 1997 : 86).

3) En général, pour déterminer le genre auquel un nom appartient (surtout dans le cas des noms inanimés), il faut corroborer les indices fournis au moins par les deux sinon par les trois critères suivants (Sterpu 2012 : 95) :

a) le *critère sémantique*, qui suppose l'encadrement sémantique du nom dans une classe quelconque ;

b) le *critère formel*, qui consiste dans l'assignation des noms (agissant comme « donneurs » d'accord[5]) à tel ou tel genre à l'aide de leur terminaisons de singulier et de pluriel ;

c) le *critère distributionnel*, qui se concrétise par la prise en compte des formes que revêtent les déterminants des noms (choix des articles et des pronoms-substituts, accord des adjectifs-attributs – mots satellites (devenus « receveurs » d'accord[6]).

Il est vrai qu'on peut toujours indiquer quelques marques spécialisées pour les reconnaître les genres (*critère formel*), sauf que leur grand nombre et leur occurrence à plus d'un genre rendent ces distinctions peu utilisables :

---

1 Voir les variations considérables qui affectent cette catégorie selon les langues.

2 Cela n'empêche pas qu'il soit investi dans certains cas d'une valeur sémantique.

3 Voir à ce sujet un extrait du récit de Jean-Luc Lécaillé (2010 : 30) ou l'auteur remémore d'un humour succulent une leçon de grammaire pendant sa scolarité : « Il fallait aussi affronter certains mots au genre douteux : 'ivoire' et 'enclume' par exemple. Je pense aussi à 'argile, épitre et orge' qui sont tous du sexe… féminin. Pas toujours facile de s'y retrouver. D'ailleurs, pourriez-vous me préciser le genre de ces cinq mots relatifs à la maladie ? : 'urticaire, aphte, escarre, dartre, acné'. Et le genre de ces cinq fleurs ? : 'colchique, iris, narcisse, azalée, ellébore' (alors là, on fait moins malins). / Pour embrouiller le tout, il y avait les mots androgynes : ceux qui changent de genre selon qu'ils sont au singulier ou au pluriel. Comme l'amour. L'amour est masculin au singulier et féminin au pluriel. Moi je dis que l'amour n'est ni masculin ni féminin. Il est. Il est ou il n'est pas. Il est particulier, unique et rebelle. Il est le plus beau des plus… belles !!! (Ah non, dans ce cas-là on dit : le plus beau des plus beaux, c'est un des délices de la langue française. Attention « délice » est un mot androgyne également tout comme : orgue !). ».

4 Par le biais de l'accord et de la correspondance avec les pronoms correspondants.

5 Selon la terminologie de D. Elmiger (Elmiger 2015).

6 *Idem*.

a) Principales terminaisons des mots masculins français : *-age* (*chômage*), *-as* (*bras*), *-d* (*poignard*), *-eau* (*moineau*), *-et* (*coffret*), *-is* (*cliquetis*), *-isme* (*socialisme*), *-l* (*vitrail*), *-ment* (*sentiment*), *-oir* (*miroir*), *-ot* (*angelot*), *-r* (*pommier*), *-ron* (*chaperon*), *-t* (*mot*)…

b) Principales terminaisons des mots féminins français : *-ade* (*pommade*), *-aille* (*bataille*), *-ance* (*balance*), *-asse* (*paillasse*), -ée (*cheminée*), *-elle* (*poubelle*), *-ence* (*essence*), *-ère* (*cuillère*), *-esse* (*finesse*), *-ette* (*starlette*), *-eur* (*douleur*), *-euse* (*coiffeuse*), *-ie* (*maladie*), *-ine* (*tartine*), *-ise* (*maîtrise*), *-ison* (*prison*), *-itude* (*exactitude*), *-ose* (*névrose*), *-otte* (*menotte*), *-sion* (*pension*), *-té* (*qualité*), *-tion* (*révolution*), *-ure* (*brûlure*)…

c) Principales terminaisons des mots masculins roumains : c_1) consonne non-palatalisé (*băiat* « garçon »), c_2) consonne palatalisé (*ochi* « œil »), c_3) voyelles et semi-voyelles: *-ă* (*popă* « prêtre, curé »), *-e* (*câine* « chien »), *-ea* (*Oprea* – nom propre), *-a* (*Toma* – nom propre), *-ĭ* (*pui* « petit – jeune animal »), *-u* (*membru* « membre »), *-ŭ* (*erou* « héro »)…

d) Principales terminaisons des mots féminins roumains : d_1) consonne non-palatalisé (*luni* « lundi »), d_2) voyelles et semi-voyelles : *-á* accentué (*cazma* « bêche »), *-ă* (*cămașă* « chemise »), *-e* (*floare* « fleur »), *-ea* (*cafea* « café »)…

e) Principales terminaisons des mots neutres roumains : e_1) consonne non-palatalisé (*creion* « crayon »), e_2) consonne palatalisé (*unchi* « oncle »), e_3) voyelles et semi-voyelles : *-e* (*spate* « dos, région dorsale »), *-i* (*zi* « jour »), *-ĭ* (*joi* « jeudi »), *-o* (*radio* « radio »), *-u* (*lucru* « objet, chose »), *-ŭ* (*tablou* « tableau »), *-ú* accentué (*tabu* « tabou »)…

D'autre part, il est vrai aussi que, en dépit d'un nombre accablant d'exceptions, il y a quelques indices sémantiques qui permettraient un certain regroupement des noms par classe de genre (*critère sémantique*). Par exemple :

a) Sont plutôt masculins : les noms français de couleurs, de langues, d'arbres, de métaux, de jours, de mois, de saisons, des points cardinaux, de figures géométriques, du système métrique, des lettres de l'alphabet, des termes grammaticaux et de linguistique, les noms d'êtres imaginaires ou mythiques... et les noms roumains d'arbres, de légumes, de plantes et de fleurs, de mois, de lettres de l'alphabet…

b) Sont plutôt féminins : les noms français de sciences, de disciplines ou d'arts… et les noms roumains de saisons, de monnaies, de notes de musique, de langues, les noms abstraits désignant des caractéristiques physiques, morales ou bien des états d'âme et des sentiments…

c) Sont plutôt neutres : les noms roumains désignant des inanimés et des abstractions, les noms de jeux et de sports, les noms de vents…

Le critère distributionnel, quant à lui, n'est qu'un moyen de vérification du genre, parce que le choix des « receveurs » d'accord suppose la connaissance préalable du genre des « donneurs » d'accord.

Pour conclure, il faut admettre donc que, malgré un bon nombre d'indices d'ordre formel et sémantique, le genre des noms reste rarement prédictible. Et cela parce qu'il varie en fonction de son étymologie et d'une suite très peu contrôlable de conventions d'usage (variables d'une époque à une autre, d'un milieu social à un autre, d'un espace géographique à un autre). Néanmoins, les grammaires ont tenté de décrire et de regrouper les noms dans des classes de genre selon le critère formel (à l'aide de désinences) en postulant que, normalement, le même suffixe est toujours associé à un même genre.

Cette classification s'avère de loin plus efficace en français qu'en roumain où pas mal de suffixes sont communs au moins à deux genres sinon à tous les trois – surtout au masculin et au neutre (Avram 1997[2] : 48). Et cet aspect devient encore plus embarrassant pour les locuteurs ayant une autre langue maternelle (Papp 1978 : 473). Pour le roumain, par exemple, la seule règle qui pourrait avoir une valeur générale dit que tout nom qui finit par une consonne ne peut être que masculin ou neutre et jamais féminin. Mais la réciproque n'est pas valable (*casă* « maison » = f. *tată* « père » = m. ; *nume* « nom » = n.). De telles inconséquences existent également en français : le suffixe *-eur*, spécifique aux noms féminins qui dénomment une sensation ou une chose (*peur*, *fleur*) peut être assumé aussi par des noms masculins (*cœur*, *honneur*).

4) À la différence des autres catégories grammaticales, le genre se présente comme un trait inhérent et fixe du nom, solidaire, en roumain et en français, des morphèmes de nombre, de détermination et de cas (ce dernier, en roumain). Grâce à cette spécificité du genre, dans le cadre de l'apprentissage d'une langue, ladite catégorie grammaticale revêt une importance particulière, dont dépendent toutes les autres catégories grammaticales déjà mentionnées (Sterpu 2012 : 96).

2. Le neutre dans les langues romanes. Connu par la majorité des langues descendant de l'indo-européen (le grec, le latin, les langues slaves, les langues germaniques), le neutre s'est volatilisé dans les langues romanes occidentales. Tandis que la distinction *masculin* vs. *féminin* s'est généralisée et s'est imposée presque partout dans les langues issues de l'indo-européen, la distinction *animé* vs. *inanimé*, sauf quelques exception (les langues slaves, le roumain…), a quasiment disparu (Violi 1987 : 16).

D'une façon habituelle, on estime que de toutes les langues romanes c'est seulement le roumain qui a réussi à sauvegarder le neutre latin en tant que catégorie grammaticale solide et productive, ce genre illustrant, à côté du sous-genre personnel, une certaine tendance de ré-motivation du genre grammatical, à savoir une meilleure correspondance avec le genre naturel (DGȘ 1997[1] : 217-218, 324).

Malgré ce qui vient d'être dit, le neutre ne s'est pas conservé seulement en roumain, des traces de ce genre pouvant être détectées aussi dans d'autres langues romanes (Bujor 1955 ; 61-62, 64[7]; Pătruț 1956 : 38 ; Livescu 2009 : 2647).

2. 1. Les traces du genre neutre en italien. En italien et en romanche, langues moins novatrices que les autres idiomes occidentaux (Bujor 1955 ; 62 ; Bonfante 2001 ; 124 ; Găitănaru 2007 ; 145, 147) :

7 « Il n'y a pas de genre neutre ou hétérogène en roumain. Des noms masculins au singulier et féminins au pluriel existent aussi en italien. Cette particularité des deux langues émane des lois phonétiques qui ont présidés le passage du latin vulgaire aux langues romanes respectives, et tout rapprochement des langues des peuples voisins, qui ne connaissent pas cette situation, est exclu. » (« În limba română nu există genul neutru, ori eterogen. Particularitatea de a avea substantive cu genul masculin la singular și genul feminin la plural o are și limba italiană, ambele limbi posedând-o pe baza legilor fonetice care au prezidat trecerea limbii latine vulgare în limbile romanice respective, cu aceasta neavând nicio legătură limbile popoarelor învecinate, care nu cunosc această situație. »).

1) quelques traces du paradigme du genre neutre latin ont survécu, toujours dans une perspective régressive. Il s'agit de quelques noms collectifs et quelques pronoms personnels[8] : lat. n. *cornū* « corne » > it. m. sg. *corno* – f. pl. *corna* ; lat. n. *ŏs* « os » > it. m. sg. *o*s – féminin pl. *ossa* ; lat. n. *ōvum* > it. m. *uovo* « œuf » – f. pl. *uova*)[9] ;

2) il y a un suffixe (-*ora* / -*ura*) qui correspond au suffixe roumain -*uri* pour les noms féminins, surtout dans le registre archaïque et dialectal : *corpo* « corps » / *corpura*, *foco* / *fuoco* « feux » / *focura* / *fuocora*.

2. 2. Le « neutre » en espagnol. En espagnol aussi il y a une sorte de neutre exprimé seulement à l'aide de l'article défini *lo*, auprès des noms postadjectivaux dénotant des concepts abstraits : *lo bueno* « ce qui est bon », *lo contrario* « le contraire de qqch », *lo externo* « ce qui est extérieur à qqch », *lo importante* « ce qui est important », *lo malo* « le mal », *lo profundo* « ce qui est profond ».

2. 3. Le « neutre » en français. Un tas d'oscillations d'interprétation et d'incertitudes peuvent être constamment constatées à l'égard de la catégorie du neutre français (Marchello-Nizia 1989 : 173).

Le genre des noms en français est un héritage latin et si le neutre proprement-dit fait défaut dans le français moderne c'est qu'il s'est affaibli dès le bas latin et a disparu dans le latin populaire / parlé. Au moins deux facteurs pourraient se trouver à l'origine de ce processus :

1) Si le masculin et le féminin peuvent être mis en rapport direct avec le genre naturel, le neutre est dépourvu d'un tel correspondant (*templum* « temple » est neutre mais *dŏmŭs* « maison » est féminin). Du coup, le neutre du latin n'avait pas de fonction sémantique assez cohérente et homogène pour justifier sa présence dans le français.

2) La déclinaison des noms neutres latins au pluriel est très proche de celle du masculin (à part pour la classe des noms de la 3e déclinaison en -*en* : *nōmĕn*, *flūmĕn* dont l'accusatif reste *nōmĕn*, *flūmĕn*, alors que les masculins de la 3e déclinaison ont un accusatif en -*e(m)*, avec un -*m* labile). Au singulier, pour les noms de la 2e déclinaison, le neutre se distingue du masculin seulement au nominatif-vocatif (*templum* ; *dŏmĭnus*), pour tous les autres cas la forme restant identique (*templum*, *templi*, *templo* ; *dŏmĭnum*, *dŏmĭni*, *dŏmĭno*).

Dans l'ancien français (tout comme dans le provençal ancien, l'italien de l'est et l'espagnol) il y avait un certain nombre de noms neutres en -*e* (*brasse*, *charre*, *corne*, *cote*, *leigne*, *membre*, *ossemente*... ; *cf. ambes les brace* « les deux bras ») (Marchello-Nizia 1989 ; 174 ; Bonfante 2001 : 126, *apud* Găitănaru 2007 : 146), un nombre insuffisant quand même pour en constituer une classe à part entière. Faute de neutre, le français a redistribué les neuf dixièmes des noms hérités du latin dans la catégorie du masculin, plus proches morphologiquement du neutre que du féminin latin.

---

8 Dans les dialectes italiens septentrionaux, ces noms reçoivent au pl. la terminaison -*e*, tous comme en roumain.

9 À ceux-ci s'ajoutent quelques noms masculins latins qui ont subi le même traitement en italien : lat. m. *dīgĭtus* > it. m. *dito* « doigt » – f. pl. *dita* ; lat. m. *fructŭs* > it. m. *frutto* « fruct » – f. pl. *frutta* ; lat. m. *mūrus* > it. m. *muro* « mur, paroi » – f. pl. *mura*.

Il n'est pas exclu cependant qu'un nom neutre latin passe au féminin, vu la confusion entre la désinence neutre du pluriel en *-a* ou *-ia* (sg. n. de *templum* = pl. *templa*) avec la flexion des noms féminins en *-a* de la 1re déclinaison (*rosa*, *-ae*). C'est ainsi que des noms neutres latins sont devenus féminins en français (Picoche – Marcello-Nizia 1993 : 16 ; Guillard-Chamart 2009 : 16 ; Michel 2015) : lat. *fŏlĭum – fŏlĭa* > sg. fr. *feuille*.

À côté des noms clairement repartis entre le masculin et le féminin, le français actuel enregistre un certain nombre de noms à usage soit hésitant, soit à genre douteux[10] :

1) Certains noms changent de genre selon l'emploi : *automne* (masculin quand l'adjectif le précède : *un* ***bel*** *automne*, féminin quand l'adjectif le suit immédiatement : *cette automne* ***délicieuse***[11]) ; *chose* (***cette*** *grande chose* vs. *quelque chose de* ***grand***) ; *espace* (masculin : *l'espace* ***infini****, un espace* ***exigu****,* sauf en typographie « lamelle qu'on intercalait entre les caractères de plomb » : *espace* ***fine***, *espace* ***forte***) ; *hymne* (féminin en parlant des hymnes qu'on chante dans l'église – poème qui célèbre la gloire de Dieu… : *l'hymne* ***pascale*** et au masculin dans les autres sens : « chant ou poème composé en l'honneur d'un dieu ou d'un héros, chez les Anciens ; chant ou poème lyrique célébrant une personne, un sentiment, un événement » : *hymne* ***grec*** *à Apollon* ; *hymne* ***national*** ; *réglisse* (féminin quand on désigne la plante, masculin quand on désigne la racine, le jus ou la pâte qu'on en tire) < *relâche* (masculin, sauf en termes de marine).

2) D'autres noms apparaissent en variation libre soit au masculin, soit au féminin, sans aucune implication sémantique : *agave* (*agave américain* / *américaine*); *aigle* (*aigle altièr* / *altière*).

3) Trois noms (*amour*, *délice* et *orgue*) disposent d'un double genre en fonction du nombre. Ces noms sont appelés parfois *mots androgynes* (TLFi ; LAROUSSE, Grevisse & Goosse : § 482) : sg. m. *un amour* ***fervent***[12], *un amour* ***heureux***, *un* ***premier*** *amour* – pl. f. *Mais le vert paradis des amours* ***enfantines***[13], *des amours* ***heureuses***, *de* ***belles*** *amours* ; sg. m. *un délice* – pl. féminin *des délices* ***infinies***[14] ; sg. m. *un orgue du XVIIe siècle* – pl. f. *de* ***belles*** *orgues*, *les* ***grandes*** *orgues de Notre-Dame de Paris* – lorsqu'il s'agit d'un orgue d'une valeur unique.

C'est particulièrement cette dernière et minuscule sous-classe qui est très proche de la classe des noms neutres roumains. Toute proportion gardée, cette situation pourrait être mise en relation avec le genre neutre roumain surtout si on évoque les deux autres appellations dont on désigne parfois celui-ci : *ambigenre* / roum. *ambigen* et *genre hétérogène* / roum. *eterogen* (voir *supra*).

2. 4. Le neutre roumain. Des trois genres qui existent en roumain c'est le neutre qui est le plus homogène (Avram 1997[2] : 47 ; Irimia 1997 : 47 ; DGŞ 1997[1] : 324). Celui-ci réunit des noms qui désignent : 1) des inanimés – c'est la sous-classe la plus consistante (*creion* « crayon », *palton* « paletot ») ; 2) l'espèce – des noms placés en de-

---

10 Souvent c'est la finale en *-e* qui influence l'encadrement de ces noms dans la classe du féminin. Certaines formes de ces couples sont considérées vieilles ou vieillies. Cependant l'usage reste très flottant (Grevisse & Goosse : § 482).

11 Si un adverbe ou un verbe se trouve entre ce nom et l'adjectif, *automne* est du genre masculin (*l'automne est* ***beau***).

12 Le féminin singulier (*une belle amour*) en cache des intentions stylistiques.

13 Charles Baudelaire, *Moesta et errabunda*.

14 Précédé par *de*, le mot garde sa forme masculine (*un des*, *un de*, *le plus grand des* : *un des plus grands délices*).

hors de l'identité de genre (*animal* « animal », *mamifer* « mammifère ») ; 3) des entités collectives (*batalion* « bataillon », *popor* « peuple »).

À côté des désinences communes aux deux autres genres, le neutre se sert d'une désinence pour le pluriel qui semble lui être spécifique (*-uri* : *cornuri* « croissants », *lucruri* « choses »), très répandue aussi parmi les néologismes (*pixuri* « stylos-billes », *stilouri* « stylos »).

Cette désinence, propagée d'ailleurs aux noms féminins (sg. *blană* « fourure » – pl. *blănuri*, sg. *mătase* « soie » – pl. *mătăsuri* « différentes sortes de soie ») a acquis le statut de marque emblématique du neutre étant souvent invoquée comme argument suprême et incontestable de l'existence de ce genre en tant que catégorie à part entière et opposable tant au masculin qu'au féminin.

Ce n'est pas autant l'existence elle-même du neutre dans le roumain qui intrigue, mais son curieux comportement morphologique, qui le distingue aussi bien du neutre latin que du neutre des langues slaves : « Bizarre catégorie, du point de vue logique, car c'est tout à fait inconcevable que lorsque l'objet est *un* [s. a.], il soit masculin, mais que dès que les objets sont *deux*, *trois* [s. a.], etc. , ils deviennent féminins. » (Tănase 1974 : 331). Cette bizarrerie consiste donc dans le fait qu'au singulier les noms neutres se comportent comme des masculins et qu'au pluriel ils se convertissent au féminin. Les autres appellations sous lesquelles ce genre est connu d'ailleurs semblent plus transparentes, plus motivées à cet égard : *ambigenre* (roum. *ambigen* – Pătruț, 1974) et *genre hétérogène* (roum. *eterogen* – Goga 1966 : 310).

Un phénomène semblable mais à une échelle beaucoup plus réduite a été signalé aussi en tchèque. Il s'agit de trois noms qui changent de genre lors du passage du singulier, où ils sont neutres, au pluriel, quand ils deviennent féminins (Hořejši 1957 : 415) : *ditko* « gamin, bébé » (< *ditě* « enfant »), *oko* « œil », *ucho* « oreille ».

2. 4. 1. Histoire du neutre roumain. Pour ce qui est des origines du neutre roumain, elles sont encore loin d'être complètement et définitivement élucidées. Plusieurs théories ont été élaborées à ce sujet :

2. 4. 1. 1. Le neutre roumain vs. le neutre albanais. Le neutre roumain doit être mis en relation avec le substrat thraco-dace, suite d'un examen en parallèle avec la langue albanaise (Sandfeld 1930 ; Tøgeby 1952 ; Nandris 1961 ; Brâncuş 1963 ; Iordan – Robu 1978 : 370 ; Bonfante 2001 : 136).

À côté du masculin et du féminin, l'albanais connaît aussi une classe hétérogène sémantiquement et en régression (alb. *gjinia asnjanëse*) qui rassemble environs 15 noms neutres dont seulement 5 sont acceptées par la langue littéraire (Feuillet 2001 : 1516[15] ; Veselaj 2012), marqués au niveau de l'expression – noms terminés en *-e* ou en *-a* en fonction de la variation dialectale : *bukëra* « bouchées de pain sec » – *pluralia tantum*, *dhe* « terre », *krahtë* « epaule », *leshtë* « laine », *mjaltë* « miel », *rrobëra* « costumes, ensembles de différents pièces d'un même habillement », *sytë* « œil », *ujë* « eau », *veshë* « oreille »…

Il s'agit de noms majoritairement concrets et rarement abstraits (GGSh 2002 : 92) – alb. *personazhe kryesore* « personnages principaux, protagonistes »[16] qui peuvent

15 En revanche, environs 70 noms neutres proprement-dits (non-dérivés) ont pu être recueillis des textes anciens (Veselaj 2012).

16 Sauf deux noms désignant des organismes minuscules : alb. *baktere të dëmshme* « bactéries nuisantes », alb. *helmuese insekte* « insectes venimeux ».

recevoir au pluriel des déterminants féminins (Sandfeld 1930 : 139 ; Габинский 1956 : 86-87 ; Kokona 2002 ; DAR 2003 ; Găitănaru 2007 : 146-147) : alb. *pallat* « chateau » – *pallatë*, alb. *vënd* « lieu » – *vënde*.

Ayant en vue les similarités frappantes saisies entre les neutres roumains et albanais et compte tenu de la productivité nettement supérieure de la formation du pluriel roumain à l'aide des désinences *-e* et *-uri* / *-(ë)ra*, par rapport à l'albanais, on a soutenu même que c'est le thraco-albanais qui a empruntée ce genre du roumain (Bonfante 2001 :136).

Enfin, d'autres linguistes ont minimisé ou ont nié toute influence possible du substrat dans la sauvegarde du neutre roumain. Ou bien, on a considéré que c'est plutôt l'influence exercée par le latin oriental sur le roumain et sur l'albanais qui pourrait expliquer la liaison entre les neutres des deux langues (Pătruț 1956 : 38).

2. 4. 1. 2. Le neutre roumain vs. le neutre vieux slave. En outre, on a avancé l'idée que c'est sous l'influence du vieux slave que le roumain a pu conserver le neutre latin qui était en train de se désagréger dès le bas latin (Iordan 1956[2] : 239).

Par ailleurs, une possible influence du vieux slave sur le neutre roumain a été rejetée en vertu du traitement subi par les emprunts du vieux slave en roumain, ceux-ci étant absorbés par les classes des noms de provenance latine qui s'étaient déjà constituées en roumain (*ibidem* : 31-33 ; Pătruț 1974 : 133-153) :

1) les neutres slaves avec le thème en *-o* sont entrés dans la classe des féminins, le roumain ne disposant pas d'une catégorie de noms en *-o*, comme le vieux slave : sl. *greblo* « rateau » > roum. *greblă*, ar. *griblă*, megl. *greblă*, sl. *kopyto* « sabot » > roum. *copită*, ar. , megl. *cupită*. Tous ces emprunts ont été traités comme des noms slaves avec le thème en *-a-* : sl. *kosa* « faux » > roum. , ar. , megl. *coasă*, sl. *lopata* « pelle » > roum. *lopată*, ar. , megl. *lupată* ;

2) les neutres slaves avec le thème en *-e* sont entrés dans la classe des féminins en *-e* : sl. *podŭgorije* « vignoble » > roum. *podgorie*, sl. *prěmeždije* « peril, danger » > roum. *primejdie* ;

3) les neutres roumains de provenance slave sont masculins dans cette langue : sl. *biči* « fouet » > roum. *bici*, sl. *briči* « rasoir » > roum. , megl. *brici* ;

4) quatre noms slaves seulement ont conservé leur genre en roumain : v. sl. *bliudŭ* « terrine » > roum. *blid*, v. sl. *klopotŭ* « cloche » > roum. *clopot*, v. sl. *jezerŭ* « lac alpin » > roum. *iezer*, v. sl. *maslo* « huile » > roum. *maslu* « messe pour une personne gravement malade ou pour la consécration de l'huile sacrée ».

2. 4. 1. 3. Le neutre roumain vs. le neutre latin. Le genre neutre est considéré un héritage direct du latin vulgaire. Le processus de formation de cette catégorie de noms s'est prolongé dans la romanité danubienne et balkanique et ensuite en roumain. Il est évident donc que le slave n'a pas pu contribuer au maintien et au soutien du neutre latin en roumain, parce que (Pătruț 1956 : 38) : 1) le neutre roumain est complètement différent du neutre du vieux slave ; 2) les noms neutres slaves sont entrés en roumain dans la classe des féminins et non pas dans celle des neutres, les neutres roumains de provenance slave étant des masculins dans la langue d'origine.

Le sens du neutre a commencé à s'assombrir dans le latin vulgaire, suite à la confusion avec le masculin et parfois même avec le féminin, comme résultat de la disparition des consonnes finales *-s* et *-m* qui a effacé la distinction entre le masculin et le féminin (Ivănescu 1980 : 301). Néanmoins, comme il est difficile à accepter que tous ces noms ont cessée d'appartenir pour un certain temps à un genre quelconque, même si ce

n'était que du point de vue formel, le neutre n'a pas pu totalement s'évanouir dans le latin de la Romania orientale. Parce que, une fois perdu le modèle de ses oppositions caractéristiques, il n'aurait pas pu se recréer après (Coteanu 1969 : 36 ; Găitănaru 2005 : 605).

Mise à part cela, la moitié des neutres issus du latin étaient eux aussi des neutres dans le latin classique (Doca – Rochetti 1992 : 56-57 ; Găitănaru 2005 : 605) : roum. *cap – capete* < lat. *căput* « tête », roum. *scaun – scaune* < lat. *scamnum* « chaise ».

Dans le bas latin, le neutre avait tendance à incorporer les inanimés et a acquis la désinence *-ora*, l'accord avec l'adjectif se faisant au féminin. La catégorie sémantique s'est conservée dans la conscience des locuteurs de la basse latinité et de langues romanes où c'est seulement la catégorie formelle qui a disparu. La désinence *-ora* s'est répandue ensuite aussi aux noms masculins, en roumain, tout comme dans certains dialectes italiens.

Tous ces faits constituent les arguments en vertu desquels certains linguistes ont considéré que le neutre est le successeur direct du neutre latin (et par cela du neutre de l'indo-européen) ou qu'il représente une évolution interne du roumain mais ayant ses racines dans le latin (Meyer-Lübke 1895 : 51-53 ; Iordan 1956[2] : 239 ; Ivănescu 1957 : 299-313 ; Graur 1960 : 356 ; Ivănescu 1980 : 141-145, Fischer 1985 : 81-83 ; DGȘ 1997[1] : 324).

2. 4. 1. 4. Le neutre roumain – création entièrement roumaine. Puisque ni la forme, ni les détails concernant le sens du neutre roumain ne correspondent point au neutre latin, on a considéré que le neutre roumain est un fait purement et simplement roumain plutôt qu'un éventuel développement commun du roumain et des idiomes bulgares, macédoniens, ce genre n'étant en fait qu'un réarrangement originel du matériel linguistique roumain (Pătruț 1956 : 29, 30 ; Rosetti 1978[2] : 601, 662-676, 668).

2. 4. 1. 5. Dynamique et avenir du neutre roumain. Ayant en vue un rapprochement plus serré du tronc commun des langues néolatines, où le neutre se manifeste de manière très périphérique et chétive, quelques linguistes ont nié la consistance du neutre et ont prédit son imminente disparition. Sans s'appuyer sur des données statistiques, on a soutenu carrément que : « le fondement matériel du neutre est faible et continue à s'affaiblir »[17] (Iordan 1956 : 40), que « Le neutre est en baisse aujourd'hui »[18] (Graur 1973 : 42), que « le genre neutre commence à perdre du terrain par rapport au genre masculin »[19] (GLR 1966 : 57), ou bien que « dans le cadre de la concurrence entre le masculin et le neutre on constate une nette tendance de réduction du genre neutre »[20] (Avram 1997 : 51)[21].

Pour ceci on a invoqué les arguments suivants :

1) L'inconsistance sémantique de la classe – tous les neutres ne désignent pas seulement des inanimés (Iordan 1956 : 40) : *animal* « animal », *dobitoc* « bête », *gasteropod* « gastéropode », *mamifer* « mammifère », *rumegător* « ruminant », *vertebrat* « vertébré », série complétée par une suite de noms collectifs : *batalion* « bataillon », *cârd* « troupeau d'animaux », *neam* « peuple, nation », *norod* « peuple », *pluton* « peloton », *popor* « peuple », *regiment* « régiment », *stol* « volée, bande d'oiseaux », *trib* « tribu ».

---

17 « baza materială a neutrului este șubredă și se șubrezește mereu ».
18 « Astăzi neutrul este în general în scădere. ».
19 « genul neutru începe să piardă teren în comparație cu genul masculin ».
20 « în concurența dintre masculin și neutru se constată o tendință netă de restrângere a genului neutru».
21 Voir aussi Goga 1965 : 307, où on parle également de l'affaiblissement de la position du neutre.

2) L'analogie avec les genres forts : puisque au singulier il vêtit la forme du masculin et au pluriel celle du féminin, le neutre a tendance à se reconstruire (Iordan 1956 : 40; Goga 1965 : 307 ; GLR 1966 : 57; Graur 1973 : 42; Iordan – Robu 1978 : 369; Avram 1997 : 51) : a) une nouvelle forme masculine au pluriel, surtout dans la terminologie scientifique (sg. *condensator* « condensateur » – pl. *condensatoare* → *condensatori*, sg. *corp* « corps » – *corpuri* → *corpi*, sg. *nucleu* « noyau » – pl. *nuclee* → *nuclei*, sg. *robinet* « robinet » – pl. *robinete* → *robineți*), ou vice versa, b) une nouvelle forme féminine au singulier : b_1) en *-ă* (*astm* « asthme » → *astmă*, *bonet* « bonnet » → *bonetă*, *basc* « béret basque » → *bască*, *beret* « béret basque » → *beretă*) ou b_2) en *-e* (*favor* « faveur » → *favoare*, *pustiu* « désert » → *pustie*, *rachiu* « eau-de-vie » → *rachie*).

3) La concurrence qui surgit entre (Goga 1965 : 307) : a) quelques dérivés verbaux neutres et féminins formés à l'aide de suffixes différents : *-ială* (*bâzâit* / *bâzâială* « bourdonnement », *croit* / *croială* « coupe d'un habit », *păruit* / *păruială* « rixe »), *-eală* (*bălăcit* / *bălăceală* « pataugeage »), *-tură* (*lătrat* / *lătrătură* « aboiement ») ; b) les noms neutres issus des participes et les noms féminins issus des infinitifs (*camuflaj – camuflare* « camouflage » ; *finisaj – finisare* « finissage »).

L'affaiblissement ou la dissolution du neutre en tant que classe destinée à rassembler les inanimés ne sont point soutenus par les constats statistiques (Diaconescu 1969 : 35). Par contre, on constate le dernier temps une tendance diamétralement opposée, à savoir une attraction croissante de la part du neutre pour les inanimés néologiques, surtout pour les anglicismes de l'informatique, ainsi que pour les sigles et les acronymes (Preda 2013 : 1075-1076) : *computer – computere*, *desktop – desktopuri*, *discount – discounturi*, *dressing – dressinguri*, *drink – drinkuri*, *e-mail – e-mailuri*, *exit-poll – exit-polluri*, *fast-food – fast-fooduri*, *feedback – feedbackuri*, *flashback – flashbackuri*, *gadget – gadgeturi*, *grill – grilluri*, *hard – harduri*, *input – inputuri*, *poster – postere*, *prompter – promptere*, *server – servere*, *soft – softuri*, *starter – startere*, *taster – tastere* ; *CD – CD-uri*, *DVD – DVD-uri*, *GPS – GPS-uri*, *SMS – SMS-uri*, *SUV – SUV-uri*, *WC – WC-uri*…

Autrement dit, à la différence du français (et des autres langues romanes), le roumain dispose d'un nombre fort élevé de noms neutres, ce genre étant perçu comme très dynamique et très moderne : 1) un inventaire établi sur 4 366 noms inanimés a recensé 1 470 noms neutres, 2 674 noms féminins et seulement 222 noms masculins (DLRM 1958 *apud* Goga 1965 : 307) ; 2) une autre statistique a relevé 30, 1% de noms neutres (395), 51, 6% de noms féminins (678) et seulement 18, 2% noms masculins (239) sur un total de 1 312 noms (VRLR 1988 *apud* Găitănaru 2005 : 605).

3. Conclusions. Quoiqu'il en soit, étant donnée la complexité et le caractère peu logique de l'organisation du genre à l'intérieur de chacune des langues présentées ici, ainsi que la distribution asymétrique des noms en classes de genres entre le roumain et le français, seulement trois conclusions seront formulées à la fin de cet exposé.

1) Quoique langues apparentées génétiquement, le roumain et le français se distribuent de manière différente les noms en fonction du genre grammatical. Les lois internes sur lesquelles se sont forgées les deux langues, ainsi que l'influence du substrat ont été décisives dans cette répartition tellement divergente des noms en classes de genre.

Pour ce qui est des origines du neutre roumain, il est évident que c'est le latin qui a interféré avec le substrat thraco-dace et qu'il y avait quelques désinences très proches

dans les deux langues (lat. -*ora* et le thraco-dace / alb. -*(ë)na*, -*(ë)ra*). Il paraît que ce modèle était bien incrusté dans le substrat, puisqu'il a survécu en albanais. Il paraît aussi que le substrat aurait dû consolider le modèle en -*uri*, qui est devenu très productif en roumain et qui s'est répandu ensuite parmi des mots entrés ultérieurement d'autres langues, étant également adopté par des mots féminins. Il serait plausible donc de considérer que le neutre roumain est une continuation du neutre latin tout en étant soutenu par le substrat thraco-dace (Găitănaru 2007 : 147).

Cependant ce type de neutre, interprété comme *ambigenre* ou genre hétérogène n'est pas totalement absent en français. Évidemment, sur ce mince corpus de noms « androgynes » attestés on est loin de pouvoir formuler la prétention d'admettre l'existence en français d'une catégorie / classe grammaticale à part entière et opposable à celles existant déjà.

2) Aussi curieux soit-il, le neutre roumain apparaît comme une classe homogène, vivante, dynamique et très moderne.

3) Une autre conclusion qui se dégage à la fin de ce survol de la problématique des genres dans les langues romanes et certaines langues balkaniques vise un aspect plus pratique car il renvoie directement à la didactique dès que ces langues entrent en contact.

L'acquisition du genre des noms roumains reste souvent embarrassante et malaisée à surmonter pour les locuteurs étrangers, parce que le roumain fonde l'opposition de genre sur trois termes : le masculin, le féminin et le neutre. La mauvaise ou la faible maîtrise de la distribution des noms en fonction de la catégorie du genre reste une source incontournable d'erreurs interférentielles, dues à de fausses analogies, des interférences aussi bien inter- et intra-langue.

Il est évident que, comme il n'y a aucune logique en ce qui concerne l'attribution aux choses d'un genre quelconque et non pas d'un autre, cette répartition étant tout-à-fait arbitraire et fortement liée aux caractéristiques de chaque langue, il faut apprendre directement les noms avec leur genre. C'est-à-dire les mémoriser purement et simplement d'une façon mécanique.

Certes, la démarche d'acquérir le genre n'est pas du tout la même chez locuteur natif et chez l'étranger (adulte) qui apprend n'importe quelle langue pourvue de genres. En règle générale, le natif intègre naturellement le genre grammatical de la plupart des noms grâce à une sorte de mécanisme interne, faisant inconsciemment appel à un complexe de critères (stimuli) inhérents à la structure des noms : a) contextuels (flexion / accord des déterminants-satellites : article, adjectif, pronom), b) phonético-graphiques et morphologiques (terminaisons), c) sémantiques (Jeanmaire, 2010). Au cas où toutes ces quelques règles ou lois empiriques paraissent insuffisantes, le natif est censé faire appel à des compétences linguistiques ou « encyclopédiques » qu'il n'arrive pas à maîtriser à l'oreille. Ce dernier subterfuge reste moins exploitable par le locuteur étranger.

Bibliographie

Arrivé, M. (1997). « Coup d'œil sur les conceptions du genre grammatical ». In *Comptes rendus des séances de l'Académie des Inscriptions et Belles-Lettres*, 141e année, n° 1, pp. 81-96.

Avram, M. (1997[2]). *Gramatica pentru toți*. București : Editura Humanitas.

Bonfante, G. (2001). « Neutrul italienesc, românesc și albanez ». In *Studii române*. București : Editura Saeculum I. O., pp. 132-145.

Brâncuş, G. (1963). « Genul neutru în albaneză ». In *Studii şi Cercetări Lingvistice*, XIV, n° 1, pp. 75-85.

Bujor, I. I. (1955). « Genul substantivelor în limba română ». In *Limba română*, IV, n° 6, pp. 51-64.

Coteanu, I. (1969). *Morfologia numelui în protoromână*. Bucureşti : Editura Academiei.

DAR (2003). Topciu, R. & Melonashi, A. & Topciu, L., *Dicționar albanez român*. Polirom.

DGŞ (1997[1]). Bidu-Vrânceanu, A. & Călăraşu, C. & Ionescu-Ruxăndoiu, L. & Mancaş, M. & Pană Dindelegan, G., *Dicționar general de științe. Științe ale limbii*. Bucureşti : Editura Științifică.

Diaconescu, P. (1969). « Sintagmatic și paradigmatic în structura genului din limba română ». In *Studii si Cercetări Lingvistice*, XX, n°1, pp. 23-40.

DLRM (1958). *Dicționarul limbii române moderne*. Bucureşti : Editura academiei RPR.

Doca, Gh. & Rochetti, A. (1992). *Comprendre et pratiquer le roumain*. Bucureşti – Paris : Editura Academiei Române – Université de la Sorbonne Nouvelle (Paris III).

Dubois, J. (1989). « Le genre dans les nom d'animaux ». In *Genre et langage*, Actes du colloque tenu à Paris X Nanterre les 14-16, LINX, C.R.L. – Université Paris X, pp. 87-92.

Elmiger, D. (2015). « Masculin, féminin : et le neutre ? Le statut du genre neutre en français contemporain et les propositions de 'neutralisation' de la langue ». In *Implications philosophiques*, 6 juin.

Feuillet, F. (2001). *Aire linguistique balkanique* (Chap. *La caractéristique typologique de famille et d'aires linguistiques*), Language Typology and Language Universals / Sprachtypologie und sprachliche Universalien / La typologie des langues et les universaux linguistiques, Tome 2 [Réd. : Martin Haspelmath]. Walter de Gruyter, pp. 1510-1528.

Fischer, I. (1985). *Latina dunăreană. Introducere în istoria limbii române*. Bucureşti : Editura Științifică și Enciclopedică.

Găitănaru, M. (2005). « Genul neutru: structura etimologică și constituirea claselor flexionare ». In *Limba română – Aspecte sincronice şi diacronice*, Actele celui de al 5-lea Colocviu al Catedrei de Limba Română Universitatea din Bucureşti, Facultatea de Litere. Bucureşti : Editura Universității din Bucureşti, pp. 603-607.

Găitănaru, M. (2007). « L'évolution du neutre roumain ». In *Limba și literatura – repere identitare în context european*, vol. I. Piteşti : Editura Universității din Piteşti, pp. 145-148.

GGSh (2002). *Gramatika e gjuhës shkipe*, [collectif], 1. Akademia e Shkencave e Shqipërisë, Instituti i Gjuhësisë dhe i Letërsisë, Akademia e shkencave e Shqipërisë.

GLR (1966). *Gramatica limbii române*, [colectiv], vol. I Bucureşti : Editura Academiei RSR.

Goga, E. (1965). « Situația genului neutru în limba română actuală». In *Omagiu lui Alexandru Rosetti la 70 de ani*. Bucureşti: Editura Academiei RSR, pp. 307-310.

Goga, E. (1966). « Observații asupra genului comun în Romania ». In *Studii și Cercetări Lingvistice*, XVII, nr. 2, 1966, pp. 195-204.

Graur, Al. (1960). *Studii de lingvistică generală*. Bucureşti : Editura Academiei RSR.

Graur, Al. (1973). *Gramatica azi*. Bucureşti : Editura Științifică, Bucureşti, 1968.

Grevisse, M. & Goose A. *Le Bon usage* (électronique), De Boeck Supérieur [https://books.google.mk/books?id=lyPqRlMOxG8C&redir_esc=y].

Guillard-Chamart, G. (2009). *Un ou une ? Règles internes du genre des noms en français*. Éd. Édilivre Aparis.

Hořejši, Vl. (1957). « Problema substantivelor așa-zise 'neutre' în limba română în lumina legăturilor cu alte limbi ». In *Studii și Cercetări Lingvistice*, n° 8, pp. 415-429.

Iordan, I. (1956[2]). *Limba română contemporană*. Editura Ministerului Învățământului.

Iordan, I. & Robu, Vl. (1978). *Limba română contemporană*. Bucureşti : Editura Didactică și Pedagogică.

Irimia, D. (1997). *Gramatica limbii române*. Iaşi : Editura Polirom.

Ivănescu, G. (1957). « Soarta neutrului latin clasic în latina populară și în limbile romanice ». In *Studii și Cercetări Lingvistice*, VIII, pp. 299-314.

Ivănescu, G. (1980). *Istoria limbii române*. Iași : Editura Junimea.

Jeanmaire, G. (2010). « Vox populi vox Dei ? L'identification du genre grammatical en français ». In *Langue française*, n° 168, pp. 71-86.

Kokona, V. (2002). Français-Albanais / Shqip-Frengjisht – Dictionnaire / Fjalor. [Tiranë] : Botimet Kokona.

LAROUSSE – *Larousse.fr: encyclopédie et dictionnaires gratuits en ligne* [http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais].

Lécaillé, J.-L. (2010). *Souvenirs d'enfance*, EPI.

Livescu, Mi. (2009). *Histoire interne du roumain : morphosyntaxe et syntaxe* / *Interne Sprachgeschichte des Rumänischen : Morphosyntax und Syntax*, în *Romanische Sprachgeschichte* / *Histoire linguistique de la Romania*. 3. Teilband Tome 3. Walter de Gruyter, pp. 2646-2692.

Marchello-Nizia, Ch. (1989). « Le neutre et l'impersonnel ». In *Linx*, vol. 21, n° 1, pp. 173-179.

Meyer-Lübke, W. (1895). *Grammaire des langues romanes* [trad. fr. : Auguste Doutrepont, Georges Doutrepont]. Tome deuxième, Morphologie. Paris : Welter.

Michel, L. (2015). « Le 'neutre' d'une langue sans neutre ». In *Implications philosophiques*, 6 juin [http://www.implications-philosophiques.org/actualite/une/le-neutre-dune-langue-sans-neutre/].

Nandris, O. (1961). « Le Genre, ses réalisations et le genre personnel en roumain ». In *Revue de linguistique romane*, Tome XXV, pp. 47-74.

Papp, E. (1978). « Recunoașterea genului substantivelor românești după terminație ». In *Limba română*, XXVII, nr. 5, pp. 473-478.

Pătruț, I. (1956). « Despre genul 'neutru' în limba română ». In *Cercetări de Lingvistică*, L, n° 1-4, pp. 29-40.

Pătruț, I. (1974). *Studii de limba română și slavistică*. Cluj : Editura Dacia.

Picoche, J. & Marchello-Nizia Ch. (1989). *Histoire de la langue française*. Paris : Nathan.

Preda, Vl. (2013). « The present stage of lexical neologisms adaptation (with reference to Anglicisms and Americanisms) ». In *The Proceedings of the International Conference Literature, Discourse and Multicultural Dialogue*, Section Language and Discourse, [Éd. : Iulian Boldea], 1, Târgu-Mureș : Arhipelag XXI Press, pp. 1073-1077.

Rosetti, Al. (1978[2]). *Istoria limbii române, de la origini până în secolul al XVII-lea*. București : Editura pentru Literatură.

Sandfeld, K. (1930). *Linguistique balkanique. Problèmes et résultats*. Paris : Champion.

Sterpu, I. (2012). « Sur certaines difficultés de l'apprentissage du genre des noms roumains par les locuteurs natifs du français ». In Analele Universităţii « Ovidius » din Constanţa. Seria Filologie, n° 23/1, pp. 91-104.

Tănase, A.-M. (1974). « Contributions à l'étude du 'genre neutre' en roumain ». In *Actes du XIVe Congrès International de Linguistique et de Philologie Romanes*, [Réd. : Alberto Vàrvaro], Napoli, pp. 331-338.

TLFi. *Trésor de la Langue Française Informatisé* [http://atilf.atilf.fr/tlf.htm].

Tøgeby, K. (1952). « Le problème du neutre roumain ». In *Cahiers Sextil Pușcariu*, 1, pp. 265-268.

Veselaj, N. (2012). « Rreth identitetit të gjinisë asnjanëse në shqipen e sotme » (III). In *Zemra Shqiptare* 12.04 [http://www.zemrashqiptare.net/news/id_27136/Nuhi-Veselaj:-Rreth-identitetit-t%C3%AB-gjinis%C3%AB-asnjan%C3%ABse-n%C3%AB-shqipen-e-sotme-%28III%29.html].

Violi, P. (1987). « Les origines du genre grammatical ». In *Langages*, 21e année, n° 85, pp. 15-34.

VRLR (1988). Sala M. [coord.], Bîrlădeanu, M. & Iliescu, M. & Macarie, L. & Nichita, I. & Ploae-Hanganu, M. & Theban, M. & Vintilă-Rădulescu, I., *Vocabularul reprezentativ al limbilor romanice*. București : Editura Științifică și Enciclopedică.

Габинский, М. А. (1956). « Автохтонные элементы в молдавском языке ». In *Вопросы языкознания*, n° 1, pp. 85-93.

Constantin-Ioan MLADIN

NEUTRAL GENDER OF ROMANIAN NOUNS IN ROMANIAN AND BALKAN CONTEXT

Summary: The aim of this paper is to reconsider one aspect of the Romanian morphology – the neutral gender of nouns.

Generally speaking, it has been accepted that of all the Neolatine languages it is only the Romanian language that has preserved neutral gender as a constant and productive grammatical category, and the neutrum has, as a subtype of person category, functioned as an agent re-motivating the natural gender. Moreover, and in spite of the pessimistic predictions of a few linguists of the last century who anticipated the disintegration of the neutral gender, the latter has proved to be a very dynamic and present category in modern Romanian. In order to better understand the state and origin of Romanian neutrum, in this paper we: a) retrace, in a concise and critical manner, the main theories of its possible origins (affiliation with Latin, relation with Albanian, influence of Old Church Slavonic), and b) compare situation in Romanian, a language simultaneously Romance and Balkan, and identical or similar situations of the other modern languages to which Romanian is historically related (Italian and Romansh, French, Spanish)

This research aims also at assessing the efficiency (real or alleged) of the different methods used for recognizing the Romanian neutrum, an aspect that is rather problematic and difficult to deal with when learning it as a foreign language (francophone learners being privileged in that respect).

Key words: grammatical gender (masculine, feminine, neutral), natural gender, Albanian, Spanish, French, Italian, Latin, Romanian, Romansh, Old Church Slavonic.

UDC 81'27
DOI 10.18485/primling.2015.16.4

Ksenija Djordjević Léonard
EA-739 Dipralang
Université Paul-Valéry Montpellier (France)

LANGUES EN DANGER ET REVITALISATION: TYPOLOGIE CONTRASTIVE

Résumé: Nous aborderons, dans cette communication, la problématique des langues menacées ou en danger, en Europe et dans le monde. Un aspect souvent oublié de cette question est que les minorités linguistiques, dont les langues ou l'héritage culturel sont menacés, ne restent pas passives face à ce phénomène : elles développent de multiples stratégies de résistance ou de résilience. De ce point de vue, le linguiste joue un rôle important, en tant qu'expert, mais aussi à travers les ressources qu'il produit pour le public (grammaires, dictionnaires, bases de données en ligne, etc.). La synergie entre l'apport du linguiste et les capacités d'organisation et de résilience des communautés débouchent sur cette nébuleuse de pratiques et de solutions techniques qu'est la revitalisation, que nous illustrerons à travers quatre études de cas.

Mots-clés: linguistique appliquée, revitalisation, langues en danger, sociolinguistique, langues du monde

Introduction

La question des langues menacées ou en danger n'est pas seulement une « mode », mais un véritable problème de société, lié au développement de la mondialisation, à la globalisation des échanges, mais aussi aux relations de pouvoir inégal entre communautés d'intérêts. Nous nous interrogerons ici, dans un premier temps, sur les critères qui permettent de juger de la vulnérabilité des langues du monde, avant de présenter les principaux lieux où la diversité linguistique semble condamnée à plus ou moins long terme. Dans un deuxième temps, nous choisirons quelques exemples, à notre sens singulièrement parlants, qui montrent ce que les linguistes font et sont capables de faire sur le terrain, avec la participation de la communauté linguistique. En effet, aux côté des minorités qui ne restent pas passives face aux menaces qui pèsent sur leurs langues et développent de multiples stratégies de résistance ou de résilience, le linguiste joue un rôle important, en tant qu'expert, mais aussi à travers les ressources qu'il produit pour le public. C'est précisément la synergie entre l'apport du linguiste et les capacités d'organisation et de résilience des communautés qui débouche d'ailleurs sur cette nébuleuse de pratiques et de solutions techniques qu'est la *revitalisation*.

1. Vulnérabilité des langues du monde

1.1. Attrition linguistique hier et aujourd'hui

L'intérêt pour les questions liées aux langues en danger et leur possible sauvegarde est d'autant plus grand que le phénomène de l'attrition linguistique, ou disparition des langues, s'accélère à l'époque moderne : près de la moitié des langues du monde sont menacées d'extinction à plus ou moins court terme (Kristal 2003 : 34 ; Hagège 2002 : 9). Cependant, le phénomène n'est pas nouveau et s'est déjà produit au cours de l'histoire[1]. Néanmoins, si lors des plus récentes périodes d'extinction massive, comme l'époque coloniale, l'idéologie dominante cautionnait ce processus en le décrétant « facteur de progrès », il n'en est rien aujourd'hui, même si la même rhétorique est parfois encore en œuvre, vantant les bienfaits d'une seule et unique forme de globalisation possible. Les sociétés sont tout de même aujourd'hui bien plus informées et organisées pour résister aux différentes formes d'agression par des intérêts géo-financiers et politiques que ne l'étaient, lors des « grandes découvertes européennes », les peuples des pays tropicaux qui allaient subir le joug colonial après une conquête violente, légitimée par une idéologie verticale, que seules les composantes les plus conservatrices de nos sociétés modernes continuent encore de cautionner.

En ce qui concerne l'époque moderne, on pourrait avoir l'impression que la réflexion sur la diversité linguistique s'est développée avec la publication de livres tels que *Halte à la mort des langues* de Claude Hagège, *Language Death* de David Crystal ou *Vanishing Voices. The Extinction of the World's Languages* de Daniel Nettle et Suzanne Romaine. Ces trois essais ont contribué, chacun à sa façon, à une prise de conscience auprès du grand public ou de ce qu'il est convenu d'appeler « le public éclairé », de la nécessité de lutter contre la disparition des langues. Il ne faut pas pour autant oublier que dès les années 1970, Joshua A. Fishman, dans ses travaux sur la diglossie, apportait une pierre de touche à cette réflexion, qu'il développera plus tard avec le concept de *Reversing Language Shift (1991)*. Il s'agit d'un processus de retournement de substitution linguistique, qui consiste pour une langue à se maintenir en vie, et à réapparaitre sur le devant de la scène, alors que tout la destinait à disparaître – un phénomène de réversibilité active et volontaire. En réalité, un certain nombre d'articles importants paraissaient sur cette question depuis le début des années 1990, notamment dans la revue nord-américaine *Language.* On y trouve, par exemple, des textes de quelques-uns des plus grands linguistes contemporains, comme Ken Hale, Akira Y. Yamamoto, Nora C. England, Nancy Dorian, et d'autres[2].

On remarquera que les termes utilisés à l'époque moderne pour parler de l'attrition

---

1 Il suffit de penser aux langues anciennes de la famille indo-européenne : le hittite d'Anatolie (disparu au XIIème siècle av. J-C.), le tokharien du Turkestan chinois (disparu au IXème siècle de notre ère), et encore le latin ou le grec ancien.

2 Cf. notamment le n°68 de 1992. Certains de ces linguistes avaient pu observer d'ailleurs de très près le processus d'agonie des langues (comme Nancy Dorian face à l'attrition du gaélique d'Ecosse dans une île très périphérique des Highlands), ou avaient été témoins plus ou moins directement de l'oppression dont des populations autochtones d'Amérique centrale avaient fait l'objet sous la coupe de dictateurs (comme Nora C. England, spécialiste du mam et des langues mayas du Guatemala, ou Colette Craig – Grinevald –, spécialiste de jakaltek, ou popti', selon l'ethnonyme endogène).

linguistique, y compris dans les titres des ouvrages cités ci-dessus, sont le plus souvent la « vie » et la « mort » des langues. L'usage de ces métaphores peut être vu comme l'héritage du XIXème siècle, marqué par les idées de Darwin, où les comparaisons entre les langues et les espèces vivantes étaient fréquentes. Si la métaphore a le mérite d'être explicite, il existe en effet toute une série de termes qui correspondent à des situations et des cas de figure bien précis : *attrition* (diminution de l'espace social d'une langue), *obsolescence* (caractère désuet projeté sur la langue et évitement fonctionnel dans la communication courante), *extinction* (disparition ou effacement de la langue), *substitution* (remplacement d'une langue minoritaire par une langue majoritaire, le plus souvent officielle), etc.

1.2. Critères de vitalité et attitude des locuteurs

La question de la disparition des langues et de leur possible revitalisation semble préoccuper de nos jours également les institutions internationales. Le rôle de l'Unesco apparaît comme central dans ce domaine. Cette organisation des Nations Unies a inauguré, autour de l'an 2000, des actions de protection des langues menacées, et a entrepris une étroite collaboration avec certains linguistes connus pour avoir réfléchi à ces questions, dont, par exemple, Matthias Brenzinger, Colette Grinevald, Michael Krauss, Arienne Dwyer, etc. Sur le site de l'Unesco consacré au programme sur les langues en danger, on trouve un « Atlas des langues en danger dans le monde »[3], avec des cartes interactives, d'une grande utilité scientifique et pédagogique. L'Atlas propose diverses entrées possibles : par pays ou région, par nom de la langue, son code international, selon le nombre de locuteurs et le degré de vitalité ou de danger de disparition.

Les linguistes qui ont collaboré à ce projet ont élaboré une « typologie » de la vitalité des langues du monde. Les six niveaux de vitalité d'une langue – *sûre*, *vulnérable*, *en danger*, *sérieusement en danger*, *en situation critique* et *éteinte* – vont de celui considéré comme le plus positif (langue en « bonne santé », dont la vitalité est assurée et l'avenir non compromis) au critère le plus préoccupant (langue déjà disparue). Le niveau de vitalité d'une langue est déterminé en fonction des critères suivants qui sont autant de facteurs cruciaux pour l'avenir d'un idiome : taux de locuteurs sur l'ensemble de la population, nombre absolu de locuteurs, transmission de la langue d'une génération à l'autre, attitude des membres de la communauté vis-à-vis de leur propre langue, utilisation de la langue dans les différents domaines publics et privés, attitudes et politiques linguistiques au niveau du gouvernement et des institutions, usage et statuts officiels, type et qualité de la documentation, réaction face aux nouveaux domaines et médias, disponibilité de matériels d'apprentissage et d'enseignement des langues. Les neuf critères retenus par les experts de l'Unesco entretiennent une relation de dépendance et de lien mutuel.

Parmi les neuf critères de l'Unesco, le plus important pour la question qui nous préoccupe ici est celui de l'*attitude des locuteurs* vis-à-vis de leur langue. Certes, la communauté linguistique ne peut pas être considérée comme un ensemble uni à tous points de vue. Quand il s'agit de la volonté de revitaliser un idiome vulnérable ou en voie de disparition, au sein d'une même communauté on peut observer des attitudes différentes : motivation, disponibilité à travailler avec les linguistes, rejet des initiatives venues de

3 http://www.unesco.org/languages-atlas/fr/atlasmap.html.

l'extérieur, rejet des initiatives locales, etc. L'attitude des locuteurs est à mettre également en relation avec les conditions de vie. En effet, on comprend aisément que la langue ne fait pas toujours partie des priorités d'un groupe minoritaire, minoré, dévalorisé, déconsidéré. Si la communauté est motivée, le linguiste peut avoir un rôle à jouer, dans la synergie entre les instances de décision et les locuteurs. Cependant, la revitalisation, telle que nous l'entendons, est tout le contraire d'une démarche *descendante*, voire condescendante : il ne s'agit pas d'imposer des normes culturelles ni l'usage étendu de la langue à tous prix, mais de proposer des solutions à des problèmes de minoration socioculturelle, politique et idéologique, en favorisant une réactivation des vecteurs d'interaction et de solidarité au sein de sociétés qui subissent une forte pression de l'extérieur sur leurs ressources naturelles et humaines. Il s'agit donc d'une action sociale et d'un travail social.

2. Lieux et causes de l'attrition linguistique

De nombreuses cartes permettent aujourd'hui d'identifier les territoires les plus vulnérables sur le plan de la diversité linguistique. Ainsi, sur la carte consultable sur le site de l'Unesco[4] on repère dans les grandes lignes les régions dotées de la plus grande densité linguistique. On n'est guère étonné de constater que c'est dans ces mêmes régions que l'on trouve également le plus grand nombre de langues indiquées avec des couleurs foncées – donc vulnérables ou en danger[5]. Les régions d'une grande densité et d'une grande vulnérabilité sont surtout, d'après la carte, la ceinture tropicale de l'Afrique, le nord de l'Australie, la façade pacifique de l'Amérique du sud et de l'Amérique centrale et les îles de l'océan Pacifique. Pour les territoires qui nous sont proches (Europe), la densité linguistique est beaucoup plus faible, les langues sont pour la plupart « en bonne santé », mais ce n'est pas pour autant que notre continent ne compte pas un certain nombre de langues en voie de disparition, ou même déjà disparues[6]. En France, de nombreuses langues régionales, notamment les langues d'oïl (bourguignon-morvandiau, lorrain, champenois, gallo…), sont aujourd'hui en grande difficulté, ou pour reprendre la nomenclature de l'Unesco, elles sont déjà « sérieusement en danger ».

Comment les langues se retrouvent dans une situation d'attrition irréversible, sur le plan de leur sociabilité ? Deux auteurs cités précédemment, C. Hagège et D. Crystal, dans leurs ouvrages respectifs, proposent quelques éléments de réponse. C. Hagège évoque trois causes possibles : les causes physiques, les causes économiques et sociales, et les causes politiques (2002 : 119-191). David Crystal, pour sa part, distingue entre deux types de facteurs : les facteurs physiques et les facteurs culturels (2003 : 97-126). Dans le premier cas – facteurs physiques –, une langue meurt avec ses locuteurs, suite aux catastrophes naturelles, tsunamis, tremblements de terre, épidémies, éruptions volcaniques, ouragans, etc. Les deux auteurs donnent beaucoup d'exemples pour illustrer ces cas de figure. Ainsi, par exemple, le tremblement de terre en Papouasie-Nouvelle-Guinée, en

4 http://www.unesco.org/languages-atlas/fr/atlasmap.html.

5 En effet, les auteurs de l'Atlas ont choisi de représenter la vitalité linguistique avec une couleur différente pour chaque niveau : plus les couleurs sont foncées, plus la langue est en danger.

6 Par exemple, le slovince en Pologne, le dalmate en Croatie, le carélien de Valday en Russie, le karaïm en Ukraine, etc.

1998, a-t-il modifié le paysage linguistique de ce territoire, dans la mesure où plusieurs villages dont les langues étaient en cours d'étude ont été rasés de la surface de la terre (Kristal 2003 : 101). Parmi les raisons physiques, on peut citer également la famine, provoquée par exemple par la sécheresse (ex. Sahel 1983-1985, Somalie 1991-1992) (Kristal 2003 : 102). Des proportions considérables de populations autochtones d'Amérique ont succombé aux maladies diffusées par les colons, même celles désormais faciles à soigner, comme la grippe. Plus récemment, d'autres fléaux sociaux, comme l'alcoolisme et la dépendance à la cocaïne font des ravages dans nombre de communautés linguistiques d'Amazonie de faible masse démographique. Enfin, l'exploitation des ressources naturelles que recélaient les territoires de grands réservoirs de diversité linguistique a également parfois mené jusqu'aux conflits territoriaux dans lesquels les populations locales ont péri. C'est ce qui est arrivé aux Yanomami du Brésil à la fin des années 1980 lorsque leur territoire a été envahi par les milliers des chercheurs d'or, semant la panique, exerçant une violence constante, dégradant de façon durable l'habitat et l'environnement des Indiens, les privant de leurs moyens de subsistance et transmettant des maladies mortelles pour ces populations (rougeole, grippe, tuberculose, paludisme…), comme le décrivent Davi Kopenava et Bruce Albert dans l'essai anthropologique *La chute du ciel*, publié en 2010. Le deuxième type de facteurs analysés par David Crystal (2003 : 108-109) – facteurs culturels – illustre une situation différente : une langue *meurt*, mais les locuteurs continuent à *vivre*. Il s'agit dans ce cas-là d'une assimilation, soit par le groupe démographiquement le plus important, soit par le groupe économiquement dominant. Ce processus se lit également comme une acculturation au profit de la majorité de plus en plus dominante, au fil des générations, menant à l'atrophie et la résorption des langues en situation minoritaire.

3. Linguistique de terrain : études de cas

De nos jours, de nombreux linguistes et sociolinguistes s'orientent vers l'observation des situations sociolinguistiques dans lesquelles on peut identifier les langues en danger de disparition et la description de celles-ci. Leur travail ne se limite pas à faire le constat, mais implique nécessairement une action. Celle-ci peut prendre plusieurs formes. Il convient en effet de distinguer entre quatre axes principaux de l'action des linguistes : description, documentation, archivage et revitalisation (Bert et Grinevald 2010 : 118). Les trois premières tâches – description, documentation, archivage – concernent le corpus. Il s'agit de recueillir la parole et de collecter des données sur le terrain, afin de les conserver pour l'avenir. Le dernier axe – la revitalisation – consiste à empêcher la substitution sociolinguistique.

Selon J.L. Léonard (2009 : 57-58), il y a au moins trois bonnes raisons de défendre les langues minoritaires, et cela est valable également pour les langues en situation de minoration extrême qui nous intéressent ici : le libre arbitre, la contre-histoire et le pluralisme socioculturel. Le *libre arbitre* implique que chacun reste libre de ses choix, y compris celui de parler sa langue maternelle, tant que ce choix n'empiète pas sur la liberté d'autrui. La règle qui prédomine depuis des siècles, et qui ne fait qu'empirer avec la posture postmoderniste, est précisément le principe inverse : on considère comme naturel d'empiéter sur la liberté des communautés linguistiques minorisées de continuer à utiliser

leurs langues, ou encore d'élaborer leur corpus ou de valoriser leurs fonctions, dans le cadre d'une autonomie culturelle qui revêt souvent une fonction d'autoprotection face à la prédation globalisée – quand elles parviennent tant bien que mal à aménager une telle marge d'action. La *contre-histoire* est illustrée par la résistance d'une langue à la substitution par une autre langue en tant que résistance à un ordre inégalitaire, comme la situation coloniale – ou postcoloniale. Bien souvent, en remontant l'écheveau historique d'une situation d'acculturation locale, on retrouve toute la trame d'une politique erronée ou injuste, ou d'une forfaiture. Enfin, les langues nous fournissent des ressources différentes, et permettent ainsi l'expression d'un point de vue différent en termes de complémentarité socioculturelle, mais aussi en termes de projets de société. Favoriser le *pluralisme* socioculturel dans le cadre d'une démocratie participative devrait rester un idéal de gouvernance. Ces trois raisons sont autant de conditions nécessaires à la coexistence pacifique et à l'équilibre démocratique entre majorité et minorité.

Les différents exemples qui suivent montrent l'extension géographique des entreprises de revitalisation, phénomène de plus en plus présent dans notre monde globalisé. Nous avons essayé de diversifier autant que possible les langues et les familles linguistiques représentées[7].

3.1. Le vepse (Russie)

Le vepse est une langue finno-ougrienne minoritaire parlée au nord-ouest de la Russie, notamment en République de Carélie et dans les oblasts de Leningrad et de Vologda. Les 5936 Vepses de Russie – dont 3613 se déclarent encore comme locuteurs de la langue[8] – ne bénéficient pas d'une véritable reconnaissance juridique et linguistique. En effet, le vepse n'a pas de statut de langue officielle, ou co-officielle avec le russe, ni en Carélie, ni ailleurs sur le territoire russe où habite cette minorité. Cependant, en République de Carélie, le vepse est protégé et valorisé en tant qu'un élément de patrimoine, au même titre que le carélien ou encore le finnois. La visibilité et la présence de la langue vepse sont certes minimes, tant cette langue se trouve objectivement dans une dynamique sociolinguistique défavorable. Nous avons écrit par ailleurs (Djordjevic Léonard 2013 : 87-99), suite à un séjour de terrain en avril-mai 2013 au sein de la population vepse septentrionale[9], que la situation sociolinguistique de cette langue laissait à désirer : elle est absente de l'administration, son usage dans le domaine public est pratiquement inexistant – excepté quelques concessions symboliques comme l'affichage bilingue dans les villages vepses, son enseignement reste rare et facultatif, tandis que le domaine médiatique et éditorial peine à lui trouver une place.

Pourtant, cette langue a su profiter d'un certain réveil de la conscience nationale qui a marqué les populations finno-ougriennes dans les années 1990. Les différentes mesures prises à cette époque en vue de la protection de la langue vepse en Russie ont permis certaines améliorations dans l'aménagement linguistique et initié diverses me-

7 Le lecteur trouvera d'autres exemples dans Costa, 2013, Léonard & Avilés Janiré González, 2015, ou encore, une fois n'est pas coutume, dans un livre journalistique : Abley, 2006.

8 Ces chiffres correspondent au dernier recensement russe de 2010. Cf. http://www.gks.ru/.

9 La zone septentrionale du peuplement vepse correspond à une étroite région lacustre, près du lac Onega en Carélie, à proximité de la ville de Petrozavodsk.

sures en vue de sa revitalisation, notamment dans la zone vepse septentrionale, et dans la capitale carélienne, Petrozavodsk. La langue est rentrée dans le système universitaire, avec la création de la Chaire de la langue et de la culture vepses et caréliennes ; les « nids de langue » ont donné des résultats encourageants au niveau de l'école maternelle ne serait-ce qu'à travers l'image positive redonnée de la langue maternelle ; la recherche universitaire s'est développée, notamment en histoire, ethnologie, linguistique ; le journal bilingue *Kodima*, malgré son tirage modeste, joue encore aujourd'hui un rôle symbolique non négligeable. Tout cela a été possible grâce au travail et à l'action des *aménageurs* – activistes et militants de la cause vepse – essentiellement de Petrozavodsk. Réunis autour de l'Institut de langue, de littérature et d'histoire de Carélie, les chercheurs locaux mènent depuis plus de deux décennies maintenant un véritable combat pour la sauvegarde de la langue vepse, comme nous l'avons montré dans un travail récent sur la *mise en visibilité* de la langue vepse (2014 : 221-232). Dans ce texte, basé sur nos observations de terrain, nous expliquons comment le travail de revitalisation s'effectue au sein d'un dense réseau d'activistes dont les membres font constamment le lien entre l'enseignement, les médias et la recherche d'une part, et les usagers de la langue d'autre part. A cela s'ajoutent des professionnels du domaine médiatique, qu'ils travaillent dans la presse (journal *Kodima*), ou le domaine audio-visuel (radio, télévision), ou encore dans celui des nouvelles technologies, que ce soit à travers l'élaboration des outils didactiques ou le travail de documentation. On observe une forte interaction et rétro-alimentation aussi bien technique que pratique entre aménagement linguistique « de par en haut » (démarche *descendante*), « de par le bas » (démarche *ascendante*) et à « mi-palier ».

Le travail de ce petit groupe de personnes engagées dans la revitalisation du vepse a de quoi susciter l'admiration, tant elles ont réussi à créer une véritable synergie entre le milieu des (derniers) locuteurs et celui des chercheurs et des pédagogues. La situation sociolinguistique est, certes, celle d'une langue désormais bien engagée vers la substitution par le russe, tout comme les Vepses sont de plus en plus assimilés par la population majoritaire, mais ces aménageurs locaux ont toutefois réussi à créer un véritable monde de connaissances, de productions et de réalisations de tous points de vue originales, qui assure encore un certain avenir à la langue vepse. Du moins à court terme.

3.2. L'hébreu (Israël)

Le cas de l'hébreu représente certainement l'exemple le plus connu et le plus remarquable de ce que l'on pourrait appeler une *résurrection* linguistique. Cependant, c'est aussi, par la dimension du phénomène et son histoire événementielle et politique, une *singularité* – c'est-à-dire un phénomène puissant, mais si particulier et difficile à reproduire en d'autres circonstances qu'on ne saurait en faire un parangon. Il a fallu avant tout la volonté inébranlable d'un homme pour que cette langue – dont l'usage était uniquement écrit et religieux – s'impose de nouveau comme une langue parlée. Cet homme, Eliézer Ben Yéhouda, est considéré comme le père de l'hébreu moderne. Lexicographe, né dans la diaspora, en Lituanie, il a consacré sa vie à cette langue « des textes » qu'il voulait faire revivre. La réalisation de cette tâche était rendue possible notamment parce que les témoignages écrits étaient nombreux, et la conscience historique de la communauté, bien développée. Quelques pionniers l'ont suivi dans son enthousiasme, et ont réussi à

insuffler peu à peu de la « vie » à cette langue « morte ». Des écoles hébraïques ont été mises en place à cette fin, et elles ont contribué, à leur tour, à donner aux Juifs une identité collective, d'abord symbolique, avant de devenir bien réelle et de se généraliser dans son domaine culturel.

En effet, un projet culturel repris par le sionisme[10] fera de la question linguistique une question identitaire, la langue devant permettre la différenciation du groupe par rapport aux autres. Il a fallu beaucoup de rigueur, un volontarisme infatigable, et une discipline de tous les instants : Ben Yéhouda va aller jusqu'à obliger sa femme à parler à leurs enfants uniquement en hébreu, aussi imparfait ou inadapté au monde moderne que fût encore cette langue à l'époque, dans l'état de réélaboration et de refonctionnalisation où elle se trouvait encore. Son comportement est jugé par certains comme relevant d'un « volontarisme fanatique » (Dieckhoff 2002 : 274). On peut imaginer facilement à quel point la nécessité d'enrichir le vocabulaire était grande, après deux millénaires de confinement de la langue dans les livres, à quel point la syntaxe était encore inadaptée aux besoins de la langue du quotidien. Il est également auteur du dictionnaire – qu'il n'a pas pu achever de son vivant – de la langue moderne, avec les mots nécessaires pour son usage quotidien.

C. Hagège écrit au sujet de l'hébreu moderne : « Ainsi, les langues mortes sont des structures sans voix, mais non sans existence. Il "suffit" d'un très puissant vouloir collectif et d'une conscience nationale alimentée par un très vif sentiment de continuité bravant les fureurs dissolvantes du temps, pour qu'une résurrection soit possible » (Hagège 2009 : 696). Il convient tout de même de garder à l'esprit l'idée que le cas de l'hébreu est unique, et que même si les minorités linguistiques de par le monde se sont parfois inspirées de ce modèle, personne ne l'a vraiment suivi. On retrouve là la notion de *singularité* de cette situation, dans le panorama des expériences de revitalisation au cours de l'histoire moderne. La revitalisation des langues de nos jours pourrait difficilement se baser sur des comportements aussi volontaristes, comme celui de Ben Yéhouda, ce qui ne retire rien au mérite de son travail de linguiste, passionné par sa langue et par l'histoire de son peuple.

3.3. Le maori (Nouvelle-Zélande)

Le maori, langue austronésienne proche du tahitien et de l'hawaïen, fait partie des langues que l'on peut considérer comme partiellement « sauvées ». La revitalisation a été entreprise avant tout au sein des centres d'éducation de la petite enfance – au sein des « nids de langues ». Elle a commencé dans les années 1980 : cours de langue, écoles intégrant l'enseignement en maori, programme radio. Tout cela s'est fait dans un contexte d'ouverture vers les cultures locales. Mais ces centres ont rencontré des difficultés pour recruter du personnel qualifié, notamment sur le plan linguistique. La langue est certes devenue officielle en 1987, mais l'égalité avec l'anglais reste surtout symbolique. Aujourd'hui, les écoles qui proposent l'enseignement en immersion existent ; une chaîne TV a été créée en 2003, les sites Internet avec l'enseignement de la langue ont un certain succès (Rodd 2014 : 360-361).

Si la politique linguistique dans le domaine des médias est plutôt bien organisée,

10 Idéologie fondée sur le sentiment national juif qui s'est développée à la fin du XIXème siècle.

la société environnante, en dehors de la communauté elle-même, ne se montre guère enthousiaste pour la protection et la sauvegarde de la langue. Cependant, ces différentes initiatives ont tout de même sensiblement amélioré la situation, comme le décrit A. Rodd : le pourcentage de Maoris s'estimant capables de parler « bien ou très bien » le maori est passé de 9% en 2001 à 14% en 2006. Même si ce sont surtout les personnes relativement âgées qui le parlent très bien, les chiffres suggèrent un degré de revitalisation chez les plus jeunes : les Maoris âgés de moins de 25 ans en 2001 étaient 6% à parler très bien la langue, soit deux fois plus que leurs compatriotes de la tranche d'âge supérieure (Rodd 2014 : 365). Le fait que les locuteurs de la langue soient aujourd'hui relativement jeunes a quelque chose d'encourageant. Cela veut dire que ces jeunes assument leurs origines et leur identité culturelle et qu'ils cherchent une valorisation et une reconnaissance venue de l'extérieur. Sur le plan administratif, la présence du maori reste en partie symbolique : la langue est visible dans l'affichage public, mais la présence des Maoris est d'ailleurs plus importante sur l'île située au nord, notamment à Gisborne, tandis que sur l'île située au sud, son usage demeure un fait exceptionnel.

On voit, à travers l'exemple maori, que des efforts soutenus de la part des membres de la communauté maorie, avec l'aide du gouvernement, ont porté leurs fruits sur le plan du *retournement de la substitution*, pour utiliser le terme de J. Fishman : la langue, même si toujours menacée, est plus vivante et davantage utilisée qu'avant. Les acteurs de sa revitalisation ont su profiter de tous les outils que l'époque contemporaine nous offre, y compris Internet, pour intégrer la langue à la société moderne. Par ailleurs, les techniques de revitalisation utilisées pour favoriser la résurgence de cette langue ont servi et servent encore de modèles ailleurs sur la planète. Le « modèle » s'est exporté, en quelque sorte, avec succès – notamment le concept de « nids de langue », qui a connu un très grand succès ailleurs dans le monde. Cette diffusion ne s'est pas faite simplement par réputation, mais par une activité systématique de promotion. On voit là un exemple frappant d'activisme non pas seulement centré sur une situation locale, mais également soucieux de partager les fruits d'une méthodologie avec d'autres populations se trouvant dans une situation analogue.

3.4. Le mohawk (Canada)

Le mohawk est une langue amérindienne, de la famille iroquoise, dont le territoire se situe entre le Canada (Ontario et Québec) et le nord-est des Etats-Unis (Caroline du Nord). Cette langue est parlée encore par environ 500 personnes au Canada[11]. Dans les années 1970, l'assimilation des Mohawks à commencé à s'accélérer. La prise de conscience de la nécessité de juguler l'érosion linguistique s'opère au début des années 1970, lors de la création des écoles d'immersion au Québec, dans la réserve de Kahnawake, afin d'augmenter la présence de la langue dans la société. La ville abrite également le *Kahnawake Language Center*. Le territoire s'est doté de sa propre loi linguistique en 2002, dont le but est de préserver la langue. Plus symbolique que réaliste, cette loi montre l'attachement de la communauté à l'un des éléments de son identité.

Les efforts accomplis en vue de la revitalisation se sont réalisés sur la base du

11 Cf. https://www.ethnologue.com/language/moh.

volontariat de personnes qui, le plus souvent, ne sont pas des locuteurs natifs, le nombre de ces derniers n'ayant cessé de décroître depuis un siècle. Mais grâce aux programmes d'immersion, aux « nids de langues », aux cours pour les adultes, appuyés sur un fort sentiment identitaire, les différentes entreprises de revitalisation ne rencontrent pas beaucoup de difficulté pour recruter des volontaires. Ce travail a aussi un revers de la médaille : il est périodiquement signalé dans les médias, depuis quelques années, que certains territoires mohawk ne sont pas très ouverts vis-à-vis des étrangers : l'expulsion de résidents non-mohawks, la non-reconnaissance des mariages mixtes, l'interdiction de séjour dans la réserve sont devenues des normes communautaristes récurrentes[12]. Toutes ces décisions aggravent les relations entre les Mohawks et les Québécois, déjà tendues depuis les troubles provoqués par la crise d'Oka dans les années 1990 – dans laquelle on ne peut que donner raison aux Mohawks, puisqu'il s'agissait de raser une partie de leur cimetière afin d'élargir un terrain de golf....

En revanche, le repli identitaire croissant vis-à-vis des non Mohawks résidant dans la communauté s'avère quelque peu embarrassant non seulement pour le gouvernement mais aussi pour les gens impliqués dans la défense et la promotion de la langue – certaines personnes expulsées ces dernières années étaient connues pour s'être beaucoup impliquées en faveur de la cause mohawk elle-même. Cependant, on trouve des tendances analogues dans tous les mouvements à forte identité culturelle qui doivent faire des choix stratégiques face à une politique de répression ou à une guerre de basse intensité avec leur gouvernement.

Conclusion

Après ce voyage à travers le monde, nous revenons à la question principale : pourquoi chercher à ralentir le processus de l'attrition linguistique, pourquoi chercher à « sauver » les langues ? Nous avons donné plusieurs réponses à cette question tout au long de ce texte, si bien que nous pourrions ici n'en ajouter qu'une seule : parce que la diversité, aussi bien biologique que linguistique ou culturelle, est dans la nature même de notre monde, et que préserver cette diversité, c'est aménager l'avenir. Avec chaque langue qui meurt, meurt également une partie de l'humanité et des connaissances uniques sur notre passé, sur les contacts que les populations ont entretenus les unes avec les autres, certes. Mais c'est aussi tout un secteur en lutte pour plus de justice, de vérité historique, d'équilibre écologique, et de raison dans l'histoire qui disparaît. C'est la dimension de la contre-histoire, de la résistance aux hégémonies et à la discrimination, à l'injustice, à la répression et à l'autoritarisme, qui se trouve affaiblie. Le linguiste ne peut pas se permettre d'être un simple observateur : il se doit d'agir. Dans son livre journalistique sur les langues menacées, Mark Abley (2006 : 157) annonce trois phases par lesquelles passe la revitalisation, dont il a été ici souvent question : la sécurité au présent, la confiance dans l'avenir et la curiosité pour le passé. En outre, on pourrait ajouter : la lutte pour un monde meilleur et plus juste.

---

12 Cf. par exemple http://www.lefigaro.fr/international/2010/02/13/01003-20100213ARTFIG-00186-les-indiens-mohawks-ne-veulent-plus-des-blancs-.php, et http://ici.radio-canada.ca/nouvelles/societe/2015/05/18/002-couple-mixte-chasse-reserve-kahnawake.shtml.

Bibliographie

Abley Marc. (2006). *Parlez-vous boro ? Voyage au pays des langues menacées*. Montréal : Editions du Boréal.

Bert Michel & Grinevald Colette. (2010). « Proposition de typologie des locuteurs de LED », in *Faits de langue*, n°35-36, Linguistique de terrain sur langues en danger : Locuteurs et linguistes (coord. M. Bert et C. Grinevald), 117-132.

Costa James (dir.). (2013). *Enjeux sociaux des mouvements de revitalisation linguistique*, in *Langage & Société*, n°145. Paris : Éditions de la Maison des Sciences de l'Homme.

Dieckhoff Alain. (2002). « L'invention de l'hébreu, langue du quotidien national », in Denis Lacorne et Tony Judt, *La politique de Babel. Du monolinguisme d'Etat au plurilinguisme des pauples*. Paris : Karthala, 261-276.

Djordjevic Léonard Ksenija. (2013). « Dynamique sociolinguistique de la langue vepse », in Harri Veivo & Julia Nyikos (dir.), « Marges, interstices, contacts », *Cahiers d'Etudes Hongroises et Finlandaises,* n°19. Paris : L'Harmattan, 87-99.

« Endangered Languages », *Language*, n°68.

Djordjevic Léonard Ksenija (dir.). (2014). « La *mise en visibilité* de la langue vepse en République de Carélie », in Ksenija Djordjevic Léonard (dir.), *Les minorités invisibles : diversité et complexité (ethno)sociolinguistiques*. Paris : Michel Houdiard Editeur, 221-232.

Fishmann Joshua A. (1991). *Reversing Language Shift*, Clevedon : *Multilingual Matters*.

Hagège Claude. (2002 [1ère éd. 2000]). *Halte à la mort des langues*. Paris : Odile Jacob.

Hagège Claude. (2009). *Dictionnaire amoureux des langues*. Paris : Plon.

Kopenava Davi & Albert Bruce. (2010). *La chute du ciel. Paroles d'un chaman yanomami*. Paris : Terre Humaine/Plon.

Kristal Dejvid. (2003). *Smrt jezika*. Beograd : XX vek.

Léonard Jean Léo. (2009). « Logique d'élucidation, refondation épistémologique et empirisme critique : pour une linguistique impliquée », in Isabelle Pierozak & Jean-Michel Eloy (dir.), *Intervenir : appliquer, s'impliquer ?* Paris : L'Harmattan, coll. « Espaces discursifs », 57-59.

Léonard Jean Léo & Avilés Janiré González Karla (dir.). (2015), *Documentation et revitalisation des « langues en danger » : épistémologie et praxis*. Paris : Michel Houdiard Editeur.

Nettle Daniel & Romaine Suzanne. (2003 [1ère éd. 2000]). *Ces langues, ces voix qui s'effacent*. Paris : Autrement.

Rodd Adrien. (2014). « Invisibles en Australie, visible en Nouvelle-Zélande ? Enjeux comparés des langues minoritaires autochtones », in Ksenija Djordjevic Léonard (dir.), *Les minorités invisibles : diversité et complexité (ethno)sociolinguistiques*. Paris : Michel Houdiard Editeur, 358-370.

Ksenija Djordjević Léonard

JEZICI U OPASNOSTI I REVITALIZACIJA: KONTRASTIVNA TIPOLOGIJA

Sažetak: Ovaj rad se bavi problematikom ugroženih jezika ili jezika u opasnosti, u Evropi i u svetu. U pristupu ovom pitanju, često se zaboravlja da jezičke manjine, čiji su jezici i kulturno nasleđe ugroženi, nisu samo pasivni posmatrači tog procesa : one razvijaju raznovrsne strategije otpora ili rezilijencije. U tom pogledu, lingvista ima važnu ulogu, kao ekspert, ali i zahvaljujući svim resursima koje proizvodi za javnost (gramatike, rečnici, elektronske baze podataka, i sl.). Sinergija između doprinosa lingviste i organizacionih i rezilijentnih sposobnosti zajednica može imati za rezultat revitalizaciju jezika, kao skup praktičnih i tehničkih rešenja. Četiri primera će nam poslužiti za ilustraciju ovog fenomena.

Ključne reči: primenjena lingvistika, revitalizacija, jezici u opasnosti, sociolingvistika, jezici sveta

UDC 811.411.21'28
DOI 10.18485/primling.2015.16.5

Gabi Abramac
Sokrat škola stranih jezika, Zagreb

"PAZIM NA SVOJ JEZIK OD MALIH NOGU": PRESKRIPTIVIZAM I JEZIČNO PLANIRANJE ZA DJECU U HASIDSKIM ZAJEDNICAMA

Sažetak: Jezični preskriptivizam određuje društveno ispravnu i poželjnu uporabu jezika. U ovom radu analizira se preskriptivizam i jezično planiranje usmjerno prema djeci u hasidskim zajednicama u kojma je jidiš vernakular. Analiziraju se jezične strategije u okviru koncepta Shmiras HaLashon, koji u doslovnom prijevodu znači 'čuvanje jezika', i koji označava izbjegavanje ogovaranja i drugih oblika štetnog govora. Lashon Hara ('zao jezik') je halahički termin koji se odnosi na izbjegavanje ogovaranja i korištenja govora u bilo kakve loše namjere, kao što su prenošenje priča o drugima, klevetanje ili korištenje jezika u svrhu osvete.

Ključne riječi: Lashon Hara, analiza diskursa, sociolingvistika, hasidi, etnografsko istraživanje, lingvistička antropologija, jezična ideologija, jezična socijalizacija

1. Uvod

Jezični preskriptivizam određuje društveno ispravnu i poželjnu uporabu jezika. U ovom radu analizira se preskriptivizam i jezično planiranje usmjerno prema djeci u hasidskim zajednicama u kojma je jidiš vernakular. Hasidi su ortodoksni Židovi koji se strogo pridržavaju židovskoga zakona (*halaha*) i koji se odupiru modernizaciji. Hasidski pokret ponikao je u 18. stoljeću u istočnoj Europi pod vodstvom karizmatičnog rabina Baal Šem Tova. U hasidizmu jidiš zadobiva status svetoga jezika od kojega je svetiji samo hebrejski (*lašon hakodeš*).

Nakon holokausta hasidi su izgradili svoje nove zajednice u Brooklynu i u okolici New Yorka, gdje su u potpunosti rekonstruirali svoj istočnoeuropski pobožan stil života i nastavili govoriti jidiš. Jezični repertoar hasidskih zajednica u Americi slijedi ustaljeni obrazac po kojemu je jidiš jezik obitelji i zajednice, hebrejski i aramejski su jezici svetih knjiga, a jezik iz okruženja (u ovom slučaju engleski), se koristi samo za komunikaciju sa nežidovima kada je to nužno.

Nakon Drugog svjetskog rata socijalizacija djece u hasidskom društvu, u smislu vjerovanja i prakse, odvijala se u radikalnijem vjerskom smjeru u usporedbi s prethodnim generacijama (Baumel 2006: 110). Negativna iskustva i trauma holokausta doveli su do još većeg zatvaranja zajednica s ciljem održavanja tradicionalnog načina života i

odvajanja od nežidovske okoline. U sklopu ovih težnji za očuvanjem identiteta stavljen je naglasak i na jezičnu ideologiju, odnosno na očuvanje jidiša kao primarnoga jezika u hasidskim zajednicama.

Obiteljsko okruženje predstavlja primarni okvir jezične socializacije koja se temelji na tome kako se djeca socijaliziraju kroz uporabu jezika (Schieffelin i Ochs 1986). Jezična zajednica je prirodni nastavak obitelji u kojoj se održava etnolingvistička vitalnost i unutar koje se jezik kontrolira u privatnim i društvenim sferama. Jezična socijalizacija odražava jezičnu ideologiju te prijenos društvenog i kulturnog znanja, kao i sustava vrijednosti. U ovom radu se analizira kako se jezik koristi u svrhu socijalizacije hasidske djece u skladu s normama i vjerovanjima zajednice, te istodobno kako djeca uče koristiti jezik na ispravan način i u skladu sa židovskim zakonima. U hasidskim zajednicama jezično ponašanje je odraz vjerske autentičnosti.

Općenito gledano, u judaizmu se obrazovanje smatra središnjim instrumentom održavanja židovske vjere. Međudjelovanje obitelji i obrazovnog sustava od vitalnog je značaja. Korištenje jidiša i socijalizacija kroz jidiš utemeljuje kulturne norme, stvara vjerski identitet i poseban etnički osjećaj. Jidiš koji koriste i kako ga koriste hasidi odraz je lingvističkih, sociokulturalnih, etničkih i vjerskih ideologija. Jezik služi kao važno sredstvo u obrani kolektivnog identiteta i društvene kohezije.

U ovome radu analiziraju se jezične strategije u okviru koncepta *Shmiras HaLashon,* koji u doslovnom prijevodu znači 'čuvanje jezika', i koji označava izbjegavanje ogovaranja i drugih oblika štetnog govora. *Lashon Hara*[1] ili *Loshon Hora* ('zao jezik') je halahički termin koji koji se odnosi na izbjegavanje ogovaranja i korištenja govora u bilo kakve loše namjere, kao što su prenošenje priča o drugima, klevetanje ili korištenje jezika u svrhu osvete. Talmud (Erachin 15a), kaže da zao govor ubija tri čovjeka: govornika, slušatelja i onoga o kojemu se govori. Chofetz Chaim (1:1) kaže da je *Lashon Hara* zabranjena i za osuditi (hebrejski termin: *assur*) čak i kada je istinita.

2. Lashon Hara

Chofetz Chaim je pravim imenom rabin Israel Meir Ha-Kohen Kagan iz Radina u Poljskoj (1838 – 1933). Ime Chofetz Chaim pripisano mu je prema naslovu njegove knjige *Chofetz Chaim* koja je objavljena 1873. godine, a koja je temeljena na zapovijedi iz Psalma 34: "O čovječe, koji želiš život (*he-chefetz chaim*) ... Čuvaj svoj jezik od zla". Ovaj traktat o opasnostima zlog jezika koji se na hebrejskom naziva *Lashon Hara*, odnosi se na zabranu iz Tore "*Lo telech racheel b'amecha*" – "Nećeš ići okolo kao nositelj glasina" (Levitski zakonik, 19:16). Knjiga *Chofetz Chaim* potaknula je niz drugih radova, predavanja, seminara i audio materijala koji govore o zabrani štetnog govora koji traju još i danas (Bash 2006: ix).

Sociolingvističko istraživanje o tehnikama kontrole jezika među ženama u ortodoksnoj židovskoj zajednici u Londonu proveli su Lewis Glinert i dr. (2003). Kako je hasidsko društvo spolno segregirano, istraživanja se obično odnose samo na žene ili samo na muškarce, s iznimkom Abramac (2014) gdje su istraživanjem jezika i identiteta u ha-

1 U jidiš verziji *Loshon Hora*

sidskim zajednicama obuhvaćena oba spola. Posebno istraživanje o strategijama kontrole čistoće govora kod djece do sada nije provedeno, premda postoje istraživanja o socijalizaciji i jezičnoj socijalizaciji djece u hasidskim zajednicama[2].

Kako navodi Glinert (2003: 514), kodeks židovskog zakona zvan *Kitzur Shulchan Aruch* je knjiga koja se nalazi u svim ortodoksnim židovskim obiteljima. Kako Glinert tumači, od 200 poglavlja u knjizi, trideseto poglavlje je posvećeno zakonima koji se odnose na prenošenje glasina, klevetanje, osvetu i zlopamćenje. U ovom poglavlju opisuju se zabrane prenošenja glasina čak i kada je ono što prenosimo istinito, te se govori o smrtnom grijehu ogovaranja. U ovom poglavlju citira se rabin Jeremija iz Talmuda koji kazuje da ”oni koji se izruguju, oni koji su licemjerni, oni koji lažu i ogovaraju nisu vrijedni božanskoga prisustva”. (citirano u Glinert, 2003: 514)

Tijekom vremena, ovi zakoni su postali važni u ortodoksnom židovskom svijetu. Židovi se pokušavaju osvijestiti i podsjetiti na razne načine koliko je važno pridržavati se ovih zakona. Postoji nebrojena literatura, naljepnice koje služe kao podsjetnici, audio materijali, društvene igre, ilustracije, multimedija i slično.

3. Jezična socijalizacija i jezična ideologija u okviru lingvističke antropologije

Jezičnu socijalizaciju i jezičnu ideologiju možemo analizirati u okviru lingvističke antrolopologije. Lingvistička antropologija pokušava odgovoriti na makrosociološka pitanja nastala u okviru društvene teorije kroz detaljnu analizu jezične uporabe u određenim kontekstima (Duranti 1997, Silverstein 1992). Ulogu lingvističke antropologije obrazložio je Wortham (2001: 255-256). On navodi kako lingvistička antropologija: (1) opisuje teoretski kontekst za rad na jezičnoj ideologiji i obrazovanju, (2) definira koncept jezične ideologije na način na koji se ona koristi u lingvističkoj antropologiji, (3) predlaže kako jezična ideologija može biti koristan koncept u istraživanju obrazovanja, (4) suvremena lingvistička antropologija obrazovanja proučava obrasce tvorbe identiteta koji se stvaraju (djelomično kroz korištenje jezika) u različitim kontekstima, umjesto da pretpostavlja stabilne društvene skupine i pojedinačne identitete koji su samo predodređeni govorom, (5) radovi iz područja lingvističke antropologije obrazovanja sustavno analiziraju semiotičke obrasce jezične uporabe umjesto oslanjanja na izolirane primjerke izdvojene iz prikupljenih podataka, (6) dinamika višejezičnosti u obrazovnom okruženju može se izučavati iz perspektive lingvističke antropologije, no lingvistička antropologija je samo mali dio emprijskog istraživanja o jeziku. Stoga je lingvistička antropologija obrazovanja dio onoga što Hornberger (2000) i Spolsky (1999) nazivaju ”obrazovnom lingvistikom”.

U okviru lingvističke antropologije jezična ideologija definira se kako bi se opisali stavovi govornika prema tomu kako se jezik treba koristiti (Bunin Benor 2004). Schieffelin i Doucet (1998: 286) jezičnu ideologiju definiraju kao ”posredničku vezu imeđu društvenih struktura i oblika govora, koji se nalaze u dijalektološkom odnosu i na taj način značajno utječu na društvenu, diskurzivnu i jezičnu praksu”. Woolard (1998: 3) definira jezičnu ideologiju kao ”reprezentaciju, eksplicitnu ili implicitnu, koja ukrštava jezik i

2 Za pregled ovih istraživanja vidi Soldat-Jaffe (2010).

ljudska bića u društvenom svijetu". Wortham (2001) objašnjava kako se koncept "jezične ideologije" u istraživanju obrazovnih fenomena pojavio u lingvističkoj antropologiji unutar nekoliko zadnjih desetljeća te da je iznjedrio mnoge zanimljive analize uporabe jezika u kulturološkom kontekstu (Schieffelin, Woolard i Kroskrity 1998). Silverstein (1979: 193), definira jezične ideologije kao serije vjerovanja o jeziku koju su korisnici oblikovali kao racionalizaciju ili opravdanje za primjećene jezične strukture ili uporabu. Kroskrity (1997 : 497) smatra da ova definicija naglašava ulogu jezične svijesti kao uvjeta koji govornicima dozvoljava racionalizaciju i utjecaj na jezičnu strukturu. Judith Irvine (1989: 255) definira jezične ideologije kao "kulturni sustav ideja o društvenim i jezičnim odnosima, zajedno sa njihovim nabojem moralnih i političkih interesa".

Kulick i Schieffelin (1997) navode da je jezična socijalizacija teoretska i metodološka paradigma koja kao svoj cilj ima usvajanje onoga što Pierre Bourdieu naziva habitusom, ili načinom bivanja u svijetu. Paradigma je razvijena 80-ih godina prošloga stoljeća (Ochs i Schieffelin 1984, Schieffelin i Ochs 1986) kao odgovor na dva bitna nedostatka: (1) nedostatak razvojne psiholingvističke literature o usvajanju jezika i (2) nedostatak antropološke literature o dječjoj socijalizaciji.

U hasidskim zajednicama ideologija jezika, identiteta i jezične socijalizacije usko je isprepletena. Provedba jezičnoga planiranja vrši se kroz jezičnu socijalizaciju. Brojni su radovi napisani na temu jezičnog planiranja, a etnografska i lingvistička istraživanja o ortodoksnom židovskom načinu života i jezičnoj socijalizaciji su u porastu[3]. Fader (2006) u sklopu svojeg istraživanja o jezičnom planiranju u ultraortodoksnim židovskim zajednicama, u kojima je prvenstveno proučavala opismenjavanje i jezičnu socijalizaciju, prikazuje kako se semiotičke ideologije vezane za kulturu i religiju implementiraju putem tekstova i kroz svakodnevnu komunikaciju. Njezina istraživanja pokazuju kako funkcija jezika nije samo jezična kompetencija nego i društvena kompetencija. Ukazivanje na zakone pravilnoga korištenja jezika još je jedan od običaja koji odražava hasidska vjerovanja i u kojima je svakodnevna praksa povezana s vjerovanjima. Prema hasidskim vjerovanjima, svaka osoba u sebi nosi *yetzer hara* ("sklonost zlu") *i yetzer hatov* ("sklonost dobru"). Težnja je kontrolirati yetzer haru putem molitve, samokontrole, poslušnosti i kroz ispunjavanje vjerskih zapovijedi. *Avot d'Rabbi Natan*, tekst iz trećeg stoljeća, opisuje kako su djeca rođena s yetzer harom, a tek kasnije razvijaju yetzer hatov. Yetzer hara je 13 godina starija od yetzer hatova i počinje se ravijati u pojedincu dok se još nalazi u majčinoj utrobi. Tek u dobi od 13 godina kada djeca stasaju do dobi *bar micve*[4] *i kada postaju odgovorni za izvršavanje svih židovskih zapovijedi, djeca počinju razvijati sklonost dobru. Socijalizacija u hasidskim zajednicama teži osvijestiti yetzer haru kod djece tako da ju oni mogu nadvladati kroz svoje ponašanje. Djeci se o yetzer hari govori kao o malom čovjeku koji živi u njihovom tijelu i koji ih navodi na neprihvatljiv govor, misli i djela. Dječja socijalizacija u hasidskim zajednicama naglasak stavlja na duhovnu komponentu koja je važna u njihovom društvu.*

---

3 Za pregled literature vidi Soldat-Jaffe (2010: 22)

4 *Bar micva* (hebrejski *bar*: "sin", *micva*: "božja zapovijed") je dan kada dječak postaje punoljetan. Dječak postaje bar micva na svoj 13. rođendan i od toga dana dužan je pridržavati se svih vjerskih zapovijedi te postaje odgovoran za vlastita djela. Do toga dana za njegove postupke su bili odgovorni njegovi roditelji. Djevojčice sa 12. godina postaju *bat micva* (hebrejski *bat*: "kći"), no kod ultraortodoksnih Židova bat micva se ne obilježava.

4. Metodologija istraživanja

Ovaj rad temelji se na istraživanju koje je između kolovoza 2012. i prosinca 2014. godine provedeno u hasidskim zajednicama u Brooklynu i hasidskim enklavama u okolici New Yorka. U istraživanju je korišteno etnografsko istraživanje i tekstualna analiza. Tijekom istraživanja praćeno je provođenje jezičnih normi u neformalnom okruženju (obiteljska interakcija), i u javnoj sferi putem analize dječjih udžbenika i knjiga namijenjenih djeci. Dodatno su analizirani članci u obiteljskim časopisima.

U oba konteksta analizirano je kako su zakoni ("*dinim*") o govoru pretočeni u praktični kontekst, tj. kako su djeci objašnjeni primjeri zlog jezika, što je zabranjeno i koje posljedice zao govor može izazvati. U istraživanju je obrađeno kako su *Lashon Hara*, *Rechilus* ("prenošenje glasina"*), Motzi ShemRa* ("dati nekome loše ime"), *Dan Lechaf Zechus* ("prosuđivati druge na dobar način") i *Onaas Devorim* ("riječi koje bole") objašnjene hasidskoj djeci kroz halahičku i musar[5] tradiciju, te kako ove tradicije oblikuju način na koji hasidska djeca svjesno počinju koristiti jezik.

5. Rezultati i analiza

Glinert i dr. (2003: 513), su u tematskoj analizi stategija kontrole ogovaranja između ortodoksnih Židovki u Londonu izdvojili sedam najčešće prisutnih tema: (1) *Loshon Hora*[6] ('zao govor') je glavni primjer lošeg govora, (2) *Loshon Hora* je najteža (ili jedna od najtežih stvari za izbjeći), zato što joj je lako pribjeći, (3) moguće posljedice *Loshon Hora* su vrlo ozbiljne, (4) potreban je izniman oprez i korištenje različitih strategija kako bi se izbjeglo govorenje *Loshon Hora*, (5) postoje razlike između muškog i ženskog roda kada govorimo o sklonosti korišenja *Loshon Hora,*(6) svatko je odgovoran nadzirati kako drugi govore, (7) mala djeca mogu biti svjesna/ osvijestiti ove koncepte.

U ovom istraživanju je zabilježen znatno veći broj tema. Analizom deset knjiga na temu zlog govora namijenjenih djeci i zabilješkama vođenima tijekom terenskog istraživanja zabilježene su 52 teme koje su se pojavljivale u socijalizaciji djece. Ove teme grupirala sam u 10 različitih kategorija. U nastavku će ove teme biti nabrojene kako bismo prikazali složenost situacija u kojima je potrebno paziti na čistoću svojeg govora. U nastavku teksta, zbog ekonomičnosti teksta, oznaka LH zamjenjuje pojam lashon hara.

5.1. Kategorije

Deset kategorija pod koje možemo svrstati 52 teme koje su se unutar dvije godine promatranja pojavljivale u konverzaciji i u knjigama su sljedeće:

---

5 Musar pokret je židovski etički, obrazovni i kulturni pokret koji se razvio u 19. stoljeću u Litvi među ortodoksnim litavskim Židovima. Hebrejski termin *musar* (רַסוּמ), dolazi iz Knjige poslovica 1:2 i označava moralno ponašanje, upute ili disciplinu. Musar pokret je postupno razvio cjelokupni obrazovni sustav temeljen na podvrgavanju mladenačkih emocija rigidnom židovskom stilu života temeljenom na židovskim vjerskim zakonima.

6 Glinert koristi naziv Loshon Hora što je uobičajena inačica u zajednicama u kojima je jidiš vernakular. U analizi ovoga rada također će se koristiti taj termin premda je u uvodnom dijelu korišten naziv Lashon Hara koji se češće koristi kada se govori o svetim tekstovima i zakonima.

1. Objašnjenja što je to Loshon Hora
2. O komu i ispred koga je zabranjeno govoriti LH
3. O govorenju LH
4. Neizravno izrečena LH
5. Kako se ponašati u društvu osoba koje govore LH
6. Slušanje i prihvaćanje LH
7. Govoriti LH sa svrhom ili ciljem (”*toyeles”*)
8. Donošenje pozitivnog suda o drugima/ procjenjivanje drugih osoba iz pozitivnog ugla
9. Pokajanje za grijeh LH
10. Zakoni o zabrani ogovaranja (”*rechilus”*)

5.2. Teme

5.2.1. Objašnjenja što je to Loshon Hora
1. Govoriti o nečijim roditeljima
2. Govoriti o nečijoj prošlosti
3. Govoriti LH čak i kada je to istina
4. Dati nekomu loše ime/ okaljati nečije ime (”*Motzi ShemRa”*)
5. Čovjek koji ogovara (”*Baal Loshon Hora”*)
6. Govoriti o načinu kako netko izvršava vjerske zapovijedi
7. Govoriti o grijehu koji je čovjek počinio prema drugom čovjeku

5.2.2. O komu i ispred koga je zabranjeno govoriti LH
1. Komu je zabranjeno prepričavati LH
2. Prepričavati nešto loše ispred nežidova
3. Govoriti ispred mnogo ljudi
4. O komu je zabranjeno govoriti ili prepričavati što se dogodilo
5. LH o učenjaku i znalcu svetih tekstova (”*talmid chacham”*)
6. LH o govorniku
7. Govoriti o mnogo ljudi

5.2.3. O govorenju LH
1. Govoriti loše o sebi
2. Govoriti u nečijem odsustvu
3. Govoriti LH kroz šalu
4. Kada jedna osoba govori o drugoj
5. Odati tajnu

5.2.4. Neizravno izrečena LH
1. LH izrečena putem gestikulacije
2. LH izrečena pismenim putem
3. Pokazati pismo koje je netko napisao
4. LH bez imenovanja osobe o kojoj se govori
5. Kada se ono što se o nekome govori može interpretirati na halahički dvosmislen način

5.2.5. Kako se ponašati u društvu osoba koje govore LH

1. Zabranjeno je govoriti LH čak i pod prisilom
2. Zabranjeno je govoriti LH ukoliko to može nekoga osramotiti
3. Zabranjeno je govoriti LH ukoliko to može dovesti do gubitka
4. Zabranjeno je družiti se s ljudima koji govore LH
5. O ljudima koji govore LH
6. Govoriti LH u nečijem prisustvu
7. Kako se ponašati kada nije moguće otići iz situacije u kojoj se govori LH
8. Izjave koje mogu dovesti do LH
9. Govoriti loše bez detalja
10. Hvaliti nekoga u toj mjeri da mu se nanese sramota
11. Hvaliti nekoga tako da mu pretjerane pohvale nanesu zlo

5.2.6. Slušanje i prihvaćanje LH

1. Zabrana slušanja LH
2. Zabrana prihvaćanja (interioriziranja) LH
3. Prepričati LH nekomu o kome se govorilo

5.2.7. Govoriti LH sa svrhom ili ciljem (”*toyeles*”)

1. Dopustivo je upozoriti na loše društvo
2. Sedam uvjeta pod kojima se može govoriti LH sa svrhom
3. Raspitivati se o nekomu sa svrhom

5.2.8. Donošenje pozitivnog suda o drugima/ procjenjivanje drugih osoba iz pozitivnog ugla

1. Ispravno prepričavanje
2. Analiziranje okolnosti

5.2.9. Pokajanje za grijeh LH

1. Put do pokajanja (”*teshuva”)*
2. Molitva
3. Važnost učenja zakona LH
4. Učenje o čuvanju jezika (”*Shmiras HaLashon”*)

5.2.10. Zakoni o zabrani ogovaranja (”*rechilus*”)

1. Što je zabrana ogovaranja
2. Zlo koje proizlazi iz ogovaranja
3. Čak i kada pojedinac nema dojam da je bio uključen u ogovaranje
4. Zabrana prihvaćanja ogovaranja
5. Zabrana slušanja ogovaranja

5.3. Primjer obrade jedne teme u dječjoj literaturi

5.3.1. ”U kući Cohen stalno se kuha”

Tipičan način obrade složenih zakona lashon hara je navođenje zakona i praktičnog primjera. Primjeri su prilagođeni djeci kako bi se mogli lakše identificirati sa situacijom i prepoznati ju kada se u njoj nađu. Ovdje ću navesti dva primjera iz dječje knjige ”Ikh hit mayn tsung fun ven ikh bin yung” koju je izdao nakladnik Mishmares Hasholom (godina izdanja nije navedena).

Slika br. 1 odnosi se na primjer lošeg govora u situaciji kada se ono što se o nekome govori može interpretirati na halahički dvosmislen način (u ovom radu kategorija 5.2.4. - neizravno izrečena lashon hara).

Slika 1: ”U kući Cohen stalno se kuha”

Na slici vidimo dvojicu dječaka od kojih jedan kazuje drugome: ”U kući Cohen stalno se kuha”. Ova tvrdnja može biti interpretirana na dva načina. Ukoliko tvrdnju shvaćamo negativno, možemo zaključiti da se u obitelji Cohen neumjerno jede. No, to također može značiti da je obitelj Cohen velikodušna i da često za svoj stol poziva goste slabijeg imovinskog stanja. Djeca se upozoravaju da je ovakvo prepričavanje također loše i da se klasificira kao lashon hara jer prepričavanjem situacija ili davanjem izjava koje se dalje mogu interpretirati na loš način, nanosimo štetu osobi o kojoj govorimo.

5.3.2. Vozač taksija

U ovom primjeru vidimo praktične savjete kako se ponašati u situaciji u kojoj smo izloženi zlom govoru i nemamo priliku otići. Primjer govori o Akvi koji je opisan kao ”omiljeni vozač taksija”. S njim se u automobilu voze dva dječaka i odlaze na daleki put. Što Akiva može učiniti ako dječaci započnu s ogovaranjem? Akiva ih nekoliko puta pokušava upozoriti da on čuje što oni govore i pokušava im dati moralnu lekciju o važnosti ispravnog korištenja jezika. Kada ništa od toga ne pomaže i djeca i dalje nastavljaju loše govoriti o drugima, Akiva odlučuje da neće povjerovati u ništa od onoga što čuje, te na taj način neće interiorizirati zao govor.

Slika 2: Kako se ponašati kada ne možemo napustiti društvo u kojemu se govori lashon hara

5.3.3. Koncept knjiga za djecu

Kada govorimo o dječjoj literaturi, važno je napomenuti da postoji poseban korpus knjiga namijenjenih dječacima i poseban korpus namijenjen djevojčicama. Naime, hasidsko društvo je spolno segregirano društvo. Od treće godine života djevojčice i dječaci se odvajaju i pohađaju odvojeno školstvo. U knjigama namijenjenima dječacima nema slika djevojčica jer to se smatra neprikladnim. Soldat - Jaffe (2010: 11) opisuje različite sadržaje školskih udžbenika za djevojčice i dječake. Navodi kako udžbenici integriraju najmanje dvije funkcije: učenje jidiša i učenje ispravnog ponašanja na jidišu, te također opisuje kako sve knjige prenose židovske obiteljske vrijednosti i često imaju moralnu pouku.

U knjigama koje su analizirane za potrebe ovoga istraživanja priustni su i stereotipi prema nežidovima ili prema moderniziranim Židovima. Tako vidimo primjere kod

kojih je nežidov fizički radnik u hasidskom kvartu i na jednom mjestu kradljivac novčanika. Prikazani su također primjeri židovske djece koja imaju kipu na glavi, ali su moderno obučena, te stoga roditelj upozorava svoga sina da se drži podalje od njih jer oni nisu prikladno društvo za njega. Ovdje vidimo kako su semiotički aspekti identiteta važni jer su odraz različitih ideologija.

Slika 3 :Upozoravanje na potencijalno loše društvo moderniziranih Židova

5.3.4. Terenska opažanja

U zapažanjima tijekom života u hasidskoj zajedinici lashon hara koncept se pojavljivao ukoliko bi dijete pogriješilo u svojem ponašanju ili su se priče i primjeri o tome kako koristiti pravilno jezik pojavljivali neovisno o situacijama kao dio musar tradicije. U članku *Dr. Middos is Not Just for Kids*[7] objavljenome u časopisu *Cross Currents*, autor ističe kako se razvoj dobrih karakternih osobina smatra važnim primarno za malu djecu.

7 Rosenblum, Jonathan (3. kolovoza 2011). Dr. Middos is Not Just for Kids, Cross Currents. http://www.cross-currents.com/archives/2011/08/03/dr-middos-is-not-just-for-kids/. Zadnji prisup: 27. ožujka 2016.

Također naglašava činjenicu da je razvoj dobrih karakernih crta daleko od dječje igre i on zahtjeva duboko poznavanje ljudske psihe i strategija nadvladavanja yetzer hare.

Pri usvajanju zakona izbjegavanja lošeg govora, djeca uče i kroz oponašanje roditeljskog ponašanja. Jednom prilikom, u kući hasidske obitelji kod koje sam živjela tijekom svog terenskog istraživanja, domaćica obitelji se našla u situaciji u kojoj nije znala kako reagirati. Na kraju je rekla: ”Bože, pomozi mi da stavim prave riječi u svoja usta” pokušavši izbjeći ishitrenu reakciju.

6. Zaključak

U ovome istraživanju vidimo kako se društveni identitet ostvaruje posredstvom govora te kako se putem jezika učvršćuju društvene norme i baština. Kroz navedene primjere i analizu prikazano je kako je jezična ideologija u funkciji stvaranja etničkog i vjerskog identiteta, te kako se kroz jezik nastavlja vjerska tradicija.

Jezična socijalizacija ima višestruku ulogu i potiče različite vrijednosti koje odgovaraju onima koje Soldat-Jaffe (2010: 7-8) nalazi u podacima časopisa *Jewish Education Magazine* u razdoblju između 1929. i 1955. godine.

Te vrijednosti su sljedeće:

(1) Psihološko-mentalna sigurnost: osjećaji sigurnosti, mogućnost odupiranja vjerskoj netrpeljivosti
(2) Psiho-edukativna vrijednost: razvija dječju osobnost, potiče razvoj dječjih kapaciteta, kanalizira njegove interese, dovodi do cjelovite osobnosti
(3) Moralno-etička vrijednost: biti dobar prema susjedima, poštenje, dobročiniteljstvo, voljeti drugoga kao samoga sebe, istinobljublje, pravičnost
(4) Biti društveno sposoban član židovske zajednice, doprinositi obiteljskom životu, imati obzir prema zajednici
(5) Jidiš: očuvati jezik, kulturu i tradiciju jidiša
(6) Duboka vjera u Boga i pridržavanje vjerskim zakonima
(7) Židovski duh: posvećeni židovski život, židovski način života
(8) Tradicionalni prijenos baštine: naši očevi i majke su to radili na isti način, odanost precima
(9) Kulturološke vrijednosti
(10) Intelektualno znanje: poznavanje svetih tekstova

Literatura:

Abramac, G. (2014). *Jezik i identitet ortodoksne židovske zajednice u Brooklynu*, Doktorska disertacija, Sveučilište u Zagrebu.

Bash, M.I. (2006). *Messages of the Chofetz Chaim: 100 Stories and Parables.* New York/ Lincoln/ Shanghai: iUniverse, Inc.

Baumel, S.D. (2006). *Sacred Speakers: Language and Culture among the Haredim in Israel.* New York/ Oxford: Berghahn Books.

Bunin Benor, S. (2004). Talmid Chachams and Tsedeykeses: Language, Learnedness, and Masculinity Among Orthodox Jews. *Jewish Social Studies* 11, br. 1: 147–69.

Duranti, A. (1997). *Linguistic anthropology*. New York: Cambridge University Press.

Fader, A. (2006). Learning Faith: Language Socialization in a Community of Hasidic Jews. *Language in Society* 35.2: 205-229.

Glinert L. i dr. (2003). Guarding the Tongue: A Thematic Analysis of Gossip Control Strategies among Orthodox Jewish Women in London. *Journal of Multilingual and Multicultural Development,* Vol. 24, br. 6, 513-524.

Hornberger, N. (2000). Educational linguistics as a field. U: *Perspectives and issues in educational language policy*. (J. Walters i E. Shohamy, eds.), Philadelphia: John Benjamins.

Irvine, J. T. (1989). When Talk Isn't Cheap: Language and Political Economy. *American Ethnologist* 16: 248–267.

Kroskrity, P.V. (1997). Language Ideologies. U: *Linguistic anthropology* (Duranti, A., ed.), New York: Cambridge University Press, 496: 517.

Kulick D. i Schieffelin B.B. (1997). Language Socialization. U: *Linguistic anthropology* (Duranti, A., ed.), New York: Cambridge University Press, 349 – 368.

Ochs, E., i Schieffelin, B. B. (1984). Language Acquisition and Socialization: Three Developmental Stories and Their Implications. U: *Culture Theory: Essays on Mind, Self, and Emotion* New York (Shweder i R. LeVine (eds.), Cambridge University Press, pp. 276–320.

Schieffelin, B.B. i Ochs, E. (1986). Language socialization. U: *Annual Review of Anthropology* 15 (B. Siegel, ed.), Palo Alto: Annual Reviews, 163-191.

Schieffelin, B.B. i Doucet, R.C. (1998). The 'Real' Haitian Creole: Ideology, Metalinguistics, and Orthographic Choice, U: *Language Ideologies: Practice and Theory* (Schieffelin et al.), New York/ Oxford: Oxford University Press.

Silverstein, M. (1979). Language Structure and Linguistic Ideology. U: *The Elements* Chicago (P. Clyne, W. Hanks i C. Hofbauer (eds.), Chicago Linguistic Society, 193–248.

Silverstein, M. (1992). The indeterminacy of contextualization: When is enough enough? U: *The contextualization of language* (A. DiLuzio i P. Auer , ur.) Amsterdam: John Benjamins, 55-75.

Soldat-Jaffe, T. (2010). Yiddish without Yiddishism: Tacit Language Planning Among Haredi Jews, *Journal of Jewish Identities*, 1-24.

Spolsky, B. (Ed.). (1999). *Concise encyclopedia of educational linguistics*. Amsterdam: Elsevier Science Ltd./Pergamon.

Woolard, K. (1998). Introduction: Language ideology as a field of inquiry. *Language Ideologies: Practice and Theory* (Schieffelin et al.), New York/ Oxford: Oxford University Press.

Wortham, S. (2001). Language Ideology and Educational Research. *Linguistics and Education*, Vol. 12, br. 2, 253-259.

Gabi Abramac

IKH HIT MAYN TSUNG FUN VEN IKH BIN YUNG': LINGUISTIC PRESCRIPTIVISM FOR HASIDIC CHILDREN

Summary: Linguistic prescriptivism addresses socially proper, correct and desirable language use. This paper examines linguistic prescriptivism and planning for Yiddish-speaking Hasidic children in terms of *Shmiras HaLashon* (avoidance of gossip and other forms of harmful speech, literally 'guarding the tongue') policy. *LashonHara* ('evil tongue') is a Halachic term which describes the wrongful use of language, such as tale bearing, slander, vengeance and bearing a grudge.

Key words: Lashon Hara, discourse analysis, sociolinguistics, Hasidic Jews, ethnographic research, linguistic anthropology, linguistic ideology, linguistic socialization

UDC 371.3::811
811.111'276:001.4
DOI 10.18485/primling.2015.16.6

Danijela Manić
Vazduhoplovna akademija, Beograd
Julijana Vučo
Filološki fakultet, Unverzitet u Beogradu

UNAPREĐIVANJE NASTAVE STRANOG JEZIKA STRUKE U SREDNJIM STRUČNIM ŠKOLAMA – CLIL I TBLT ISKUSTVA U PROJEKTU PETALL1

Sažetak: U skladu sa obrazovnom jezičkom politikom javlja se potreba za primenom savremenih pristupa i procedura (CLIL i TBLT) u nastavi stranih jezika. Projektni zadatak, osnov TBLT pristupa, zahteva od učenika da jezik procesuje pragmatično sličan načinu na koji se jezik upotrebljava u stvarnom svetu. Zadaci su primenjivi u CLIL kontekstu, gde se istovremeno vrši podučavanje i usvajanje jezika i sadržaja, pri čemu ciljni jezik ima posredničku ulogu. U radu će biti predstavljeni osnovni principi i karakteristike CLIL i TBLT nastave u nastavi stručnog engleskog jezika u Vazduhoplovnoj akademiji, kao i mišljenja i stavovi učenika o nastavi stručnog engleskog jezika u odnosu na tradicionalnu nastavu opšteg engleskog jezika.

Ključne reči: TBLT, IKT, CLIL, stručni engleski jezik, PETALL, zadaci

Uvod

Strani jezik je instrument učenja različitih sadržaja. Shodno načelima obrazovne jezičke politike u Evropi u oblasti stranih jezika podrška se pruža plurilingvalnom konceptu, koji nema više za cilj ovladavanje jednim ili više jezika da bi se dostigao ideal "izvornog govornika", već da se razvije određeni jezički repertoar gde će sve lingvističke sposobnosti doći do izražaja, naročito za potrebe ostvarivanja uspešne komunikacije u radnom okruženju. Neophodno je napraviti razliku između nastave stranog jezika za opšte potrebe i nastave jezika struke, pre svega u pogledu metodologije. Ova razlika jasno implicira na potrebu kreiranja odvojenih nastavnih planova i sadržaja, jer se jezik struke ne može izučavati u okviru nastave opšteg jezika jer ni cilj ni metodologija nastave nisu iste.

1 Ovaj rad izrađen je u okviru projekta "PETALL" (PAN EUROPEAN TASK ACTIVITIES FOR LANGUAGE LEARNING) Longlife Learning Project, KA2 project, European Commission (EACEA). 530863-LLP-1-2012-1-NL-KA2-KA2MP.

Strani jezik struke

Jezik struke se može analizirati u okvirima socolingvistike jer je karakterističan za određenu grupaciju ljudi koji se njime služe u komunikaciji, bilo pismenoj ili usmenoj. Nastava stranog jezika struke razlikuje se od nastave "opšteg" jezika u nekoliko aspekata (Ignjačević, A., 2008). Citirajući Hačinsona (1987), Strevensa (1988) i Dadli-Evansa (1998) Ignjačevićeva (2008) tvrdi da se radi o drugačijem pristupu u nastavi prema kome se "sve odluke vezane za sadržaje i metode zasnivaju na razlozima zbog kojih pojedinac odlučuje da uči neki jezik" (Hutchinson *et al.* 1987:19). Karakteristike stranog jezika struke se dele po Dadli-Evansu u dve kategorije: apsolutne i varijabilne (*ibid*.).

Apsolutne karakteristike:
- usmerenost na zadovoljavanje specifičnih potreba polaznika,
- korišćenje metodologije i aktivnosti discipline kojoj služi,
- naglasak na jezičkim sredstvima koja odgovaraju tim aktivnostima u smislu obrade gramatike, leksike, registra, veština, diskursa i žanra.

Varijabilne karakteristike:
- nastava jezika struke dizajnira se za specifične discipline,
- u specifičnim situacijama može da se koristi drugačija metodologija od one koja se koristi za nastavu opšteg jezika,
- polaznici već poseduju srednji ili viši nivo poznavanja "opšteg" jezika,
- većina kurseva podrazumeva da polaznici poznaju osnove jezičkog sistema stranog jezika (Anthony, 2005:2).

Strani jezik struke se ne odvaja od opšteg jezika samo po karakteristikama već i po ciljevima nastave. Nastava jezika struke formira se na osnovu analize potreba učenika, sa ciljem da im se obezbede znanja i veštine neophodne za uspešnu komunikaciju, odnosno jezičko ponašanje, u tipičnim situacijama u određenoj disciplini (Ignjačević, 2008).

Nastava jezika struke nije samo odvojena aktivnost od nastave stranog jezika već je odvojena oblast i u okvirima lingvističkih istraživanja, što jasno implicira za primenom sopstvene metodologije koja je različita od one koja se primenjuje u nastavi opšteg stranog jezika (Dudley-Evans & St John, 1998). Jezik struke, prilagođen specifičnim potrebama učenika, kombinuje nastavu struke i nastavu stranog jezika i kao takav se razlikuje od stranog jezika za opšte potrebe. Kako bi se napravila sinergija između nastavnog gradiva stručnih predmeta i nastave stranog jezika, neophodno je integrisati sadržaj i jezik u nastavnom procesu primenom novih metodoloških pristupa. Ovakav pristup ima za cilj da sadržaj i značenje stavi u prvi plan, bez zanemarivanja jezičke strukture i forme, jer jezik je u funkciji usvajanja i prenošenja sadržaja. Stoga, savremeni nastavni postulat uvodi CLIL (eng. Content and language Integrated Learning) i TBLT (eng. Task-based language Teaching) metodu u nastavu stranih jezika kao efikasan način usvajanja istog kroz aktivnosti usmerene na sadržaj i značenje.

CLIL i TBLT pristup

CLIL nastava predstavlja podučavanje jednog ili više nastavnih predmeta na stranom jeziku gde strani jezik ima posredničku ulogu u prenošenju sadržaja pri čemu se istovremeno vrši i usvajanje sadržaja i tog stranog jezika (Mehisto et. al., 2008, Coyle et al., 2010, Marsh, 2010, Zavišin, 2013). CLIL-Compendium navodi opšte ciljeve CLIL-a a neki od njih su (Dalton-Puffer, 2007):

- razvoj interkulturalnih komunikativnih veština,
- priprema za internacionalizaciju,
- pružanje mogućnosti učenicima da sadržaj uče kroz drugačiju perspektivu,
- približavanje jezičkoj terminologiji određenog predmeta,
- poboljšanje sveopšte jezičke kompetencije ciljnog jezika,
- razvijanje usmenih komunikativnih veština,
- preoblikovanje metoda i oblika nastavnih vežbi, i
- povećanje učeničke motivacije.

Jezik koji se koristi u CLIL nastavi karakterišu sledeće osobine: preovlađuje vokabular koji je tipičan i odnosi se na predmet predavanja, to je jezik kojim se istražuje, diskutuje i piše o predmetu predavanja,to je jezik koji služi za razvoj kognitivnih veština, jezik koji služi za izvršavanje veština učenja. Kojl i dr. (Coyle *et.al*., 2010: 9-11) ističu tri osnovne karakteristike CLIL-a: razvijanje sposobnosti razmišljanja kod učenika na raznim jezicima, usvajanje jezika na prirodan način kroz svakodnevne životne situacije i teme i pridobijanje pažnje učenika u samom procesu učenja (njihov odnos prema učenju predstavlja izvor interesovanja za CLIL).

Nasuprot CLIL pristupu, TBLT nastava stranih jezika zasnovana na projektnim zadacima je komunikativni pristup u nastavi stranih jezika pri čemu je fokus na značenju (Ellis, 2003; Nunan, 2004; Samuda & Bygate, 2008; Van den Branden, 2006). U osnovi ovog metodološkog pristupa je projektni zadatak (eng. task) koji predstavlja ono što "ljudi rade u svakodnevnom životu, na poslu, u igri" (Long, 1985), aktivnost sa jasno definisanim ciljem (Crookes, 1986) koja od učenika zahteva da "postigne rezultat uz pomoć informacija koje procesuje pragmatično" (Prabhu, 1987). Interesovanje za ovaj nastavni pristup proističe iz jakog ubeđenja da TBLT olakšava proces usvajanja stranog jezika i učenje i nastavu čini efikasnom. Učenici uče efikasnije kada su usredsređeni konkretno na sam zadatak (Prabhu, 1987), skoncentrisani na jezik, strukturu, ulogu jezika ili vokabular ili neka praktična iskustva (izvršavanje zadataka sa elementima rešavanja problema, donošenje odluka, itd.). Učenici se služe ciljnim jezikom i raznim jezičkim oblicima. Jezik se koristi u svrhu ostvarivanja uspešne komunikacije u realnim životnim okolnostima. Prilikom ostvarivanja zadataka omogućeno je bolje aktiviranje procesa učenja (Richards and Rodgers, 2004:223).

Bonsis & Bonsis (2010) naglašavaju da, iako je naglasak TBLT nastave na značenju, forma ne sme ostati zanemarena. Svaki oblik zadatka u toku nastave ima svoj fokus na formu koji se obično odvija u poslednjoj fazi zadatka i koji je drugačiji od fokusa na jezik. Takođe je naglašena uloga učenika u odnosu na nastavnika (Bonces & Bonces, 2010) u TBLT nastavi; učenik nije samo pasivni primalac razumljivog inputa; učenik preuzima vodeću ulogu u sopstvenom učenju (ibid). U centru nastave je sam učenik, što znači da učenik preuzima glavnu ulogu u procesu učenja (Van den Branden, 2006; Willis

& Willis, 2007) ali i nastavnik i učenik su odgovorni za uspostavljanje interakcije unutar učionice (Richards & Rodgers, 2004).

PETALL projekat

Projekat pod nazivom PAN EUROPEAN TASK ACTIVITIES FOR LANGUAGE LEARNING / PETALL je evropski projekat, Lifelong Learning Programme. Radni jezici su: holandski, engleski, gaelski, nemački, grčki, mađarski, italijanski, portugalski, srpski, španski i turski. PETALL projekat promoviše učenje zasnovano na projektnim zadacima kroz informaciono kompjuterske tehnologije u nastavi stranih jezika razvijajući istovremeno jezičke i IKT kompetencije. Ovaj projekat je prevashodno namenjen edukatorima nastavnika, nastavnicima na obuci i istraživačima.

Cilj projekta je unapređivanje nastave stranih jezika u Evropi putem primene novih metodologija (TBLT i CLIL) u učenju stranih jezika. Obuhvata brojne aktivnosti tandema, univrziteta i srednjih škola iz deset zemalja. Ciljevi projekta su sledeći: promovisanje uzajamnog razumevanja i svest o jezičkoj i kulturnoj različitosti kroz IKT u TBLT, podrška kvalitetnom obrazovanju nastavnika u tehnološki posredovanim projektnim zadacima; pomoć nastavnicima u daljem razvijanju njihove digitalne kompetencije.

Misija projekta je ohrabrivanje kolaborativne saradnje među nastavnicima i edukatorima nastavnika različitih zemalja uspostavljanjem regionalnih mreža za razvoj IKT projektnih zadataka, olakšavanje pristupa tehnološki posredovanim projektnim zadacima koji dobro funkcionišu, obezbeđivanje kvalitetne komunikativne razmene kroz kulturne i geografske razlike.

Aktivnosti projekta se odvijaju kroz naučne susrete učesnika projekta, publikovanje primera dobre prakse na nacionalnim jezicima i engleskom jeziku, organizovanje kurseva za nastavnike na nacionalnom i internacionalnom nivou, saradnju tandema susednih zemalja, kao i kroz aktivnu diseminaciju rezultata projekta putem učešća na nacionalnim i međunarodnim naučnim konferencijama.

Učešćem na PETALL projektu Univerzitet u Beogradu, Filološki fakultet u saradnji sa Vazduhoplovnom akademijom, srednjom stručnom školom u Beogradu potvrđuju svoje mesto u oblasti obrazovne i primenjene lingvistike svojim iskustvom u toj oblasti.

Stručni engleski jezik u Vazduhoplovnoj akademiji

Vazduhoplovna akademija kao srednja stručna škola koja školuje kadrove u oblasti vazduhoplovstva je sertifikovana od strane Evropskih vazduhoplovnih vlasti (EASA) za obrazovanje licenciranog vazduhoplovnog osoblja. U saradnji sa Zavodom za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja i Saobraćajnim fakultetom, kreirani su nastavni planovi i programi za potrebe civilnog i vojnog vazduhoplovstva.

Jezik vazduhoplovne struke suštinska je potreba efikasnog i sigurnog rada u ovoj oblasti. Javlja se u više pojavnih oblika vezanih za specifične oblasti ove grane saobraćaja koja je globalno rasprostranjena i koja, iz sigurnosnih razloga, funkcioniše prema striktnim međunarodnim pravilima.

U okviru engleskog jezika struke nalazi se više oblasti aktivnosti koje poseduju svoje karakteristične jezičke realizacije za potrebe vazdušnog saobraćaja: stručna frazeologija i terminologija u komunikaciji između pilota i kontrolora letenja i nadležnih stručnih službi na globalnom planu. Jezik namenjen pilotima, kontrolorima leta i ostalim učesnicima u delatnostima podrške u odvijanju vazdušnog saobraćaja se razlikuje od opšteg jezika jer jedino znanje tog specifičnog repertoara omogućuje govorniku da komunicira u okruženju unutar vazduhoplovne struke koje je po prirodi internacionalno i služi se na globalnom planu samo engleskim jezikom. Posebnost ovog jezika uočava se i u radio-telefonskoj komunikaciji između pilota i kontrolora leta, specifičnog izgovora, za koji je potrebna posebna obuka.

U okviru globalne jezičke osposobljenost aviotehničkih službi održavanja vazduhoplova izdvajaju se i karakteristike jezika struke područja rada aviotehničara. Osim ostalih stručno profilisanih znanja na engleskom jeziku, ovaj jezik podrazumeva čitanje, razumevanje i pisanje svih vidova dokumentacije, lista za proveru ispravnosti vazduhoplova, priručnika, itd. bez kojih se ne može odvijati uobičajena i pouzdana profesionalna komunikacija.

Stručni engleski jezik za područje rada Saobraćaj

Međunarodna organizacija civilnog vazduhoplovstva (ICAO) je kao specijalizovana agencija Ujedinjenih nacija zadužena za standardizaciju svih aspekata međunarodnog vazduhoplovstva, samim tim i nivoa poznavanja engleskog jezika. Vazduhoplovna akademija i njeni nastavnici jezika struke (vazduhoplovnog engleskog jezika) su ovlašćeni od strane Direktorata civilnog vazduhoplovstva Republike Srbije za primenu ICAO zahteva o znanju jezika (ICAO Doc 9835, 2010) i sprovođenje provera jezičkih sposobnosti kandidata, kako učenika početnika, tako i pilota/kontrolora letenja za potrebe licenciranja. ICAO savet je usvojio set standarda (SARPs) koji utvrđuju jezičke zahteve u pogledu poznavanja jezika struke. Zahtevi Part-FCL (2006) u pogledu znanja jezika koji se koristi u vazduhoplovstvu se ogledaju u jezičkoj stručnosti i ocenjuju se na skali od 1 do 6 (ICAO skala o proceni stručnosti u jeziku). Part-FCL je regulativa Evropske agencije za bezbednost vazdušnog saobraćaja (EASA) kojom se reguliše školovanje, zahtevi i licenciranje vazduhoplovnog osoblja, pa se tako njime reguliše i nivo poznavanja jezika (Language Proficiency). Na nivou Ujedinjenih nacija, ovo pitanje je definisano kroz regulativu ogranka za vazduhoplovstvo ICAO Doc.9835, Cir 318 i Cir 323. U ovim dokumentima precizno su definisani zahtevi koji se odnose na poznavanje jezika za svakog imaoca dozvole:

- efektivno komuniciranje u "samo glasovnim" i "licem u lice"situacijama;
- precizno i jasno komuniciranje o opštim temama i temama vezanim za posao koji obavlja;
- koristi odgovarajuće komunikacijske strategije za razmenu poruka i prepoznavanje i rešavanje nesporazuma u opštem ili poslovnom kontekstu;
- uspešno odgovori na lingvističke izazove usled komplikovane ili neočekivane promene događaja koja je nastala u kontekstu rutinske radne situacije ili u kontekstu komunikacijskog zadatka koji je za njega uobičajen;
- upotrebi dijalekat ili akcenat koji je razumljiv u vazduhoplovstvu.

Od naših učenika se očekuje da, po završetku srednjoškolskog obrazovanja, dostignu nivo B2 (CEFR) opšteg engleskog jezika ali i operativni nivo stručnog engleskog jezika (nivo 4 ICAO skale). Ta dva nivoa poznavanja engleskog jezika su definisani u integrisanom deskriptoru koji nastavnici jezika struke u Vazduhoplovnoj akademiji primenjuju u svakodnevoj praksi (ulazni testovi, polugodišnji i godišnji testovi).

Stručni engleski jezik za područje rada Mašinstvo

Kao licencirana škola od strane Direktorata za civilno vazduhoplovstvo Repulike Srbije i Evropske agencije za bezbednost vazdušnog saobraćaja (EASA) za izdavanje dozvola i sertifikata za obavljanje poslova u području rada mašinstvo (obrazovni profil-aviotehničar), Vazduhoplovna akademija je u obavezi da se pridržava regulativa i propisa navedenih u Part-66 i AMC/GM. Iz člana 66.A.20 se jasno vidi da imalac dozvole za održavanje vazduhoplova gubi pravo na dozvolu ukoliko "nije u mogućnosti da čita, piše i komunicira na jeziku na kom je napisana tehnička dokumentacija i procedure". Kako je sva dokumentacija pisana na engleskom jeziku, zahtevi, standardi i nivoi poznavanja engleskog jezika struke su usaglašeni sa ovom regulativom.

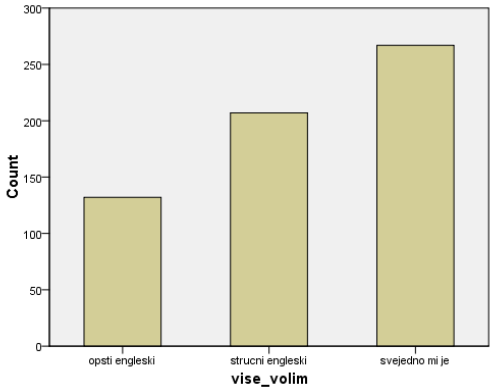
Na osnovu gore navedene analize i prikaza stručnog engleskog jezika, jasno se uočava prisutnost apsolutnih i varijabilnih karakteristika jezika struke. Nastava stručnog engleskog jezika u Vazduhoplovnoj akademiji je usmerena na zadovoljavanje sprecifičnih potreba polaznika sa naglaskom na posebne jezičke veštine, leksiku i registar u konetkstu vazduhoplovstva (apsolutne karakteristike). Nastava jezika struke u Vazduhoplovnoj akademiji je namenjena učenicima koji već poznaju osnove jezičkog sistema engleskog jezika i dizajnirana je za discipline specifične u području rada mašinstvo i saobraćaj (varijabilne karaktersitike).

CLIL i TBLT u praksi

Nastava stručnog engleskog jezika u Vazduhoplovnoj akademiji se odvija u grupama od po 12 učenika. Nastavni planovi i programi su napisani u korelaciji sa drugim stručnim predmetima koji se predaju u Vazduhoplovnoj akademiji. Učenici savladavaju gradivo stručnih predmeta na srpskom jeziku, a potom istu materiju rade na časovima jezika struke, pri čemu se ogleda integrisana nastava sadržaja i jezika, osnova CLIL nastave (Coyle et.al., 2010; Dalton-Puffer, 2007; Mehisto et. al., 2008). Nastavnici koji predaju taj predmet se nalaze u drugačijoj poziciji od nastavnika opšteg jezika. Oni moraju da se usavršavaju u okviru vlastite profesije i u okviru discipline o kojoj predaje (Ignjačević, 2008). Materijali koji se koriste u nastavi su autentični tekstovi i autentični audio i video prilozi stvarnih jezičkih aktivnosti (*ibid*.). U središtu nastave je učenik (osnovna karakteristika TBLT nastave), što znači da učenik preuzima glavnu ulogu u procesu učenja (Van den Branden, 2006; Willis and Willis, 2007) ali i nastavnik i učenik su odgovorni za uspostavljanje interakcije unutar učionice (Richards and Rodgers, 2004). Zastupljen je grupni rad koji zahteva kooperativno učenje i aktivnosti zasnovane na zadatku (Šafranj, 2008). U nastavi stručnog engleskog jezika u Vazduhoplovnoj akademiji je zastupljen TBLT pristup, u okviru kojeg postoje tri faze: pre-task, during task i post-task (Ellis, 2003). Ono

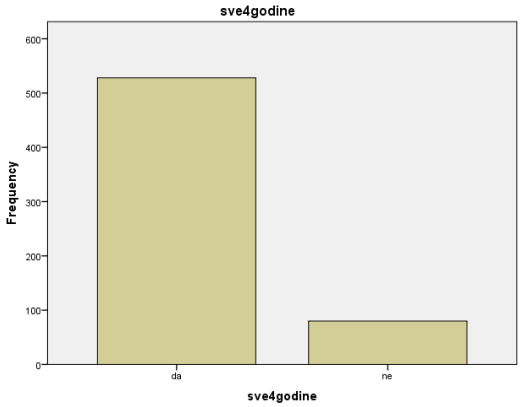
što je praksa u Vazduhoplovnoj akademiji pokazala je da učenici uče efikasnije kada su usredsređeni konkretno na sam zadatak (Prabhu, 1987). Jezik se koristi sa fokusom na značenje kako bi se postigao rezultat. Učenici usvajaju lingvističke strukture u interakciji sa drugima dok su usredsređeni na značenje zadatka i njegovo obavljanje. Kao zaključak se izvodi da je TBLT nastava fokusirana na upotrebu autentičnog jezika, ciljnog jezika u svrhu ostvarivanja komunikacije.

U Vazduhoplovnoj akademiji je sprovedena anketa o stavovima i mišljenju učenika o stručnom engleskom jeziku koji se uči sve 4 godine odvojeno od predmeta opšti engleski jezik. U anketi je učestvovalo 611 učenika od prvog do četvrtog razreda. Na pitanje da li više volite časove engleskog jezika ili časove stručnog engleskog jezika, 132 učenika (21.6%) je odgovorilo da više voli opšti engleski jezik, 207 učenika (33.9%) stručni engleski jezik i 267 učenika (44.1%) se izjasnilo da im je svejedno (grafikon 1).



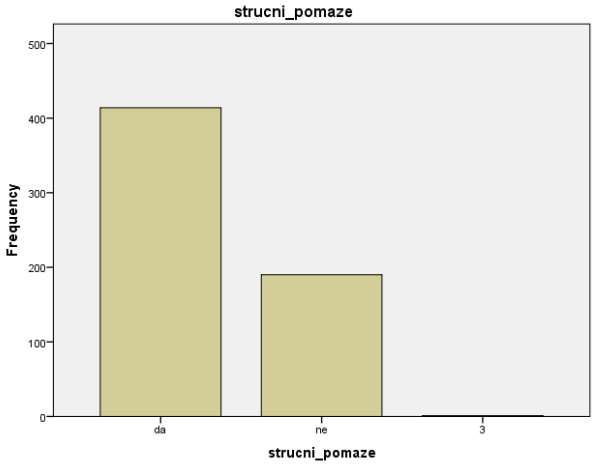
Grafikon 1.

Na pitanje da li smatraju da je dobro što se predmet stručni engleski jezik izučava sve 4 godine u Vazduhoplovnoj akademiji, 528 učenika (86.4%) je odgovorilo sa da, a 80 učenika (13.1%) sa ne (grafikon 2).



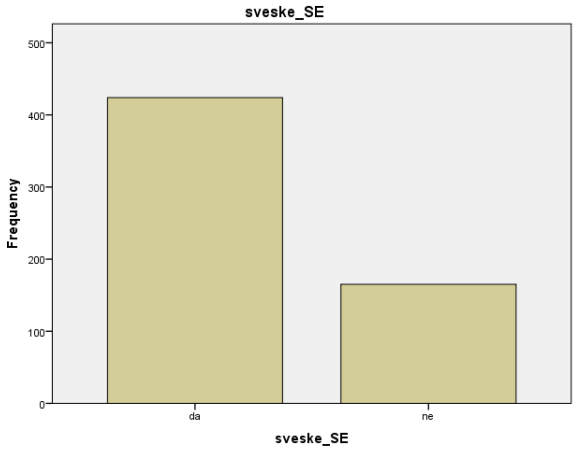
Grafikon 2.

414 učenika (67.8%) smatra da im je predmet stručni engleski važan jer im u velikoj meri pomaže da bolje savladaju gradivo iz stručnih predmeta, dok samo 190 učenika (31.1%) misli suprotno (grafikon 3).



Grafikon 3.

S ozirom da učenici u nastavi stručnog engleskog jezika koriste priručnike i radne sveske koji su sastavljeni od autentičnih tekstova i čiji su autori nastavnici jezika struke sa preko deset godina radnog iskustva u Vazduhoplovnoj akademiji, ne iznenađuje činjenica da je 424 učenika (69.4%) odgovorilo potvrdno na pitanje da li vam se sviđaju priručnici u nastavi ESP, dok je svega 165 učenika (27%) izrazilo negativno mišljenje (grafikon 4).



Grafikon 4.

Zaključak

Po rečima Đorović (2011), specifično orijentisana jezička znanja neophodna u akademskom i profesionalnom radu stiču se uporedo sa stručnim znanjima i ta simbioza sastavni je deo univerzalne kulture savremenog stručnjaka. Engleski jezik za posebne namene se najbolje uči na nastavnom gradivu stručnih predmeta zahvaljujući tome što su učenici zainteresovani za usvajanje određene stručne terminologije, o čemu uče i na drugim časovima. Kako bi značaj predmeta strani jezik struke bio prepoznat na pravi način neophodno je najpre da se šira akademska i stručna javnost upozna sa pojmom jezika struke, koji se ne može više svoditi na opšteobrazovni, već shvatiti kao stručni predmet, budući da za cilj ima sticanje specifičnih jezičkih znanja vezanih za usmenu i pisanu komunikaciju stručnjaka date discipline, što se svakako ne može poistovetiti sa ciljem učenja na kursevima opšteg jezika (*ibid*.). Vazduhoplovna akademija je, poštujući vazduhoplovne propise i regulative nacionalnih i evropskih vlasti, prepoznala i podržala značaj poznavanja jezika struke, koji predstavlja imperativ za bezbednost vazdušnog saobraćaja na globalnom nivou. Iz svega gore navedenog, zaključujemo da je neophodno odvojiti nastavu jezika struke od nastave stranog jezika za opšte namene, jer ciljevi, metodologija i kompetencije učenika u pogledu nivoa poznavanja stranog jezika u mnogome se razlikuju. Dosadašnja istraživanja pokazuju da su savremeni nastavni pristupi poput CLIL i TBLT metode vrlo primenjivi i usvajanje stranog jezika je mnogo efikasnije.

Literatura:

Anthony, L. (2005). *Defining English for Specific Purposes and the Role of the ESP Practitioner*. online: www.1.oup.co.uk./elt/magazine.

Coyle, D., Hood, PH., Marsh, D. (2010). *CLIL, Content and Language Integrated Learning*. Cambridge University Press. Cambridge

Crookes, G. 1986. Task classification: A cross-disciplinary review (Tech. Rep. No.4). Honolulu: University of Hawaii at Manoa, Social Science Research Institute, Center for Second Language Classroom Research

Dalton-Puffer, C. (2007). Outcomes and processes in Content and Language Integrated Learning (CLIL): current research from Europe. available at: http://www.univie.ac.at/Anglistik/Dalton/SEW07/CLIL%20research%20overview%20article.pdf [accessed 3 March 2013]

Dudley-Evans, A. and St John, M. G. (1998). *Developments in English for Specific Purposes*. Cambridge. Cambridge University Press.

Đorović, D. (2011). *Veštine čitanja i razvijanja vokabulara za specifične potrebe u nastavi jezika struke na univerzitetskom nivou*. Niš

Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press

Hutchinson, T. and A.Waters (1987): *English for Specific Purposes: A Learning-Centred Approach*. Cambridge, Cambridge University Press.

ICAO (2009). *Guidelines for Aviation English Training Programmes*. Cir 323. Montreal, Canada

ICAO (2009). *Language Testing Criteria for Global Harmonisation*. Cir 318. Montreal, Canada

ICAO (2010). *Manual on the Implementation of ICAO Language Proficiency Requirements*. Doc 9835. AN/453, 2nd edition. Montreal, Canada

Ignjačević, A. (2008). *Specifičnosti nastave stranog jezika struke*. Nastava i vaspitanje. 57.(2), 152-156

Long, M. 1985. A role for instruction in second language acquisition: Task-based language teaching. In K. Hylstenstam & M. Pienemann (eds.), Modelling and assessing second language acquisition (pp. 77-99). Clevedon: Multilingual Matters

Marsh, D. et.al (2010). *The European Framework for CLIL Teacher Education*. Graz. European Center for Modern Languages

Mehisto, P., Marsh. D., Frigols, M.J. (2008). *Uncovering CLIL. Content and Language Integrated Learning in bilingual and multilingual education.* Oxford: Macmillan Publishers Limited.

Nunan, D. (2004). *Task-based language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press

Part-FCL - *Commission Regulation* (EU) No 1178/2011 laying down technical requirements and administrative procedures related to civil aviation aircrew pursuant to Regulation (EC) No 216/2008 of the European Parliament and of the Council

Richards, J., & Rodgers, T. (2004). *Approaches and methods in language teaching.* Cambridge: Cambridge University Press

Rodríguez-Bonces, M. and Rodríguez-Bonces, J. 2010. Task-Based Language Learning: Old Approach, New Style. A New Lesson to Learn. Profile Issues in Teachers' Professional Development.pp. 165-178. Available at: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=169215620011 [accessed 25 November 2014]

Samuda, V., & Bygate, M. (2008). *Tasks in second language learning*. Houndmills, New York; Palgrave Macmillan

Šafranj, J. (2008). *Učenje engleskog jezika za posebne namene na nastavnom gradivu stručnih predmeta.* Pedagoška stvarnost LIV, 7-8 (716-729)

Van den Branden, K. (2006). Task-based language education: From theory to practice. Cambridge: Cambridge University Press

Willis, D., & Willis, J. (2007). Doing task based teaching. Oxford: Oxford University Press.

Zavišin, K. (2013). *Teorijske osnove i kritička analiza CLIL nastave na italijanskom i srpskom jeziku u srednjoj školi u Srbiji*. Beograd

Danijela Manić
Julijana Vučo

IMPROVING ESP IN VOCATIONAL SCHOOLS-CLIL AND TBLT EXPERIENCES IN PETALL PROJECT

Summary: In accordance with the educational language policy, there is a need to implement modern approaches and procedures (CLIL and TBLT) in foreign language teaching. The task, the basis of the TBLT approach, requires learners to process language pragmatically similar to the way the language is used in the real world. Tasks are applicable in CLIL context, where teaching and acquisition of language and content are simultaneous, whereby target language has a mediating role. This paper will present the main principles and characteristics of CLIL and TBLT approach in teaching ESP in Aviation Academy, as well as the opinions and attitudes of students on the teaching of ESP in comparison with traditional teaching of general English.

Key words: TBLT, IKT, CLIL, ESP, PETALL, tasks

UDC 371.3::811.163.41'243
371.3::811.111'243
DOI 10.18485/primling.2015.16.7

Dr Gordana Janjušević Leković
Gimnazija „Niko Rolović“
Bar, Crna Gora

OBLAST LEKSIKE I LEKSIKOLOGIJE KAO POLAZIŠTE ZA INTERDISCIPLINARNU KORELACIJU U NASTAVI

Sažetak: U radu se analiziraju različite mogućnosti povezivanja predmetnih sadržaja u okviru nastave maternjeg jezika i književnosti u gimnaziji, s tim što je u fokusu leksika i leksikologija kao dio nauke o jeziku. U kontekstu proučavanja leksičkog blaga domaćeg jezika moguće je uspostaviti interdisciplinarnu korelaciju sa najrazličitijim predmetnim sadržajima (strani jezici, društvene i prirodne nauke, umjetnosti, vještine), što se u nastavnoj praksi i dokazuje. U jednom odjeljku biće riječi o lingvističkim projektima u školi, sa posebnim osvrtom na skorašnje istraživanje upotrebe anglicizama, kompjuterske leksike i internet slenga u jeziku mladih.

Ključne riječi: leksika, leksikografija, integrisana nastava, maternji jezik, strani jezik, anglicizam, Internet sleng

1. Uvod

Bez obzira na različite stavove lingvista o statusu leksike unutar jezičkog sistema, proučavanje ovog aspekta jezika ima ne mali značaj za lingvistička istraživanja, učenje (kako maternjeg tako i stranih) jezika, ali i za obrazovni proces i naučno-istraživački rad uopšte.

U ovom radu polazimo od hipoteze da nema naučne discipline i školskog predmetnog programa koji se ne može dovesti u vezu sa nastavom maternjeg jezika i književnosti. Oblast leksike i leksikologije predstavlja odlično polazište za najrazličitije vidove integrisane nastave.

Polazeći od toga da su specifičnosti leksike pisaca vrlo povezane sa tematikom i značenjima umjetničkog teksta, prvo ćemo osvijetliti mogućnosti unutarpredmetne korelacije (*jezik – književnost; leksikologija – semantika – stilistika*), a zatim, preko programskih sadržaja koji se odnose na prevodnu književnost, ukazaćemo na potrebu za integrisanom nastavom maternjeg i stranih jezika. Interakcija sa stranim jezicima podrazumijeva se kada je u nastavi maternjeg jezika riječ o onom sloju leksike koji čine tuđice, pozajmljenice. Takođe, u zavisnosti od pomenutog umjetničkog odabira leksičke građe i tematike književnog teksta, istražujemo mogućnosti interakcije u nastavi maternjeg jezika sa

različitim sadržajima. Otvaraju se interesantne mogućnosti višestruke interdisciplinarne korelacije (npr. *maternji jezik – strani jezik – književnost – biologija/geografija/istorija/psihologija/sociologija*), što je prilika za unapređivanje i provjeravanje sposobnosti učenika da se služe rečnicima različitog tipa.

U posebnom dijelu rada biće riječi o lingvističkim projektima u školi koji su idealna prilika za povezivanje srodnih i manje srodnih predmetnih sadržaja i obično su vrlo inspirativni kao izvorište budućih ideja za integrisanje različitih oblasti u nastavi.Ovoga puta istražujemo upotrebu novijih anglicizama u jeziku mladih. Učesnici u lingvističkom istraživanju su gimnazijalci – i kao anketirani ispitanici i kao istraživači. Na osnovu rezultata istraživanja osmišljavaju se oblici unutarpredmetne i međupredmetne korelacije u nastavi.

Istraživanjima u okviru ovog rada prethodi analiza predmetnih programa u gimnaziji.

2. Sadržaji u nastavi maternjeg jezika i književnosti i mogućnosti korelacije sa drugim predmetnim programima

Nesumnjivo je da nastava jezika i književnosti, možda i više nego bilo koji drugi nastavni sadržaj pojedinačno, otvara neslućene mogućnosti za unutarpredmetnu i međupredmetnu korelaciju. Jedan od ključnih principa u modernom pristupu nastavi upućuje na potrebnu interferenciju programskih sadržaja kako bi se ostvario jedan od glavnih ciljeva – integralno obrazovanje, primjenjivost i transfer znanja.

Ovakvo povezivanje može se vršiti planski, u skladu sa preporučenim korelacijama iz zvaničnih predmetnih programa (o čemu će kasnije biti riječi), ali mogu se dešavati i spontano, naročito kada je jezik i književnost u pitanju.

Za ovaj drugi način – neposrednog, neplaniranog (i uspjelog) metodičkog postupka navodimo ovdje jedan primjer. Poslije čitanja romana ***Rani jadi*** **Danila Kiša**, u toku interpretacije završnice djela i značenja koja izviru iz odjeljka pod naslovom *Eolska harfa* – učenici su dobili zadatak da prelistaju odgovarajuće enciklopedije i leksikone i **pronađu muzički termin *eolska harfa***, kako bi imali jasniju predstavu o instrumentu, a time i bolje razumjeli Kišovu metaforu. Prvo su pronašli ovo značenje služeći se raznim izvorima, a onda su na času dobili jedan **višejezični rječnik muzičkih termina** (Vlastimir Peričić, *Višejezični rečnik muzičkih termina*. Srpska akademija nauka i umetnosti, Zavod za udžbenike, Univerzitet umetnosti. Beograd, 2008) iz kojeg su saznali kako se to kaže/piše na italijanskom, francuskom, engleskom, njemačkom, ruskom i češkom jeziku („Eolova harfa (instrument sa žicama koje trepere pod dejstvom vetra) / I arpa *f* eolia, a.d'Eolo / F harpe *f.* Éolienne, h.d'Éole / E Aeolian harp / lyre, wind h. / N Äolsharfe *f.* Windharfe *f*, Wetterharfe *f*, Geisterharfe *f* / R эолова арфа *f* / Č Aeolová/Aiolová harfa *f*", n. d., 79).

Tako smo, polazeći od jednog terminološkog izraza, uspostavili prvo **interdisciplinarnu korelaciju sa predmetom Muzička umjetnost**, a onda i sa **stranim jezicima** (s tim što, kad je o jezicima / jeziku riječ – pojam interdisciplinarnost postaje relativna kategorija: humboltovski rečeno, umjesno je smatrati *da svekoliki ljudski rod ima samo jedan jezik, kao i da svaki čovjek ima svoj poseban jezik*). Potreba da se uporedi eolska harfa Andreasa Sama sa onom pravom iz enciklopedija i rječnika vraća nas intradiscipli-

narnoj sferi gdje konstatujemo autentičnu, vanrednu atmosferu i emociju i veoma visok estetski domet Kišovog teksta. Potreba za vizuelizacijom poetske slike upućuje na korelaciju **sa predmetom Likovna umjetnost**, a „prava“ eolska harfa evocira antiku i povezivanje priče sa **istorijom** i **istorijom umjetnosti**. Tako su jedno djelo i u njemu jedan pojam – termin, otvorili puteve za različite oblike rada i povezivanje obrazovnih sadržaja.

Treba ovdje već na početku istaći da neki gimnazijski predmetni programi ovakve metodičke pristupe ne prepuštaju slučaju niti pak kreativnosti do koje dolazi kada ideja iskrsne „sama“, već eksplicitno ističu da se naznačene korelacije iz predmetnog programa moraju realizovati. (Da li to istovremeno znači da neke druge, takođe logične i smislene, nije uputno realizovati?) Dakle – kod određenog broja predmetnih programa (npr. Istorija, Sociologija) istaknut je zahtjev koji zvuči pomalo rigidno i naredbodavno, naročito kada detaljnije analiziramo programske sadržaje i ustvrdimo da naznačene korelacije, od programa do programa, nisu najpreciznije usaglašene.

3. Predmetni programi: preporučene i moguće korelacije

Uvid u predmetne programe za opštu gimnaziju (u Crnoj Gori) nameće zaključak da predviđena polja međupredmetne korelacije nisu najbolje sinhronizovana, tj. da je negdje izostala puna saradnja između komisija za pojedine predmete koje su odlučivale o programskim sadržajima i predlagale korelaciju među nastavnim predmetima. Tako imamo situaciju da u Predmetnom programu za maternji jezik[1] **ni na jednom mjestu nije predviđena korelacija sa stranim jezicima u okviru druge nastavne oblasti - nastave književnosti**, već isključivo u okviru nastave jezika[2], iako Program otvara brojne mogućnosti da se, u kontekstu pojmova / sadržaja kao što su SVJETSKA KNJIŽEVNOST, PREVODNA KNJIŽEVNOST - organizuju **vježbe izražajnog čitanja i prevođenja izvornog umjetničkog teksta, upoređivanja različitih prevoda** i sl., što ujedno podrazumijeva **i leksičku, i sintaksičku, i stilsku vježbu** u okviru nastave maternjeg i stranih jezika. Posebno treba istaći učinak koji se na ovaj način postiže kada govorimo o **interkulturalnosti** i interkulturnoj kompetenciji, koju recepcija (ali i prevođenje) književnoumjetničkog teksta i te kako unapređuje. Evidentno je, međutim, (navodno u cilju pospješivanja funkcionalne pismenosti), da se posljednjih decenija **favorizuje neumjetnički tekst**, a taj trend je primjetan i u programskim sadržajima za maternji jezik – što je po svemu sudeći jednako pogrešno kao i doskorašnje odsustvo neumjetničkog teksta u okviru nastave ovog predmeta.

---

1 Predmetni program Crnogorski jezik i književnost za I,II,III,IV razred opšte gimnazije, Ministarstvo prosvjete i sporta, Zavod za školstvo, Podgorica, 2011.

Napomena:

Program je nastao prilagođavanjem prethodnog, koji je pod nazivom Predmetni program – Maternji jezik i književnost, I, II, III i IV razred opšte gimnazije - podgorički Zavod za školstvo odobrio nekoliko godina ranije, dok se i sam predmet u školama izučavao pod tim nazivom (i uz mogućnost dopisivanja jednog od četiri imena lingvistički istog jezika, po izboru). Iako novi predmetni program nosi naziv Crnogorski jezik i književnost, sam predmet se u crnogorskim školama od 2011/12. izučava pod četvoroimenim nazivom: Crnogorski-srpski, bosanski, hrvatski jezik i književnost.

2 Program za svaki razred sastoji se iz dva dijela, naslovljena kao PRVA NASTAVNA OBLAST – JEZIK i DRUGA NASTAVNA OBLAST - KNJIŽEVNOST

Međutim, ono što je u kontekstu naslovljene teme interesantno jeste mogućnost koju gimnazijski program maternjeg jezika otvara za povezivanje sa nastavnim sadržajima stranih jezika u okviru nastavne jedinice *Nauka o jeziku i njene discipline* (str. 18), gdje se u koloni pod naslovom *Korelacija* upućuje na sljedeće: **„Strani jezici (termini: argo, žargon /francuski/, sleng /engleski/)“** Istina, ovakvo povezivanje prije bismo mogli očekivati u kontekstu nastavnog sadržaja *Raslojavanje jezika*, ali nešto ipak treba prepustiti i inventivnosti onih koji su u samoj nastavi i sa učenicima neposredno realizuju program. Takođe, na strani 14 (PRVA NASTAVNA OBLAST – JEZIK, I razred), gdje nisu popunjene kolone *Pojmovi/sadržaji* i *Korelacija*, u koloni pod naslovom *Operativni ciljevi* piše: „Razvija vještinu čitanja, razumijevanja i analize neumjetničkih tekstova (naučnih i publicističkih) i sposobnost da samostalno piše tekstove“, a uporedo, u koloni *Aktivnosti* predviđa se da učenici nakon čitanja **„objašnjavaju značenja nepoznate riječi u kontekstu, pogledaju u rječnik/leksikon“**.

Ovo je jedno **važno programsko polazište za povezivanje sa bezmalo svim nastavnim predmetima** odnosno gimnazijskim programskim sadržajima, zato što pomenuti FS zaista otvaraju beskrajne mogućnosti u tom smislu. Ne postoji nauka, umjetnost, vještina koja ne bi mogla biti tema jednog takvog neumjetničkog teksta, pa se tu polje korelacije već po sebi otvara za realizaciju u nastavi. (Tim prije čudi da je kolona *Korelacija* na str. 14 ostala prazna). Dakle, treba izdvojiti **funkcionalne stilove** kao odlično polazište za korelaciju sa svim programskim sadržajima u okviru nastave maternjeg jezika, pri čemu se uvijek može poči od **leksike** korišćene u tekstu.

Još jedno nezaobilazno programsko polazište za svestranu korelaciju u nastavi maternjeg jezika sa svim ostalim nastavnim predmetima predstavlja sama oblast (tema) **Leksikologija**.

(PRVA NASTAVNA OBLAST – JEZIK, III razred, str. 66). Ni ovdje u zvaničnom Predmetnom programu za maternji jezik nije popunjena kolona pod naslovom *Korelacija*, što je takođe iznenađujuće jer upravo u okviru ove oblasti prirodno je povezivati nastavu maternjeg sa stranim jezicima, a onda i sa svim ostalim različitim predmetnim sadržajima, radi potrebnog transfera znanja i ostvarivanja principa integralnog obrazovanja – a to su načela na koja se sastavljači i donosioci predmetnih programa redovno pozivaju i rado ih ističu. Međutim, u koloni gdje se navode preporučene **aktivnosti na času**, između ostalog, piše da učenici **„navode termine iz različitih nauka“, „istražuju i zapisuju frazeološke jedinice iz svakodnevnog života“, „prepoznaju terminologiju određene nauke ili neke druge djelatnosti na odabranim tekstovima“, „prave rječnike sinonima, antonima“, „traže pojmove u odgovarajućim rječnicima“**.

U koloni *Pojmovi – sadržaji* navode se i termini: ***rječnik, leksikografija, leksem, leksička semantika; lokalizam, regionalizam, dijalektizam, internacionalizam, arhaizam, varvarizam, neologizam, žargonizam, vulgarizam, familijarizam, kolokvijalizam*** i sl.

Jasno je da u objašnjavanju svakog konkretnog pojma treba poći od (kon)teksta – u užem i širem smislu, te da treba doći do odgovarajućeg rječnika (leksikona), pri čemu je i intradisciplinarna i interdisciplinarna korelacija neizbježna.

Ovdje ćemo navesti samo par primjera.

Kako se u istom razredu (III gimnazije) u okviru obavezne lektire proučava djelo ***Seobe*** **Miloša Crnjanskog** – sasvim je prikladno dati učenicima zadatak **da sačine rječnik arhaizama** na osnovu ovog teksta. Dalja korelacija sa predmetnim sadržajima iz

istorije bila bi vrlo prirodna (istina, predmetni program iz ovog predmeta često ne prati istovremeno onaj istorijski period koji je tema u okviru nastave književnosti, bilo u smislu periodizacije same književnosti, bilo kao istorijski period koji obrađuje literarni tekst, ali to ne znači da učenici ne mogu u izvjesnoj mjeri da se posvete istraživanju istorijskog konteksta nekog umjetničkog pravca ili pak, kao u ovom slučaju - književnog djela). Takođe, s obzirom na temu (migracije, seobe) u djelu je frekventna upotreba **toponima i geografskih pojmova**, što otvara polje **korelacije i sa geografijom**, a s obzirom na tanano **psihološko nijansiranje kolektivnog i individualnih likova** u kontekstu istorijskih seoba – povezivanje sa određenim sadržajima u oblasti **psihologije** takođe je primjereno (uz mogućnost sačinjavanja rječnika apstraktnih imenica i drugih riječi kojima se dočarava atmosfera teksta i emotivna stanja junaka). Da ne govorimo o tome koliko je uputna korelacija sa nastavnim predmetom **Likovna umjetnost** s obzirom na raskošni lirizam vizuelnih poetskih slika u romanu. Najzad, djelo je ekranizovano, tako da je i **korelacija *književnost – filmska umjetnost*** (koja se smatra unutarpredmetnom) takođe interesantna i potrebna.

Roman ***Kad su cvetale tikve*** **Dragoslava Mihailovića** pogodan je za **istraživanje različitih slojeva leksike** (npr. žargonizama, lokalizama, vulgarizama), pri čemu je povezivanje sa sadržajima iz **soiologije** (društveni slojevi, stratifikacija društva), **istorije** (istorijski okvir priče), pa i **sporta** (sportska terminologija – glavni junak je bokser) vrlo preporučljiv metodički postupak.

Djela **Bore Stankovića (*Koštana, Nečista krv*)** pogodna su za istraživanje **dijalektizama i lokalizama**, ali i za povezivanje sa sadržajima iz **psihologije** (jezik i psihološka uvjerljivost, autentičnost književnog lika), **biologije** (genealogija glavne junakinje romana), **sociologije** (porijeklo bogatstva i klasnog statusa Sofkine porodice).

Bogatstvo **leksike** koja ukazuje na vanredno poznavanje flore i faune, te odgovarajućih pojmova-naziva iz oblasti botanike i zoologije u romanima **Mihaila Lalića** otvaraju mogućnost za **sačinjavanje rječnika**, a zatim i korelaciju sa predmetima **Biologija** i **Latinski jezik**.

Mali **ornitološki leksikon** može se sačiniti u okviru interpretacije Njegoševog teksta („Tek *sokolu* prvo perje nikne / On ne može više mirovati / Nego svoje razmeće gnijezdo; / Grabeć slamku jednu i po jednu / S njom put neba bježi ciučući. / Sve je ovo nekakva nauka!“ „Za *kokošku* i *orla* ne pitam, /No što strepi laf od *guske*, kaži?“ „Hoćah ubit jednu *kukavicu* / A ža mi je fišek oštetiti.“ „Ne valja se biti *kukavica*. / Oli ne znaš, jadi te ne znali /Da su ono šćeri Lazareve“ „Doleće ni jato *jarebicah*“ „Utekle su k vama da uteku / a nijesu da ih pokoljete“ „Ćud lisičja ne treba kurjaku! / Što *jastrebu* oće naočali?“ „Domamili pa ih pohvatali / Jednu našu braću *sokolove* / Dalmatince i hrabre Hrvate.“ „Slabostma smo zemlji privezani, / Ništava je, nego tvrda veza. /Ali tice te su najslabije / Lovi svjetlost lisičijeh očih /Nego *orla* krijući gledaju.“ „Gergeleze, *krilo od sokola*“; „Kuda si mi uletio, / moj *sokole*“; „Grlo joj je čista fildiša /B’jele ruke krila *labuda*“ „*Soko* hoće visoku liticu / Soko traži ticu *jarebicu*, / *Jarebica* tanka i plašiva / Ma tijela kako vatra živa“– **iz *Gorskog vijenca* Petra II Petrovića Njegoša**). Razumije se, zgusnuta Njegoševa metaforika traži odgonetanje, svaka ptica ima svoje poetsko značenje, nijansirano u različitim kontekstima. Pri tom, upućivanje i ovdje na **korelaciju sa sadržajima iz nastavnog predmeta Biologija** može da bude interesantno i doprinese boljem razumijevanju pjesničkog figurativnog izraza.

4. Lingvistički projekti u školi

Učenicima povremeno treba dati priliku da istražuju u oblasti jezika, naravno – shodno njihovim interesovanjima.

U Gimnaziji u Baru do sada su realizovana dva lingvistička projekta. Prvi, *Žargon mladih* (autori projekta mr Gordana Leković i Slavica Vujović, pedagog, u saradnji sa odjeljenjem III-2 školske 2002/2003. godine), naišao je na veliko interesovanje i rađen je sa istinskim entuzijazmom. (Podršku istraživanju pružio je i lingvista Ranko Bugarski, koji je bio počasni gost našeg projekta.) U okviru istraživanja omladinskog žargona učenici su imali različite zadatke: da prouče literaturu o jezičkom raslojavanju i objasne šta je sociolekt, razgovaraju sa lingvistima (intervjuisana je prof.dr Slavica Perović sa Instituta za strane jezike u Podgorici), anketiraju pripadnike različitih generacija i obrade dobijene podatke o stavovima prema jeziku, glume u pozorišnom komadu (tekst sa žargonskom leksikom, napisan za tu priliku), sačine *Mali rečnik omladinskog žargona*. Učenici su predstavili javnosti projekat koji je rezultirao i odgovarajućom publikacijom.

Danas je omladinski žargon „obogaćen“ novijim **anglicizmima** („kompjuterska leksika“) koje, istina, ne koriste samo mladi, ali su u njihovom govoru ipak najviše prisutni i često žargonski „obrađeni“, sa pečatom kreacije u jeziku. Nedavno smo u istoj školi obavili jedno preliminarno istraživanje s ciljem da utvrdimo koliko (i koje) novije anglicizme mladi upotrebljavaju, šta misle o eventualnoj upotrebi domaćih riječi umjesto „uvezenih“ i sl. U okviru ovog istraživanja učenici su upućivani na određene sadržaje iz nastavnih predmeta **Informatika** i **Engleski jezik**, što je bio još jedan zanimljiv vid interdisciplinarne korelacije.

4.1. *Lingvističko istraživanje u okviru projekta Upotreba anglicizama i kompjuterske leksike u internet slengu mladih*

4.1.1. *Rezultati ankete*

Anketa koju smo nedavno realizovali u Gimnaziji u Baru obuhvatila je tri odjeljenja (II i III razred), podijeljena u dvije grupe. Ispitanici iz prve grupe odgovarali su na sljedeća pitanja i zahtjeve:

1. Navedi novije anglicizme kojih se trenutno možeš sjetiti.
2. Koje od tih riječi ti koristiš u komunikaciji sa vršnjacima?
3. Pokušaj da prevedeš navedene anglicizme, odnosno da pronađeš odgovarajuće domaće riječi i izraze koji bi ih mogli zamijeniti. Pored svakog prevedenog anglicizma napiši da li ti se više dopada strana ili domaća riječ.

Gotovo svi ispitanici (približno 98%) ostavili su svoj potpis na anketnom listu, a malobrojni pojedinci ostali su anonimni (što je takođe u skladu sa dogovorom koji je prethodio anketiranju). Potpisani učesnici pomogli su nam da konstatujemo da su se istih riječi sjetili oni koji se inače međusobno intenzivnije druže i posjećuju iste sajtove i društvene mreže. Ovo je naročito upadljivo kada je riječ o anglicizmima kojih se trenutno mogao sjetiti mali broj ispitanika (manje od 20% anketiranih). Takođe, potvrđeno je očekivanje da će se bolji učenici prihvatiti prevođenja „neprevodivih“ novijih anglicizama i biti u tom poslu uspješniji i precizniji. (Anketiranim gimnazijalcima dopušteno je da ne odgovore na sva pitanja, odnosno da biraju pitanja na koja će odgovoriti.)

4.1.2. Na zahtjev da navedu **novije anglicizme kojih se trenutno mogu sjetiti** odazvali su se svi ispitanici.

Određene riječi upadljivo su prisutne u ovim spiskovima. Sljedeća tabela[3] će ovo pokazati u procentima:

lajkovati / lajkovanje/ like	89%	ekstra	11%	LOL/lol	11%	see U	5%
šerovati/šerovanje	68%	fajl	11%	surfovati / surfovanje	11%	see you soon	5%
ok /okej	63%	yes	11%	tačskrin	11%	smajli	5%
cool/kul	63%	hi	11%	start	11%	snapovati	5%
tagovati / tag	53%	no	11%	anlajkovati	5%	sorry	5%
tvitovati/twitowati	47%	online /onlajn	11%	bagovati	5%	sry	5%
OMG	42%	kiss	11%	basket	5%	start	5%
čatvati/četovati	32%	ily / I love U	11%	haštag	5%	btw	5%
postovati/ postovanje	32%	bot	11%	comment	5%	stil	5%
fejk	32%	intervju	11%	čekirati	5%	stop	5%
foulovati (folovati / falovati)	26%	dokumentarac*	11%	fashion week	5%	subscribeovati	5%
fejl	21%	dislike	11%	facebook	5%	TMI	5%
net	21%	kompjuter	11%	fast food	5%	trejler	5%
top	21%	help	11%	fotošut	5%	sajlens	5%
wtf	21%	fudbal	11%	full	5%	ty	5%
selfie /selfi	21%	veb	11%	anfalovati	5%	ofc	5%
Šoping	21%	bye	11%	hakovati	5%	vokabular*	5%
ASAP	16%	reporter*	11%	happy birthday	5%	ups	5%
rašovati	16%	program*	11%	inboks	5%	tb(„text back“)	5%
happy	16%	parti	11%	lip-stick	5%	Snapchat	5%
tnx	16%	please/pliz/ pls	16%	menšnovati	5%	Instagram	5%
afk	11%	puš	11%	konektovati	5%	Twitter	5%
bf	11%	super	11%	off	5%	BFF	5%

Zapažamo sljedeće:

a) **Pravopisna rješenja variraju** kako od jednog do drugog ispitanika tako i od jednog do drugog anglicizma koje bilježi isti ispitanik.

Primjećujemo izvornu englesku ortografiju u najvećem broju primjera. Riječ „kul“, prilično frekventnu na ovim spiskovima anglicizama, samo je jedan ispitanik napisao kao adaptiranu; svi ostali zapisali su je u skladu sa izvornim pravopisom: *cool*.

3 U tabelu su unijete riječi koje su anketirani gimnazijalci navodili, sa svim eventualnim greškama i pravopisnim nedosljednostima. Komentar slijedi u tekstu ispod tabele.

Međutim, riječi „lajkovati“, „šerovati“, „tagovati“, „tvitovati“, ulavnom su pisali u skladu sa ortografskom normom srpskog jezika; indikativno je to što (uglavnom) iste ove riječi navode kao anglicizme koje sami najčešće koriste.

Nailazimo i na pravopisne greške i nesnalaženja u pisanju „poluadaptiranih“[4] anglicizama (npr. nalazimo oblik „twitowati“, „subskribeovati“ i „sbskrojbovati“ i sl., premda su ovakvi primjeri rijetki).

b) Učesnici su **kao anglicizme navodili i riječi** koje su u englesku leksiku uplovile **iz drugih jezika** (npr. „vokabular“, „dokumentarac“, „program“[5]). S obzirom na to da je puteve riječi, njihovu etimologiju, katkad veoma teško pratiti (obratiti pažnju, na primjer, na riječ „reporter“[6], koja se takođe nalazi na spisku anglicizama kod anketiranih gimnazijalaca), kao i na okolnost da je engleski vodeći svjetski jezik u savremenom svijetu i prvi strani jezik koji mladi uče - nije iznenađujuće što je po njihovo „sluhu“ i jezičkom osjećanju gotovo svaka strana riječ, ukoliko u sličnom obliku postoji u engleskom, jednostavno – anglicizam. Nije isključeno da markantno prisustvo lekseme „program“ u kompjuterskoj terminologiji prepunoj anglicizama, na primjer, asocira na engleski jezik i navodi neke na zaključak da je i ova riječ anglicizam, iako to izvorno nije. Takođe, riječ *stil* ima latinsko porijeklo i u englesku leksiku ulazi preko francuskog jezika, ali imamo je ovdje zabilježenu kao „anglicizam“, pri čemu ne treba zanemariti činjenicu da engleski donosi novo značenje ovog termina, makar kada je riječ o sferi kompjuterske leksike[7].

Takođe, anketirani gimnazijalci su kao „novije anglicizme“ navodili i neke riječi koje se teško mogu ubrojiti u novije (*fudbal, basket, intervju*).

Iako među zabilježenim primjerima preovlađuju anglicizmi iz kompjuterske terminologije, ima i onih koji to nisu (*lip-stick, fashion week*).

---

4 v. npr. Bugarski 2006: 18,19

5 **vokabular**, -ara m. (lat. *vocabularium* prema *vocabulum* reč) 1. fond reči u jednom jeziku, rečnik. 2. sve reči koje koristi i razume neki pojedinac ili društvena grupa (Klajn – Šipka, 2008: 274)

dokumentaran, -rna, -rno (nlat. *documentarius*, v.dokument) koji se zasniva na dokumentima, koji služi kao zapis ili dokaz čega **dokumentarni film** film u kome se bez igrane radnje i glumaca prikazuju pojave i događaji iz života (ibid., 387)

dokumen(a)t, -nta m, mn dokumenti, gen. mn. dokumenata (lat. *documentum* primer, pouka, prema *docere* poučavati) 1.spis, isprava, službeni akt 2. ono što se može koristiti kao dokaz ili istorijski izvor 3. rač. tekst sačuvan na kompjuterskom hard-disku u obliku jednog fajla. (ibid.)

program, -a m. mn. programi (grč. *programma* prema *prographein* prethodno napisati) 1.plan, nacrt, osnova rada 2.utvrđivanje načela i ciljeva političke stranke, ministarstva, vlade i dr. 3. a. raspored po kome će se navoditi muzička dela ili druge tačke na nekoj priredbi, predstavi, koncertu. b. spisak učesnika i tema na nekom skupu. (...) 6. rač. niz uputstava kompjuteru za obavljanje određenih operacija. (pod rednim brojevima od 1. do 7. navodi se više različitih, najčešće bliskih značenja; ibid., 999, 1000)

up. Fr. Vocabulaire m. , vocable m., Documentaire a., document m., programme m.; engl. vocabulary, documentary, document, program(me)

6 Imenicu *reporter* i glagol *report* nalazimo u engleskom jeziku (v.npr.Sezamov 2007: 647); na engleski jezik naslanja se i objašnjenje njenog značenja u srpskom jeziku kod nekih leksikografa (v. npr. Klajn-Šipka, 2008: 1070; međutim, isti autori pozivaju se kod bliskoznačne riječi *reportirati* na njeno francusko porijeklo u engleskom jeziku: „engl.*report* od fr. *reporter*“, ibid.) U francuskom postoji ista imenica (*reporter* m. reporter, izvjestilac), ali kao glagol od kojeg je imenica izvedena *reporter* ima prepoznatljivo francusko, tj.romansko značenje: prenijeti, premjestiti i sl. (otuda i *prenositi* u smislu *izvijestiti*); *report* m. – prenos, prenošenje (v. npr. Šamić, 1977); i u samoj francuskoj riječi prisutan je latinski korijen.

7 „**Style** – operacija koja se u programu Word koristi za određivanje stilova za fontove ili kompletan izgled dokumenta.“ (Kosić, 2001: 130)

Upravo gore pomenute „nepoznanice“, između ostalog, bile su tema na časovima **integrisane nastave maternjeg i stranih jezika**, gdje su se učenici upućivali na jezičku normu u dijelu koji se tiče pravopisa, kao i na korišćenje različitih tipova rječnika u kojima mogu naći neke odgovore kada je u pitanju porijeklo i značenje određenih riječi.

4.1.2. *Upotreba novijih anglicizama u jezičkoj praksi mladih*

Većina ispitanika odgovorila je i na pitanje **koje od navedenih riječi oni lično koriste**. Najčešći odgovori glase: „većinu“, „sve“, „skoro sve“. Bilo je i konkretnijih, preciznijih:

„Od ovih riječi koje sam napisala koristim skoro svaku sa vršnjacima, a najviše: *omg, ok, cool, tnx.*“

„Uglavnom koristim sve gore navedene riječi, zbog velike ekspanzije društvenih mreža (facebook, twitter, instagram, snapchat,...)“

„Koristim *okej, tagovati, lajkovati, anlajkovati*.“

„*OK, start, lajkovati, fudbal, kompjuter*.“

„Fast food, lajkovati.“

„*OK, fejl, fejk, hp, folovati, bot, net, cool, tagovati, super*.“

„*OK* (rijetko), *čatovati* (rijetko), *lajkovati, tagovati*.“ (U drugom dijelu odgovora navodi da ne koristi većinu riječi kojih se sjetila, npr. *bagovati, off, cool, šerovati, fejk*.)

„*Kompjuter, lajkovati*; *tagovati* (rijetko), *konektovati* (ponekad).“ (U nastavku ispitanica naglašava da ne koristi sljedeće anglicizme: *čatovati, šerovati, kul, fejk*.)

„...*lajkovati, postovati, omg, tagovati, top, trop,* jer najčešće koristim mesenđer i špežbuk.“

U ovom posljednjem odgovoru zapažamo prepoznatljive žargonske intervencije na fonološkom nivou u oblicima „mesenđer“ i „špežbuk“. Očigledno je da se kompjuterska leksika kao jedan noviji standardnojezički sloj stručne terminološke leksike (žargon struke) polako useljava u prostor omladinskog slenga (žargona mladih kao nestandardnog jezičkog varijeteta), te da se riječi i skraćenice ovog tipa koriste u komunikaciji mladih i u drugim i drugačijim kontekstima, bez obzira na medij komunikacije.

4.1.3. *Prevođenje i „(an)lajkovanje“ anglicizama*

Većina anketiranih nije se u ovoj anketi ogledala u prevođenju anglicizama. Od preostalog broja učesnika (oko 35%) većina je prevela samo par riječi, uglavnom onih čije značenje je manje-više svima poznato. Takođe mali broj anketiranih odgovarao je na pitanje da li je u konkretnim primjerima bolje izabrati anglicizam ili domaću riječ, a oni koji su odgovorili - uglavnom daju prednost upotrebi anglicizama.

Ponekad nespretni pokušaji prevođenja otkrivaju učinak različitih uticaja koji mijenjaju i sam doživljaj i osjećanje maternjeg jezika kod pripadnika mlade generacije.

Nalazimo, na primjer, i ove prevode anglicizama „ na naš jezik“: „kul (cool) – super“; „ekstra – super“; „OK – okej“. Dakle, engleske riječi toliko su se odomaćile u njihovom rječniku da ih prevode – drugim engleskim riječima.

Najčešći prevodi jesu sljedeći: *tag, tagovati* – označiti; *OK* - u redu; *lajkovati* – sviđati se; *šerovati* – podijeliti; *čatovati* – dopisivati se.

Dvije gimnazijalke su značenje riječi *tagovati* objasnile kao: „označiti na slici“ i „označiti nekoga na dragoj slici“ (učenica je dodala nacrtano srce). Takođe, riječ čatovati/četovati, koju obično prevode kao „dopisivati se“ - na jednom mjestu je prevedena kao „ćakulati“.

Gotovo svi ispitanici (koji su se uopšte o tome izjasnili) kažu da im se anglicizmi više sviđaju od odgovarajućih domaćih riječi.

Već iz navedenih pokušaja prevođenja, u koje su gimnazijalci upleli sopstvene **vrijednosne i estetske sudove o upotrebi anglicizmima**, odnosno domaćih riječi koje bi ih mogle zamijeniti – lako je zaključiti da prevagu odnose riječi i izrazi iz engleskog jezika. Navodimo na kraju ovog odjeljka još neka razmišljanja naših gimnazijalaca, iskazana posebno, na kraju ankete:

„S obzirom na to da su anglicizmi već dugo prisutni u našem jeziku i da se vrlo često koriste, već smo se i srodili sa njima. Čudno nam zvuči kad treba da „prevedemo“ te riječi. Sa jedne strane gledano, bolje bi bilo da koristimo naše riječi i da obogaćujemo rječnik našeg jezika, međutim, bolje zvuči anglicizam.“

„Volim da koristim kompjuterski žargon. Zanimljivo mi je kada sa bratom komuniciram koristeći te riječi, a stariji nas samo gledaju... i pojma nemaju o čemu mi to...“

Tajnovitost, kao i sama *potreba* za tim da se unutar grupe (u ovom slučaju generacijske) koristi leksika nerazumljiva drugima, onima izvan tog društvenog kruga – još jednom potvrđuje da kompjuterski stručni žargon, internet-terminologija kao dio jezičkog standarda – prelazi u sferu omladinskog slenga kao novi, internet sleng, nestandardni žargon generacije koja (ako izuzmemo stručnjake i rijetke znalce među starijom populacijom) - najviše i koristi nove tehnologije.

Upravo ovaj fenomen bio je predmet i povod za korelaciju u **nastavi jezika i psihologije**. U okviru ovog oblika integrisane nastave mlade ljude smo podsticali na razmišljanje o psihološkim osnovama iz kojih se rađa motivacija da se unutar socijalne grupe kao što je njihova (generacijska) izgrađuje određeni stil u jeziku, način izražavanja koji ih istovremeno povezuje (međusobno) i izdvaja u odnosu na neke druge društvene grupe. Međutim, ovdje treba istaći i neke druge vidove motivacije koji su u literaturi opisani kao „upotreba engleskog jezika (koja) je prvenstveno sociopsihološki motivisana, potrebom da se neko predstavi kao osoba kojoj je bliska anglofona kultura (...), pomodarskim sklonostima, kao i jednostavnom mentalnom lenošću da se u uslovima kada su engleske reči svuda oko nas na dohvat ruke potraži adekvatni prevodni ekvivalent u rečnicima i ostalim jezičkim priručnicima“ (Mišić Ilić 2011: 79).

4.2 *Stavovi prema jeziku (rezultati drugog dijela istraživanja)*

Druga grupa ispitanika (gimnazijalci II i III razreda) imala je zadatak da napiše kraći esej na zadatu temu - *Šta mislim o načinu izražavanja mladih danas*. Interesantno je koliko se njihov odnos i vrijednosni sud o sopstvenom jeziku mijenja kada treba mišljenje da iskažu na ovaj način: dakle – ne odgovorima na direktna i konkretna pitanja, već unekoliko uopšteno i sa određene distance koja makar u nekoj mjeri podrazumijeva analitički pristup, više objektivnosti i kritičkog promišljanja. Ovdje je većina učesnika

izrazila negativne stavove koji se mogu svesti na nekoliko ključnih: 1) Mladi danas imaju oskudan rječnik. 2) Malo čitaju, a i kada čitaju – kvalitet tog izbora je vrlo upitan. 3) Loš uticaj medija.

Izdvojićemo neka razmišljanja:

„Moji vršnjaci malo čitaju. Ako bi i pročitali nešto to bi se uglavnom svodilo na laka štiva."

„Često se koriste strani izrazi, npr. *lajkovati, tvitovati* i sl. Smatram da bi trebalo što više da koristimo domaće izraze."

„Mladi imaju izrazito škrt rječnik"

„Rječnik mladih sve je siromašniji. Sporazumijevaju se skraćenicama."

„Kako tješimo druga ili drugaricu: 'Biće sve OK. Svega mi.'"

Međutim, mladi ističu i prednosti modernog doba:

„Mislim da je jezik mladih veoma bogat i da mladi mogu da govore o bilo kojim temama čak i na više načina. " „To je novi stil koji je karakterističan za našu generaciju."

Nameće se zaključak da je odnos mladih prema novom stilu izražavanja, čitalačkim navikama (tj.odsustvu istih) te sve učestalijoj upotrebi anglicizama iz kompjuterskog žargona – prilično ambivalentan. Sa jedne strane, stil generacije njima samima se dopada, engleski zaista osjećaju kao „odomaćeni strani jezik" (v. Prćić 2005: 14-21), ali svjesni su i druge strane medalje, a ona uključuje i prisustvo engleskog u domaćem jeziku kao oblik lijenosti i „pomodarstva" (ibid., 84-87). Uostalom, „jezik se ne čuva zabranama" (v. Bugarski 2005: 263-267), žargonska upotreba zaista i „obogaćuje" i „narušuje jezik": „čini oboje" (v. Bugarski 2006:11) – tako da je i pomenuta ambivalencija u stavovima mladih prema sopstvenom jeziku u nekom smislu prirodna i očekivana.

5. Zaključci

Oblast leksike i leksikologije predstavlja odlično polazište za uspostavljanje najrazličitijih vidova interdisciplinarne i intradisciplinarne korelacije u nastavi, što se u praksi i dokazuje.

Polazeći od rječnika (različiti leksički slojevi – npr. domaće riječi različitih domena upotrebe, stručna i naučna terminologija, tuđice / pozajmljenice kao poseban leksički sloj domaćeg jezika i sl.) – razmotrili smo i na primjerima pokazali mogućnosti povezivanja sadržaja u oblasti maternjeg i stranih jezika, biologije, umjetnosti, geografije, informatike, sociologije, psihologije.

Lingvistička istraživanja kao interdisciplinarni projekti u školi predstavljaju odličan način povezivanja različitih oblasti, a rezultati istraživanja ukazuju na nove puteve i mogućnosti integrisane nastave.

Literatura:

Bugarski R. (1986). *Lingvistika u primeni*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva / drugo izd. 1996, ponovljeno 2007.

Bugarski R. (2005). Jezik i kultura. Beograd: Biblioteka XX vek.

Bugarski R. (2006). *Žargon – lingvistička studija*. Drugo, prerađeno i prošireno izdanje. Beograd: Biblioteka XX vek.

Klajn I., Šipka M. 2008. *Veliki rečnik stranih reči i izraza*. Treće dopunjeno i ispravljeno izdanje. Novi Sad: Prometej.

Kosić Đ. (2001). Rečnik kompjuterskih termina. U: *Kompjuter u praksi*. Beograd, *Naučna* d.o.o, 119-131

Mišić Ilić B. (2011). *Anglosrpski i serglish: dva varijeteta srpskog jezika nastala pod uticajem engleskog*. U: Primenjena lingvistika u čast Ranka Bugarskog / Applied linguistics in honour of Ranko Bugarski. Urednica Vera Vasić. Novi Sad: Društvo za primenjenu lingvistiku Srbije, 71-93

Peričić V. (2008). *Višejezični rečnik muzičkih termina*. Beograd: Srpska akademija nauka i umetnosti, Zavod za udžbenike, Univerzitet umetnosti.

Predmetni program *Crnogorski jezik i književnost za I,II,III,IV razred opšte gimnazije*. (2011). Podgorica: Ministarstvo prosvjete i sporta, Zavod za školstvo.

Prćić T. (2005). *Engleski u srpskom*. Novi Sad: Zmaj.

Sezamov englesko-srpski rečnik. Priredila prof. Suzana Rowe. Zrenjanin: SEZAM BOOK, 2007. (Beograd: Beoknjiga)

Gordana Janjušević Leković

THE FIELD OF LEXICON AND LEXICOLOGY AS A STARTING POINT FOR INTERDISCIPLINARY CORRELATION IN TEACHING

Summary: This paper analyses various possibilities for making connections between the subject content in the teaching of the mother tongue and literature in high school, and lexicon and lexicography as part of linguistics. Regardless of the varying views of linguists concerning the status of lexicon within the linguistic system, the study of this aspect of language has major significance for linguistic research, teaching of (both native and foreign) language, but also for the educational process and scientific research in general. Starting from the fact that the specificity of the lexicon of a writer is largely connected with the theme and meaning of an artistic text, we highlighted the possibilities for an intercorrelation (language – literature, lexicography – semantics – stylistics), and then, through the syllabus related to translated literature, we pointed to the need for integrated teaching of native and foreign languages. The interaction with foreign languages takes place when studying loanwords in the lexicon of the mother tongue. We conclude that there is no scientific discipline and syllabus which cannot be correlated with the teaching of the mother tongue and literature, in the context of studying the lexical treasure of the local language.

Key words: lexicon, lexicography, integrated teaching, native language, foreign language, anglicism, internet slang

UDC 371.3::811.131.1
DOI DOI 10.18485/primling.2015.16.8

Giuseppe Maugeri
Università Ca' Foscari di Venezia

GLI AMBIENTI DI APPRENDIMENTO NELL'INSEGNAMENTO DELLE LINGUE STRANIERE

Abstract: Questo contributo è focalizzato sulla relazione tra gli ambienti di studio e la performance degli studenti che apprendono una lingua straniera. L'obiettivo che ci si pone è di dimostrare che gli ambienti didattici rappresentano un valore e una risorsa nel processo glottodidattico poiché la modalità di organizzazione del layout e di configurazione di tali spazi influenzano la prestazione comunicativa dell'allievo. Con questo obiettivo, si presenterà una ricerca-azione sugli spazi didattici: partendo da specifiche domande di ricerca, si procederà ad analizzare i dati ricavati dalla somministrazione di un questionario a studenti di lingua italiana come lingua straniera in modo da verificare se i fattori fisici e percettivi dell'aula influenzano o meno il rendimento linguistico dei discenti, incidendo di fatto sulla motivazione ad apprendere la lingua.

1.VALORE E RISORSA DELLE AULE NELL'INSEGNAMENTO DELLE LINGUE STRANIERE

Dalla modalità con cui lo spazio dell'aula è stato concepito e organizzato si deduce la tipologia di approccio glottodidattico e il modello di gestione delle relazioni (Orletti, 2002) che viene perseguito da un ente per acquisire una lingua straniera. Ad esempio, la scelta di un ambiente spoglio e sterile i cui banchi presentano una disposizione spaziale lineare riflette una concezione dell'apprendimento tradizionale tipico della *lectio.* Nella prima parte di questo contributo si cercherà quindi di dimostrare il nesso che lega il layout dell'aula con una particolare metodologia di insegnamento. In particolar modo, si considereranno due opposte concezioni metodologiche del progetto didattico di cui si prenderanno in esame le principali peculiarità che caratterizzano due diverse interventi sull'ambiente, con implicazioni fondamentali sulla motivazione dello studente e sulla propria prestazione a livello comunicativo in classe.

1.1. L'aula nell'approccio formale e strutturale

L'insegnamento tradizionale delle lingue straniere si caratterizza per una struttura ambientale di tipo frontale e lineare. Si tratta di aule spoglie, standardizzate, sterili e prive di personalizzazione e tematizzazione le quali incidono negativamente sul rendimento dello studente. Tali ambienti caratterizzati dalla mancanza di variazione delle parti degli elementi fisici, prospettano un utilizzo della lingua di tipo strutturale. La lingua straniera

oggetto di studio, infatti, non è il risultato complessivo delle interazioni in classe ma poggia sulla memorizzazione di liste lessicali e di nozioni. La disposizione dei banchi, frontale, ordinata e sequenziale, non facilita il confronto fra pari né la condivisione. Ogni allievo è elemento silenzioso e isolato dal contesto didattico, umano e comunicativo. La staticità del setting didattico è pari alla modalità di studio della lingua, dove il miglioramento è concepito e procede in base alla valutazione degli aspetti grammaticali della lingua. La lezione di lingua straniera, in sintesi, è fondata sul dominio di leggi linguistiche e grammaticali di cui si analizzano le categoria utilizzando un metodo deduttivo. In questo modo, l'analisi di ciascuna delle categorie della lingua si connota mediante il lavoro individuale e una struttura di interventi fissi, immutabili.

1.2. Il docente di lingue straniere negli approcci tradizionali

Una tale configurazione spaziale consente all'insegnante di lingua straniera di controllare ed estendere la propria influenza su tutto l'ambiente fisico. Ne consegue che egli domina spazialmente la scena didattica; di fatto decide lui chi si deve alzare o rispondere, mentre egli può spostarsi e occupare lo spazio a proprio piacimento.

In linea con gli studi di Balboni (2011), le annotazioni di carattere didattico sul docente affermano una dominanza di tipo:

a) *strategica della 'lectio'*, in rapporto alle mete e agli obiettivi glottodidattici con cui ha costruito la lezione;
b) *semantica* della discussione che si manifesta nel controllo sui temi e argomenti;
c) *quantitativa*, in riferimento alla durata della discussione;
d) *spaziale*, a causa della possibilità di scegliere come muoversi nell'aula;
e) *sociale e interazionale* intese come potere di costruire l'interazione e di far entrare i partecipanti.

Il linguaggio spaziale è frontale e vincolante perché riduce le possibilità di movimento fisico-linguistico degli studenti. In quest'ottica, lo spazio non è di tipo relazionale e dialogico, ma funge da canale e da veicolo di attività e conoscenze verbali affidate unicamente al docente.

In un tale scenario, il sapere diventa trasmissivo, passando dal docente ai discenti (Balboni, 2014). I meccanismi di memorizzazione del linguaggio utili a interpretare la realtà socioculturale e linguistica della lingua avvengono mediante una sequenza di atti prestabiliti, monocentrici, monodirezionali (Serragiotto, 2009).

Tutto ciò si traduce in una riduzione in termini fisici del contesto didattico; si assiste dunque a programma ambientale che non prevede alcun riferimento oggettuale esplicito al modello culturale della LS. Una tale organizzazione diventa funzionale a supportare il ruolo centrale e dominante del docente, riconoscendo in lui l'unico il modello linguistico da cui attingere.

1.3. L'aula nell'approccio umanistico-affettivo

La dimensione relazionale e collettiva che è peculiare dell'approccio umanistico-affettiva determina la costruzione di uno scenario didattico orientato alla persona. Ris-

petto agli approcci formalistici trattati nei paragrafi precedenti, lo spostamento del focus non più sulla lingua ma sui bisogni e sugli stili di apprendimento dello studente conferiscono all'insegnamento la dimensione dell'individuo che diventa l'attore principale in ragione:

a) dell'uso pragmatico e comunicativo della lingua, di cui tenere in stretta considerazione gli aspetti sociolinguisti che la connotano (Caon, 2008);
b) dell'interiorizzazione di un ordine sociale che assegna una valenza simbolica alla dimensione dello spazio;
c) della sua socializzazione: in linea con le finalità dell'educazione linguistica (Freddi, 2010), la lingua diventa un potente strumento di culturalizzazione, socializzazione e promozione di sé.

In relazione a questa diversa concezione e modalità di insegnamento, lo studente è protagonista del proprio processo di studio. Una tale definizione si concretizza a lezione nella capacità dell'allievo di fare e saper fare con la lingua (Diadori, 2010). A livello ambientale, la metodologia dell'insegnante lo spinge all'azione cognitiva e fisica, tendendo così a muoversi nello spazio e a stravolgerlo con la produzione di nuove attività, con giochi e modalità di interazione che diventano prova di una maggiore partecipazione alla didattica. In quest'ottica, l'apprendente è parte integrante della visione fenomenica della lingua; la sua posizione non frontale nello spazio infatti lo sollecita ad attuare una strategia di osservazione ed esplorazione dell'ambiente che diventa punto di partenza per recuperare la dimensione relazionale e culturale della lingua. In base a tale prospettiva, lo spazio didattico è mezzo per l'espressione di sé divenendo uno strumento utilizzabile per una condotta attiva e non marginale rispetto all'esperienza di acquisizione della lingua straniera che si compie all'interno.

1.4. Un modello progettuale di ambiente centrato sullo studente

Seconda la visione umanistico-affettiva lo spazio didattico dovrebbe facilitare il discente a co-costruire la sua evoluzione in termini miglioramento della competenza comunicativa. Ciò comporta una progettazione attenta a mettere a disposizione del singolo l'ambiente nella sua dimensione fisico-percettiva. Ciò si realizza attribuendo agli ambienti una valenza progettuale con lo scopo di costruire un territorio didattico affidabile, accattivante, sicuro e significativo per le attività che ivi si svolgono.

Una tale interpretazione mira a ricostruire il rapporto tra studenti e ambienti, assegnando valore all'esperienza dei sensi entro l'ambiente in cui l'individuo si trova. In base a questa linea di pensiero, delle aule vanno presi in esame gli aspetti materiali e immateriali poiché elementi cruciali per incrementare le condizioni di apprendimento dell'allievo. In aule non a dimensione dell'individuo volte si assiste con frequenza a forme di malessere da parte di allievi adulti nei confronti della poca accessibilità e funzionalità dell'organizzazione spaziale e fisica dei luoghi di apprendimento ovvero il design, il colore, le attrezzature. Si tratta di elementi in realtà di elementi destinati a incidere in maniera più profonda sulla motivazione dello studente (impatto emotivo) e a implementare delle azioni di carattere cognitivo durante lo svolgimento delle attività didattiche. Un altro aspetto rilevante è *la dimensione sociale* che le aule possono contribuire a realizza-

re: nello specifico ci si riferisce alla disposizione dei banchi, o anche all'utilizzo dello spazio in forma tematizzata. Si tratta di elementi che possano arrecare alcuni benefici come l'intensificarsi delle informazioni e degli scambi fra gli allievi in una prospettiva di socializzazione continua.

Una siffatta cornice comunicativa necessita di essere allineata e coerente con la metodologia del docente e gli obiettivi di apprendimento degli allievi. Ciò costituisce un criterio significativo poiché se vi fosse disimmetria tra un layout di tipo comunicativo e la scelta del docente di adottare un approccio formalistico si creerebbe una dissonanza cognitiva e percettiva nei presenti, creando delle difficoltà di ordine pratico e didattico.

Quello dunque che si vuole promuovere è il rinnovamento di un processo di apprendimento a partire da una concezione dell'aula un grado di trasferire dei messaggi culturali attraverso la sua organizzazione e descrizione. Ma trattare l'ambiente come oggetto di studio significa rimodulare la stessa concezione dei luoghi come spazi che devono prendersi cura degli individui, facilitatori del processo di definizione delle attività in rapporto alle abilità da sviluppare. Pertanto, nel prossimo paragrafo si presenterà la ricerca azione condotta in Giappone su spazi destinati allo studio della lingua italiana.

2. la ricerca-azione sugli ambienti didattici

A partire da specifiche domande di ricerca, nei prossimi paragrafi verrà delineata una ricerca azione con l'obiettivo di analizzare i fattori fisiologici delle aule interne all'Istituto italiano di cultura di Tokyo (IIC) in Giappone. Lo scopo consiste nel constatare se gli elementi fisici di aule rinomate per la qualità sensoriale con cui sono state concepite e ristrutturate incida o meno sul profitto dello studente. Dai dati ottenuti mediante la tabulazione dei questionari degli *informant* porremo le premesse per un nuovo input progettuale.

2.1. La sede

Nel Restyling della struttura interna l'IIC ha fatto delle considerazioni di ordine ambientale ed estetico aderenti all'Human Retail Interaction (HRL). Si tratta di un approccio aderente al polisensualismo fondato sull'interazione tra la fisicità corporea del cliente e la sede fisica (Zaghi, 2012). Questo comporta che aspetti quali l'atmosfera, gli accoppiamenti cromatici, la scelta del tipo di materia possono influenzare lo stato emozionale degli studenti e, di conseguenza, il comportamento d'acquisto del target.

Per quanto concerne gli esterni dell'Istituto, lo spazio veicola una prospettiva di esperienza che si adatta ai valori del giapponese; vengono infatti ripresi elementi strutturali quali la verticalità, il cubo dell'intelaiatura della facciata (la medesima forma si ritrova in uno dei più importanti che si localizza nei pressi dell'IIC; oppure nella porta di color rosso dell'Università di Tokyo) e la tinta rossa che ne caratterizza la facciata. In generale, all'esterno si assiste al dominio del visibile, all'armonizzazione degli spazi interni attorno all'idea che la lingua è comunicazione per cui gli ambienti devono fungere da servizio.

Negli ambienti interni, invece, il sistema di illuminazione e di climatizzazione, la presenza della pavimentazione riscaldata, degli ascensori e di tutto l'arredamento così come dei chioschi multimediali favorisce la stimolazione dei quattro sensi. Ad esempio, dalle grandi vetrate che costeggiano le aule è possibile intravedere gli scorci paesaggistici dove la natura diventa elemento scenografico dell'architettura. Il sottofondo musicale è ricorrente invece in tutti gli ambienti e ciò stimola l'udito. L'arredamento è nel segno del *Made in Italy* e tale aspetto conferisce qualità e comfort agli elementi fisici presenti. L'olfatto è stimolato dalla diffusione di differenti sostanze aromatiche che aiutano lo studente a concentrarsi. Nell'insieme tutti questi fattori conferiscono memorabilità all'esperienza di studio degli allievi dell'IIC.

2.2. Risultati dell'osservazione in classe

L'intenzione del Comitato didattico e direttivo dell'IIC è quella di riprodurre negli ambienti sensazioni ed emozioni proprie del contatto con la cultura italiana. In realtà tale obiettivo contrasta con quanto viene effettuato didatticamente in classe. Dall'osservazione effettuata sul campo, si evince come la gestione didattica della lezione presenta una struttura simile:

1. Saluti
2. Domande binarie
3. Correzione compiti
4. Lettura testo o nuovo esercizio
5. Svolgimento esercizio
6. Verifica
7. Correzione individuale
8. Ascolto o lettura nuovo testo
9. Compiti per casa

Una simile impostazione della lezione non rientra nell'ambito dell'approccio comunicativo; piuttosto, lo schema di interazione che si è profilato in classe con l'attivazione di una siffatta struttura rientra pienamente nella forma progettuale dello strutturalismo, marginalizzando il ruolo dell'ambiente a luogo in cui ospitare gli studenti per un determinato periodo di tempo.

2.3. Risultati del questionario

I trenta informant adulti stranieri confermano che la metodologia del docente è centrata sulla figura dell'insegnante che occupando la scena per la maggior parte del tempo della lezione, monopolizza la spiegazione e la conduzione delle attività, specialmente per la fase di insegnamento della grammatica (fig. 1).

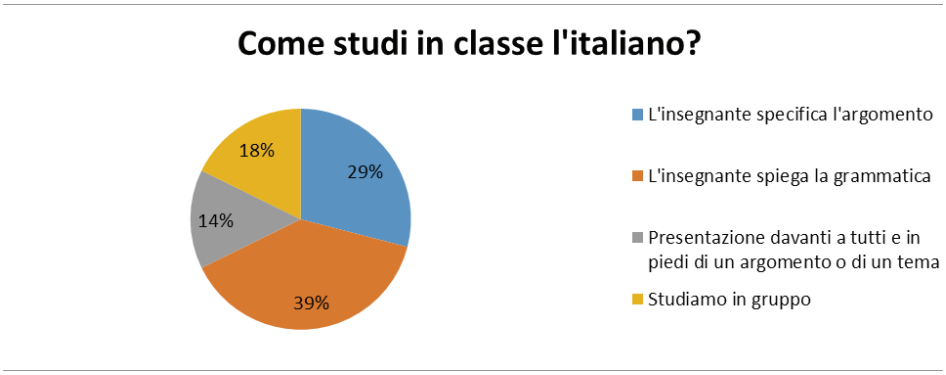


Fig. 1. Come studi in classe l'italiano.

Questo atteggiamento didattico del docente è coerente con un approccio di stampo grammaticale traduttivo che relega l'allievo ad assumere un ruolo passivo (Fletcher, 1970). Dunque in classe prevale una situazione di apprendimento di tipo trasmissivo e fortemente strutturata sulla presentazione corretta delle regole grammaticali, utili non per costruire insieme il sapere e giungere a una rappresentazione comunicativa della lingua, ma per rispondere alle domande poste dall'unità didattica del testo, verificando così la comprensione di regole spiegate deduttivamente.

La metodologia del docente contrasta con l'organizzazione di un'aula a ferro di cavallo, concepita per lo svolgimento di attività di tipo comunicativo. Questo elemento è colto dagli informant che individuano nella dissonanza tra l'approccio del docente e il layout un aspetto poco chiaro e motivante della propria esperienza di studio (fig. 2)

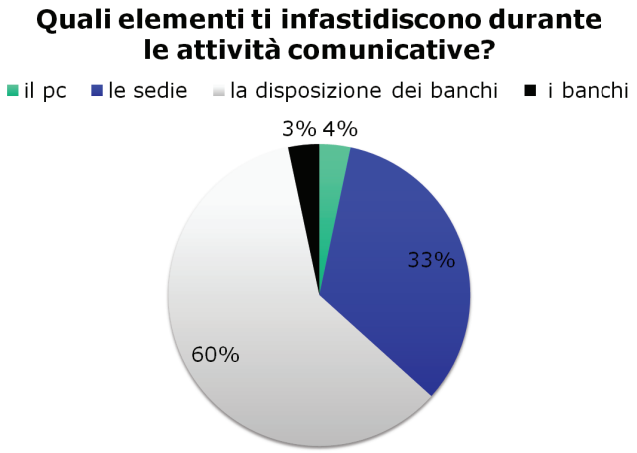
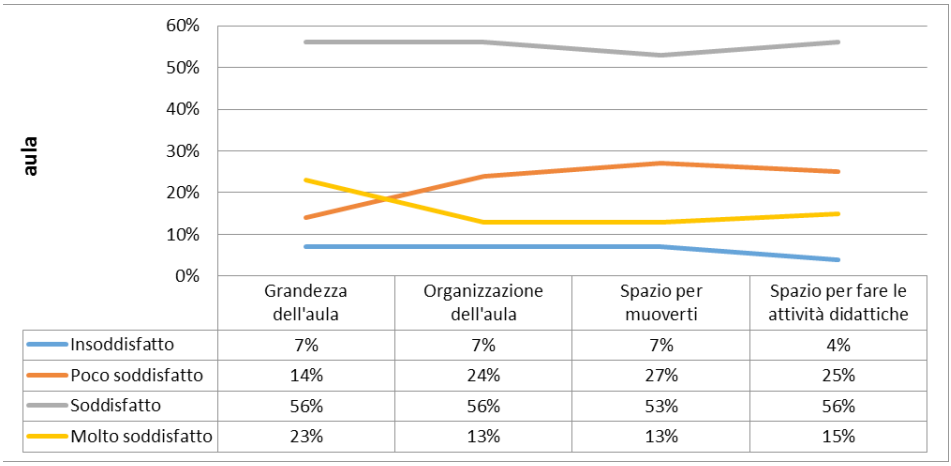


Fig. 2. Quali elementi dell'aula ti infastidiscono durante le attività comunicative.

In tal modo, il contrasto fra l'evento tattico e la modalità spaziale con cui esso si sviluppa potrebbe generare nell'allievo il malessere e lo stress, ostacolando in questo modo l'acquisizione della lingua. Se tale ipotesi fosse fondata, si potrebbe sostenere che il docente nell'applicazione del suo approccio glottodidattico, deve tenere in considerazione lo spazio fisico ed eventualmente agire su di esso per modificarlo e renderlo sostenibile alle attività e alle pratiche di lavoro che la scelta metodologica e di natura tecnica determinano in classe.

A questo punto, per delineare uno scenario "*student centred*" si è proceduto ad analizzare le proprietà ambientali secondo il punto di vista degli studenti, dei quali cogliere input emotivi e pratici, connessi alla loro soddisfazione rispetto al layout e alla funzionalità del setting fisico (fig. 3).



	Grandezza dell'aula	Organizzazione dell'aula	Spazio per muoverti	Spazio per fare le attività didattiche
Insoddisfatto	7%	7%	7%	4%
Poco soddisfatto	14%	24%	27%	25%
Soddisfatto	56%	56%	53%	56%
Molto soddisfatto	23%	13%	13%	15%

Fig. 3. La dimensione spaziale.

I dati riportati dal grafico consentono di definire la soddisfazione dello studente in relazione ai quesiti posti, premiando in tal modo l'investimento strutturale e tecnologico dell'organizzazione didattica che mirava a rendere gli ambienti luoghi confortevoli e accattivanti. La grande moltitudine degli studenti si esprime con soddisfazione, valutando positivamente la grandezza dell'aula e della disposizione 'corale' dei banchi adatta a un lavoro perlopiù dialogico e di stampo comunicativo. La visione degli studenti che si esprimono in favore delle caratteristiche dell'aula è indirizzato verso una didattica in cui c'è abbastanza spazio per se stessi, per comunicare con gli altri e per svolgere le attività didattiche. Tuttavia, si osserva che vi è anche una parte di individui insoddisfatti per le dimensioni del contesto d'uso e per le caratteristiche di un ambiente che, a parere del 7% degli studenti, non è in grado di rispettare le condizioni di movimento e gli spazi d'area necessari per studiare, generare relazioni ed essere altamente produttivi. In ultima analisi, tale valutazione giudica negativamente l'ottimizzazione delle superfici destinate all'apprendimento dell'italiano poiché risulta poco efficiente.

Nella fig. 4 sono stati posti dei quesiti sul comfort degli interni.

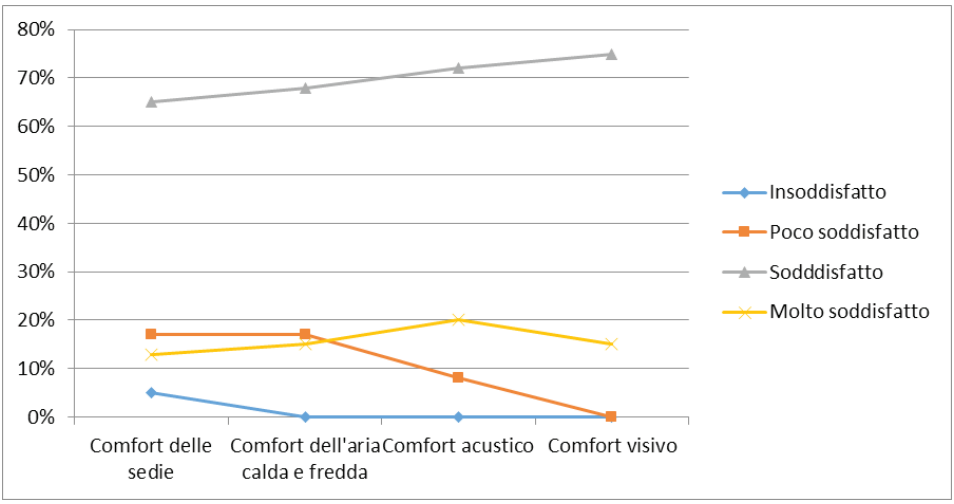


Fig. 4. Il comfort ambientale.

Come si è detto, ogni aspetto fisico costituisce una modalità di trasmissione di informazioni dell'identità dell'IIC: l'attenzione che l'organizzazione pone nei confronti del benessere dello studente si ravvisa di fatto nella qualità dei supporti e delle attrezzature interne all'aula, le quali devono garantire il massimo comfort di modo che l'allievo possa rappresentare in maniera più profonda il suo rapporto con l'aula. Infatti, una situazione che prevede condizioni poco confortevoli riduce la concentrazione e il piacere di restare in aula; produce un calo di capacità creative e lavorative. Ma non è il caso delle aule dell'IIC; secondo il punto di vista degli studenti, il comfort costituisce un dato significativo e ricorrente che attesta la cura con cui gli arredi e le postazioni di studio sono state concepite e collocate. In questa cornice gradevole per la quale gli studenti hanno espresso soddisfazione, emerge una percentuale molto alta di gradimento per il comfort visivo. I questionari hanno confermato quanto affermato dagli allievi durante il focus group, vale a dire che la presenza della grande finestra dell'aula da cui subentra luce e aria naturale, consente di allargare la prospettiva della vista agli spazi verdi del giardino, determinando una condizione di benessere psicofisico. L'integrazione con il verde ha, quindi, un impatto positivo, contribuendo a:

a) dare profondità allo spazio;
b) a rendere piacevole l'area di lavoro grazie al panorama che si affaccia sul giardino;
c) una ventilazione naturale;
d) un benessere luminoso che entra in aula attraverso questa superficie finestrata a qualunque ora del giorno, riducendo di fatto il consumo di energia elettrica e incrementando, di conseguenza, la sostenibilità ambientale;
e) rendere positiva e rilassante l'atmosfera in classe.

A questo aspetto, si aggiungono quello relativo alla gestione coordinate degli arredi che, in base alla valutazione degli allievi, determinano il valore complessivo del luogo

didattico come area confortevole in cui studiare con rendimento. Sulla base di queste considerazioni, l'aula è dotata di una precisa identità in quanto luogo in cui sostare per quel lasso di tempo dedicato allo svolgimento delle attività e per avere un contatto comunicativo e visivo reciproco.

Si tratta di dati significativi che incidono di fatto sulla motivazione dello studente. A questo proposito, la domanda della figura 5 pone allo studente un quesito fondamentale, vale a dire se il layout del luogo di studio, ha determinato un aumento o meno della motivazione a studiare la lingua, incidendo sul lato più umano, emotivo-affettivo, del suo percorso di studio.

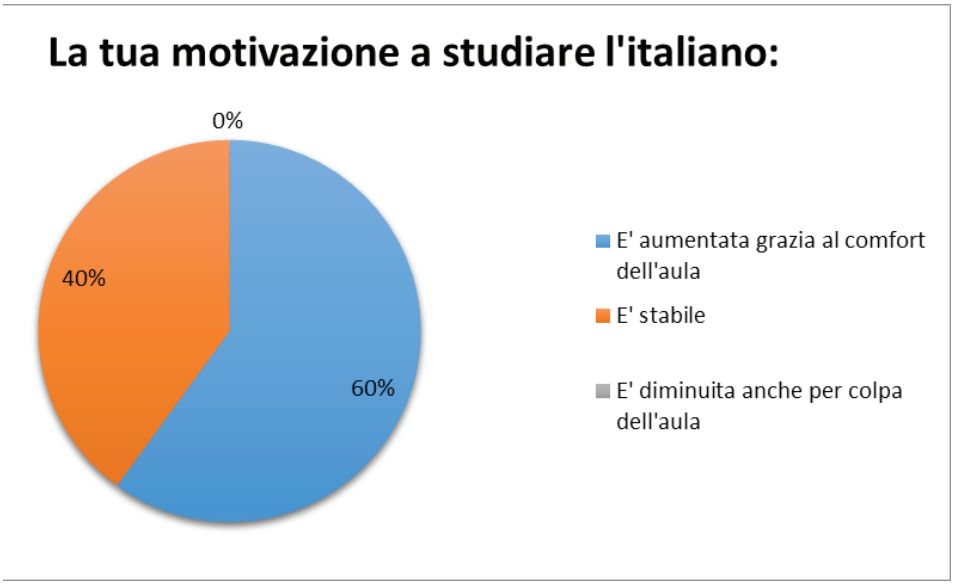


Fig. 5. La motivazione allo studio della lingua italiana.

Dal grafico n. 5 si evince che per apprendere bene la lingua vanno tenute in stretta considerazione numerosi elementi fra cui proprio la dimensione fisica dell'aula, in modo che vi siano le condizioni migliori perché l'apprendimento abbia luogo. La motivazione, collocata in una prospettiva psicologica dell'individuo, risulta rafforzata da variabili esogene che fanno parte del percorso di vita reale dello studente e della dinamica socio costruttiva finalizzata alla autopromozione dell'allievo mediante l'apprendimento della LS. È indubbio che bisogna cogliere l'importanza di ridefinire lo scenario didattico alla luce delle esigenze fisiche ed emotive dell'individuo, in quanto i risultati hanno dimostrato che un diverso assetto degli spazi di lavoro permette alle persone di esprimersi con successo o, come dimostra quel 40 per cento, a non esprimere il massimo potenziale, venendo meno la motivazione ad apprendere. A conclusione, possiamo affermare che gli ambienti didattici svolgono un ruolo attivo nell'apprendimento divenendo un punto focale di espressività simbolica del brand e dell'attenzione che pone nei confronti degli studenti; a ciò, sono correlati fattori determinanti un vantaggio competitivo nel predisporre

un ambiente accattivante e funzionale alla partecipazione e collaborazione degli allievi, fornendo a quest'ultimi rilevanza in rapporto alle diverse necessità.

3. Conclusioni

Un supporto d'aula di tipo comunicativo, contrariamente alla sequenza tradizionale, mette nelle condizioni l'individuo di far uso dell'intera personalità (Winnicott, 1974). L'organizzazione dell'ambiente dovrebbe favorire la circolarità e la fluenza degli scambi comunicativi tra gli studenti; inoltre le prospettive di configurazione dell'aula che si colgono dalla ricerca vertono sui seguenti indizi spaziali:

a) la tematizzazione dell'aula in modo da situare l'apprendimento;
b) l'aspetto progettuale dell'aula: si parte dal minimo indispensabile per poi costruire l'ambiente in funzione dei bisogni di ciascuno e della classe. La forma, in questo caso, è sempre rinnovata e in equilibro con i fabbisogni formativi dei partecipanti;
c) l'armonia tra luce e colore;
d) la diffusione di fragranze aromatiche con lo scopo di incrementare energia e concentrazione;
e) la presenza di elementi tattili in grado di agire in termini di qualità e comfort sul corpo dell'allievo;
f) la disposizione dell'arredo ravvicinata in modo da favorire il contatto visivo tra i partecipanti e accelerare l'analogia tra il modello didattico-input e l'elaborazione produttiva dello studente

Si tratta di un approccio circolare alla lingua che si inserisce in una dimensione orizzontale della conoscenza. In tal senso, l'aspetto progettuale dell'aula mette in discussione l'allievo, rinnovando la sua integrazione alla cornice didattica; l'arredo è ridotto al minimo in modo da evitare aspetti inutili rispetto a ciò che richiedono le attività, salvaguardando lo spazio per i movimenti e gli spostamenti.

Un orientamento progettuale e metodologico di questo tipo, mira così a recuperare la cornice comunicativa rendendo la componente fisico-percettiva una sorta di macro-strategia efficace per la comprensione di ciò che viene narrato dentro la classe. Si innesca dunque una corrispondenza tra il progetto di apprendimento e il linguaggio spaziale degli ambienti; spetterà poi al docente variare forma parallelamente alle tecniche e ai materiali proposti a lezione affinché rendendo attrattivo e diverso lo spazio, possa valorizzare le diverse visioni sull'universo della LS.

Bibliografia

Balboni, P. (2011). *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse.* Torino: Utet.

Balboni, P. (2014). *Didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera*. Torino: Loescher.

Biamonti, A. (2007). *Learning environment. Nuovi scenari per il progetto degli spazi della formazione*. Milano: FrancoAngeli.

Bloom, B. (1984). *Tassonomia degli obiettivi educativi.* Teramo: Giunti-Lisciani.

Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Harvard: Harvard University Press.

Caon, F. (2008). *Educazione linguistica e differenziazione: gestire eccellenza e difficoltà*. Torino: Utet.

Damasio, A. (2000). *Emozione e coscienza*. Milano: Adelphi.

Deleuze, G. (1976). *Lo strutturalismo*. Milano: SE.

Diadori, P. (2010). *Insegnare italiano a stranieri.* Milano: Le Monnier.

Fele, G., Paoletti, I. (2003). *L'interazione in classe*. Bologna: Il Mulino.

Flanders, N. (1970). *Analysing Teacher Behaviour*. London: Addison Wesley.

Fletcher, M. (2000). *Teaching for Success*. Folkestone: English Experience.

Freddi, G. (2010). *Lingue: strumenti di humanitas. Studi, saggi, modelli educativi e glottodidattici, bibliografie.* Milano: EduCatt.

Gibson, J. (1979). *The Ecological Approach to Visual Perception*. Boston: Houghton Mifflin.

Goleman, D. (1998). *Lavorare con intelligenza emotiva*. Milano, RCS.

Knowles, M. (1990). *The Adult Learner. A Neglected Species*. Houston: Merril.

Kolb, D. (1993). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. NJ: Prentice Hall.

Itten, J. (1961). *L'arte del colore*. Milano: Il Saggiatore.

Levy, P. (1996). *L'intelligenza collettiva. Per un'antropologia del cyberspazio*. Milano: Feltrinelli.

Merleau Ponty, M. (1945). *Fenomenologia della Percezione*. Milano: Bompiani.

Orletti, F. (2010). *La conversazione diseguale*. Roma: Carocci.

Piardi, S., Tieghi, S.; Natile, Vincenzo (2012). *Office Design*. Milano: FrancoAngeli.

Rheinenberg, F. (1997). *Psicologia della motivazione*. Bologna: Il Mulino.

Rogers, C. (1961). *On Becoming a Person*. Boston: Houghton-Mifflin.

Schumann, J.*T* (2004). T*he Neurobiology of Learning. Perspectives from Second Language Acquisition*. Los Angeles: Erlbaum.

Semeraro, R. (2007). *La progettazione didattica*. Padova: Domenghini.

Serra Borneto, C. (2003). *C'era una volta il metodo*. Roma: Carocci.

Serragiotto, G. (2009). *Sillabo di riferimento per la formazione degli insegnanti a stranieri*. Venezia: Cafoscarina.

Serragiotto, G. (2014). *Dalle lingue microdisciplinari al CLIL*. Torino: Utet.

Stern, G. (1970). *People in context*. New York: Wiley.

Varisco, B. (2002). *Costruttivismo socio- culturale*. Roma: Carocci.

Wajnryb, R. (1992). *Observation Tasks*. Cambridge: C.U.P.

Wenger, E. (2007). *Coltivare comunità di pratica. Prospettive ed esperienze di gestione della conoscenza*. Milano: Guerini & Associati.

Winnicott, D. (1974). *Gioco e realtà*. Roma: Armando.

Zaghi, K. (2012). *Atmosfera e visual merchandising*. Milano: FrancoAngeli.

Giuseppe Maugeri

Riassunto: In questo studio si è cercato di delineare una teoria degli ambienti che riconosce in essi una delle possibili fonti maggiori di dissonanza cognitiva o, al contrario, un elemento in grado di incidere sulla motivazione e performance dello studente di lingua italiana per stranieri in classe. Si tratta di un fenomeno che è stato verificato mediante una ricerca-azione condotta presso l'IIC di Tokyo al fine di far emergere nuove relazioni tra lo studente di lingua italiana come lingua straniera e lo spazio fisico.

Il fenomeno indagato ha messo in evidenza la correlazione tra una stimolazione percettiva e sensoriale accattivante e rilassante con una maggiore predisposizione dell'allievo a comunicare in classe in lingua straniera. Ciò dimostra come la qualità del sistema didattico debba integrare negli spazi il progetto dell'apprendimento dello studente, la cui portata consente di far fluire le informazioni e connettere gli individui verso un potenziale sistema di conoscenza.

La prospettiva che ne scaturisce è che l'obiettivo glottodidattico si arricchisce della riconosciuta unicità degli ambienti di studio, della prospettiva ambientale e dei suoi costrutti per dar forma alla relazione esperienziale dello studente col progettare uno spazio didattico che intensifichi la portata del bisogno di apprendere dell'allievo.

UDK 81'246.2(497.113)
811.162.4'246.2(497.113)
811.163.41'246.2(497.113)
DOI 10.18485/primling.2015.16.9

Anna Makišová
Filozofická fakulta, Nový Sad
Oddelenie slovakistiky

SPISOVNÁ SLOVENČINA V BILINGVÁLNOM PROSTREDÍ

Abstraktné: Predmetom výskumu sú prejavy vojvodinských Slovákov (písané a hovorené). Slovenčina vo vojvodinskom prostredí sa dennodenne dostáva do kontaktu so srbčinou, čo značne vplýva na vyjadrovanie. Zvlášť je to výrazné u používateľov mladšej populácie, hlavne keď ide o súčasné trendy, nové pomenovania, ktoré sa preberajú zo srbčiny. Kontakt vojvodinskej slovenčiny so srbčinou je prirodzený a nevyhnutný. Vojvodinskí Slováci ovládajú oba jazykové systémy (slovenčinu a srbčinu) dostatočne pre každodenné používanie.

Žijeme v bilingválnom prostredí, na dorozumievanie okrem slovenčiny používame aj srbčinu, ktorá ovplyvňuje naše vyjadrovanie. Pod vplyvom srbského jazyka použité lexémy často nadobúdajú inú podobu, nespisovnú a paralelne nastáva posun aj v sémantike (pridať – odovzdať; vypraviť – opraviť; Slováčka – Slovenka; nastaviť – pokračovať a pod.).

Kľúčové slová: Slovenský jazyk, srbský jazyk, bilingvizmus, sémantika.

Predmetom nášho výskumu sú písané a hovorené prejavy vojvodinských Slovákov. Žijeme v bilingválnom prostredí, na dorozumievanie okrem slovenčiny používame aj srbčinu, ktorá ovplyvňuje naše vyjadrovanie. Pod vplyvom srbského jazyka použité lexémy často nadobúdajú inú podobu, nespisovnú a paralelne nastáva posun aj v sémantike. Slovenčina vo vojvodinskom prostredí sa dennodenne dostáva do kontaktu so srbčinou, čo značne vplýva na vyjadrovanie. Zvlášť je to výrazné u používateľov mladšej populácie, hlavne keď ide o súčasné trendy, nové pomenovania, ktoré sa veľmi často preberajú zo srbčiny. Kontakt vojvodinskej slovenčiny so srbčinou je prirodzený a nevyhnutný. Výsledkom takéhoto kontaktu je slovensko-srbský bilingvizmus. Vojvodinskí Slováci ovládajú oba jazykové systémy (slovenčinu a srbčinu) dostatočne pre každodenné dorozumievanie. Profesorka Myjavcová píše, že pre spisovnú slovenčinu vo Vojvodine platí tá istá spisovná norma a tie isté kodifikačné pravidlá ako v spisovnej slovenčine na Slovensku (Myjavcová, 2006) aj keď často niektorí jazykovedci na Slovensku hovoria, že je to iná slovenčina. K takémuto tvrdeniu sa v žiadnom prípade neprikláňame, je to spisovná slovenčina, ktorá je organickou súčasťou spisovnej slovenčiny na Slovensku, len je to jazyk, ktorý žije a uplatňuje sa v iných podmienkach, v kontakte so srbčinou. V každom ohľade a za každých podmienok opierame sa o kodifikačné príručky, ktoré platia na Slovensku. „Bilingvista totiž pri spomínanej komunikácii nie je schopný spoľahlivo

rozhtraničť svoje dva jazyky, takže sa v podstate stáva sprostredkovateľom prenášania prvkov srbského jazyka do svojho materinského jazyka". (Myjavcová: 2015, 11) V takýchto situáciách každého hovoriaceho do prejavu sa dostávajú rozličné srbské slová, niekedy sú to slová prispôsobené zákonitostiam slovenského jazyka, kalky, a na ten spôsob sa narúša spisovná podoba jazyka. Môžeme konštatovať, že vplyvy tohto druhu sú častejšie v hovorenej podobe slovenčiny než v písanej podobe, lebo hovorená podoba vzniká spontánne, pričom subjektívne činitele majú silnejší vplyv. Hovoriaci, používateľ jazyka, dokonca nemá možnosť nahliadnuť do ktorejkoľvek príručky, aby si tak overil, či dané slovko správne alebo nesprávne použil v danej situácii. Srbský jazyk má u nás povahu dominantného jazyka. Myslíme tu najmä na prostriedky hromadného informovania tlač, rozhlas, televíziu, pričom príslušníci slovenského jazykového spoločenstva sú vo väčšine pasívnymi účastníkmi. Pre nich srbský, kontaktový jazyk nie je žiadnou záťažou, ale môžeme povedať, že aj to ovplyvňuje ich jazyk, keďže dennodenne sa k nim dostávajú informácie po srbsky. Vojvodinskí Slováci sa tak priamo prepínajú z jedného jazyka na druhý. Treba pripomenúť, že národnostné menšiny v Republike Srbsko majú právo používať svoj jazyk a písmo v oblasti vzdelávania, v prostriedkoch verejného informovania, v administratívno-právnej oblasti, v oblasti náboženstva a pod. Všetky spomenuté oblasti sú regulované rôznymi právnymi predpismi. Ústavou Republiky Srbsko je regulované, že úradným jazykom je srbčina, písmo cyrilika. Zákonom sa upravuje úradné používanie iných jazykov. Príslušníci národnostných menšín majú právo na používanie vlastného jazyka a písma, a to najmä v tých oblastiach, kde tvoria väčšinu. V takých oblastiach sa uplatňuje právo na vyučovanie v svojom rodnom jazyku, právo používať jazyk menšiny v úradnom styku v miestnych orgánoch samosprávy a právo na používanie materinského jazyka aj v iných sférach verejného života. Preto je žiaduce, aby vo svojom vyjadrovaní, najmä keď ide o verejné prejavy, dodržiavali normy spisovnej slovenčiny a tak vplyv srbského jazyka bude minimálny.

Lexémy a spojenia, ktoré sme zaznamenali zaradili sme ich ku kalkom. Kalky vznikajú pri kontakte s iným jazykom, keď sú používatelia jazyka dlhšie vystavení vplyvu iného jazyka. V takých podmienkach používania jazyka väčšinový jazyk, v našom prípade srbský jazyk, vplýva na jazyk, vyjadrovanie príslušníkov menšinového jazykového spoločenstva, konkrétne vojvodinských Slovákov. Tak potom slová, konštrukcie z dominantného jazyka sa prenášajú do menšinového jazyka. Ďalej prevzaté prvky sa prispôsobujú, adaptujú v prebranom, konkrétne menšinovom, slovenskom jazyku. Prebrané prvky v jazyku sa adaptujú prevažne na fonetickej a morfologickej rovine. Ide o kopírovanie štruktúry srbského slova. Zvyčajne k srbskému slovu, t.j. časti slova dosadí sa slovenská predpona, prípona alebo buď koreň. V niektorých prípadoch srbské slovo nadobudne dĺžku, resp. mäkkosť. Alebo môže sa aj viacslovné pomenovania nahradiť slovenskými slovami.

Veľmi často u našich žiakov, študentov počujeme spojenie *seminárnu prácu pridáme, dokedy máme pridať seminárnu prácu*, dokonca už aj u študentov, ktorí končia štúdiá *pridať diplomovú prácu* a podobne. Lexéma pridať do vyjadrovania vojvodinských Slovákov sa dostala pod vplyvom srbčiny, ide o kalk, doslovný preklad zo srbčiny *predati seminarski rad*, *predati diplomski rad*. K srbskému slovesu hovoriaci dosadil slovenskú predponu pri-. V tomto kontexte treba upozorniť a uviesť, že sloveso pridať a zvratná podoba pridať sa, sa vyskytuje aj v spisovnej slovenčine, ale význam slovesa je celkom

odlišný a nepoužívame v spojení pridať seminárnu prácu. Keď ide o nezvratnú podobu sloveso pridať podľa Krátkeho slovníka slovenského jazyka má dva významy (KSSJ: 349): 1. dodať k pôvodnému stavu, množstvu *pridať do polievky soľ* a pod. A druhý význam zväčšiť, zvýšiť, rozmnožiť *pridať plyn* a zvratné sloveso pridať sa vo význame pripojiť sa alebo stať sa prívržencom niekoho, napr. *pridať sa k návrhu.* Ani jeden z uvedených významov nemôžeme použiť v uvedenom kontexte. Ak použijeme v spomenutom kontexte sloveso pridať, sémantika sa mení. V uvedenej vete sa žiada použiť sloveso odovzdať: odovzdať seminárnu prácu, diplompvú prácu a pod.

V spojení *prepustila som poviedať* nastal posun vo význame slovesa prepustiť. Lebo, sloveso je použité pod vplyvom srbského jazyka. Aj v spisovnej slovenčine sa vyskytuje sloveso prepustiť, ale s odlišným významom ako v srbčine. Hovoriaci chcel povedať, že niečo vynechal, zabudol povedať. V spisovnej slovenčine sloveso prepustiť má šesť významov (KSSJ: 342): pustiť na slobodu, zbaviť povinností, dovoliť odísť, umožniť preniknutie niečoho, povoliť realizáciu a zriecť sa v niečí prospech. Ani jeden význam nie je adekvátny s naším hore uvedeným dokladom. Ako aj v predchádzajúcom doklade ku srbskému slovesu je pridaná slovenská predpona pre-. Správne spojenie znie: zabudla som povedať.

Kalkovaním často vzniká slovo, ktoré v slovenčine nie je známe, ale i slovo, ktoré je formálne slovenské, ale má iný význam, než je význam kalkovaného srbského slova a daný význam sa v slovenčine vyjadruje iným slovom.

K tejto skupine slov zaradíme aj spojenie: *nemáme tlačiarničku vo farbe*. Ide o doslovný preklad srbského spojenia: štampač u boji. Keďže vo väčšine prípadov srbskú predložku u prekladáme do slovenčiny v, resp. vokalizovanú podobu vo keď si to spojenie slov vyžaduje, tak aj v spojenie *u boji* podávateľ informácie preložil vo farbe. V spisovnej slovenčine sa vlastnosť podstatného mena vyjadrujeme prídavným menom, na syntaktickej rovine ide o prívlastok. A pozícia zhodného prívlastku je pred podstatným menom. Tak uvedené spojenie v spisovnej slovenčine znie *farebná tlačiareň*, podobne ako *makový koláč, čokoládová torta, novosadský autobus* a pod. Ešte k tomuto spojeniu treba pripomenúť, že nepoužívame deminutívne podstatné meno tlačiarnička, ale tlačiareň, aj keď pomenúvame malý prístroj, na rozdiel od veľkých tlačiarenských strojov.

Vo vete: *Na účely konferencie sme odvojili peniaze.* srbské sloveso odvojiť je začlenené do slovenského kontextu. Spomenuté sloveso sa často vyskytuje v prejavoch realizovaných po slovensky. Rovnako ako aj v predchádzajúcich dokladoch srbské sloveso odvojiti je zakomponované do slovenského kontextu. Sloveso sa adaptovalo na fonetickej a morfologickej rovine. Ide o nenáležité spojenie a namiesto slovesa odvojiť treba vo vete použiť sloveso vyčleniť.

Nn <u>mieňa</u> učiteľku, ktorá je na materskej dovolenke. Sloveso mieňať je prebrané zo srbského jazyka, v slovnej zásobe spisovnej slovenčiny sa nevyskytuje. Ide o kalk. Bežne v prejavoch vojvodinských Slovákov sa veľmi často vyskytuje, aj u mladšej, aj u staršej generácie. V srbčine máme sloveso menjati, ktoré ma 6 významov a v prejavoch vojvodinských Slovákov sa adaptovalo na fonetickej rovine. Ekvivalentné slovenské slovo v spomenutej konštrukcii bude: zastupovať – nahradiť v práci, v činnosti: zastupuje učiteľku, ktorá je na materskej dovolenke.

Vo vete *<u>Svesňí</u> sme, že vo vyjadrovaní používame nárečie;* lexéma *svesňí* je kalk srbskej lexémy svestan. Prispôsobovanie nastalo na fonetickej rovine zmäkčovanie a dĺ-

ženie samohlásky. Spomenuté prídavné meno sa nevyskytuje v spisovnej slovenčine a mali by sme ho vystriedať spisovnou podobou: vedomí sme, uvedomujeme si, že vo vyjadrovaní používame nárečie.

Pod vplyvom srbského jazyka je použité aj podstatné meno *chala*: športová chala. Podávateľ informácie v slovenskom kontexte použil srbskú lexému. Existuje aj v slovenčine podobné podstatné meno, len namiesto fonémy ch sa používa foném h: hala, teda športová hala.

Ďalej sme si všimli, že pre príslušníčku slovenského národa na našich priestoroch veľmi často sa používa lexéma *Slováčka*. Tvorenie môžeme porovnať s tvorením prechýlených podôb z mužských podostatných mien, ktoré sa končia na spoluhlásku -k: *jedinák, prvák, žiak.* Prechýlená podoba z uvedených podstatných mien bude *jedináčka prváčka, žiačka* a podľa analógie aj tvar Slováčka. Tvar Slováčka nenájdeme ani v jednom slovníku slovenského jazyka, spisovný tvar je *Slovenka* rovnako ako aj *Srbka*, *Nemka*, *Čiernohorka* a pod.

Lexémy, ktoré sme hore uviedli, sa v slovenských vetách adaptovali, prispôsobili systému slovenského jazyka. Adaptovali sa prevažne na fonetickej a morfologickej rovine. Keďže v konkrétnom prípade ide o kontakt dvoch blízko príbuzných jazykov, ich fonetický a morfologický systém sa nie veľmi líšia, takže adaptácia srbských slov ako na fonetickej, tak aj na morfologickej rovine prebieha každodenne.

V našej vojvodinskej slovenčine sú aj také slová, ktoré sú aj v spisovnej slovenčine na Slovensku, ale sa používajú na označenie inej reálie alebo v inom kontexte ako u nás. Všimli sme si lexému *vychovávateľka*. V srbčine sa bežne používa vaspitačica, dokonca v Rečniku srpskog jezika (Novi Sad: 2007, 131) sú zaradené párne lexémy vaspitač - vaspitačica. V slovenčine je frekventovaná lexéma vychovávateľka, utvorená podľa srbského modelu, lebo spomenuté povolanie si najčastejšie volili a volia osoby ženského pohlavia. V súvislosti s feminatívom vychovávateľka treba doložiť, že pre spomenuté povolanie na Slovensku sa bežne používa spojenie učiteľka materskej školy. Vychovávatelia sú skôr zastúpení v domovoch (žiacky domov, domov mládeže a pod.). Podobne aj keď ide o pomenovanie *obec* v inom kontexte sa používa u nás, vo Vojvodine, a v inom kontexte na Slovensku. Sú aj také pomenovania, ktoré boli vo vojvodinskej slovenčine utvorené, lebo si to vyžiadalo naše spoločensko-politické zriadenie: *obecné zhromaždenie, autonómna pokrajina, miestne spoločenstvo* a pod.

Naši žiaci na základných školách (a nielen žiaci) používajú spojenie *žiacka knižočka*. O čo tu ide? V konkrétnom spojení ide o doslovný preklad zo srbčiny: đačka knjižica. V slovenčine zdrobnené podstatné meno ku slovu kniha je knižka. Náležité spojenie bude žiacka knižka. Zdrobnené podstatné meno knižočka je označené v KSSJ ako expresívne. Do tejto skupiny slov a slovných spojení môžeme zaradiť aj spojenie *predškolská ustanovizeň*. Treba pripomenúť, že na Slovensku na označenie ustanovizne, ktorú navštevujú deti vo veku jeden až šesť rokov, používajú pomenovanie materská škola. U nás, vo vojvodinskom prostredí, na označenie rovnakej inštitúcie sa bežne používa spojenie predškolská ustanovizeň. Uvedené pomenovanie zvykneme veľmi často vystriedať aj lexémou škôlka. V KSSJ lexéma škôlka je označená ako hovorové slovo. Ak si všimneme správy zverejnené v elektronickej forme, aj tam sa môžeme presvedčiť o uvedenom tvrdení. Všetky správy zo Slovenska uvádzajú spojenie materská škola, kým v správach z Vojvodiny je zastúpené spojenie predškolská ustanovizeň. Môžeme to vyvodiť na základe

srbského jazyka predškolska ustanova → predškolská ustanovizeň. rozdiel v používaní pomenovaní na relácii Slovensko – Vojvodina zaznamenali sme aj keď ide o preukaz každého jednotlivca hociktorého štátu. Na Slovensku sa používa spojenie *občiansky preukaz*, kým u nás, vo vojvodinskej slovenčine, je zaužívané spojenie *osobný preukaz*. Svojho času aj osobné preukazy boli dvojjazykové, možno spomenutá prax bude znovu aktuálna, na prvej strane preukazu po slovensky bolo napísané: *osobný preukaz*. Uvedieme ešte jednu lexému, ktorú sme zaznamenali v novosadskom rozhlase, ktorý vysiela po slovensky, ale aj v týždenníku Hlas ľudu (č.11: 15): *stretnutie vidieckych žien*. To, čo bolo pre nás takou zvláštnosťou, je prídavné meno vidieckych. Nemôžeme povedať, že lexéma nie je použitá v duchu slovenčiny, ba naopak, ide o adekvátnu lexému, len to čo bolo pre nás nezvyčajné, že v našom prostredí sa bežne nepoužíva podstatné meno vidiek, zaužívané je dedina. Ide o to, že k našim reáliám zvykneme používať naše pomenovania, aby sme naplno vystihli náš spôsob života.

Kdže máme možnosť sledovať televíziu Markíza, prednedávnom sme si všimli aj rozdiely, keď ide o používanie predložky v a na: *v Kosove* a *na Kosove*. V slovenskom vysielaní sme zaznamenali spojenie *Ty si v Kosove nebola,* kým vo vojvodinskej slovenčine sa bežne používa predložka na: na Kosove, rovnako, ako aj v srbčine. O zastúpení predložiek v a na písal Ján Horecký. Ide hlavne o zastúpenie nižšia poloha, vyššia poloha, aj z hľadiska terénu, či je niečo južne alebo severne. Ak sa niečo deje vnútri, ak ide o uzavretý priestor, umiestnenie v tom priestore sa vyjadruje predložkou v (v Turci, v Gemeri, v Šariši). Vo vojvodinskom prostredí sa bežne používa v tomto kontexte predložka na. Uvedieme doklady, ktoré nám potvrdzujú, že sa vo vojvodinskom prostredí používa predožka na: *Situácia so záplavami na Kosove nie je alarmujúca.* (www.rtv.rs 8.1.2016); *Lajčák o voľbách na Kosove* (www.rtv.rs 15.11.2013); *Inštitúcie na Kosove v spolupráci s medzinárodnými organizáciami by sa mali poučiť zo situácie v prvom kole lokálnych volieb na Kosove*. (www.rtv.rs 15.11.2013). Pokúsime sa odpovedať na otázku: Ktorá predložka je náležitá, v alebo na? Používajú možno vojvodinskí Slováci predložku na pod vplyvom srbčiny? Na základe lokalizácie vnútri niečoho je použitá predložka v vo vete: *V Kosove si nebola*. Vyjadruje miesto, vnútri toho štátneho útvaru sa niečo deje. Uvedieme aj ďalšie doklady, ktoré sú prístupné v eletronických médiách (sú to doklady z médií zo Slovenska). *Ľudia sa v Kosove neusmievajú. Kontrast kosovských ciest vyhrocujú obrnené vozidlá Eulex (špeciálna misia EÚ v Kosove) a KFOR.* (www.hiking.sk 13.01.2014) *Srbsko chce usporiadať voľby v Kosove. Rusi poslali pre Srbov v Kosove pomoc*. (www.spravy.pravda.sk 2.04.2008) Z dokladov vyplýva, že na Slovensku sa používa predložka v a vo vojvodinskom prostredí príslušníci slovenského jazykového spoločenstva používajú predložku na s podstatným menom Kosovo v lokáli na označenie miesta. Rovnako tak použijeme predložku v aj vo vetách: *V Srbsku žijú Slováci. Nespomeniem si, kedy som bola poslednýkrát v Chorvátsku. Minulý rok som bola v Sarajeve. Vo Vojvodine je úrodná pôda. V Novom Sade žijú Slováci*. Uviedli sme doklady, v ktorých je použitá predložka *v* v spojení s názvami krajín, územných celkov, miest. Teda, aj vo vete: *Ty si v Kosove nebola*, ide o rovnaké vyjadrenie. Teraz si tu môžeme položiť otázku, prečo potom používame predložku na napr. vo vete: Minulý týždeň som bola na Slovensku. Tu rovnako tak ide o krajinu, v ktorej som bola. V konkrétnej vete nepoužijeme predložku v. Horecký v štúdii píše, že keď ide o používanie predložiek na a v dôležitý je aj vzťah centrum – periféria, či sa niečo nachádza vyššie alebo nižšie, severne alebo južne, napr.

na Starej Turej, na Myjave, na Orave, na Kysuciach, na Záhorí, ale oproti tomu bude *v Turci, v Gemeri, v Honte*. Ak si bližšie pozrieme mapu Slovenska, hneď nám uvedená konštatácia bude jasnejšia. Oblasti Slovenska, ktoré sú geograficky uložené severnejšie, pri označovaní lokality použijeme predložku na: *na Spiši, na Myjave, na Kysuciach, na Záhorí a pod*. A oblasti, ktoré sú teritoriálne umiestnené južnejšie, na označenie a vyjadrenie miesta budeme používať predložkou v: *v Gemeri, v Honte, v Novohrade, v Podunajsku* a pod. Podľa uvedeného výkladu vyplýva aj naša odpoveď na otázku: máme použiť spojenie v Kosove alebo na Kosove? Z hľadiska Slovákov žijúcich na Slovensku predložka v je náležite použitá. Ide o označenie miesta, pád lokál a z hľadiska teritoriálneho ide o územie, ktoré sa vyskytuje južnejšie, teda predložka v. Rovnako použijeme predložku v aj keď ide o spojenia v Macedónsku, v Grécku a pod. Keď ide o používanie predložky na u vojvodinských Slovákov, tu môžeme konštatovať, že ide o interferenciu (Ty si na Kosove nebola). Lebo podľa hore uvedeného, ide o označenie miesta, ktoré sa nachádza južne, teda správne bude predložka v: v Kosove. Dokonca aj keď ide o vyjadrenie miesta na osi sever – juh, aj keď ide o vojvodinského používateľa, žiada sa predložka v: ide o umiestnenie v južnej časti, v Kosove.

*Ktorú predložku používať, keď ide o vyjadrenie miesta, lokalizovanie miesta a pohoria. Poznáme z praxe spojenia: bola som v Tatrách, v Alpách, ale ktorú predložku použijeme v spojení: bola som na Zlatibore, na Kopaoniku alebo v Zlatibore, v Kopaoniku? Z praxe bežne nám je známe, že vojvodinskí Slováci v tomto kontexte používajú predložku na. Rovnako tak ako čo sú Alpy a Tatry, aj Zlatibor, Kopaonik pomenúvajú pohoria. Môžeme si položiť otázku, máme používať bola som v Zlatibore, v Kopaoniku? Uvedieme niekoľko dokladov z elektronických médií zo Slovenska: má kontakty v Srbsku na trénerov, ktorí robia kemp v Zlatibore; Kemp v Zlatibore privítal po roku opäť hráčov Karlovky; (*www.mbkkarlovka.sk*) ...„hry priateľstva" v Zlatibore, Srbsku. (www.consulatme.sk) a doklady z elektronických médií zo Srbska: Naša organizácia sa zúčastnila na Zlatibore podpísania dohôd...(*www.aerd.org.rs*) Na Zlatibore veda a prax spoločne (*www.hl.rs*)*. Možno konštatovať, že *predložka na vo vojvodinskom prostredí sa používa pod vplyvom srbského jazyka. Keď ide o Frušskú horu, tak tu bežne používame spojenie: bola som vo Frušskej hore.*

Na zachovanie a udržanie slovenského jazyka v bilingválnom prostredí dôležité je už od začiatkov výchovy, od materskej školy, deťom vštepovať lásku k spisovnému jazyku. Ale vždy musíme mať na zreteli, aký je ten náš prejav, to naše vyjadrovanie. Každý jednotlivec musí prihliadať, aby vo svojom vyjadrovaní nepoužíval srbské alebo „zdanlivo slovenské slová", lebo dieťa si veľmi všíma a vpíja každé slovo svojej učiteľky. A potom samozrejme pokračovať na úrovni základnej školy. Neustále sa zdokonaľovať, aj keď už nie sme školopovinní, mať pozitívny vzťah ku svojmu materinskmu jazyku. Každý hovoriaci by sa mal usilovať, aby svoj jazykový prejav povzdvihol na vyššiu úroveň. Neustále sa zdokonaľovať a nebyť ľahostajným. Mienime, že je veľmi dôležité aby každý príslušník slovenského jazykového spoločenstva mal pozitívny vzťah k slovenčine a vtedy nebude mať ľahostajný postoj ku svojmu jazyku, ale bude sa snažiť, aby úroveň jeho prejavov bola na čoraz vyššej úrovni. Samozrejme, aj jazyková politika štátu musí byť pozitívna k nášmu materinskému jazyku.

Literatúra

Hlas ľudu, r. 73, č. 11, 12.3.2016
Horecký, J. (1998). Konkurencia predložiek v a na. *Kultúra slova*, 32, 193–197.
Krátky slovník slovenského jazyka (1987). Bratislava: Veda, vydavateľstvo SAV.
Myjavcová, M. (2006). *State o našej slovenčine.* Báčsky Petrovec: Kultúra.
Myjavcová, M. (2015). *O slovensko-srbskom bilingvizme vo Vojvodine*. Báčsky Petrovec: Slovenské vydavateľské centrum.
Rečnik srpskoga jezika (2007). Novi Sad: Matica srpska.

Zdroj:

www.aerd.org.rs
www.hiking.sk
www.hl.rs
www.mbkkarlovka.sk
www.rtv.rs
www.spravy.pravda.sk

Anna Makišová

LITERARY SLOVAK LANGUAGE IN BILINGUAL ENVIRONMENT

Summary: The topic of research presented in this paper is the discourse of Vojvodinian Slovaks (both written and spoken). We live in a bilingual setting so, when communicating, we use Serbian besides Slovak, which influences the way we express ourselves. Under the influence of the Serbian language the lexemes used in speech and writing often have a different, non-literary form, which results in a parallel semantic shift.

Key Words: Slovak language, Serbian language, bilingualism, semantics.

UDC 371.3:811
DOI 10.18485/primling.2015.16.10

Ljiljana Knežević
Prirodno-matematički fakultet, Univerzitet u Novom Sadu

LANGUAGE LEARNING STRATEGIES FOR ORAL PRESENTATION SKILLS: CROSS-CURRICULAR TEACHING PERSPECTIVES

Summary: The paper explores the possibility of implementing language learning strategies taught in an ESP course into the task of preparing a presentation on a subject-specific topic in a biology course. The research participants were divided in two groups: the students who had a training in using language learning strategies (experimental group), and those who did not (control group). The research method implied a mixed approach of both quantitative and qualitative data: the assessment of students' presentations and the information gathered in semi-structured interviews conducted with the students after presenting their topics. The quantitative results show that the marks of the experimental group are significantly higher than those in the control group. The analysis of qualitative data suggests that the experimental group applied a larger number of learning strategies for preparing their biology course presentations and that many of the strategies were implemented from the English language course. In this way, the results of the study support the use of language learning strategies in cross-curricular teaching and learning.

Key words: cross-curricular teaching, language learning strategies, oral presentation skills, ESP

1. Introduction

Cross-curricular teaching is characterized by a synthesis of knowledge, skills and understandings from various subject areas (Savage 2011). This kind of teaching allows students to apply and transfer knowledge and skills from one subject to another and as such can create a more meaningful and challenging learning experience for them. It is also seen as a way to support goals such as transfer of learning, teaching students to think and reason, and providing a curriculum more relevant to students (Marzano 1991; Perkins 1991). Teaching and learning languages for specific purposes integrates students' subject matter and language instruction and as such seems to be a very convenient area for applying cross-curricular approach. In their language classes students refer to issues and topics relevant for their field of study and in that way are invited to use the knowledge and principles acquired in their subject area. On the other hand, students are also able to apply what they learn in foreign language lessons to their major field of study, which makes their learning experience highly motivating. Discussing the objectives of teaching English for specific purposes (ESP), Basturkmen (2006) refers to revealing subject-specific language use, developing target perfor-

mance competencies and developing strategic competence. As learning foreign languages implies the use of a number of strategies - skills, actions, thoughts and operations that the learner applies in order to complete a specific task successfully, the application of these strategies is referred to as strategic competence. Many of the important concepts, strategies, and skills taught in the language arts are "portable", i.e. transferred to other content areas (Perkins 1986). For example, strategies for monitoring comprehension can be directed to reading material in any content area. Similarly, strategies for preparing an oral presentation in academic setting imply a number of steps and operations that are identical regardless of the field of study or the language in which the presentation is to be given. The present paper describes a study that aimed at exploring the possibility of implementing language learning strategies taught in an ESP course into the task of preparing a presentation for a biology course. The presentation was given in students' L1 and was related to a subject-specific topic. The results of the study point to a great potential for employing language learning strategies in cross-curricular concept of teaching and learning.

2. Cross-curricular teaching

Cross-curricular teaching provides a meaningful way in which students can use knowledge learned in one context as a knowledge base in other contexts in and out of school (Collins, Brown, & Newman 1989). It is often seen as a way to address some of the recurring problems in education, such as fragmentation and isolated skill instruction (Marzano 1991, Perkins 1991). The term usually refers to three types of approach to teaching and learning: fusion, i.e. using two or more subjects to teach one topic, or applying knowledge and skills from one subject to understand and perform tasks for another subject; multidisciplinary, i.e. teaching one topic through different subjects; interdisciplinary, i.e. transferring knowledge from one subject to another. Although it may appear demanding for teachers in terms of requiring a lot of time and effort in planning, organizing and preparing lessons, cross-curricular teaching has many of the benefits. First of all, it highly increases students' motivation for learning, as it enables students to see the value of what they are learning, i.e. what they have learned. In addition, students are able to see the interconnectedness of topics and issues they learn in individual subjects and at the same time are encouraged to employ higher level thinking and reasoning skills, such as induction, deduction, critical thinking etc. Considering all of the benefits stated above, we can say that cross-curricular teaching greatly improves the learning process, as it provides conditions for effective learning - great motivation, broader context of learning, interaction and active involvement of students. Finally, as stated by Savage (2011), cross-curricular teaching promotes students' cognitive, personal and social development in an integrated way and provides opportunities for teachers to collaborate and co-operate meaningfully and at the same time to become more innovative and imaginative in their teaching.

3. Language learning strategies

Language learning strategies represent conscious thoughts and actions that learners take in order to achieve a learning goal (Chamot 2004). Analyzing how language

learners process the information and what activities they are involved in while learning a language, second language acquisition research has shed light on many skills, actions and thoughts that efficient language learners apply (Green and Oxford 1995, O'Maley and Chamot 1990, Vandergrift 1997). Many studies have shown that the use of strategic knowledge contributes to better learning outcomes (Carrell 1989, Cohen 1998, Gu and Johnson 1996, O'Maley and Chamot 1990). The research of this kind is helpful in/for designing methodological approaches that develop these strategies and thus make language learning successful.

Various classification systems of language learning strategies are found in the literature on second language acquisition. Strategies were first classified into those that directly affect specific learning tasks and those whose effect is indirect (for example, planning a task). Present classification systems are much more complex. O'Malley and Chamot (1990), for example, classify language learning strategies into cognitive, metacognitive and socio-affective. Cognitive strategies refer to various mental activities used in processing information and completing specific tasks, such as deduction, summarizing or inferencing. Metacognitive strategies represent operations and activities for regulating and controlling the learning process, for example planning, self-monitoring or self-evaluation. Socio-affective strategies refer to various modes of interacting with other students and native speakers as well as actions that can regulate emotions and attitudes towards L2 learning and its use in everyday situations.

One of general characteristics of language learning strategies is their transferability to new tasks and situations. Harris and Grenfell (2004) emphasize the importance of metacognitive dimension in transferring strategies to new situations. In order to apply the acquired strategies to new tasks, students should be aware of their role and importance and should be able to monitor and control their use. The transfer of acquired knowledge and skills to new tasks is one of the fundamental concepts in education and yet the research on the transfer of language learning strategies has been scarce (Chamot 2004). A few studies (Harris 2007, Harris and Grenfell 2004) have confirmed the existence of transfer between strategies taught in L1 classes to their use in L2 classroom. The transfer was more common among high attaining students in comparison to low attaining students. High attainers used more metacognitive strategies and were making more transfers.

The present paper addresses the question of transferability of language learning strategies from L2 to L1. It focuses on transferability of strategies for preparing and giving an oral presentation in an ESP class to giving a presentation in L1 in a biology course. As oral presentation represents an academic genre that is characterized by many universal features and as such can be regarded as an international genre (Mauranen 2007), it appeared very suitable for analyzing the transferability of strategies necessary for preparing and giving a presentation in two different contexts. The focus of the study was the transfer of two types of strategies-cognitive and metacognitive ones. Cognitive strategies seem to be relevant for many of the activities important for preparing a presentation, such as the selection of material and its organization, while metacognitive strategies, as it has been stated above, play an important role in making strategy transfer possible. The study relied on the taxonomy of language learning strategies proposed by O'Malley and Chamot (1990).

4. Study design

4.1. Participants

The study was conducted with 40 students of biology studying at the University of Novi Sad. The participants were second-year students, aged 19 to 20, and were attending the third semester of their study course. All of the participants applied for an oral presentation on a subject-specific topic within a zoology course they were attending at that time. The students had already had some experience in giving oral presentations: they all gave presentations as a part of their ESP course at university, but half of them (the experimental group) had a strategy training prior to their presentations, while the other group (the control group) had no training of that kind. The students had their ESP course in the second semester of their undergraduate course. The strategy training with the experimental group included short tasks that focused on four aspects of oral presentations: the content, the structural organization, the use of visuals and the presentation style. The activities focused on the use of cognitive and metacognitive strategies and they were organized in the form of short tasks following the CALLA model (Chamot 2005). The model included four stages of completing the tasks: preparation, when students were invited to think and suggest what kind of strategies would be suitable for completing specific tasks; presentation, the stage at which the teacher focused the students' attention on some additional strategies that would be helpful; practice, the stage when students completed specific tasks (for example, how they would organize the introduction of a presentation on a specific topic) and evaluation, the stage at which students discussed what strategies were helpful and why. This last stage was particularly important for developing students' metacognitive competence. As for the control group, they completed similar tasks to those that their experimental group peers had, but were not instructed on the use of strategies. It is also important to say that all of the participants voluntarily applied for both their English and zoology presentation. In this way many of the psychological factors that affect the quality of student presentations could be excluded.

4.2. Research methodology

Considering the context described above, the aim of the research was to explore the possibility of applying language learning strategies taught in the ESP course into the task of preparing a presentation in L1 for the students' zoology course. Referring to the literature on language learning strategies, the starting hypothesis was that the experimental group students would rely on the strategies they were taught in their ESP course and that metacognitive strategies would be dominant in that use.

As the aim of the research was to identify the mental processes that the participants used while preparing their zoology presentations, there was a need for including qualitative data in the research. Accordingly, mixed-method research combining both qualitative and quantitative data was used in this study. The qualitative data were obtained from semi-structured interviews and the analysis of students' notes for preparing zoology presentations, while quantitative data included the assessment of the presentations. The interviews were conducted with the participants after their zoology presentations and included two general questions:

- Describe the process of preparing your presentation;
- In what way was your ESP presentation helpful to you;

As it is seen, the first question did not address the students' experience with English language presentations while the second question directly asked them to refer to that experience.

The analysis of the qualitative data included the identification of cognitive and metacognitive strategies in the participants' answers to the above questions. The identified strategies were classified into four segments, depending on what aspect of presentation they referred to – the presentation content, the structural organization, the use of visuals and the presentation style. The present paper discusses the results obtained for two of the categories: the presentation content and the structural organization.

The quantitative data analysis included the comparison of the marks that the two groups of students got for their presentations. For this purpose the Mann-Whitney U test was applied.

5. Research results

The results of the research are presented in two segments: the first segment refers to the qualitative findings and the second segment presents the quantitative results.

5.1. Qualitative analysis results

The qualitative data point to the use of cognitive and metacognitive strategies referring to the selection and organization of the information that were included in the presentations. The strategies are presented in the table below, according to their frequency.

Control group	**Experimental group**
1. Resourcing	1. Resourcing
2. Translating	2. Elaboration
3. Note taking	3. Note taking
	4. Translating

Table 1: The use of cognitive strategies for preparing and organizing the content of students' presentations

As it can be seen, the most frequently used strategy in both groups is resourcing, i.e. the use of various sources for gathering information. In describing how they chose the content of their presentations, all of the participants referred to this strategy. They all used their coursebook and the internet, and in some cases, additional books from the library. The experimental group, however, used broader scope of sources, as some of the students reported the use of their high school textbooks and the library of the Faculty of Agriculture. The control group students often combined this strategy with translation, since most of the material they found on the internet was in English. The students of the experimental group, however, less frequently reported the use of translation, although this activity was certainly present while they searched for information. These students more frequently reported the use of elaboration with resourcing, as many of them made associations and tried to link new information with previously acquired knowledge, such as general zoology course from the first semester, or high school knowledge. These students

also combined note taking strategy with resourcing, as they used notes to make an outline of their presentation. The control group used this strategy as well, but none of the students referred to creating an outline.

The table two shows the frequency of metacognitive strategies used for choosing the content of presentations.

Control group	**Experimental group**
Selective attention – 1 student	Selective attention
	Identifying the purpose of the task

Table 2: The use of metacognitive strategies for preparing and organizing the content of students' presentations

As the table shows, the control group students did not use metacognitive strategies (with an exception of one student). The experimental group students, on the other hand, relied on two metacognitive strategies in selecting the information for their presentations. While doing this, many of them paid particular attention to selecting material that would be attractive for the audience, i.e. their peers. This strategy was particularly used for creating the introduction and conclusion of the presentations. Along with this strategy, the students thought about the purpose of their presentations while choosing the content for them. As they reported it in the interviews, they tried to include all the necessary information that would help the other students to understand the topic fully and prepare it for taking their exam.

To summarize, the qualitative results on the use of cognitive and metacognitive strategies in selecting the presentation content showed that the experimental group employed a larger scope of strategies. The data also showed that the control group did not rely on metacognitive strategies.

5.2. Quantitative analysis results

The quantitative data refer to the analysis of marks that the participants got for their zoology presentations. The assessment was performed by the zoology course professor and the marking system included the scale 1-5, with 5 representing the highest mark. There were four segments included in the assessment: relevant information, topic scope, clear main points and supporting facts, details and examples. For comparing the experimental and the control group marks, the Mann-Whitney U test was applied and statistical significance was set as at the level $p<0.05$. The following table presents the quantitative results:

	Control group	**Experimental group**
Relevant information	5.00	5.00
The scope of the topic	4.90	5.00
Clear main points	4.55	5.00
Supporting details	4.66	4.90
Overall mark	4.78	4.98
Standard deviation	0.49	0.13
Significance (Z)	-2.520	
p	0.012	

Table 3: The assessment of the presentation content

The overall results suggest that both groups of participants generally had high marks regarding the content of their presentations. Nevertheless, certain differences between the two groups are observable. The overall mark and standard deviation of the experimental group suggest that these students completely fulfilled the professor's criteria in respect to the four segments of the presentation content. The situation is different regarding the control group. The overall mark is lower and there is a significant difference at the level $p<0.01$ between the two groups. Standard deviation suggests that there are variations in the marks, i.e. the quality of the presentation content in the control group varies. The lowest marks are recorded for expressing clear main points, suggesting that this was the most difficult task for the control group students.

6. Discussion

Analyzing the presented results, the following conclusion can be made: the qualitative results showed that the experimental group students used a larger scope of cognitive and metacognitive strategies, while the quantitative results showed that these students obtained higher marks in comparison with their peers in the control group. The results imply that the use of strategies contributed to better completion of the task, in this case, the selection and organization of the presentation content. The results are in line with literature data, as many of the studies have reported that wider scope of used strategies resulted in better completion of the language task (Cohen 1998, Gu and Johnson 1996, O'Maley and Chamot 1990).

With reference to the aim of this study, i.e. the possibility of applying the strategies taught in the foreign language course to the completion of a similar task in L1, it can be said that the three strategies detected only in the experimental group (elaboration, selective attention and identifying the purpose of the task) are actually the strategies that these students were instructed to use while attending their ESP course. Elaboration, i.e. making associations and connections with background knowledge, was a strategy that students were encouraged to apply in many segments, such as selecting the topic and the content, organizing information and presenting them in an appropriate order. It was often combined with the other two strategies, selective attention and identification of the purpose of the task. The students were asked to analyze if the information included in certain parts of their presentations (short tasks that they were given, such as to develop introduction or conclusion, or define main points in relation to a specific topic) would attract the attention of the audience and correspond to their background knowledge. It is important to point out that the control group did not make use of any metacognitive strategies. These findings can be brought into connection with the results reported by Harris (2007) and Harris and Grenfell (2004) who concluded that metacognitive dimension had a crucial role in transferring language learning strategies to new tasks and situations.

The interpretation of the quantitative results also points to the fact that the experimental group students transferred some of the learning strategies from their English to their biology course. These results showed that the lowest marks were recorded in the segment of providing clear main points of the presentation. Identification of the central idea and main points of the presentation was a part of the training conducted with the

experimental group. This segment was developed by the strategies such as note taking with the aim of preparing the outline, elaboration, selective attention and identification of the purpose of the presentation. These are precisely the strategies that, as the qualitative data showed, the experimental group mostly relied on. The lower marks recorded in this segment can be brought into connection with the absence of these strategies among the control group students. In this way, we can say that the quantitative results support the findings of the qualitative data analysis.

7. Pedagogical implications

The results of the present study point to several pedagogical implications. First of all, it can be concluded that cognitive and metacognitive strategies can significantly improve oral presentation skills and therefore should be implemented in language and communication classes that aim at developing this skill. Furthermore, the results of the study suggest that cognitive and metacognitive language learning strategies can be employed not only in language classes but also in other subjects, such as biology, in completing certain academic tasks that are similar across disciplines. In this particular case, the task was how to prepare an oral presentation, but the use of language strategies can also refer to some other activities and language skills, such as writing a summary, listening to a lecture and taking notes, or critical reading. In order to apply this cross curricular concept of teaching, frequent communication and cooperation between language teachers and subject specialists is needed. Additionally, modification of present curricula would be necessary in order to harmonize the teaching activities and learning outcomes of various subjects and create conditions suitable for cross curricular teaching and learning.

References

Basturkmen, H. (2006). *Ideas and options in English for specific purposes.* New York: Lawrence Erlbaum Associates.

Carrell, P.L. (1989). Metacognitive awareness and second language reading. *The Modern Language Journal,* 73/2:121-134.

Chamot, A. U. (2004). Issues in language learning strategy research and teaching. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 1/1:14-26.

Chamot, A. U. (2005). Language learning strategy instruction: Current issues and research. *Annual Review of Applied Linguistics,* 25:112-115.

Cohen, A. (1998). *Strategies in learning and using a second language.* London: Longman.

Collins, A., Brown, J.S., and S.E. Newman, (1989). Cognitive apprenticeship: Teaching the crafts of reading, writing, and mathematics. In: *Knowing, learning, and instruction: Essays in honor of Robert Glaser (*L. B. Resnick, ed.), Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, 453-494.

Green, J.M: and R. Oxford (1995). A closer look at learning strategies, L2 proficiency and gender. *TESOL Quarterly,* 29/2:261-297.

Gu, Y. and R.K. Johnson (1996). Vocabulary Learning Strategies and Language Learning Outcomes. *Language Learning,* 46/4:643-679.

Harris, V. (2007). Language learning strategies across the curriculum: Government policy and school practice, available at http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/160889.htm.

Harris, V. and M. Grenfell (2004). Language learning strategies: a case for cross-curricular collaboration. *Language Awareness,* 13/2:116-130.

Mauranen, A. (2007). Discourse reflexivity and international speakers-how is it used in English as a lingua franca? *Jezik in slovstvo,* 52/3-4:1-19.

O'Malley, J.M. and Chamot, A.U. (1990) *Learning Strategies in Second Language Acquisition*, Cambridge: CUP.

Savage, J. (2011). *Cross-curriculum teaching and learning in the secondary school*. Routledge: Abingdon.

Marzano, R. J. (*1991*). Fostering thinking across the curriculum through knowledge restructuring. *Journal of Reading*, 34/7: 518-525.

Perkins, D.N. (1986). *Knowledge as design*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Perkins, D.N. (1991). Educating for insight. *Educational Leadership*, 49/2:4-8.

Vandergrift, (2003). The comprehension strategies of second language (French) listeners: A descriptive study. *Foreign Language Annals,* 30/3:387-409.

Ljiljana Knežević

STRATEGIJE ZA UČENJE JEZIKA U FUNKCIJI RAZVIJANJA VEŠTINE USMENOG IZLAGANJA: PERSPEKTIVE ZA ORGANIZOVANJE INTERDISCIPLINARNE NASTAVE

Sažetak: Interdisciplinarna nastava podrazumeva sintezu znanja, sposobnosti i veština iz različitih predmeta. Učenje stranog jezika, pak, podrazumeva upotrebu određenih strategija – veština, operacija i aktivnosti koje učeniku omogućavaju da što uspešnije završi određeni zadatak. Ovaj rad ispituje mogućnost implementiranja strategija za pripremu usmenog izlaganja razvijanih u okviru nastave engleskog jezika struke na izlaganje u okviru jednog stručnog predmeta za studente biologije. U istraživanju su učestvovale dve grupe studenata: eksperimentalna grupa sa kojom su uvežbavane kognitivne i metakognitivne strategije za usmeno izlaganje u okviru nastave engleskog jezika i kontrolna grupa, s kojom te strategije nisu uvežbavane. Cilj je bio utvrditi da li će se repertoar strategija koje su studenti koristili u narednom izlaganju u okviru stručnog predmeta razlikovati između eksperimentalne i kontrolne grupe i da li će studenti eksperimentalne grupe koristiti strategije koje su sa njima prethodno razvijane u nastavi stranog jezika. Kvantitativni rezultati govore da su studenti eksperimentalne grupe pokazali bolji kvalitet izlaganju u odnosu na kolege iz kontrolne grupe, dok je analizom kvalitativnih podataka, transkripata intervjua i beležaka studenata, utvrđeno da je eksperimentalna grupa koristila širi repertoar strategija i da je većina njih bila identična strategijama koje su sa ovim studentima razvijane u nastavi jezika. Ovim je potvrđena mogućnost kombinovanja elemenata nastave jezika sa određenim zadacima u okviru drugih predmeta, u ovom slučaju biologije, čime se otvara mogućnost organizovanja interdisciplinarnog pristupa nastavi.

Ključne reči: interdisciplinarna nastava, strategije za učenje stranog jezika, usmeno izlaganje, nastava engleskog kao jezika struke

UDC 371.3::811.133.1'243
DOI 10.18485/primling.2015.16.11

Lidija Pasuljević
Centar za nastavu stranih jezika, Zadužbina Ilije M. Kolarca

DVOJEZIČNA NASTAVA NA FRANCUSKOM JEZIKU U SRBIJI: ISTRAŽIVANJE RECEPTIVNIH VEŠTINA UČENIKA

Sažetak: U ovom radu bavimo se uticajem koji CLIL tip dvojezične nastave ima na usvajanje francuskog kao stranog jezika. Ispitivali smo receptivne veštine učenika (razumevanje pročitanog teksta i zvučnog materijala) uključenih u CLIL i njihove rezultate uporedili sa učenicima jednojezičnih odeljenja. Istraživanje smo sproveli u drugom razredu Treće beogradske gimnazije. Učenici su radili test za pripremu ispita *Delf B1 Junior Scolaire*. Rezultati istraživanja pokazuju da su učenici dvojezičnog odeljenja uspešno savladali test i da vladaju B1 nivoom receptivnih veština. Takođe, učenici iz dvojezičnog odeljenja postigli su bolji uspeh u odnosu na učenike iz jednojezičnih odeljenja, posebno na testu usmene recepcije.

Ključne reči: Dvojezično/bilingvalno obrazovanje; CLIL nastava; francuski jezik; pisana recepcija; usmena recepcija.

1. UVOD

Bilingvalno ili dvojezično obrazovanje podrazumeva da se „nastava nejezičkih predmeta izvodi bar na dva jezika“, tj. da se „dva jezika koriste u nastavne svrhe“ (Skutnab- Kangas 1991: 145).

Predmet našeg rada jeste dvojezična nastava na francuskom, kao stranom, i srpskom, maternjem jeziku u Trećoj beogradskoj gimnaziji. Dvojezična nastava odvija se prema CLIL pristupu (*Content and Language Integrated Learning*) koji podrazumeva da se nastava jednog ili više nejezičkih predmeta odvija na dodatnom jeziku (Do Coyle et al. 2010:3). Taj jezik se naziva *posrednički* ili *vehikolarni jezik* (Vučo 2006:42), a učenje sadržaja i jezika odvija se istovremeno, jedan putem drugog. Vehikolarni jezik ujedno je i sredstvo u nastavi i poseban nastavni predmet. CLIL metoda ne zahteva da oba jezika budu podjednako zastupljena u nastavi, niti da nastavnici imaju nivo vehikolarnog jezika kao izvorni govornici.

U literaturi se navodi da programi poput CLIL-a, kada je strani jezik slabije zastupljen u nastavi, imaju za cilj da učenici dostignu funkcionalnu kompetenciju kako receptivnih tako i produktivnih veština (Muñoz 2002 u Garcìa 2009: 210).

Upravo sa ciljem da se podigne nivo jezičkih veština učenika iz stranog jezika i poboljša nivo nastavničke kompetencije, kao i da se razvija dvojezičnost u Republici Sr-

biji i osavremeni obrazovno-vaspitni rad kroz uvođenje savremenih i efikasnijih metoda rada (Đurić 2006: 32), Ministarstvo prosvete i sporta uvelo je dvojezičnu nastavu na srpskom i francuskom, to jest italijanskom, engleskom i ruskom jeziku školske 2004/2005. godine.

Dvojezična nastava na francuskom jeziku prisutna je u gimnazijama u Beogradu, Novom Sadu, Sremskim Karlovcima, Nišu, Pirotu i Valjevu, kao i u OOŠ „Vladislav Ribnikar" u Beogradu. U školskoj 2013/2014. godini u nastavu je bilo uključeno 69 nastavnika, od toga 20 nastavnika francuskog jezika i 49 nejezičkog predmeta koji su radili sa ukupno 423 učenika[1].

Bilingvalna nastava organizovana je na sledeći način: „Učenici prate nastavu na francuskom jeziku u obimu najmanje 30%, a najviše 45% od ukupnog fonda časova na godišnjem nivou. Nastavni predmeti koji se predaju na francuskom jeziku nisu propisani. Škole se za njih opredeljuju u skladu sa kadrovskim mogućnostima." (Đurić 2006: 33). Kako bi započeli bilingvalno školovanje u gimnaziji učenici polažu pisani i usmeni test iz francuskog jezika, a pri upisu u gimnaziju od njih se zahteva A2 nivo jezika prema Zajedničkom evropskom referentnom okviru za žive jezike. Kada učenici polože Veliku maturu dobijaju diplomu sa napomenom o završenom dvojezičnom obrazovanju, koja ih oslobađa polaganja testova jezika pri upisu na frankofone univerzitete. Od njih se očekuje da dostignu B2 nivo jezika prema ZEROJ. S druge strane, potrebni nivo znanja jezika za predavače je između B2 i C1 (Ibid).

2.CLIL MODEL U TREĆOJ BEOGRADSKOJ GIMNAZIJI

Svake školske godine u Trećoj beogradskog gimnaziji upisuje se jedno dvojezično odeljenje iz francuskog i jedno iz italijanskog jezika.

U školskoj 2013/2014. godini u prvom razredu francuske sekcije dvojezične nastave upisano je 34 učenika, u drugom razredu 24 učenika, u trećem 23 i u četvrtom razredu 24 učenika. Broj nastavnika nejezičkog predmeta koji učestvuje u dvojezičnoj nastavi i predaje na srpskom i francuskom jeziku je 10, dok su u nastavu uključena 2 nastavnika francuskog jezika[2]. Učenici su tokom 2013/2014. godine nastavu delimično na francuskom jeziku pratili iz hemije, fizike, biologije, likovne i muzičke kulture, istorije, geografije, matematike i filozofije. Pored zvaničnog udžbenika na srpskom jeziku učenici koriste dodatne materijale iz francuskih udžbenika koje obezbeđuje predmetni nastavnik. Što se francuskog jezika tiče, udžbenik koji se koristi u nastavi je isti kao i u jednojezičnim odeljenjima, *Belleville 2*[3] (prvi i drugi razred) ili *Belleville 3*[4] (treći i četvrti razred) u izdanju *CLE International*. Međutim, dvojezična odeljenja od drugog do četvrtog razreda imaju veći fond časova nedeljno, odnosno tri, pet i četiri, kao i po jedan čas nedeljno sa stranim lektorom.

U ovom radu istraživali smo da li učenici dvojezičnog odeljenja drugog razreda Treće beogradske gimnazije postižu očekivani napredak u vladanju francuskim jezikom

1 Interni podaci Francuskog instituta u Srbiji za školsku 2013/2014.godinu. Podatke nam je ljubazno ustupila Elisabeth Juin, koordinatorka za dvojezičnu nastavu Francuskog Instituta 2014.godine.

2 Interni podaci Francuskog instituta u Srbiji za školsku 2013/2014.godinu.

3 Gallier, T., Grand-Clément, O. (2004). *Belleville 2*. Paris : Cle International/Sejer.

4 Grand-Clément, O. et al. (2005). *Belleville 3*. Paris : Cle International/Sejer.

od trenutka kada su započeli svoje školovanje. Takođe, kako bismo utvrdili u kojoj meri CLIL pristup utiče na usvajanje francuskog jezika, testirali smo receptivne veštine učenika dvojezičnih odeljenja i njihove rezultate uporedili sa učenicima jednojezičnih odeljenja iste gimnazije.

Odabrali smo učenike drugog razreda kao uzorak za istraživanje budući da su učenici tada dovoljno vremema proveli u dvojezičnoj nastavi i da su se navikli na program i metode rada u nastavi, a kako su i na polovini svog školovanja u gimnaziji, možemo testirati njihov napredak u učenju francuskog kao stranog jezika.

3.OPIS ISTRAŽIVANJA

Budući da je traženi nivo za upis u dvojezično odeljenje u gimnaziji A2, a da se od učenika na kraju četvrtog razreda očekuje da dostignu B2 nivo prema ZEROJ, testirali smo da li su učenici na kraju drugog razreda dostigli nivo B1. Za potrebe ovog istraživanja ispitivali smo receptivne veštine učenika, pisanu i usmenu. Koristili smo primer testa za pripremu za polaganje međunarodnog ispita DELF, nivoa B1 za juniore, *Delf junior scolaire B1 200 activités*[5], koji po temama odgovara njihovom uzrastu.

Učenici su test pisane recepcije radili 30 minuta. Test sadrži 9 pitanja (dva zadatka zatvorenog i jedan otvorenog tipa) vezana za pisani, autentični dokument novinskog tipa sa temom „Vaspitna uloga dnevnih novina“. Od kandidata se očekuje da razume šta korišćenje štampe u nastavi razvija, izaziva i favorizuje. Dati su zadaci u kojima treba označiti jedan tačan od ponuđena tri odgovora, da odrede da li je iskaz tačan/netačan/ne zna se i da dopune odgovore. Svaki tačan odgovor na pitanje bodovali smo jednim poenom.

Test usmene recepcije učenici su radili 20 minuta. I ovaj test takođe sardži 9 pitanja, a od kandidata se očekivalo ili da dopune odgovore ili da označe jedan tačan od ponuđena tri odgovora. Tema zvučnog dokumenta je istorijat Luvra, kraljevske plalate i muzeja. Za svaki tačan odgovor učeniku je bio dodeljen po jedan poen.

U istraživanju koje je sprovedeno tokom maja 2014. godine učestvovalo je ukupno 66 učenika na testu pisane recepcije i isto toliko na testu usmene recepcije. Kao uzorak pored dvojezičnog odeljenja II4f uzeli smo i dva jednojezična odeljenja (uzeta su dva odeljenja jer se učenici dele na one koji uče francuski ili ruski/nemački jezik).

Budući da su testovi rađeni tokom dva dana nije isti broj učenika po odeljenjima učestvovao u izradi oba dela testa i konačan broj izgleda ovako:

Odeljenje	Pisana recepcija		Ukupno	Usmena recepcija		Ukupno
	Broj devojčica	Broj dečaka		Broj devojčica	Broj dečaka	
II1	13	6	19	15	5	20
II7	7	12	19	7	10	17
II4f	21	7	28	22	7	29

Tabela 1. Broj učenika po odeljenjima koji su učestvovali u istraživanju

5 Uvid u test je moguć putem sledeće reference: Rausch, A. et al. (2006). *Delf junior scolaire B1 200 activités*. Paris: Cle International. pp. 18, 107.

Pored razlike u broju učesnika istraživanja iz jednojezičnih i dvojezičnih odeljenja, važno je napomenuti, zbog postignuća na testovima i analize rezultata, još jednu značajnu razliku u uzorku. Učenici su zamoljeni da na testu naglase koliko godina uče francuski jezik, i da li su pohađali OOŠ „Vladislav Ribnikar“, gde se francuski jezik uči od prvog razreda sa nedeljnim fondom od 6 časova[6]. To predstavlja veliku prednost u učenju jezika u odnosu na sve ostale beogradske osnovne škole, gde prema nastavnom planu učenici imaju 2 časa francuskog jezika na nedeljnom nivou[7].

U dvojezičnom odeljenju II4f , 76% učenika pohađalo je OOŠ „Vladislav Ribnikar“. Osim toga, u kratkoj anketi, jedna učenica je navela da smatra francuski svojim maternjim jezikom, dok je dvoje učenika obrazovanje na nivou osnovne škole steklo u frankofonim zemljama. Može se očekivati da ove dve varijable utiču i na postizanje boljih rezultata u našem istraživanju.

Sa druge strane, u jednojezičnim odeljenjima nijedan učenik se nije izjasnio da mu je maternji jezik francuski kao ni da je obrazovanje na nivou osnovne škole stekao u inostranstvu. Deset učenika pohađalo je OOŠ „Vladislav Ribnikar“ (26% uzorka).

U nastavku rada prikazaćemo rezultate testiranja pisane, a potom i usmene recepcije učenika. Vodeći se kvantitativnom metodom, analiziraćemo sledeće: broj poena koji su učenici ostvarili, prosečan zabeležen broj poena i koliko je učenika ostvarilo broj poena ispod 5 poena (što je nešto više od polovine od maksimalnog broja poena), to jest 5 poena ili više. Radi dobijanja što preciznijih i verodostojnih rezultata poređenja postignuća učenika iz jednojezičnih i dvojezičnog odeljenja, poredićemo njihove rezultate imajući u vidu specifičnosti uzorka. Stoga ćemo rezultate dvojezičara koji su pohađali OOŠ „Vladislav Ribnikar“ uporediti sa jednojezičarima iz iste osnovne škole. Takođe ćemo međusobno uporediti rezulate učenika iz jednojezičnih i dvojezičnog odeljenja koji nisu pohađali pomenutu osnovnu školu.

4.REZULTATI ISTRAŽIVANJA PISANE RECEPCIJE

Kako smo prethodno napomenuli, maksimalan broj poena na testu pisane recepcije bio je 9 poena.

Rezultati izgledaju ovako:

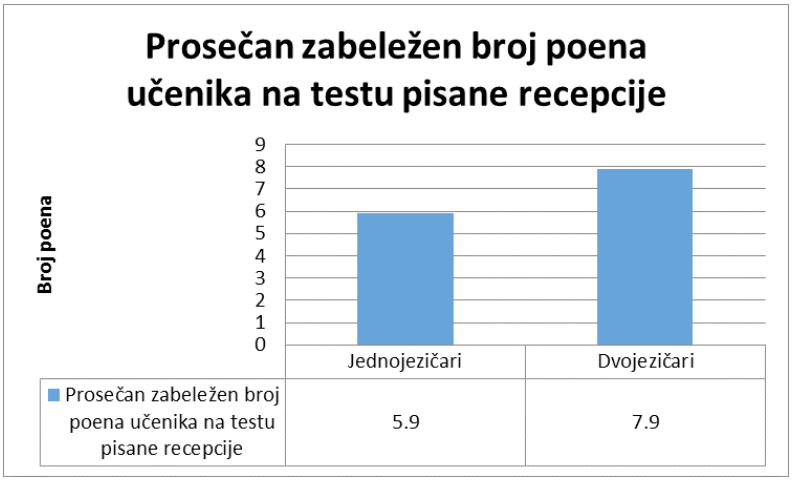
---

6 Izvor : http://os-ribnikar.edu.rs/francuski-jezik

7 Nastavni plan od prvog do četvrtog razreda: http://www.zuov.gov.rs/dokumenta/CRPU/Osnovne%20skole%20PDF/Prvi%20ciklus%20osnovnog%20obrazovanja%20i%20vaspitanja/1%20Nastavni%20plan.PDF

Nastavni plan od petog do osmog razreda:

http://www.zuov.gov.rs/dokumenta/CRPU/Osnovne%20skole%20PDF/Drugi%20ciklus%20osnovnog%20obrazovanja%20i%20vaspitanja/1%20Nastavni%20plan%20za%20drugi%20ciklus%20osnovnog%20obrazovanja%20i%20vaspitanja.pdf

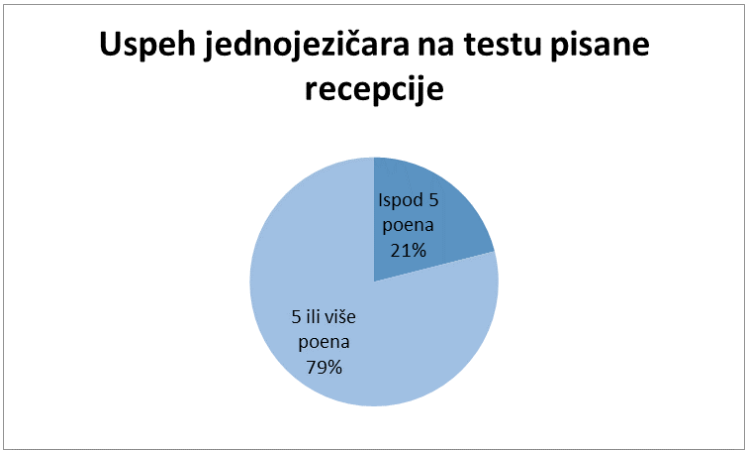


Grafikon 1.1. Uspeh učenika na testu pisane recepcije

Kako je prikazano na grafikonu, gledano uopšteno, bolji rezultat na testu postigli su učenici dvojezičnog odeljenja.

Razlika u uspehu na testu može se jasnije videti ukoliko uporedimo koliko je učenika imalo ispod 5 poena, odnosno 5 ili više poena, iz dvojezičnog i jednojezičnih odeljenja.

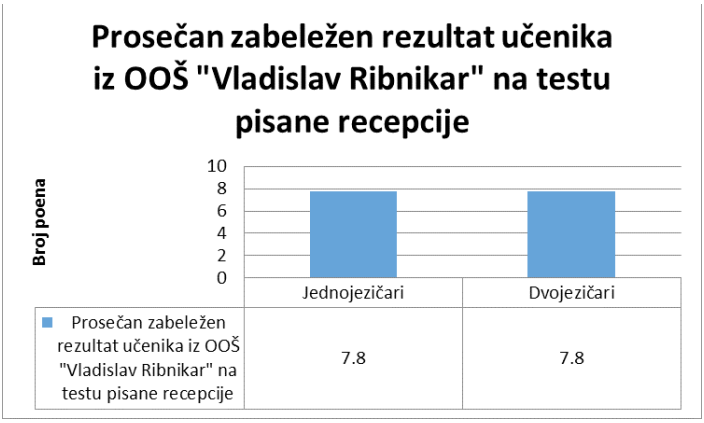
I prema ovim podacima, učenici uključeni u CLIL nastavu postigli su bolji uspeh na testu, budući da su svi učenici postigli rezultat u rasponu od 5 ili više poena. Sa druge strane, na sledećem grafikonu vidi se učinak jednojezičara:



Grafikon 1.2. Procenat jednojezičara sa manje od 5 poena ili sa 5 i više poena

Imajući u vidu prethodno pomenutu specifičnost uzorka, uporedićemo, odvojeno, rezultate učenika iz jednojezičnih i dvojezičnog odeljenja koji su prethodno pohađali OOŠ „Vladislav Ribnikar“, kao i međusobno rezultate onih koji to nisu.

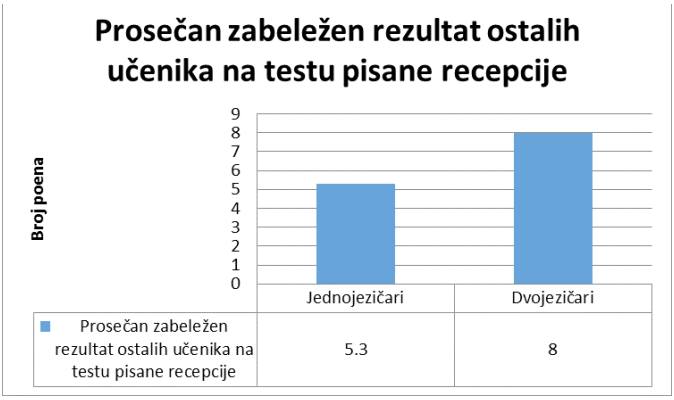
U prvoj podgrupi uzorka test je radio 21 učenik iz II4f i ukupno 8 učenika iz odeljenja II1 i II7. Rezultati ovog dela uzorka mogu se videti na grafikonu 1.3.



Grafikon 1.3. Uspeh učenika na testu pisane recepcije koji su pohađali OOŠ „Vladislav Ribnikar“

Rezultati pokazuju da su se učenici iz jednojezičnih i dvojezičnog odeljenja u ovoj podgrupi uzorka dobro snašli na testu i postigli jednak prosečan broj poena. Treba, međutim, pomenuti i pojedine razlike. Najmanji zabeležen broj poena na ovom delu testa učenika jednojezičnih odeljenja bio je 7 poena, kao i kod njihovih vršnjaka iz II4f odeljenja. Sa druge strane, najviši zabeležen broj poena kod jednojezičara, koji su postigle dve učenice, bio je maksimalnih 9 poena, dok je u dvojezičnom odeljenju isti skor zabeležilo čak 7 učenika.

Treba istaći i rezultate naše druge podgrupe, a to su učenici koji su pohađali druge osnovne škole, gde su učili francuski jezik od 3. ili 5. razreda. Ovaj deo uzorka je potencijalno i interesantniji za analizu učinka dvojezične nastave u procesu usvajanja stranog jezika, jer se vidi direktniji uticaj same nastave, bez intenzivnog uranjanja u jezik pre ulaska u CLIL. U ovoj podgrupi imamo 4 učenika iz II4f odeljenja i 30 učenika iz II1 i II7.



Grafikon 1.4. Uspeh učenika na testu pisane recepcije koji nisu pohađali OOŠ „Vladislav Ribnikar“

Prikupljeni podaci pokazuju da su učenici uključeni u CLIL postigli za 2.7 bodova veći prosečan rezultat. Njihov ujedno najniži i najviši skor bio je prilično visok i ujednačen, 8 poena od 9, koliko su sva 4 učenika postigla, dok je situacija kod jednojezičara drugačija i varira. Najniži broj poena jednojezičara bio je 0 poena, koliko je zabeležio jedan učenik (njih troje je imalo po 1 poen), dok je njihov najviši rezultat bio 8 poena, koliko je zabeležilo deset učenika, od ukupno 30.

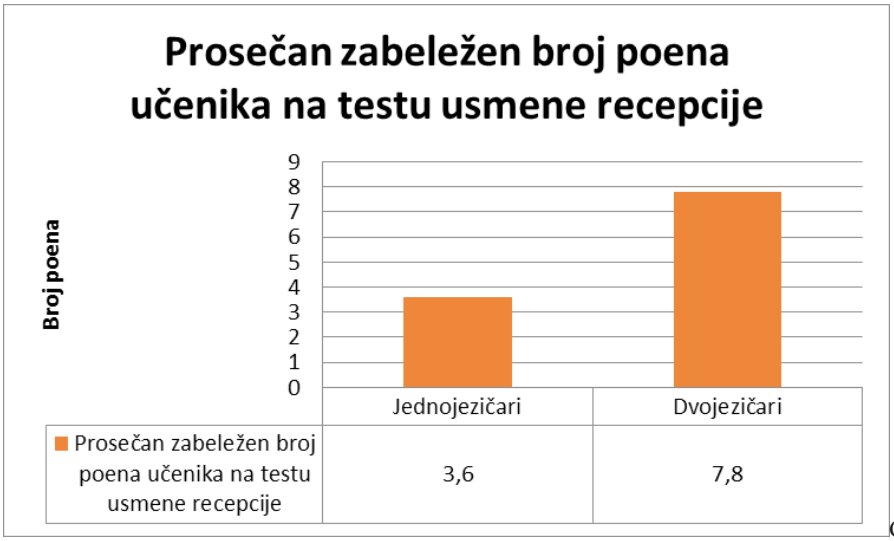
Uspeh troje učenika II4f odeljenja posmatrali smo izdvojeno, budući da nismo imali odgovarajući uzorak za poređenje u jednojezičnim odeljenjima. Dvoje učenika iz II4f odeljenja koji su se školovali u inostranstvu na francuskom jeziku, zabeležili su 8, to jest 9 poena, a učenica koja smatra francuski jezik svojim maternjim je, očekivano, imala maksimalnih 9 poena.

Greške koje su se javljale na testu kod dvojezičara bile su vezane za tip zadatka tačno/netačno/ ne zna se, a samo jedna učenica je pogrešila kod jednog otvorenog pitanja.

Učenici iz jednojezičnih odeljenja pravili su greške i kod zatvorenog i kod otvorenog tipa pitanja, a čak 9 učenika nije dalo odgovor ni na jedno od tri otvorena pitanja. Oni su, dakle, pored poteškoća u razumevanju teksta imali poteškoća i u slobodnom formulisanju odgovora svojim rečima.

5.REZULTATI ISTRAŽIVANJA USMENE RECEPCIJE

Da podsetimo, i na testu usmene recepcije maksimalan broj poena je takođe bio 9. Prosečan broj poena zabeležen na testu izgleda ovako:

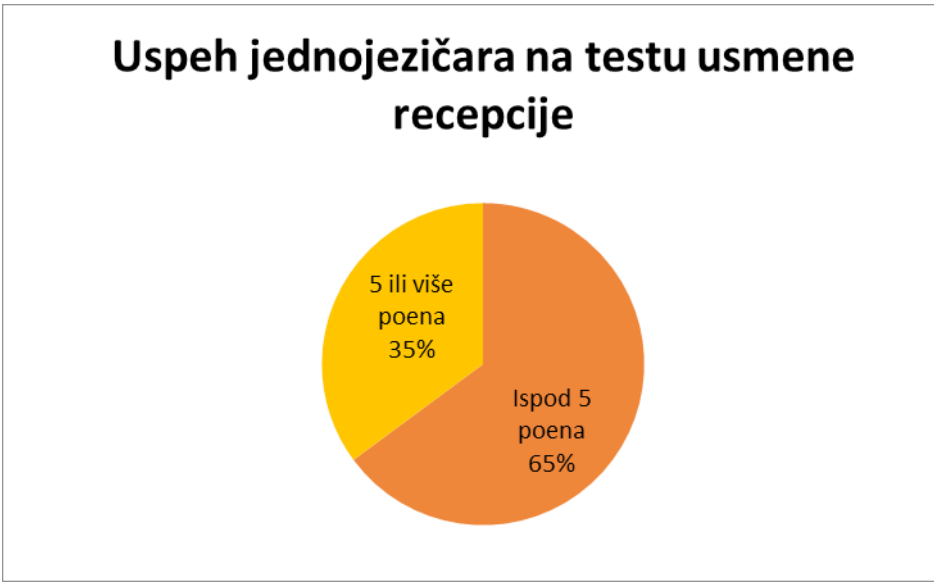


Grafikon 2.1. Uspeh učenika na testu usmene recepcije

Kako se na grafikonu vidi, ponovo su bolji prosečan broj poena imali učenici iz dvojezičnog odeljenja, međutim ovoga puta sa većom razlikom u odnosu na jednojezična odeljenja.

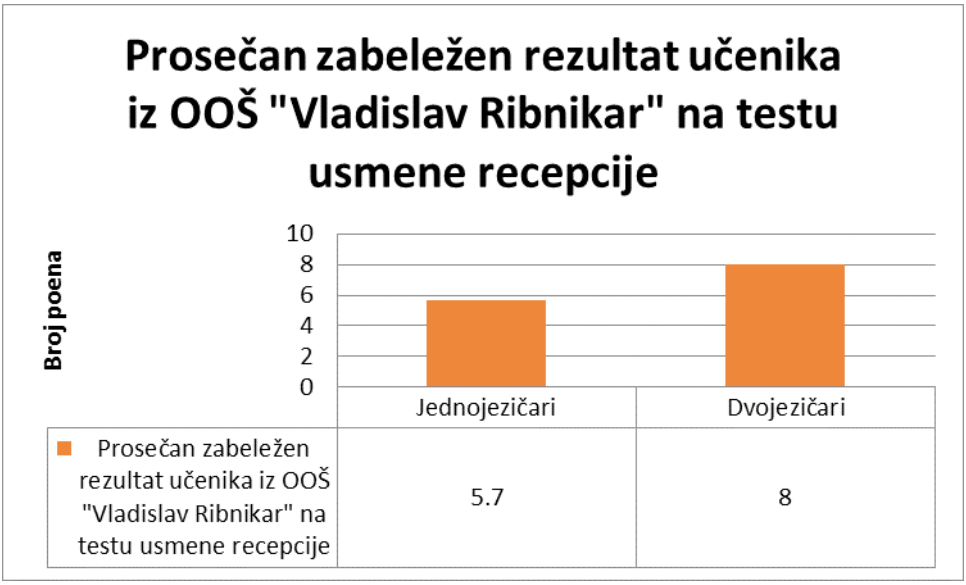
To pokazuju i sledeći grafikoni koji predstavljaju, izraženo u procentima, koliko je bilo učenika sa manje od 5 poena, odnosno sa 5 ili više poena iz dvojezičnog, i dva jednojezična odeljenja zajedno.

Grafikon 2.2. Procenat dvojezičara ispod 5 poena ili sa 5 i više poena



Grafikon 2.3. Procenat jednojezičara ispod 5 poena ili sa 5 i više poena

I prema ovim podacima učenici iz bilingvalnog odeljenja postigli su bolji uspeh na testu, 97% učenika sa 5 ili više zabeleženih poena, prema 65% učenika iz jednojezičnih odeljenja.

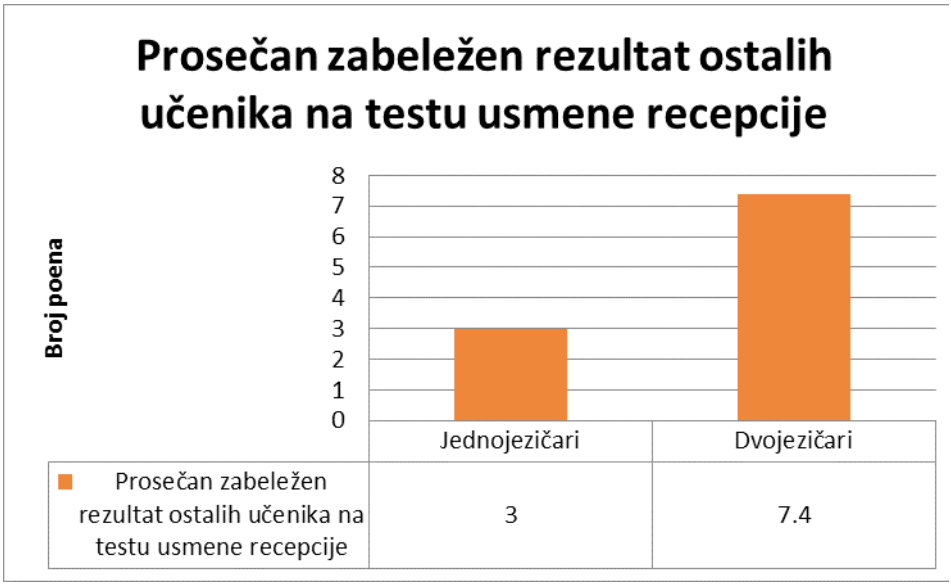


Grafikon 2.4. Uspeh učenika na testu usmene recepcije koji su pohađali OOŠ „Vladislav Ribnikar“

U podgrupi učenika iz OOŠ „ Vladislav Ribnikar“ iz bilingvalnog i jednojezičnih odeljenja test je radio 21 učenik iz II4f odeljenja, odnosno ukupno 10 učenika iz odeljenja II1 i II7.

Prema prikupljenjim podacima, učenici uključeni u CLIL postigli su bolje rezultate od njihovih vršnjaka iz jednojezičnih odeljenja, i to za 2.3 poena. Kada rezultate pogledamo nešto detaljnije, kod jednojezičara je najmanji broj poena bio 2 poena, koliko je zabeležila jedna učenica, a najviši broj poena bio je 8 poena, koliko je imalo osmoro učenika. Kod učenika iz dvojezičnog odeljenja najmanji broj poena bio je 4 poena, što je zabeleženo kod jedne učenice, dok je deset učenika imalo najviši postignut broj poena, ujedno i maksimalan, 9.

Slična situacija sreće se i u drugoj podgrupi učenika koji nisu pohađali pomenutu osnovnu školu. U ovom delu uzorka test je radilo 5 učenika iz dvojezičnog, odnosno 27 učenika iz jednojezičnih odeljenja.



Grafikon 2.5. Uspeh učenika na testu usmene recepcije koji nisu pohađali OOŠ "Vladislav Ribnikar"

I u ovoj podgrupi, učenici iz dvojezičnog odeljenja postigli su ubedljivo bolji prosečan broj poena na testu. Njihov najmanji broj poena, koliko je zabeležila jedna učenica, bio je 5, dok je najviši broj poena bio 8 koliko su postigle dve učenice od njih petoro. Sa druge strane, kod jednojezičara je najmanji broj poena zabeležila jedna učenica i iznosi 0 poena, petoro učenika je imalo svega 1 poen, a maksimalan broj poena bio je 7, koliko su imala dva učenika.

Tri učenika iz II4f odeljenja, koje smo posmatrali odvojeno jer su se školovali u inostanstvu ili im je francuski ujedno i maternji jezik, postigli su maksimalnih 9 poena.

Kada je reč o tipičnim greškama, treba napomenuti da je na pitanju koje je jednojezičarima zadavalo najveći problem, gde je trebalo napisati koje godine je Luvr osnovan, samo 6 učenika odgovorilo tačno, to jest svega 15% uzorka, od toga četvoro iz prve podgrupe. Trideset učenika nije dalo tačan odgovor među kojima je bilo četrnaest koji su ostavili prazan odgovor. Dvojezičari su, ne računajući tri izdvojena učenika, zauzvrat, zabeležili samo tri netačna odgovora na ovo pitanje, odnosno imamo dvadeset tri tačna odgovora, što predstavlja 79% uzorka. Takođe, jednojezičari su pravili greške i kod pitanja gde je trebalo zaokružiti jedan tačan od tri ponuđena odgovora kao i kod pitanja na dopunjavanje brojevima, dok su dvojezičari pravili greške samo kod drugog tipa pitanja.

6.ZAKLJUČAK

Sudeći po dobijenim rezultatima istraživanja, možemo izvući tri glavna zaključka.

Učenici uključeni u CLIL postigli su napredak u učenju francuskog jezika očekivanim tempom i uspešno se snalaze na B1 nivou kada je o receptivnim veštinama reč, što

dokazuje veoma visok prosečan broj poena na testovima, 7.9 na testu pisane i 7.8 na testu usmene recepcije. Najmanji broj poena na testu pisane recepcije bio je ubedljivih 7 poena, dok je najmanji broj poena na testu usmene recepcije bio 4 od maksimalnih 9. Njihovi rezultati su takođe prilično ujednačeni. I učenici koji nisu pohađali OOŠ „Vladislav Ribnikar“ imali su jako visok učinak, kao i učenici drugih osnovnih škola koji su bili manje izloženi francuskom jeziku pre ulaska u CLIL. To svedoči i o uspešnosti sprovođenja CLIL nastave.

Kako se iz rezultata testova vidi, učenici iz dvojezičnog odeljenja postigli su bolje rezultate u odnosu na vršnjake iz dva jednojezična odeljenja, osim na testu pisane recepcije gde su učenici u prvoj podgrupi, iz OOŠ “Vladislav Ribnikar”, zabeležili isti prosečan broj poena kao i učenici iz jednojezičnih odeljenja iz iste osnovne škole. Još uočljivija razlika u uspehu na testovima prisutna je u drugoj podgrupi kod učenika koji su francuskom jeziku bili manje izloženi tokom osnovne škole, gde je razlika u prosečnom zabeleženom broju poena u korist dvojezičara 2.7 bodova na testu pisane recepcije prema čitavih 4.4 na testu usmene recepcije. Naše istraživanje je, dakle, pokazalo da su dvojezičari daleko bolje snalaze u usmenoj recepciji od vršnjaka iz jednojezičnih odeljenja. Takav rezultat možemo upravo tumačiti kao zaslugu predavanja nejezičkog predmeta na francuskom jeziku, te učenici imaju naviku da prate usmeno izlaganje na stranom jeziku i njemu su duže i više izloženi.

Za razliku od dvojezičara koji su na oba testa imali prilično ujednačene rezultate, kod jednojezičara su rezultati varirali. Na oba testa bilo je učenika sa nula, jednim ili dva poena, te uprkos činjenici da se većina učenika dobro snašla na testovima za B1 nivo, ne možemo reći da su svi učenici postigli B1 nivo receptivnih veština.

Kada se osvrnemo na greške, testovi su pokazali da su se dvojezičari na testu pisane recepcije bolje snašli kod otvorenog tipa pitanja u odnosu na jednojezičare, kao i da su se podjednako dobro snašli i kod zatvorenog tipa pitanja i pitanja sa popunjavanjem na testu usmene recepcije, dok je većina učenika iz jednojezičnih odeljenja imala poteškoća u oba slučaja.

Literatura

Coyle, D. et al. (2010). *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Đurić, Lj. (2006). Ogledi i inovativni projekti u nastavi francuskog jezika. In: *Inovacije u nastavi stranih jezika* (A. Vujović, ed.), Beograd: Učiteljski fakultet, 28-44.

Garcìa, O. (2009). *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. Oxford: John Wiley& Sons Ltd.

Skutnab- Kangas, T. (1991). *Bilingvizam da ili ne*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Vučo, J. (2006). U potrazi za sopstvenim modelom bilingvalne nastave. In: *Inovacije u nastavi stranih jezika* (A.Vujović, ed.), Beograd: Učiteljski fakultet, 41-54.

Lidija Pasuljević

BILINGUAL EDUCATION BASED ON THE CLIL MODEL IN SERBIA: RESEARCH IN THE DOMAIN OF STUDENTS' RECEPTIVE SKILLS

Summary: The aim of the present paper is to examine the impact of the CLIL programme in Serbian High School on students' language proficiency in the French language. Receptive language skills (comprehension of reading and listening) of the second-year students involved in CLIL at the Third High School in Belgrade are examined. Since students are expected to reach B2 language level of the CEFR at the end of their fourth and last year, we tested second-year students' French skills on the Delf B1 Junior Scolaire preparation test. The control group consists of the Third High School's students following foreign language instruction in a traditional school context. Quantitative analysis is used for the analysis of student's results on both tests. The results show that, firstly, CLIL students passed the B1 CEFR level preparation test, and secondly, that they achieved better results than non-CLIL students, especially on the listening comprehension test.

Key words: Bilingual education; CLIL; French language; reading language skills; listening language skills.

УДК 371.3::811.133.1
DOI 10.18485/primling.2015.16.12

Ана Вујовић
Мирослава Ристић
Учитељски факултет Универзитета у Београду

ХИБРИДНА НАСТАВА – МОГУЋНОСТИ РЕАЛИЗАЦИЈЕ МОДЕЛА ИЗОКРЕНУТЕ УЧИОНИЦЕ У НАСТАВИ ФРАНЦУСКОГ ЈЕЗИКА НА УЧИТЕЉСКОМ ФАКУЛТЕТУ

Сажетак: У раду се анализирају и класификују модели хибридне наставе у функцији подизања квалитета, њихови образовни потенцијали и предности употребе. За потребе креирања педагошког модела изокренуте учионице тестирано је више веб алата са циљем да се издвоје они који подржавају педагошки модел изокренуте учионице, посебно у раду са студентима који су будући учитељи и васпитачи, али који може бити примењив и у раду са студентима свих наставничких факултета. Концепт изокренуте учионице доприноси развијању различитих вештина и знања студената: планирање и организација активности; самостално доношење одлука и преузимање одговорности; стицање напредних дигиталних компетенција, рад у сарадничком окружењу, критички однос према изворима информација на интернету.

Кључне речи: изокренута учионица, француски језик, учитељ и васпитач, хибридна настава, универзитетска настава

1.Увод

Хибридна настава (енгл. blended или hybrid learning, фран. formation hybride, apprentissage mixte) представља окружење за учење засновано на различитим варијантама класичних предавања (лицем у лице) и електронског учења[1] са циљем да се обликује што делотворније и за ученике/студенте стимулативније (обогаћеније) окружење за учење и развој. У литератури хибридно учење се посматра као комбинација различитих дидактичко-методичких и педагошких приступа, разчилитих

1 Е-учење (енг. e-learning) је парадигма учења заснована на примени информационо -комуникационих технологија (ИКТ). Америчка асоцијација ASTD (American Society for Trainers and Development) е-учење дефинише речима „наставни садржај или активности у учењу испоручене или омогућене уз помоћ електронске технологије". Е-учење према америчкој асоцијацији укључује бројне стратегије учења и технологије које подржавају учење као што су коришћење образовних мултимедијалних програма на медију, настава базирана на рачунару, наставни садржаји испоручени уз помоћ интернет технологија (Ристић, 2009.)

наставних метода, медија и алата који се могу користити у настави. Најчешће коришћена дефиниција која се односи на хибридну наставу је „системи за хибридну наставу комбинују поучавање лицем у лице са поучавањем помоћу рачунара" (Bonk, Graham, 2006, 5). У ужем смислу, појам хибридно (мешовито) учење означава наставно окружење у којем се е-учење користи заједно са традиционалним поучавањем. Циљ хибридне наставе је повећана осетљивост за потребе студената, повећање интерактивности студената и ефективности учења. Можемо рећи да је хибридна настава комбинација најбољих наставних поступака из традиционалне и е-наставе. Захваљујући развоју веб алата, хибридна настава данас је формално образовни процес где се студенти поучавају делимичном испоруком садржаја у учионици делимично испоруком on-line садржаја.

Истраживања указују да хибридна настава може премостити јаз између концепта традиционалног и е- учења, као и надмашити оба та приступа у погледу успешности и задовољства студената. Хибридно наставно окружење: мотивише студенте; подстиче креативност, друштвену присутност и одговорност; омогућава конструисање нових знања као и константни развој дигиталних компетенција. (Ferding, Kennedy, 2014; CARNET, 2014). Хибридна настава представља комбинацију адекватних метода и облика рада из традиционалне и е-наставе које су у складу са садржајим наставног предмета и примерене узрасту ученика/студента.

Предности употребе хибридне наставе:

- Наставна постигнућа су већа;
- Интерактивне технологије мотивишу и наставнике и ученике/студенте;
- Ученици/студенти могу напредовати у складу са предзнањима и интересовањима која имају;
- Велики избор ресурса омогућава одговор на различите захтеве и потребе;
- Мултимедијални образовни ресурси (текстуални, визуелни, звучни) пружају наставницима могућност да бирају различите методе поучавања као и могућност увођења нових, интерактивних и сарадничких технологија;
- Могућност евалуације сваког ученика/студента уз помоћ интерактивних тестова са аутоматском евалуацијом (код флексибилног модела евалуација ученика је у реалном времену).

Важно је истаћи да хибридна настава подржава индивидуалне потребе студената. Студенти могу усвајати знања сопственим темпом добијајући благовремену повратну информацију о свом раду. Мења се улога наставника и стварају се нови наставни модели. Наставник је више фокусиран на васпитну улогу и менторски рад. Образовним установама је за овај вид наставе потребан мањи број високоспецијализованих наставника (Staker, Horn, 2011, 6).

2.Модели хибридног учења

У литератури у зависности да ли је у питању обука запослених, базично или академско образовање фигурише више модела хибридне наставе. За потребе овог рада

анализираћемо четири модела хибридног учења (слика1) модел ротационе станице, модел изокренуте учионице, флексибилни модел и лабораторијски модел ротације.

Слика 1. Модели хибридног учења[2]

Хибридну наставу можемо организовати неким од постојећих модела:

Модел ротационе станице (енг. The Station Rotation model) представља организацију наставе између одређених метода (метода усменог излагања, метода разговора, метода демонстрације или илустрације, пројектна метода и др.) и облика (фронтални, групни, индивидуални, у пару) у комбинација са бар једним видом on-line учења. Под термином станица (енг. Station) аутори подразумевају комбинацију одговарајућих облика и метода рада. Ротацију можемо организовати на два начина. Први начин је да цео разред или група студената учествује у ротацији приступајући истим станицама (одређеним моделима и облицима рада). Други начин је да већу групу студената поделимо на мање групе (4 до 6) студената и те групе ротирају по станицама након одређеног времена (Staker, Horn, 2012). *Пример:* Један део студената се поучава on-line моделом, другу групу поучава наставник, док је трећа група организована по колаборативном или сарадничком моделу рада.

Изокренута учионица (енг. Flipped Classroom, фран. classe inversée) педагошки је модел који омогућава дастуденти приступају различитим дигиталним наставним садржајима са циљем да на часу остане више времена за практичне активности као што су дискусије, решавање специфичних проблема и др. Овим начином у средиште пажње се ставља студент. Фокус се помера са процеса поучавања на активно учешће и учење студента, стварају се услови за бољу интеракцију међу самим студентима као и између студената и наставника, развијају се функционалне дигиталне компетенције студената за наставне потребе. Модел изокренуте учиони-

2 http://www.educatorstechnology.com/2014/04/the-four-important-models-of-blended.html

це подразумева, осим обавезне on-line испоруке садржаја, и примену наставе лицем у лице. Често се за овај модел каже да је изокренути (обрнути) редослед наставе тј. оно што се некада прво обављало у школи/факултету сад се обавља код куће и обратно.

Лабораторисјки модел ротације (енг. The Lab Rotation Model) разликује се од претходно описаних модела. У овом случају студенти се не ротирају у оквиру једне учионице, него се то чини најчешће у оквиру специјализованих лабораторија (кабинета). Пример: Студенти у рачунарском кабинету могу завршити on-line пројекат и сл.

Окосницу **флексибилног модела** (енг. The Flex model) чини on-line наставно окружење чак и ако се студенти усмеравају на одређене активности или подршку на часу. Тачније, неке активности имају подршку лицем у лице, а неке не. Према потреби студент може учествовати на часу у групној настави, реализацији или презентацији пројектних задатака или индивидуалном поучавању.

3.Веб алати у функцији подршке хибридној настави

Општеприхваћена и прецизна дефиниција веб технологија или алата не постоји. Можемо рећи да су веб алати настали захваљујући новим хардверским и софтверским решењима и да представљају колекцију друштвених алата или софтвера које корисник на веома једноставан начин може употребити у различитим сферама људског деловања. Веб алати омогућавају да поред наставника и ученици креирају садржаје као и да сарађују са једни са другима у формирању мреже учења са дистрибуираним креирањем садржаја. Друштвено умрежавање (енгл. *social networking*), са отвореношћу, слободом, сарадњом и индивидуалним доприносом основе су веб концепта. Многи од ових алата су бесплатни и свима доступни. Можемо их класификовати у девет основних категорија:

1) **Алати за размену медија** омогућавају размену фотографија, графичких, звучних и видео записа. Обично их делимо у три категорије: размена фотографија, аудио и видео записа. **Размена фотографија** омогућава студентима и наставницима да креирају интернетске базе фотографија које се могу претраживати, организовати и делити. Један од представника ове групе алата свакако је *Flickr* (http://www.flickr.com/). **Размена аудио-записа** (енгл. podcasting) омогућава креирање, публиковање, преслушавање и преузимање аудио-записа. Поткастинг омогућава наставницима и студентима да самостално креирају емисије и да их емитују путем интернета. Главни представник је *Odeo*. **Размена видео-записа** (енгл. vlogging) омогућава једноставно и ефикасно постављање, организовање и дељење видео-записа. Често коришћени сајтови за видео размену су *YouTube, Google Video, Animoto*.

2) **Алати за сарадњу** омогућавају размену и повезивање идеја. Основни представник ове категорије је *Bubbl.us.* Овај веб-алат омогућава студентима и наставницима интерактивно креирање когнитивних мапа, које се могу лако убацивати у блогове, веб- стране или слати е-поштом. Поред овог алата за сарадњу користе се и алати за размену белешки (*Etoody* и *NoteMash*); цртежа (*Imagination Cubed*) као и постављених питања са одговорима (*FunAdvice, AnswerU*).

3) **Алати за комуникацију** су сервиси базирани на друштвеном софтверу. Најпопуларнији сервиси за друштвено умрежавање су *Facebook, MySpace* и *Linkedin*. Овој групи алата припадају и апликације као што су алати за аудио-конференције (*YackPack*); аудио-форуми (*Chinswing*) и ћаскање (*Yaplet*).

4) **Алати за креативно учење** имају за циљ да кориснике мотивишу на учење и подстакну њихову креативност. Постоји велики број ових алата, нпр. алат за израду стрипова (*Bubblr*); алат за израду брошура (*LetterPop*) и алати за креативно уређење видео-записа (*Bubbleply, Mojiti*).

5) **Израда материјала за учење** омогућава наставницима да креирају и организују мултимедијалне наставне садржаје. У овој категорији су *Slidestory, Nanolearning* и *Veotag*.

6) **Алати који замењују стандардне десктоп-апликације** настали су развојем веб 2.0 технологија и омогућавају рад на мрежи као под класичним MS Office апликацијама. Можемо користити алате за обраду текста (*ZohoWriter*); за графо-анализу (*Editgrid*); за израду мултимедијалних презентација (*Spresent*) и алате за цртање (*Diagramly*).

7) **Алати за вредновање знања ученика** омогућавају оцењивање знања ученика. Када је у питању вредновање знања на вебу можемо користити програме као што su: *elQues, QuizTest, Quirek, VebWorK TestGenerator, QuestionmarkRespondus* и *Hot Potatoes*.

8) **Системи за управљање е-учењем** (LMS) – представљају софтверске платформе које углавном обједињују све до сад поменуте алате. На софтверском тржишту постоји велики број бесплатних (*Moodle, .LRN, ILIAS, Claroline*) и комерцијалних апликација (*eLeaner, FirstClass, Blackboard*).

9) **Алати за друштвене књижне ознаке** (енгл. Social bookmarking) омогућавају организовање и категорисање омиљених мрежних локација. На овај начин повезују се особе са сличним интересовањима чиме се постиже брза размена информација. У ову категорију алата спадају *Ma.gnolia* и *Del.icio.us*.

4.Реализација модела изокренуте учионице у настави француског језика на Учитељском факултету

Концепт изокренуте учионице доноси бројне предности које се односе на развијање различитих вештина и знања студената: планирање и организација активности са фокусом на крајњи циљ; самостално доношење одлука, уз одговарајућу аргументацију и објашњење; преузимање одговорности за сопствено учење и развој; стицање напредних дигиталних компетенција, рад у сарадничком окружењу, критички однос према изворима информација на интернету, вредновање дигиталних образовних садржаја и др.

Након прегледа основних теоретских одређења хибридног учења, у овом раду приказујемо методички модел изокренуте учионице који смо и сами користили у раду са студентима 2. године основних студија и са студентима мастер студија на Учитељском факултету у Београду (како на смеру за васпитаче, тако и на смеру за учитеље) у оквиру предмета Француски језик струке односно Француски језик 2 и 3.

Циљ примене овог модела у настави француског језика је ефективно и ефикасно коришћење времена на самом часу као и стварање стимулативних услова за коришћење француског језика ван часа у функцији постизања наставних циљева.

Методички модел смо реализовати у неколико фаза или корака:

1) *Планирање* – припрема за реализацију наставне теме и анализа наставних циљева; припрема списка нове стручне лексике потребне да би се обавили задаци који следе. (Marsh 2012: 15-16)

2) *Снимање* – наставник снима видео материјал или га проналази на интернету (у трајању од 5 до 7 минута) за уводни део часа који студенти гледају у зони слободног времена (код куће). Наставник може комбиновати снимак сопственог излагања са неким од постојећих видео клипова на одабрану тему и/или са презентацијом. Алати које можемо користити за ефикасно постављање, организовање и дељење видео-записа су: *YouTube, Google Video,Viddler, Animoto*;

3) *Дељење* - дистрибуција (on-line) наставних материјала (фотографије, презентације, видео клипови) студентима. Дистрибуцију материјала обавезно прати образложење о материјалима и активностима које следе на часу. Наставне садржаје можемо делити у оквиру различитих алата. За студенте и наставнике погодни су: *Edmodo, Moodle* или *Google Disk*. Посебна предност ових алата је подршка на српском језику. Ми наше садржаје делимо преко G+ платформе, тачније са Гугл диска, којима студенти могу приступати и са мобилних уређаја;

4) *Груписање студената* – студенти се деле у групе са различитим задацима (писање есеја, креирање видео материјала, презентације, стрипа и др.) на задату тему. У овој фази користе се алати за креативно учење који нису комплексни, као што су: алат за израду стрипова (*Bubblr*); алат за израду брошура (*LetterPop*) и алати за креативно уређење видео-записа (*Bubbleply, Mojiti*);

5) *Презентовање* – ученици на часу презентују радове, након чега следи дискусија;

6) *Рекапитулација* – анализа урађеног и наученог, исправљање евентуалних пропуста у радовима студената, понављање и систематизација.

Радећи на продубљивању лингвистичких компетенција наших студената усмерили смо се на оспособљавање за коришћење стручне литературе и разних других извора информација које се односе на наставничко занимање, почев од стручне терминологије из разних области (педагогије, психологије, дидактике и методика разних наставних дисциплина) до основних одлика образовно-васпитног система Француске (уз обавезно поређење са нашим системом). Поред стицања стручних знања, које за циљ има и развијање навике праћења савремених научних достигнућа и континуираног стручног усавршавања, студенти на овај начин могу да стекну и увид у културолошке (историјске, социолошке, политичке и економске) особености бројних франкофоних земаља са пет континената у домену васпитања и образовања на свим нивоима и узрастима.

5.Закључак

Данас се приступи и технике рада мењају јер се мењају и потребе и начин учења данашњих ученика и студената. Истраживања која су спровеле многобројне

институције (Бекта, Унеско, ISTE, Iso Dynamic итд.; Ристић, 2006–2009), указују да адекватна употреба информационо-комуникационих технологија (ИКТ) повећава квалитет наставе и исходе учења. Адекватно употребљена ИКТ омогућава да ученици могу напредовати индивидуално, у складу са својим предзнањима и интересовањима. Велики избор наставних ресурса омогућава одговор на различите захтеве и потребе студената; мултимедијални ресурси (текстуални, визуелни, звучни) наставницима пружају могућност да бирају различите методе поучавања као и да уведу нове, интерактивне и сарадничке технологије и да вреднују сваког даровитог ученика уз помоћ интерактивних тестова са аутоматском евалуацијом.

Каква је непосредна и највећа корист од хибридне наставе? Пре свега да се развије способност студената да планирају и организују своје активности имајући увек у виду крајњи циљ који желе да постигну; потом да науче да доносе одлуке, аргументовано их објашњавају и бране, преузму одговорност за свој рад и учење, а коначно и да науче да раде у дигиталном простору, претражују изворе и врше разне врсте избора доступних информација. Циљ је да студенти овладају функционалним дигиталним компетенцијама и да их примењују у настави, да се мотивишу да уче и користе знање француског језика за своје даље стручно усавршавање и повезивање са колегама са франкофоног говорног подручја. Предност разних иновативних модела наставе и учења је и у томе што се ученици и студенти стално подстичу да самостално трагају за информацијама и откривају их. Не треба заборавити да су неке анкете показале да се данас често приликом запошљавања предност даје онима који су завршили курсеве on-line јер боље познају савремене технологије, способнији су да раде самостално и спремнији да стално уче.

Познавање одлика хибридне наставе и њено коришћење посебно је важно свим студентима наставничких факултета јер их уједно подучава и томе како га они сами једног дана могу примењивати у свом наставном раду. Од кључног је значаја да будући наставници у оквиру иницијалног образовања стичу дигиталне компетенције за образовање кроз различите наставне предмете, а не само у оквиру предмета попут Педагошке информатике или Образовне технологије, те смо стога у овом раду показали само неке примере коришћења модела изокренуте учионице у настави француског језика као језика наставничке професије. Сматрамо да је истовремено и упоредно стицање дидактичко-методичких и дигиталних компетенција (кроскурикуларни приступ) пресудно за увођење дигиталних технологија у наставну праксу студената који су будући наставници.

Литература

Bonk C.J., Graham C.R., (2006). *The Handbook of Blended Learning Global Perspectives*, Local Designs, Pfeiffer, San Francisco

CARNET (2014). *Hibridno učenje*, dostupno na: http://www.carnet.hr/referalni/obrazovni/mkod/metodika/hibridno.html (2. 06. 2015)

Educators Technology and Mobile Learning (2014). *The four important models of blended learning teachers should know about*, http://www.educatorstechnology.com/2014/04/the-four-important-models-of-blended.html (12. 10. 2015.)

Ferding, R.E. Kennedy, K. (2014). *Handbook of Research on K-12 Online and Blended Learnings*, ETC Press.

Marsh, D. (2012). *Blended Learning – Creating Learning Opportunities for Language Learners*, Cambridge University Press.

Staker, H., Horn B. (2011). The Rise of K–12 Blended learning, Innosight institute, Charter school growth fund, Public impact.

Staker, H., Horn B., M. (2012.). Classifying K-12 blended learning, dostupno na: http://www.christenseninstitute.org/wpcontent/uploads/2013/04/Classifying-K-12-blended-learning.pdf (20. 06. 2014.)

Вујовић А, Ристић М. (2013). Учење страног језика на раном узрасту уз помоћ мултимедија. У: *Језик и образовање*, уредиле Јулијана Вучо и Оливера Дурбаба, Београд: Филолошки факултет, 100-111.

Ристић, М. (2009). Вредновање знања ученика у систему е-учења. У: *Иновације у основношколском образовању – вредновање,* Београд: Учитељски факултет, 522-531.

Ana Vujović, Miroslava Ristić

LE MODÈLE PÉDAGOGIQUE DE LA CLASSE INVERSÉE DANS L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS

Résumé: Cet article analyse et classifie les modèles de l'enseignement hybride en fonction du développement de la qualité, ainsi que leurs potentiels éducatifs et les avantages de leur emploi. Pour la création du modèle de la classe inversée on a testé plusieurs outils digitaux, dans le but de sélecter ceux qui soutiennent le modèle de la classe inversée. On s'est intéressé surtout à la formation de futurs professeurs des écoles mais aussi à celle d'autres étudiants-futurs enseignants. On réinterprète les résultats de certaines recherches qui montrent les potentiels éducatifs importants de TICE dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères sur objectifs spécifiques (profession de l'enseignant). Après l'analyse de ces résultats, on peut conclure que le concept de la classe inversée a de nombreux avantages dans le processus du développement des compétences et des connaissances de nos étudiants: une meilleure organisation des activités centrées sur l'objectif final; indépendence dans les décisions (soutenues par une bonne argumentation et des explications nécessaires); responsabilité de l'apprenant dans son propre apprentissage et développement; acquisition des compétences digitales; travail en pair; rapport critique envers les sources des informations sur Internet; évaluation des contenus digitaux éducatifs etc.

Mots-clés: enseignement universitaire, professeurs des écoles, langue française, enseignement hybride, apprentissage mixte, classe inversée

UDC 371.3::811.133.1'276.6
DOI 10.18485/primling.2015.16.13

Ivana Vilić
Filozofski fakultet u Novom Sadu

I LINGVISTIČKA I KOMUNIKATIVNA KOMPETENCIJA U NASTAVI FRANCUSKOG KAO STRANOG JEZIKA – (NE)MOGUĆ ZADATAK?

Sažetak: Razvijanje i lingvističke i komunikativne kompetencije u nastavi francuskog kao stranog jezika nije jednostavan zadatak. Na ovo ukazuje iskustvo primene novog, aktivnog pristupa, koji predviđa razvijanje komunikativne kompetencije kroz vežbanje jezičkih veština i aktivnu upotrebu jezika u situacijama komunikacije, ali usvajanju jezičkog sistema, odnosno lingvističkoj kompetenciji, pristupa na strukturalno-bihejvioristički način. U ovakvom pristupu uočava se sloboda u upotrebi jezika, ali i usvajanje pogrešnih jezičkih struktura i strukturiranje grešaka. Nameće se zaključak da je usvajanju gramatike, ali i semantičkih kategorija, adekvatniji eksplicitni pristup, kakav je predviđen u komunikativnom pristupu, ali čiji se principi, na žalost, retko poštuju u praksi.

Ključne reči: komunikativna kompetencija, lingvistička kompetencija, komunikativni pristup, aktivni pristup, francuski kao strani jezik

1.Uvod

Može izgledati neobično postaviti pitanje o mogućnosti razvijanja i lingvističke i komunikativne kompetencije u nastavi francuskog kao stranog jezika, budući da je didaktika stranih jezika, iako relativno mlada naučna disciplina, objasnila dosta fenomena vezanih za učenje stranog jezika. Definicije komunikativne kompetencije, iako neznatno različite u odnosu na teoretičare koje ih daju, sve podrazumevaju i lingvističku kompetenciju, odnosno poznavanje elemenata jezičkog sistema. Ipak, ovo pitanje postavljamo najviše kao rezultat iskustva korišćenja novog, aktivnog pristupa u nastavi francuskog kao stranog jezika, odnosno rada sa udžbenikom francuskog jezika *Nouveau Rond-Point I* (2011) koncipiranog po principima aktivnog pristupa. Rezultati njegove primene u radu sa studentima Filozofskog fakulteta u Novom Sadu koji francuski uče kao strani jezik otkrivaju interesantne pojave kada su komunikativna i lingvistička kompetencija u pitanju. Naime, uočava se da studenti sa lakoćom koriste francuski u pismenom i usmenom izražavanju, ali se njihovim iskazima često može zameriti nedostatak koherentnosti i upotreba sličnih i pogrešnih struktura. Analiza principa na kojima je zasnovan primenjeni aktivni pristup otkriva da je korišćen strukturalno-bihejvioristički princip u prikazivanju i

vežbanju jezičkih sadržaja – gramatike francuskog jezika, što predstavlja neposredan povod za razmišljanje o načinima i mogućnostima razvijanja i komunikativne i lingvističke kompetencije u nastavi francuskog kao stranog jezika.

2. Upotreba stranog jezika u komunikaciji – davnašnji cilj mnogih metodologija

Aktivni pristup u nastavi stranih jezika razvio se početkom ovog veka, u okviru projekta Zajednički evropski okvir za žive jezike (CECRL, 2001), kao rezultat civilizacijskih potreba višejezične Evrope, čiji društveni kontekst je nametnuo kontakte pripadnika različitih jezičkih zajednica i u oblasti svakodnevnog života i u profesionalnim delatnostima. Teoretičari aktivnog pristupa kao važan cilj učenja stranog jezika, pa i francuskog, ističu omogućavanje integracije pojedinaca u profesionalni i svakodnevni život i formiranje „društvenih aktera". U tom smislu, ovaj novi pristup ne razlikuje se u mnogome od komunikativnog, koji se takođe razvio tridesetak godina ranije iz društvenih potreba profesionalne integracije stranaca u zemlje zapadne Evrope. Ipak, čini se da komunikativni pristup, iako teorijski utemeljen na naučnim principima funkcionalne lingvistike i kognitivnih teorija učenja, nije uspeo da u realnosti pruži sredstva za uspešno savladavanje zadatka kakav je učenje stranog jezika. Kristijan Piren (Christian Puren) (Puren 2002) jedan od zagovornika aktivnog pristupa i savetnik u koncipiranju udžbenika francuskog jezika *Nouveau Rond-Point I* (2011), kao nedostatak komunikativnog pristupa navodi usmerenost ka uspostavljanju kontakata i komunikacije sa pojedincima-govornicima stranog jezika baziranim na kratkim susretima i pojedinačnim interaktivnim sekvencama. Savremeni društveni okvir, međutim, nameće kompleksnije potrebe zajedničkog života i rada u kojima jezik predstavlja izuzetno važan deo. Aktivni pristup je, dakle, još jedan pokušaj razvijanja metodologije za efikasno učenje stranog jezika, pri čemu je komunikacija, svakako, važan i prisutan cilj.

Iz perspektive metodike nastave stranog jezika uopšte, što u velikoj meri važi i za francuski, valja reći da je ideja komunikacije, odnosno učenja stranog jezika da bi se on koristio kao sredstvo komunikacije, bila prisutna u mnogim metodama, od direktne, preko audio-oralnih, odnosno AVGS metode, pa evo sve do komunikativnog i aktivnog pristupa. No, i pored prvobitnog cilja komunikacije, najčešće se dešavalo, kao u AVGS metodi naročito, da se ipak najviše pažnje posvećuje usvajanju jezičkog sistema, odnosno razvijanju lingvističke kompetencije. Tek je komunikativni pristup sa svojom osnovom u generativnoj gramatici i teoriji Noama Čomskog, koji je prvi postavio pitanje razlike između znanja i upotrebe jezika, uveo pojam komunikativne kompetencije i metodološki razvio i tehnike rada za njeno razvijanje.

Pomenimo i Kristofera Bramfita (Christopher Brumfit) (Brumfit 1979) jednog od teoretičara komunikativnog pristupa koji ističe upravo činjenicu da se originalnost komunikativnog pristupa između ostalog sastoji više u novinama u metodološkom procesu nego u ciljevima nastave stranog jezika. Metodologija prethodnih metoda podrazumevala je da se strani jezik podučava tako što se najpre predstave jezički sadržaji koji se uvežbavaju sa ciljem da se koriste u komunikaciji. Komunikativni pristup, međutim, u prvi plan stavlja komunikaciju, i to u najrazličitijim vidovima, a jezički sadržaji predstavljaju se u onoj meri koliko su potrebni za odvijanje komunikacije (Brumfit 1979:183).

3.Komunikativna kompetencija – ostvaren cilj?

Prihvatanje jezika kao društvenog i kulturološkog fenomena, neposredno vezanog za interakcije u društvenom kontekstu, u nastavi stranih jezika značio je prilično radikalnu promenu u odnosu na način predavanja jednog stranog jezika, pa i francuskog. Posle evo skoro četiri decenije može se reći da komunikativni pristup, sa svojom metodologijom rada na razvijanju jezičkih veština i usmerenošću ka socijalnim aspektima upotrebe jezika, prilično uspešno razvija komunikativnu kompetenciju. To potvrđuje i činjenica da je i aktivni pristup, dakle novo razvijena metodologija rada preuzeo principe komunikativnog pristupa u ovom domenu. Analiza udžbenika *Nouveau Rond-Point I* (2011) koncipiranog po principima aktivnog pristupa pokazuje, na primer, da su predviđene aktivnosti usmerene ka razvijanju svih jezičkih veština: slušanja, govora, čitanja i pisanja. Osim toga, i društveni aspekat upotrebe francuskog jezika u aktivnom pristupu zauzima izuzetno važno mesto, čak bi se moglo reći i primarno, budući da je i sam ovaj metodološki pristup usmeren ka formiranju govornika francuskog jezika.

Interesantno je, kao što je napred pomenuto, da teoretičari aktivnog pristupa, međutim, insistiraju na udaljavanju od teorijskih principa komunikativnog pristupa. Najveća zamerka koju ovi didaktičari upućuju komunikativnom pristupu odnosi se na sam pojam komunikacije i način na koji su u udžbenicima koncipiranim po komunikativnom pristupu predstavljene simulacije situacija komunikacije i interakcije. Piren, na primer, ističe da aktivnosti u udžbenicima koncipiranim po komunikativnim principima najčešće imaju karakter inhoativnosti (govorni činovi i jezičke interakcije posmatraju se uvek na početku), punktuelnosti (predstavljeni jezički događaj kao da ima ograničeno trajanje) i interindividualnosti (komunikacija se odvija uvek između dva sagovornika). Osim toga, i koncept „interakcije", jedan od ključnih pojmova komunikacije, po njegovom mišljenju zahteva nešto drugačiji pogled, budući da je zajednički život i rad osnovna ideja aktivnog pristupa (Puren 2002:60).

Iako teoretičari aktivnog pristupa upućuju mnoge kritike naročito udžbenicima koncipiranim po komunikativnom pristupu, svakako treba imati u vidu da komunikativni pristup, bar u teorijskom pogledu, teži da poštuje osnovne odlike upotrebe jezika u komunikaciji. I sam fenomen komunikacije, čak i kada ne podrazumeva upotrebu verbalnog jezika, izuzetno je složen, a upotreba jezika kao sredstva društvene interakcije, predstavlja dodatan problem. Kit Morou (Keith Morrow), jedan od didaktičara komunikativnog pristupa, ukazuje na složenost fenomena jezika i komunikacije, odnosno jezika u komunikaciji i naglašava da se jezik uvek bazira na interakciji. Čak i u pisanom obliku, on je interakcija teksta sa čitaocem, ili u slučaju pisanja pisama, postoje najmanje dve realne osobe koje su u interakciji. Pri tome, trebalo bi imati u vidu da je jezička interakcija, naročito usmena, nepredvidljiva i da se dešava u realnom vremenu (Morrow 1979:149).

Mora se priznati da autentičnu komunikaciju i jezik koji se koristi u takvim situacijama nije lako preneti u kontekst nastave francuskog jezika koji se najčešće odvija u uslovima ograničenog vremena i prostora. Isto tako autentičnost komunikacije vrlo je teško preneti i u udžbenike. U tom smislu razumljive su zamerke teoretičara aktivnog pristupa, a valja reći da komunikativni pristup, možda upravo iz ovih razloga, nije lako, a ni često primenjivan u okvirima institucionalizovane nastave, bar kada je francuski jezik u pitanju na prostorima naše zemlje, koliko je nama poznato.

Umesto aktivnosti koje prikazuju vrlo široke pojmove interakcije i komunikacije, aktivni pristup ograničava se na sekvence komunikacije koje se ponavljaju svakodnevno i imaju karakter praktičnosti za odvijanje socijalnih interakcija. Uočava se, takođe, i da su mnoge aktivnosti usmerene ka razvijanju sociolingvističnog aspekta upotrebe jezika, što i čini važan deo komunikativne kompetencije. U tom smislu, aktivni pristup zaista je temeljno razvio deo sociolingvističke komponente komunikativne kompetencije.

U pogledu metodologije aktivni pristup uvodi i jednu novinu, a to je princip rada na projektu, odnosno učenje kroz rešavanje zadataka[1]. Da bi se prevazišle ne uvek jednostavne simulacije situacija komunikacije, naročito teško izvodljive u okviru školskog sistema, didaktičari aktivnog pristupa pribegli su primeni tzv. pedagogije projekta, koji podrazumeva realizaciju nekog zajedničkog zadatka : intervjuisanje kolege, organizovanje tematske večeri, organizacija konkursa za pronalaske, … (NRP 2011). Aktivnosti u obliku projekta vrlo često mobilišu razne jezičke veštine, učenikova znanja i zaista može se reći da predstavljaju efikasan način za razvijanje komunikativne kompetencije. To potvrđuje, kao što je već rečeno, iskustvo učenja francuskog kao stranog jezika na Filozofskom fakultetu u Novom Sadu. Kao osnovno zapažanje uočava se lakoća u upotrebi francuskog jezika. Rad na projektu, zajedno sa sociolingvističkim aspektima upotrebe francuskog jezika zaista relativno uspešno razvijaju komunikativnu kompetenciju.

4.Lingvistička kompetencija – ostvaren cilj?

Ipak, najveća zamerka koja se aktivnom pristupu može uputiti odnosi se na lingvističku, ali i diskursivnu komponentu komunikativne kompetencije. Na probleme u učenju, odnosno usvajanju, ali i upotrebi jezičkog sistema francuskog jezika ukazuju pojedini odgovori koje su dali studenti u okviru različitih vrsta pismenih testova. Kao ilustraciju, navodimo radove studenata kao odgovor na temu: *Vivre en ville ou à la campagne? (Vous défendez la campagne)*:

Primer (1) - studentkinja žurnalistike, druga godina učenja francuskog jezika:

Je pense que vivre à la campagne ce plus agréable. Il y a beaucoup les espaces verte et fleurs. La campagne est tres ensallés. C'est tres jolie. L'air est tres pur parce qu'elle beaucoup les gens faire du velo. La campagne est calme, il n'y a pas bruit. Il y a beaucoup les animaux. Il y a beaucoup sportif activites pour tout garçons et filles. C'est tres interessant.

Primer (2) - studentkinja hungarologije, druga godina učenja francuskog jezika:

La vie à la campagne est plus bien. Il n'y a pas problemes de drogue. Il n'y a pas de embouteillages. Il y a assez de l'écoles et lycées. La campagne est pur. La campagne

1 Projekat kao vid aktivnosti u nastavi stranog jezika nije nov. Naime, već u okviru komunikativnog pristupa razvijena je metodologija „zadataka" *(tasks)*, sa ciljem da se široki pojam komunikacije i upotrebe jezika u komunikaciji prilagodi ograničenijem kontekstu kakav je institucionalizovani sistem učenja stranog jezika. Dejvid Njunan (Nunan 1989) definiše komunikativni zadatak kao „školski zadatak koji podrazumeva aktivnost učenika da sluša, upotrebljava, stvara iskaze ili učestvuje u interakciji na stranom jeziku dok je njegova pažnja usmerena više na značenje nego na oblik." (Nunan 1989:10) (naš prevod)

est le calme. Il y assez de commissairat. Il y a la maison retraite. Il y a beaucoup de animals, j'ai un chien la jardin. Il y a une théâtre. La nature est fraiche. Il y a terrain de football. Venir voir!

U ovim odgovorima iznenađuje upotreba iste strukture *il y a – il n'y a pas de* u tolikoj meri – u slučaju primera (1) ova struktura je upotrebljena 4 puta, u primeru (2) 8 puta. Iako su studentkinje odgovorile na zadatak, odgovorima se može zameriti način organizacije teksta. Za ovakav tekst pre se može reći da predstavlja nabrajanje informacija, nego iznošenje ličnog mišljenja, što je bio deo zadatka. Budući da su ovi radovi rezultat rada na tematskoj celini *Bienvenue chez moi!* (NRP 2011 : 100 – 109) u kojoj se obrađuju pitanja vezana za život u gradu ili na selu, kada se analizira materijal predstavljen u udžbeniku, uočava se da su strukture *il y a – il n'y a pas de* vrlo često korišćene u samim tekstovima ili primerima[2]. Stiče se utisak da udžbenik učeniku nudi strukturu koja je pogodna, moglo bi se reći i praktična, za izražavanje na temu *život u gradu/na selu*. Stoga ne iznenađuje da su je studenti prihvatili i, kao što se iz navedenih primera vidi, u velikoj meri koristili. Ovakav metodološki postupak svakako olakšava učeniku izražavanje, dajući mu „praktičan alat", što zaista odaje utisak razvijene komunikativne kompetencije. No, činjenica da učenici koriste vrlo ograničen broj struktura ukazuje da su diskursivna, pa i lingvistička komponenta komunikativne kompetencije zanemarene.

I sledeći primeri pokazuju sličnu pojavu:

Jedan od zadataka pretpostavljao je odgovor na pitanje o sledećoj situaciji: *Vous allez organiser une soirée jeux de société. Faites la liste des objets nécessaires pour cette soirée. Où allez-vous acheter ces objets?*

Primer (3) - studentkinja žurnalistike, druga godina učenja francuskog jezika:
Je achete: une boutielle de champagne, du fromage, des fleurs, une gâteau, baguettes.
Je achete un boutielle de champagne au supérmarche.
Je achete du fromage au supérmarche.
Je achete des fleurs chez fleuriste.
Je achete une gâteau au patisserie.
Je achete des baguettes au épicerie.

Primer (4) – studentkinja hungarologije, druga godina učenja francuskog jezika:
J'achète du pain et croissants à la boulangérie. J'achète d'alcool, fruit, légume à la supermarché. J'achète du fromage à la fromagerie. J'achète un gâteau à la patisserie. J'achète du boeuf à la boucherie. J'achète le fleur à la fleuriste et j'achète des bouges à la supermarché.

Primer (5) - studentkinja anglistike, nije poznato da li je i pre upisa na Filozofski fakultet učila francuski jezik:
Je achete de la viende où boucherie.
Je achete de la fromage où fromagerie.

---

2 Jedan od prvih tekstova u ovoj celini predstavljen je u obliku upitnika o kvalitetu života u gradu učenika. Strukture *il y a – il n'y a pas de* u ovom dokumentu pojavljuju se čak 16 puta (NRP 2011:102). I u ostalim tekstovima u ovoj celini prisutne su ove konstrukcije, doduše u manjoj meri.

Je achete de la vin rosé où le magazin du vin.
Je achete un gateau où patisserie.
Je achete un baguette où boulongerie.
Je achete des légumes et des fruits où marché.[3]

Navedeni radovi studenata otkrivaju dva zanimljiva fenomena kada su lingvistička i diskursivna kompetencija francuskog kao stranog jezika u pitanju:

Prvo, iako navedeni odgovori (primeri (1) – (5)) pokazuju poznavanje i vokabulara i praktičnih informacija vezanih za svakodnevni život – kupovinu, što je rezultat rada sa udžbenikom *Nouveau Rond-Point I* (2011) koji obiluje informacijama iz domena organizacije života u francuskom/frankofonim društvima, i ovi iskazi mogu se okarakterisati kao relativno nekoherentni, budući da se i u njima, kao i u primerima (1) i (2), ponavljaju iste strukture. To dovodi u pitanje i samu komunikativnu kompetenciju, budući da se diskursivna komponenta ovih studenata može oceniti kao slabo razvijena. Osim toga, uočava se i veliki broj gramatičkih grešaka, što ukazuje da lingvistička kompetencija ovih studenata takođe nije na visokom nivou.

Drugo zapažanje odnosi se na način učenja gramatike francuskog jezika, odnosno, način na koji studenti kreiraju svoje strukture znanja. Iako su u navedenim radovima (primeri (3) – (5)) u nekim slučajevima pogrešno upotrebljeni sažeti članovi, uočava se, međutim, izvestan sistem: svaki od studenata izabrao je, po nekom svom kriterijumu, član odnosno prilog, no sistematski i dosledno ga upotrebljava[4]. Upravo ova doslednost u sistematskoj primeni određene (čak i pogrešne) reči može biti naročito interesantna za metodiku nastave francuskog, kao i stranog jezika uopšte, budući da se odnosi na način učenja samog jezika, odnosno na psihološke teorije učenja na koje se metode uglavnom oslanjaju: bihejviorizam ili kognitivne teorije učenja?

Kao što smo već napred rekli, metodologija aktivnog pristupa zasnovana je u velikoj meri na principima bihejviorizma, iako u udžbeniku ima i aktivnosti koje podrazumevaju primenu kognitivnih procesa rešavanja zadataka. Čitav metodološki pristup naziva se učenje kroz rešavanje zadataka[5], što deluje malo kontradiktorno, jer je u gotovo čitavom udžbeniku primenjen strukturalno-bihejvioristički model učenja gramatike francuskog jezika. Naime, za veliki broj vežbi ponuđenih u udžbeniku ne može se reći da imaju karakteristike komunikativnih aktivnosti, čija osobina je fokusiranje učenikove pažnje najpre na značenje, a potom na oblik. Aktivnosti u udžbeniku *Nouveau Rond-Point I* (2011) podrazumevaju vrlo često ponavljanje određenih, često ponuđenih struktura, što znači da učenik kao oblik učenja koristi ponavljanje, odnosno reprodukciju struktura koje je sreo u udžbeniku.

Može se postaviti pitanje: zašto su se didaktičari aktivnog pristupa, bar kada je francuski jezik u pitanju, odlučili za povratak na prevaziđeni oblik učenja po strukturalno-bihejviorističkom modelu, kakav je bio uglavnom korišćen u audio-oralnim metoda-

---

3 Primeri (3), (4) i (5) korišćeni su i u radu „Iskustvo primene aktivnog pristupa u nastavi francuskog kao stranog jezika", predat za časopis *Primenjena lingvistika u čast profesorke Dušanke Točanac*.

4 U primeru (3) studentkinja sistematski upotrebljava sažeti član *au* i pred imenicama ženskog roda, u primeru (4) studentkinja je izabrala oblik *à la* koji dosledno upotrebljava pred svim imenicama koje označavaju prodavnice, a u primeru (5) u svim rečenicama upotrebljen je prilog *où*.

5 Moglo bi se reći da se rešavanje zadataka u aktivnom pristupu više odnosi na pedagogiju projekta nego na način učenja francuskog jezika.

ma, a ne za učenje uviđanjem? Činjenica je da je učenje ponavljanjem jedan od najjednostavnijih oblika učenja, no prevaziđen je zbog neefikasnosti, mehanicističkog učenja čija je karakteristika, između ostalih, brzo zaboravljanje[6].

Odgovor bi se mogao naći u ciljevima samog aktivnog pristupa: budući orjentisan ka formiranju govornika i društvenih aktera u kolektivu, u ovom slučaju francuskom/frankofonom, te da bi olakšali razvijanje sposobnosti korišćenja francuskog jezika u ličnom i društvenom životu, ideja da pojedine, frekventne i korisne strukture čine okosnicu verbalnih interakcija u komunikaciji može biti razlog zašto su se didaktičari aktivnog pristupa okrenuli bihejviorizmu kao teoriji učenja francuskog jezika. Ovakav stav ne samo da vodi usvajanju pogrešnih struktura, jer se zbog favorizovanja razvijanja komunikativne kompetencije izbegava korigovanje grešaka koje je veoma važno u slučaju učenja ponavljanjem, već se i sama verbalna komunikacija svodi na ograničeni broj struktura, što osiromašuje rečnik učenika i vodi kreiranju siromašnih iskaza.

Pored toga, kada je reč o razvijanju linvističke kompetencije, podsetimo na stav već pomenutog didaktičara komunikativnog pristupa K. Bramfita koji ukazuje na to da se lingvistička kompetencija razvija kao prirodna posledica učenikovih napora da jezik koristi za uspostavljanje komunikacije – da bi ga koristio, učenik je, na neki način, prinuđen da stvara svoj lingvistički sistem, da ga širi i ispravlja kako se potrebe za komunikacijom šire. Kao važan faktor u ovom procesu često se ističe učenikova motivacija da koristi jezik u komunikaciji. Ipak, ističe K. Bramfit, u ovom procesu veliki značaj zapravo ima način učenja, „jer kompleksnost lingvističkog i komunikativnog sistema koji se koriste zahteva da novo naučena znanja budu tesno asimilovana sa postojećim znanjima, i ako se jezik uči zbog upotrebe, onda novo učenje mora biti direktno povezano sa upotrebom." (Brumfit 1979:189)[7] Način učenja, dakle, predstavlja izazov u nastavi stranog jezika, i ako se jezik uči sa ciljem da se razvije sposobnost upotrebe, onda se u ovom procesu svakako mora voditi računa o odnosu učenika i samog jezika, što podrazumeva i kognitivni i afektivni odnos. Ovo predstavlja vrlo kompleksan zadatak, jer kako kaže Bramfit, što se dublje razumeva proces učenja stranog jezika, to više postaje jasno da se jezik ne može posmatrati izolovano od kognitivnih i kulturoloških faktora za koje je vezan (Brumfit 1979:189)[8].

K. Bramfit, dakle, ističe jednu od suštinskih činjenica vezanih za usvajanje jezičkog sistema: radi se o procesu i kreiranju struktura znanja, što podrazumeva ne samo vreme, već i poštovanje određenog toka i etapa u usvajanju znanja. Upravo zbog kompleksnosti samog fenomena jezika, komunikativni pristup kao teoriju učenja koristi kognitivne teorije učenja uviđanjem. Navedeni primeri u kojima su studenti kreirali, doduše pogrešne strukture, govori u prilog primeni složenijih oblika učenja koji podrazumevaju

6 U predstavljanju različitih tipologija kognitivnih strategija u učenju stranog jezika, kao na primer u knjizi Pola Sira (Paul Cyr) (Cyr 1998:29 – 40), ponavljanje se najčešće ističe na prvom mestu kao kognitivna operacija. Drugim rečima, ono jeste elementarna kognitivna operacija, no jezik kao kompleksan fenomen vezan za mišljenje podrazumeva i druge, složenije kognitivne operacije.

7 Naš prevod.

8 U komunikativnom pristupu kao važan koncept postoji autonomija učenika, budući da učenje uviđanjem podrazumeva individualni način kreiranja struktura znanja. K. Piren, međutim, kritikuje ovaj koncept i insistira na „kooperativnom, kokulturnom" karakteru nastavnog procesa, jer se kao cilj postavlja obrazovanje solidarnih i kooperativnih građana (Puren 2002:69). No, u pitanju su dva procesa: proces učenja samog sistema francuskog jezika, o kome K. Piren u ovom radu ne govori, i proces vaspitanja, koji zaista može uticati na formiranje vrednosnih stavova učenika.

u prvom redu razumevanje, kontakt sa smislom, ali i kreativne procese stvaranja struktura znanja. Osim toga, generativna lingvistika ističe upravo kombinatornost kao važnu osobinu jezika i da u korišćenju jezika čovek ne koristi gotove strukture, već ih kreira koristeći pravila građenja struktura. Po rečima američkog semantičara Reja Džekendofa (Ray Jackendoff) (Jackendoff 2002) semantička struktura jezika u ovim procesima kreiranja iskaza ima značajnu ulogu i povezana je sa sintaksičkom strukturom jezika. Ovi procesi nisu u potpunosti istraženi u jeziku, a kada je u pitanju učenje stranog jezika, može se reći da načini usvajanja i korišćenja semantičkih kategorija stranog jezika još uvek predstavljaju nepoznanicu. Čini se da greške studenata u navedenim primerima (3) – (5) ukazuju da čak i kada se radi o složenim gramatičkim kategorijama, kakvi su članovi ili predlozi, u toku učenja stranog jezika osobe stvaraju neku vrstu pravila po kojima koriste ove leksičke jedinice. Pri tome, valja istaći da je razumevanje i značenja i funkcije reči u rečenici izuzetno značajno da bi se ova pravila na adekvatan način usvojila i koristila, ali ovo podrazumeva složene oblike učenja uviđanjem.

Recimo i to da navedeni primeri studenata u kojima dosledno pogrešno koriste članove predstavljaju izuzetno zanimljivo pitanje učenja francuskog kao stranog jezika kod učenika čiji je maternji jezik srpski, jer se radi o vrlo složenoj semantičkoj kategoriji koja ne postoji u srpskom jeziku. Član u francuskom jeziku predstavlja jedan od determinativa koji se koristi u aktualizaciji imenica, a koja podrazumeva i fenomen kvantifikacije, dakle semantičke kategorije koje se u srpskom i francuskom jeziku različito obeležavaju. Ovo su problemi koji podrazumevaju i semantičke kategorije i moglo bi se reći da nije slučajno da su studenti grešili upravo u ovim kategorijama. Primenjeni način učenja, ponavljanje gotovih struktura u kojima su upotrebljeni sažeti članovi i predlozi koji označavaju kretanje u prostoru, ne podrazumeva razumevanje ovih kategorija. Nameće se zaključak da je u slučaju složenih kategorija primereniji eksplicitni način učenja gramatike, kakav je i predviđen u komunikativnom pristupu i koji podrazumeva aktiviranje kognitivnih procesa analize, upoređivanja, klasifikacije i povezivanja u obradi novih informacija.

S tim u vezi valja pomenuti da savremena istraživanja u oblasti kognitivnih nauka, semantike i naročito konceptualne semantike mogu pružiti dosta odgovora u oblasti razvijanja lingvističke kompetencije i u maternjem i u stranom jeziku. U ovoj oblasti izuzetno su interesantni i značajni radovi već pomenutog američkog semantičara Reja Džekendofa koji objašnjava konceptualne kategorije i načine kako su ove kategorije povezane sa sintaksičkom strukturom jezika. Stoga, reklo bi se da problem lingvističke kompetencije koji se uočava u aktivnom pristupu ne iznenađuje, jer je nerealno i očekivati da se kompleksne semantičke kategorije jezika mogu jednostavno uočiti i usvojiti ponavljanjem.

5.Zašto je komunikativni pristup teško primenjljiv u praksi?

Kao pokušaj da se odgovori na pitanje zašto je komunikativni pristup retko i teško primenjivan u nastavi francuskog kao stranog jezika, kao i da li je moguće razviti i lingvističku i komunikativnu kompetenciju, pomenimo jedno iskustvo učenja engleskog kao stranog jezika, a koje može biti vrlo interesantno danas u vreme primene novog, aktivnog pristupa u nastavi stranih jezika i o kome govori članak Ričarda Olrajta (Allwight 1979), takođe jednog od teoretičara komunikativnog pristupa. Naime, iskustvo koje u ovom

članku R. Olrajt opisuje u velikoj meri liči upravo na metodologiju na kojoj je zasnovan aktivni pristup: razvijanje komunikativne kompetencije kroz zadavanje i rešavanje zadataka u vidu projekta, kroz koje su učenici prinuđeni da koriste jezik i tako ga uče.

Pomenuto iskustvo primenjeno je na strane studente Univeziteta u Eseksu tokom septembra 1974. godine, sa ciljem da im se usavršavanjem znanja engleskog jezika omogući lakša integracija na univerzitet i njihove studijske programe. Jedan od razloga za primenu originalnog pristupa u nastavi engleskog jezika bila je već ranije uočena pojava da stranim studentima problem pri uključivanju u studije ne predstavlja toliko sam jezik koliko problem integracije u sistem školstva, u društvenom i finansijskom domenu. Stoga je razvijanje komunikativne kompetencije u oblasti društvenog života studenata postavljeno kao primarni cilj, dakle cilj koji se najčešće navodi i u aktivnom pristupu.

Razlika, međutim, između aktivnog pristupa i opisanog iskustva studenata Univerziteta u Eseksu u velikoj meri odnosi se upravo na pristup samom jeziku. U vrlo detaljnom opisu rada sa stranim studentima Univerziteta u Eseksu koji daje R. Olrajt uočavaju se zapravo principi komunikativnog pristupa i to: ne korišćenje unapred spremljenog pedagoškog materijala, potpuno izbegavanje ispravljanja grešaka od strane nastavnika, nastojanje da se studentima ne „daju" reči niti drugi jezički sadržaji, izbegavanje da se lingvistički sadržaji uvode kao zaseban cilj, izuzetno suportivan stav nastavnika u odnosu na studente i to naročito na njihovo nastojanje da se osamostale u upotrebi jezika, dozvoljavanje i poštovanje individualnog tempa napredovanja svakog pojedinca, konstantno aktiviranje studenata u „produktivnim" zadacima (Allwright 1979:173).

Primena ovakvih principa čini se nije lako izvodljiva u okviru institucionalizovane nastave. Ona zahtevaju bitno drugačiju organizaciju nastave, ulogu nastavnika, angažovanje učenika. Francuski didaktičar Rober Galison (Robert Galisson) (Galisson 1980) vrlo inspirativno govori o svim promenama koje komunikativni pristup unosi u nastavu u odnosu na dotadašnje metodologije, od promena u teorijskim postavkama, preko promena u ulozi nastavnika, koji postaje animator i sagovornik, do promena u odnosu na način učenja koji podrazumeva poštovanje individualnog stila i ritma svakog učenika, uključujući i tolerantan stav prema greškama koje valja shvatiti kao normalne i očekivane pojave u toku stvaranja sistema stranog jezika. Osim toga, prihvatanje jezika kao sredstva izražavanja koje učenik koristi u društvenim interakcijama, sa svim aspektima na koje ukazuju socio- i psiholingvistika, kako kaže Galison, ima za rezultat formiranje društvenih učesnika u pravom smislu reči (Galisson 1980:35), upravo onom cilju koji postavlja i aktivni pristup.

6.Zaključak

Novorazvijena metodologija u nastavi stranog jezika, aktivni pristup, na osnovu primene u nastavi francuskog kao stranog jezika na Filozofskom fakultetu u Novom Sadu, ne daje adekvatne rezultate kada su komunikativna i lingvistička kompetencija u pitanju. Uočava se da studenti sa lakoćom koriste francuski u usmenom i pismenom izražavanju, ali se u njihovim iskazima često uočava korišćenje sličnih, čak pogrešnih struktura, sa vrlo siromašnim i ograničenim leksičkim sredstvima. Razvijena komunikativna kompetencija reklo bi se da je rezultat rada na razvijanju svih jezičkih veština,

ali i primenjenoj pedagogiji projekta. Problem, međutim, predstavlja lingvistička kompetencija, ali i diskursivna komponenta komunikativne kompetencije koja se očituje u nekoherentno kreiranim iskazima. Analiza korišćenog udžbenika *Nouveau Rond Point* (2011) koncipiranog po principima aktivnog pristupa ukazuje da je u prikazivanju i vežbanju gramatike francuskog jezika korišćen strukturalno-bihejvioristički model učenja, što može biti odgovor zašto se javljaju problemi u usvajanju jezičkog sistema. Nedostaci ovog novog pristupa mogu se posmatrati i kao potvrda valjanosti teorijskih postavki komunikativnog pristupa.

Iz perspektive komunikativnog pristupa odgovor na pitanje da li je moguće razviti i komunikativnu i lingvističku kompetenciju može biti pozitivan, uz ograničenje da se primenjuju zaista principi na kojima je zasnovan. Kao naučno utemeljen, komunikativni pristup predviđa ne samo upoznavanje sa različitim aspektima sociokulturne upotrebe stranog jezika, već kroz rad na jezičkim veštinama omogućava razvijanje veštine upotrebe stranog jezika u komunikaciji, odnosno komunikativnu kompetenciju. Poštovanje kompleksnosti jezika kao fenomena vezanog za mišljenje, što se u komunikativnom pristupu očituje u oslanjanju na kognitivne teorije učenja, omogućava razvijanje i lingvističke kompetencije, ali i diskursivne komponente komunikativne kompetencije, što nije slučaj u aktivnom pristupu. Primena ovakvog načina učenja francuskog kao stranog jezika, naročito u okvirima institucionalizovane nastave nije jednostavna, ali nije ni nemoguća. Pravljenje ustupaka i pojednostavljivanje i načina učenja i samog sistema jezika zarad praktičnih razloga, reklo bi se da ne vodi pozitivnom ishodu, a lingvistička i komunikativna kompetencija i dalje ostaju neostvaren cilj.

Literatura:

Allwright, R. (1979). "Language learning through communication practice", in Brumfit, C.J. & Johnson, K. (1979), 167-182.

Brumfit, C.J. & Johnson, K. (1979). *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford University Press.

Brumfit, C. (1979). "'Communicative' language teaching: an educational perspective", in Brumfit, C.J. & Johnson, K. (1979), 183-191.

Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. (2001). Conseil de l'Europe. Paris : Les Éditions Didier. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf (30.04.2015)

Cyr, P. (1998). *Les stratégies d'apprentissage*. Paris : CLE Internationa.

Flumian, C., Labascoule, J., Lause Ch., Royer, C. (2011). *Nouveau Rond-Point I*, *Méthode de français basée sur l'apprentissage par les tâches*. Paris: Maison des langues.

Galisson, R. (1980). *D'hier à aujourd'hui la didactique générale des langues étrangères. Du structuralisme au fonctionnalisme*. Paris: CLE International.

Jackendoff, R. (2002). *Foundations of Language*. Oxford University Press.

Morrow, K. (1979). "Communicative language testing: revolution or evolution", in Brumfit, C.J. & Johnson, K. (1979), 143-157.

Nunan, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge University Press.

Puren, C. (2002). « Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle co-culturelle ». *Les Langues modernes (« L'interculturel »)*, nº3, 55-71.

Ivana Vilić

LA COMPÉTENCE LINGUISTIQUE ET LA COMPÉTENCE DE COMMUNICATION DANS L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE – UNE TÂCHE (IM)POSSIBLE?

Résumé: Examiner la question du développement de compétence linguistique et de compétence de communication dans l'enseignement du français langue étrangère peut paraître superflu, surtout à l'époque où la didactique des langues étrangère a donné beaucoup de réponses sur l'enseignement/l'apprentissage des langues étrangères. Les définitions de compétence de communication, légèrement différentes par rapport aux auteurs, comprennent toutes la connaissance du système linguistique ou une compétence linguistique. Pourtant, développer la compétence linguistique et la compétence de communication dans l'enseignement du fle n'est pas une tâche facile et c'est ce qu'on peut dire d'après les pratiques de l'approche actionnelle. Cette nouvelle méthodologie, développée sur les bases de l'approche communicative, vise le développement de compétence de communication par le travail sur les activités langagières et l'usage actif de la langue dans des situations de communication, cependant la composante linguistique est traitée de manière structuro-behavioriste. Le résultat d'une telle démarche qu'on pourrait définir même implicite, laisse apparaître une certaine facilité dans l'utilisation du français, mais aussi une sorte d'acquisition de structures linguistiques fausses et de structuration d'erreurs chez les apprenants. Une approche explicite, cognitiviste, semble être plus appropriée, d'ailleurs prévue par l'approche communicative.

Mots clés : la compétence linguistique, la compétence de communication, l'approche actionnelle, l'approche communicative, FLE

UDC 811.111'276:001.4
DOI 10.18485/primling.2015.

Maja Stanojević Gocić
Visoka škola primenjenih strukovnih studija, Vranje

AN INSIGHT INTO LEXICAL INFERENCING STRATEGIES EMPLOYED BY ESP STUDENTS

Summary: Lexical inferencing belongs to vocabulary learning strategies and reading strategies, which are sub-branches of language learning strategies that can be defined as actions taken by learners to enhance and facilitate their language learning. Its significance for reading comprehension is remarkable. It is also used in incidental vocabulary learning through reading. The success of lexical inferencing depends on readers` proficiency, and whether the context is rich in clues. In this paper, a questionnaire and vocabulary tests are used to determine which lexical inferencing strategies English for Specific Purposes students employ when reading texts in English.

Key words: lexical inferencing, language learning strategies, incidental vocabulary learning, reading, clues

1.INTRODUCTION

Lexical inferencing is a cognitive process of making intelligent guesses about meanings of unknown words on the basis of their morphological structure, context in which they appear, as well as students' content or subject area knowledge, their previously gained knowledge or world knowledge. Therefore, sources of lexical inferencing are both linguistic and extralinguistic.

Lexical inferencing is also regarded as a language learning strategy. Although a unified definition of language learning strategies is still non-existent, language learning strategies are mainly defined as predominantly conscious actions, activities, behaviours, operations or specific steps students take in order to enhance their language learning, improve language skills or solve specific language learning tasks and problems. This strategy is also known as guessing the meaning of unknown words, which is mainly associated with guessing from context. Therefore, it is also known as contextual guessing. The meaning of unknown words can be inferred during listening or reading in both the first and second language.

Lexical inferencing is a multifunction language learning strategy of great importance for the development of both vocabulary and reading skills. It is also used as a tool for incidental vocabulary learning through reading, also referred to as contextual learning.

According to Schmitt's (1997) taxonomy of vocabulary learning strategies, textual inferencing is regarded as a discovery strategy used to find out the meaning of unfamiliar vocabulary. Furthermore, he also classifies it as a determination strategy that facilitates gaining knowledge about words. Both O'Malley and Chamot (1990) and Gu and Johnson (1996) claim it is a cognitive strategy (a mental activity that serves the purpose of solving specific language learning problems), while Oxford (1990) classifies intelligent guesses as compensatory strategies that compensate for knowledge gaps or various limitations in speech and writing.

Lexical inferencing strategy use by students of law studying English for Legal Purposes is being described and analysed in this paper. The participants in the investigation are students of Faculty of law in Kosovska Mitrovica.

2.LEXICAL INFERENCING SOURCES

Nagy (1995) claims the use of context to disambiguate word sense or infer the meaning of an unknown word depends on the following types of knowledge: linguistic knowlede, world knowledge and strategic knowledge. He also asserts that world knowledge and strategic knowledge can compensate for the lack of linguistic knowledge. While strategic knowledge implies conscious control over resources that enable learners to figure out the meaning of unknown words and memorize them, linguistic knowledge comprises knowledge of morphology (that provides information on affixes) and syntax. It is thus based on morphological analysis or analysis of grammatical clues of the given word and surrounding words that determine its syntactic or semantic elements. In that respect, McCarthy (1990: 125) asserts inferring involves creating a schema of the unknown word based on world knowledge and previous experience, where inferencing implies drawing conclusions by following certain rational steps and available evidence. Thus, a schema is actually a combination of possible word meanings created by the readers.

Different strategies and different procedures are used to make inferences. In addition, different knowledge types are used to make guesses, known as different clues (or cues). They are also known as sources of lexical inferencing or knowledge sources and are generally divided into linguistic (referring to knowledge of vocabulary, grammar and discourse) and nonlinguistic (extralinguistic) sources, including social, cultural or ethical aspects of learner's knowledge. In that respect, clues include signals in the word itself, surrounding words and sentences (known as contextual aids), as well as extralinguistic knowledge, which refers primarily to general knowledge or world knowledge that may involve familiarity of the topic or theme of the text, as well as previously gained knowledge or experience and reader's beliefs. Therefore, Oxford (1990: 49-50) concludes that guessing is based on linguistic clues (semantic or syntactic knowledge) and extralinguistic knowledge (knowledge of the context, text structure and general world knowledge). In that sense, Nation (2008: 74-75) points out that clues for lexical inferencing should be searched for in the clause or sentence in which the word occurs, the immediately surrounding clauses or sentences, information on previous parts of the text, knowledge on the nature of the text, background content knowledge, commonsense knowledge and morphological form of the given word. Morphological knowledge is a category that can also be expressed by virtue of morphological awareness, which involves knowledge of word affixes and roots, and their usage in derivation processes and grammatical inflections.

Furthermore, Nassaji (2003) draws the difference between strategies and knowledge sources used to make lexical inferencing. While strategies are conscious cognitive or metacognitive activities learners use to solve the language problem without explicitly resorting to knowledge sources as aids, knowledge sources refer to knowledge of grammar, morphology, discourse, world and first language. According to Nassaji (2003: 392), strategies used to make inferences comprise identifying, evaluating and monitoring. Identifying includes word, phrase, sentence or section (containing an unknown word), word analysis (its morphological analysis) and word-form analogy (attempting to figure out the meaning of an unknown word based on its sound or form similarities with other words). Evaluating comprises verifying (examining the appropriateness of the inferred meaning by checking it in the wider context in order to confirm or contradict the initial analysis) and self-inquiry (about the words or already inferred meaning), while monitoring implies showing consciousness or awareness of the problem. Language learners can thus make inferences based on associations they make with already known words in the first or second language, as well as on the basis of their common sense.

3.FACTORS AFFECTING LEXICAL INFERENCING

Being a tool for incidental vocabulary learning through listening or reading, the efficiency of lexical inferencing depends on several factors including reader's language proficiency, content area knowledge, previous experience, lexical competence and strategic competence, as well as clues available in the text, especially those near the target word. Successful inferences are also conditioned by lexical density of unknown words in the text (Liu and Nassaji 1985). In order to derive the meaning of the unknown word, the reader should understand the words that occur with that word. In that respect, some contexts are more transparent than the others.

In order to describe factors affecting successful inferences, apart from rich vocabulary knowledge (often described by virtue of lexical competence), Nassaji (2003: 647-648) underlines the nature of the word and the text itself, the clues available in the text, student's previous knowledge and abilities to use extralinguistic clues, as well as the degree of mental or cognitive effort required by the task. Thus, lexical inferencing strategy is also discussed in the light of deep processing of information and associated with cognitive effort involved in discovering and consolidating the meaning. Namely, it is believed the more cognitive effort the reader invests in lexical inferencing, the better word retention can subsequently be achieved.

4.LEXICAL INFERENCING AND DICTIONARY USE

The shortcomings of this strategy include the assumption that only receptive vocabulary knowledge is gained through incidental vocabulary learning and that learners might encounter problems in using the inferences productively. Incorrect or partially correct guesses are another issue as learners most often come up with their own meaning for the unfamiliar term. In order to prevent that, verification of inferred meaning with the aid of a dictionary is of utmost importance.

As language learning strategies can be combined, lexical inferencing strategy use can be combined with dictionary use, and thereby virtually double retention can be achieved (Nation 2013: 358). Thus, inferring procedure should precede dictionary use. Nevertheless, since consulting a dictionary takes a lot of time, it may slow down the process of reading, interrupt the flow of ideas and make reading tiresome and uninteresting. Therefore, students should be encouraged to make decisions as to whether to look up for the meaning of an unknown word in a dictionary (in cases when its meaning is absolutely essential for text comprehension), try to infer its meaning from context or simply ignore the word and move on (continue with reading). That is, the readers needn't know the meaning of all the words in the text in order to achieve overall text comprehension, and they should be aware of that.

5.LEXICAL INFERENCING AND INCIDENTAL VOCABULARY LEARNING

The need for the application of this strategy is justified by a great number of words in the English language and the fact that, provided it is successful, it may lead to short-term and long-term retention of correct inferences. Nation (2013: 348), who calls this type of learning contextual learning, claims that contextual learning is incidental vocabulary learning through reading or listening activities in which the focus of learning in not on vocabulary itself. For him, incidental learning is not opposed to direct intentional vocabulary learning, because incidental and intentional vocabulary learning are complementary activities.

Incidental vocabulary learning through reading is a by-product of reading a passage when reader is focused not on words in the text and their individual meanings, but on achieving a specific reading goal, that is, understanding the overall message of the text. Therefore, it is a part of message-focused or meaning-focused learning, that is regarded as opposite of form-focused learning (such as dictionary use) in which the learner attends to unfamiliar vocabulary.

More and more researchers claim that incidental vocabulary learning should be differentiated from implicit (indirect) vocabulary learning. Incidental vocabulary learning is mainly a term slightly different from implicit or indirect vocabulary learning, although their meanings are quite similar, and even overlap to a certain degree. Both of them are by-products of reading a passage when conscious attention of learners is not directed towards vocabulary learning but towards understanding the global meaning of the passage. However, implicit vocabulary learning may include intention to learn new words which incidental learning lacks. Implicit vocabulary learning is subconscious in its nature and it occurs during meaning-focused learning in which, learner's attention is not directed towards vocabulary acquisition. In that sense, Hulstijn (2013) explicates that explicit (direct) and implicit (indirect) learning are primarily theoretical constructs in Second Language Acquistion (SLA), indicating conscious and subconscious vocabulary acquisition, respectively. The same refers to explicit and implicit vocabulary instruction (teaching). Moreover, the explanation of implicit vocabulary learning through reading equals the explanation of language acquisition through reading set by Krashen (1993), who stresses

that learners can subconsciously pick-up language without receiving former instruction. For Krashen (1993), the process of second language acquisition is similar to the process of first language acquisition in which a child being exposed to comprehensible input spontaneously picks up language rules without being taught about them explicitly. As a result, implicit language knowledge is gained and used to make spontaneous communication. However, second or foreign language learners do not receive the amount of input the first language learners do. It is believed that they also sub-consciously acquire words from repeated exposure to a fairly large amount of understandable input in the form of written materials. However, they require form-focused learning in order to acquire language more effectively.

In addition, although learners can spontaneously pick-up language from participating in communicative activities, written language is particularly important as it offers the type of vocabulary the oral input cannot fully provide. That is the reason why researchers mainly focus on investigating implicit vocabulary learning through reading. However, although Krashen (1993) is a proponent of vocabulary gain through comprehensible written input, the other researchers are more sceptical. Vocabulary acquisition through reading is considered to be a powerful resource of vocabulary enlargement in the first language, but incidental vocabulary learning through reading in second language is still unfathomable, insufficiently recognized, and not thoroughly explained (Paribakht and Wesche 1999). It seems rather uncertain, as it occurs rather randomly, takes place incrementally, slowly and gradually, and requires multiple encounters with the new word in many different contexts over a period of time. In fact, it requires a lot of reading, i.e., reading massive amount of texts. In general, reading large amount of materials is useful for developing vocabulary and other language competencies (Nagy 1995). The fact that vocabulary acquisition is gradual in its nature and takes place over a period of time means there is time frame from the moment of noticing a word to its ultimate storage in the long-term memory and mental lexicon.

Nation (2013) is a proponent of direct vocabulary learning and teaching, especially in those cases where the large vocabulary size obtained in a short period of time is the learning goal. He claims there is considerable evidence that when learners' attention is drawn towards unknown words and there is a clear indication about their meaning, vocabulary learning is much better than when learners read without deliberate focus on new vocabulary (Nation 2013: 371). Therefore, it is believed that contextual guessing strategy should be utilized with low-frequency vocabulary, while high frequency vocabulary should be learnt explicitly (through direct intentional learning), as it is faster and more efficient way that enables learners to acquire a large vocabulary size. Afterward, the students should be encouraged to make attempts to infer meaning of unknown words and resort to individual use of vocabulary learning strategies, as well as autonomous vocabulary learning.

Incidental vocabulary learning is therefore one of the ways of learning through reading, which is efficient if learners read a lot (Nation 2013: 356). In that respect, incidental and intentional vocabulary learning shouldn't be contrasted, as they should complement each other within vocabulary instruction in a well-balanced curriculum or lexical syllabus.

6. PREVIOUS RESEARCH

Studies show that lexical inferencing in foreign or second language is possible, and that it leads to a small amount of vocabulary learnt through reading. However, small gains in vocabulary learning can become huge gains with large amount of reading. Numerous research has confirmed that lexical inferencing is possible. In the research conducted by Nassaji (2003: 655), 18.6% of inferred answers were partially correct. Discussing the prospects of inferencing strategies for vocabulary learning, Nation (2013: 356) claims that on average 5-10 % of words is guessed correctly and at least partially learnt. However, since the success depends on students` vocabulary knowledge and their comprehension of most words in the text, it is believed they should know 95 % of words (Liu and Nation 1985) or even 98% of words (Hirsh and Nation 1992) in order to make successful inferences.

Waring and Takaki (2003) inspect how much vocabulary can be learnt through reading and point out that current research in this area mostly lack careful control and demonstrate methodological issues. Pitts, White and Krashen (1989) investigated the guessing of neologisms from Clockwork Orange and found 6.4% of vocabulary gains on first multiple-choice test and 8.1% of vocabulary gains on the second multiple-choice test. Day, Omura and Hiramatsu (1991) conducted a multiple-choice test in which student scored 1/17 word (5.8%) and 3/17 words (17.6%). Dupuy and Krashen (1993) determined that vocabulary gains on the second multiple-choice tests were 6.6 French words. Hulstijn (1992) conducted a research in which the participants stated the meaning of 12 unknown Dutch words, and their scores were 1 of 13 (7.6%). Horst, Cobb and Meara (1998) used both multiple-choice test and word association test; their students read the whole novel and achieved the following scores: 4.62 of 23 unknown words on multiple-choice test (20.0%) and 1.8 of 13 (16%) of the word associations. However, as Waring and Takaki (2003: 133) noticed, multiple-choice test is not reliable for testing vocabulary gains as it may be led by random guessing. Nevertheless, it is hard to construct such a test in a reliable manner. In addition, it is still uncertain how many times a word needs to be met in the text in order be learnt in fluent reading.

Waring and Takaki (2003) conducted a research in which 96.2 % of words in a graded reader were previously known to the readers. The word recognition test was performed afterwards, as well as translation of meaning test and multiple-choice test in strict order. The results students achieved in post-test after reading were 15.3 on word-form recognition test, 10.6 on multiple-choice recognition test, and 4.6 on meaning (translation) test. The students were also tested after one week and three months delay, achieving slightly lower results. The results achieved on meaning translation test were 4.6 on immediate post-test, 1.9 upon one week delay, 0.9 upon three months delay.

7. METHODOLOGY

Lexical inferencing strategy use by students of English for Specific Purposes is being investigated by means of Questionnaire employed by Qian (2004) that contains two types of questions. Likert scale was used to measure the results. Questionnaire was distributed to the total of 90 students (63% male), who were also administered vocabulary tests in order to establish correlation.

The participants in the research are students of Law faculty in Kosovska Mitrovica and its aim is to demonstrate that lexical inferencing in foreign or second language is possible, and that it leads to a small amount of vocabulary learnt through reading.

8. RESULTS AND ANALYSIS

Vocabulary tests contained the following unfamiliar lexical items: deprivation, save in, in contravention of, quelling, riot, insurrection, subjected, servitude, provisions, conscientious, objectors. Vocabulary inferencing test was performed first, which was a translation test, and the participants correctly inferred 6.42 % of word meanings. Retention of successful inferences was tested after a two-week delay, and the percentage of correct answers was 5.14%. It was a short-term retention test. The score after a one-month delay was 3.57%. It was a long-term retention test. Therefore, it can be said that students successfully learnt 3.57% of words from reading or that their vocabulary gain through reading was 3.57%.

Discovery strategies comprised by the first question include social strategies, i.e., asking the teacher or a peer for help in discovering new meanings (Qian, 2004: 155), dictionary use and lexical inferencing. Discovery strategies and lexical inferencing procedures are shown in Table 1. N1 is frequency that refers to participants whose responses were always, often, sometimes and rarely, while N2 refers to participants whose answers were always and often. AM shows that students most frequently ignore the unknown word, that is, skip it and move on.

Table 1.

Strategies	*N1*	*N2*	*AM*	*SD*
Ask the teacher for assistance	60	28	2.67	1.438
Ask a friend if they know the word	67	0	1.62	0.490
Ignore the word	80	46	3.40	1.314
Look up the word in an English-English dictionary	81	29	2.87	1.134
Guess its meaning from the context	77	36	3.00	1.298
Look for clues to meaning in the word itself	77	31	2.79	1.156
Make a note of the word (i.e. write it down)	84	27	3.00	1.028

Table 2.

Strategies	*N1*	*N2*	*AM*	*SD*
I examine the unknown word to see if it contains any grammatical clues to tell me what part of speech it belongs to (Word class)	82	36	2.99	1.127
I use the meaning of other words in the same sentence to help me guess the meaning of the unknown word (Syntagmatic cues)	74	37	3.04	1.429
I use my background knowledge of the topic of the text to guess the meaning of the unknown word (World knowledge)	74	28	2.72	1.152
I examine the unknown word to see if any part of it is familiar in meaning (Morphological cues)	80	28	2.78	1.139
I make use of the meaning of the paragraph or text as a whole to guess the meaning of the unknown word (Global meaning)	81	23	2.80	1.093
I look for grammatical clues in the surrounding sentence to help me guess the meaning of the unknown word (Sentence grammar)	82	30	2.94	1.085

Arithmetic mean in Table 2 shows that students most often use the meaning of other words in the same sentence to help them guess the meaning of the unknown word. As for correlations between vocabulary tests and perceived use of strategies, students who use the meaning of other words in the same sentence to help them guess the meaning of the unknown word had higher achievements on both short-term and long-term retention test, respectively ($r=.315$, $p<.05$; $r=.337$, $p<.05$). In addition, students who asked friends for the assistance held lower scores on inferencing test ($r=-.335$, $p<.01$). Other correlations were not established.

9.DISCUSSION

The results show moderate use of the given strategies. They are in accordance with the research conducted by Nassaji (2003), whose students use world knowledge, and the study produced by Qian (2004), whose students predominantly use top-down strategies or strategies relying on the use of context. Word and sentence analysis are less frequently used. Nevertheless, Qian (2004) finds out there are slight discrepancies between the strategies students actually employ and their perceived use of strategies. The same results were achieved by Jelić (2009), who conducted an investigation about lexical inferencing of French terms by Croatian students.

Different studies in this area are hard to compare since they apply different methodology and analyze different terms in different types of texts. Also, they involve respondents of different educational background and language proficiency. Moreover, some of them study English as a foreign language, while the others use students study English as a second language. There is a lack of research in English for Specific Purposes. Researchers also use texts of different length and different density of unknown words, as well as different clues available in them (for instance, artificial texts can be used, as well as prompts that provide additional information of the unknown words, such as sample sentences, multiple choices or synonyms). Prominent studies in this field are also conducted in different languages. Some studies test vocabulary retention, while the others are not concentrated on incidental vocabulary learning. Some studies compare successful and less successful inferencers. There are studies which also assess partially successful inferences, and, in general, inferences are assessed in different manner: through word recognition, meaning translation test (as in our case), multiple choice test, or combination of tests. Different results are thus achieved.

Retrospective interviews or think-aloud protocols should be included in qualitative research in order to obtain more conclusive results or show if there are any discrepancies between actual and perceived strategy use.

10. PEDAGOGICAL IMPLICATIONS

Although lexical inferencing is believed to be more difficult in ESP, which resulted in the lack of research in this area, the need for explicit strategy instruction in a form of strategic input, provided by a teacher and integrated in ESP course would be beneficial, as strategies generally have positive effects on language learning. Also, language learners should be encouraged to make intelligent guesses about the unfamiliar words and to use dictionaries as their last resort or final option when other options are exploited and exhausted.

The research can be used in shaping up the ESP course, and it is its practical aspect. It can not only indicate which inferential strategies the teacher should encourage, but also influence vocabulary and reading instruction design, curriculum design and lesson plan. Based on the results of the research, the teacher should make decisions on the proper balance or combination of implicit and explicit vocabulary instruction, the amount of time spent on each type of instruction, terms that should be learnt explicitly, the type of vocabulary that students can successfully infer from the context (especially general low frequency English vocabulary), and provide students with reading materials suitable for incidental vocabulary learning (the ones that represent comprehensible input).

Some legal terms are easier to infer than the others, such as *constitutional law,* which is easier to derive form context than *tort law*, as the second term needs additional explanation owing to the differences in legal systems. The term *execution* and the term *Article* are polysemous terms that have specific meaning in the domain of law and different meaning in general English. Such is also the case with the term *sentence*. All in all, some legal terms are hard to guess, especially those terms denoting legal concepts belonging to different legal systems (Common Law or Community Law) students might not be acquainted with.

The research may help the teacher to get an insight into the rate at which students can learn and retain new vocabulary, as well as the speed of incidentally acquiring new vocabulary. Inferences are useful when there is comprehensible input available (95 % of known words in the text), so frequent legal terms should be learnt by means of direct vocabulary learning, as a faster way of learning that should precede indirect or incidental learning.

11. CONCLUSION

As incidental vocabulary learning is carried out by means of lexical inferencing, it may take place through listening or reading. Reading is beneficial for vocabulary learning, as readers obtain information on new words, in addition to information about already known words, their senses and usage, as well as grammar and text structure.

Developing students' abilities to draw on context in order to figure out new meanings is a key factor in vocabulary instruction (McCarthy et al. 2010: 23). Therefore, lexical inferencing is the process a good language learner should follow whenever he or she encounters difficulties while reading or in any other situation when the use of dictionaries or asking someone for help is impossible or inappropriate, such as during an exam (McCarthy 1990: 125).

For ESP students, it is very important to develop reading skills and vocabulary knowledge. No matter how many word readers know (representing their vocabulary threshold), they will always come across the unknown words in the texts. Therefore, lexical inferencing strategy is of utmost importance, as well as the development of students' metacognitive awareness to make smart decisions about when to utilize lexical inferencing and when to consult a dictionary. Lexical inferencing also contributes to the development of reading skills, since the students should be taught they needn't know the meaning of all the words in the text in order to comprehend the text as a whole. In addition, the overuse of a dictionary prevents students from developing their analytical skills, slows down the reading process and makes reading both tedious and tiresome. In that sense, Nation (2008: 75-78) suggests the following steps for successful implementation of lexical inferencing, and these are techniques teachers should practice with their learners. These include deciding on the part of speech of the word, looking at the clause containing the unknown word and adjoining clauses, and finally having a guess. In his view, verification should be performed by word analysis. Thus students should work on developing their morphological knowledge, which is also viewed as raising their morphological awareness (the knowledge and use of morphological structures), which is vital for reading achievement.

Thornbury (2002: 148) claims that vocabulary threshold of at least 2000 word families is needed to understand approximately nine of ten words in a text that is not technical, but that no matter how many word families students acquire, they will always come across unknown words and therefore they should be capable of drawing conclusions about the meaning of words. The role of the teacher is to help them develop this strategy and its effective use. The teacher should also indicate that students should use this strategy with low frequency words, since, as a rule, they should learn high frequency

vocabulary explicitly or intentionally, and after they acquire vocabulary width they need for reading comprehension, they would be able to try to derive the meaning of unknown terms from the context. The same can be applied to English for Specific Purposes instruction.

The teacher should decide on the amount of vocabulary that should be taught and learnt explicitly and time spent on implicit vocabulary learning, as well as the program of intensive and extensive reading, inclusive of reading materials appropriate for incidental vocabulary learning that provide comprehensible input. The teacher should also decide whether to present new vocabulary before or after reading, as well as how to encourage students to use lexical inferencing.

References

Day, R. R., C. Omura and M. Hiramatsu (1991). Incidental EFL vocabulary learning and reading. *Reading in a Foreign Language* 7(2): 541-551.

Dupuy, B. and S. D. Krashen, (1993). Incidental vocabulary acquisition in French as a foreign language. *Applied Language Learning* 4 (1&2): 55-63.

Gu, Y. and R. K. Johnson, (1996). Vocabulary learning strategies and language learning outcomes. *Language Learning* 46: 643-679.

Hirsh, D. and P. Nation (1992). What vocabulary size is needed to read unsimplified texts for pleasure? *Reading in a Foreign Language* 8(2): 689-696.

Horst, M., T, Cobb and P. Meara, (1998). Beyond a Clockwork Orange: acquiring second language vocabulary through reading. *Reading in a Foreign Language* 11(2): 207-223.

Hulstijn, J. (1992). Retention of inferred and given word meanings: Experiments in incidental vocabulary learning. In: *Vocabulary and Applied Linguistics* (P Arnaud and H. Bejoint, eds.), London: Macmillan Academic and Professional Limited, 113-125.

Hulstijn, J. (2013). Incidental learning in second language acquisition. In: *The encyclopedia of applied linguistics*. Chichester: Wiley-Blackwell, 2632 – 2640.

Jelić, A.-B. (2009). Čitanje, usvajanje vokabulara i strateško ponašanje učenika stranog jezika. *Društvena istraživanja*, 895-911.

Krashen, S. (1993). The case for free voluntary reading. *The Canadian Modern Language Review* 50/1: 72-82.

Liu, N. and I.S.P. Nation (1985). Factors affecting guessing vocabulary in context. *RELC Journal* 16: 33-42.

McCarthy, M. A. (1990). *Vocabulary.* Oxford: OUP.

McCarthy, M., A. O`Keeffe and S. Walsh. (2010). *Vocabulary Matrix*. Heinle: Cengage Learning.

Nagy, W. (1995). *On the role of context in first- and second-language vocabulary learning*. Technical report No. 627. Center for the study of reading. Temple University, Philadelphia.

Nassaji, H. (2003). L2 Vocabulary Learning from Context: Strategies, Knowledge Sources, and Their Relationship with Success in L2 Lexical Inferencing. *TESOL Quarterly* 37/ 4: 645-670.

Nation, I. S. P. (2008). *Teaching Vocabulary: Strategies and Techniques*, Heinle: Cengage Learning.

Nation, I. S. P. (2013). *Learning Vocabulary in Another Language*. Second edition, Cambridge: CUP.

O'Malley, J. M. and A. U. Chamot. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies – What Every Teacher Should Know*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.

Paribakht, T. S., M., Wesche. (1999). Reading and “Incidental” L2 Vocabulary Acquisition. *Studies in Second Language Acquisition* 21/ 2: 195 – 224.

Pitts, M., H. White and S. D. Krashen (1989). Acquiring second language vocabulary through reading: A replication of the Clockwork Orange study using second language acquirers. *Reading in a Foreign Language* 5: 271–276.

Qian, D. D. (2004). Second language lexical inferencing: Preferences, perceptions, and practices. In: *Vocabulary in a Second Language, Selection, Acquisition, and Testing* (P. Bogaards and B. Laufer, eds.), Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 156-169.

Schmitt, N. (1997). Vocabulary learning strategies. In: *Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy* (N. Schmitt and M. McCarthy, eds.),. Cambridge: CUP.

Thornbury, S. (2002). *How to Teach Vocabulary*. London: Longman.

Waring, R. and M. Takaki (2003). At what rate do learners learn and retain new ocabulary from reading a graded reader? *Reading in a Foreign Language* 15(2): 130-163

Maja Stanojević Gocić

UVID U STRATEGIJE ZAKLJUČIVANJA KOJE KORISTE STUDENTI ENGLESKOG JEZIKA STRUKE

Sažetak: Zaključivanje o značenju nepoznatih leksema pripada strategijama učenja vokabulara i strategijama čitanja, koje predstavljaju podvrste strategija učenja jezika i mogu se definisati kao akcije koje učenici poduzimaju kako bi poboljšali i olakšali sopstveno učenje jezika. Značaj ove strategije za razumevanje pročitanog teksta je nemerljiv. Koristi se i za nenemrno učenje vokabulara kroz čitanje. Uspeh zaključivanja zavisi od nivoa jezičke kompetencije čitalaca, i od toga da li kontekst ima dovoljno obeležja. U ovom radu korišćen je upitnik i testovi vokabulara kako bi se utvrdilo koje strategije zaključivanja o značenju nepoznatih leksema koriste studenti engleskog jezika struke prilikom čitanja tekstova na engleskom jeziku.

Ključne reči: zaključivanje o značenju nepoznatih leksema, strategije učenja jezika, nenamerno učenje vokabulara, čitanje, obeležja

UDC 81'246
DOI 10.18485/primling.2015.16.15

Barbara Perić
Nikolina Božinović
RIT Croatia

CROSS-LINGUISTIC INFLUENCES IN SPANISH L3 ACQUISITION BY LEARNERS WITH CROATIAN L1 AND ENGLISH L2

Summary: This study addresses the role of previously acquired languages in the acquisition of a third language (TLA). It is focused on cross-linguistic influences (CLI) in Spanish third language (L3) acquisition by learners with Croatian first language (L1) and English second language (L2). As De Angelis (2007) states, transfer has been found to occur from more than one language at the same time. This type of transfer which is referred to as *combined CLI*, remains little explored to date. Through error analysis this study provides evidence that the production of CLI is a tangible representation of the simultaneous activation of all the languages present in the individual's *Language Mode* (Grosjean, 2001) and also provides evidence to confirm that the type of transfer episodes observed may be related to formal similarity between specific features or components of languages.

Key words: Third language acquisition (TLA), Crosslinguistic influences (CLI), Language mode, Transfer, Error analysis, Formal similarity

1.INTRODUCTION

Third language acquisition is a relatively new area of research that has expanded rapidly in recent years. Many researchers have taken the position that third language (L3) acquisition (TLA) is simply another case of adult second language (L2) acquisition (SLA) and differences between SLA and TLA have been neglected in SLA research and in studies on bilingualism. Recent research has made clear that interlanguage development of an L2 is not necessarily identical to that of an L3, especially regard to potential sources of transfer (Cenoz et al., 2001; Cenoz, 2003; Leung, 2005; Rothman and Cabrelli Amaro, 2010).

Crosslinguistic influence (CLI), although defined as a field of study concerned with native and non-native language influence, has traditionally focused on L1 influence and L2 learner behaviour. According to De Angelis (2007) a comprehensive theory of CLI cannot, however, be based on L1 influence alone, as a wide range of phenomena would inevitably remain unexplored and unexplained. Multilinguals have knowledge of more than two languages by definition, so the possible sources of influence automatically

increase with the number of languages the individual is familiar with. As De Angelis (2007) states, transfer has also been found to occur from more than one language at the same time. This type of transfer which is referred to as *combined CLI*, remains little explored to date. This study is focused on cross-linguistic influences in Spanish L3 acquisition by learners with Croatian L1 and English L2. The purpose of the study is not only to examine Croatian and English CLI, but also to give an overview of *combined CLI* mentioned above.

2.THEORETICAL BACKGROUND

Third language acquisition (TLA) is a field of study that is concerned with learners who have previously acquired two languages and who are in the process of acquiring a new one. Our study is situated within the field of TLA and thus looks at learners who have acquired a second language (L2) – English in the past and are presently in the process of acquiring a third language (L3) – Spanish.

According to De Angelis (2007) the study of crosslinguistic influence seeks to explain how and under what conditions prior linguistic knowledge influences the production, comprehension and development of a target language. The term **"crosslinguistic influences"** was initially proposed by Sharwood Smith and Kellerman for the phenomena concerning "the interplay between earlier and later acquired languages" (Sharwood Smith and Kellerman, 1986: 1, as reported in Bayona, 2009). As Bayona (2009) states, prior to the pubblication of Sharwood Smith and Kellerman CLI had traditionally been studied following the methodology of **error analysis (EA)** (Lado, 1957; Corder, 1967). Our study opts for employing Bouvy's classification of the type of errors (Bouvy, 2000) but including some necessary modifications required for the examination of our corpus in particular.

As already mentioned, recent research has made clear that interlanguage development of an L2 is not necessarily identical to that of an L3, especially regard to potential sources of transfer (Cenoz et al., 2001; Cenoz, 2003; Leung, 2005; Rothman and Cabrelli Amaro, 2010). Does transfer in L3 acquisition come exclusively from the L1 as in L2 acquisition (Leung, 2005)? Does it come exclusively from the L2 (Bardel and Falk, 2007; Rothman and Cabrelli Amaro, 2010)? Does it come from both languages (Flynn et al., 2004)?

De Angelis (2007) states that relatedness and formal similarities are important triggers of CLI. Relatedness is defined on the basis of genetic affiliation, whereby languages are said to be related or close to one another when they belong to the same family (e.g. Indo-European) or the same subgroup of a family (e.g. Romance or Germanic subgroups within the Indo-European family). Formal similarity instead explicitly identifies the similarity between specific features or components of languages, ranging from their grammatical structures to their lexicons, phonetic features, graphic forms and so forth. Two unrelated languages can consequently be formally similar with respect to some features or components. We adress these issues in the current study.

Our study also incorporates the interpretation of the mental representation of the language mode of trilinguals as proposed by Grosjean (2001) applied to third language learners. Grosjean proposes the existence of a **Language Mode Continuum** that consists of a state of (linguistic) activation that ranges from no activation to total activation (Gro-

sjean, 2001). In other words, the individual may flow from a monolingual state of activation to a bilingual state of activation according to the degree of activation needed. In a later version of his proposal (Grosjean, 2004), he argues that the state of language acquisition is determined by external factors like the listeners, the context or the topic. As for the CLI that are the focus of our study, Grosjean claims that the mere awareness of the possibility of language mixing moves the individual closer to the bilingual or trilingual mode than to the monolingual. As Bayona (2009) states, to this observation it can be added that even if the individual is not aware of such possibility, the presence of a CLI shows that either there has been either an untriggered shift of the mode into a bilingual or trilingual state, acting as a relief strategy for the speaker, or that all the languages in the individual's linguistic repertoire are in a concurrent state of activation in the language mode.

In the case of our participants we hypothesize that they were in a trilingual mode at the time of writing the composition. We were able to identify this state given the explicite presence of lexical elements that may be traceable to three different languages, which indeed constitute CLI evidence. According to this we suggest that a concurrent trilingual mode may in fact be the case in trilingual individuals. As our participants were not aware that their writing would be evaluated for research purposes, we offer an extended perspective for the application of the model in which the activation of previously acquired languages is independent of external factors as originally proposed by Grosjean.

3. AIM

This study addresses the role of previously acquired languages in the acquisition of a third language (L3). It is focused on cross-linguistic influences in Spanish L3 acquisition by learners with Croatian L1 and English L2. The purpose of the study is not only to examine Croatian and English CLI, but also to give an overview of *combined CLI* mentioned above. We pose the following research questions:

a) Does transfer in Spanish L3 acquisition come exclusively from the Croatian L1? Does it come exclusively from the English L2 ? Does it come from both languages?
b) What role does formal similarity play in this selection process?

Our hypotheses are focused on two major points:

- That the production of CLI is a tangible representation of the simultaneous activation of all the languages present in the individual's Language Mode (Grosjean, 2001)
- That the type of transfer episodes observed may be related to formal similarity between specific features or components of language

As De Angelis (2007) states, finding evidence in favour of language closeness is relatively easy whenever speakers are familiar with a combination of related and unrelated languages and only two of these (the source and the target) are related to one another.

The question becomes more complex whenever learners are familiar with languages that belong to the same language family , but not to the same subgroup within the family as it is the case with our combination of languages. Croatian, English and Spanish language belong to the same language family (Indo-European languages), but not to the same subgroup within the family. Croatian is a Slavic language, English is a Germanic language and Spanish is a Romance language. With this language background , it is very hard to predict which of the languages already in the mind is most likely to become the learner's preferred source of information during the acquisition process as it is also hard to differentiate the distances of English and Croatian to Spanish if the languages are to be compared as whole sets. Rather, there is a profile of closeness and distance that varies between different areas of the languages (Williams and Hammarberg, 2009).

There are various areas of similarity and dissimilarity between these three languages: Croatian, English and Spanish. Due to the fact that a significant portion of the English vocabulary comes from Romance and Latinate sources and that Spanish and English share many cognate words we can conclude that there are more lexical similarities between Spanish and English than between Croatian and Spanish. According to this, we argue that in the area of lexicon, English language will be the preferred source of language transfer. Basic syntax is typologically similar to a great extent in these three languages so we don't expect to find major errors in syntax. Croatian and Spanish are more similar in the area of morphology due to the fact that Croatian and Spanish have a higher degree of inflection than English. The Romance languages have more overt inflection than English, especially in verb conjugation. Adjectives, nouns and articles are less inflected than verbs, but they still have different forms according to number and grammatical gender. According to this we argue that there will be more Croatian CLI in the area of morphology.

4.METHOD

4.1 Participants

Our total sample is composed of 30 participants, 16 females and 14 males and they can be grouped between the ages of 21-29. All the participants had exclusively Croatian as a first languge, English as a second language, and were learning Spanish as a third language at the time of the study.They were all enrolled in Intermediate Spanish course at Rochester Institute of Technology. Students enroll Intermediate Spanish in their junior year after successfully passing two semesters of Beginning Spanish (total of 120 hours). They all stated that they had never been to a Spanish speaking country and that their first contact with Spanish language was when they enrolled Beginning Spanish course. All of them are higly proficient in English language since they started learning English in their early childhood and since their lessons at RIT are all held in English language.

4.2. Instrument

We used a corpus made of compositions written during the final exam. According to Bayona (2009) students' production in free composition is thought to reflect more accurately their grammatical and communicative competence. The students were already

familiar with this kind of a task as it was an obligatory part of the final exam at the end of each semester even in the prior years of the study of the foreign language. Apart from establishing a topic, the instructor had no other intervention. The topic was related to the material presented in class.

4.3. Procedures

Demographic and linguistic background data were collected by means of a language profile questionnaire, which was completed by students after the exam. The design of the questionnaire was based on an adaptation of an earlier version of the linguistic profile ”Language experience and Proficiency Questionnaire (LEAP-Q)” designed and employed by Marian et al. (2006). The students were told that the terms first, second and third language referred to the order of acquisition of each language respectively.

Data were collected from free compositions written during the regular final exam and the participants were the students enrolled in Intermediate Spanish course at Rochester Institute of Technology, all native speakers of Croatian with L2 English. None of the participants were allowed to use a dictionary and they were required to write approximately 200 words within the 100 minutes allocated for the entire test. We didn’t exclude any individual because they all met the criteria for the selection due to their linguistic background. First we extracted the errors and classified them according to the possible influence from Croatian or English language that might have caused them. In addition we did an error analysis database with the lexical, morphological and syntactic features that these errors exhibited in order to corroborate our hypotheses that formal similarity in different areas of language can be the important trigger for language transfer. In addition we did an error analysis for each participant separately in order to corroborate the first hypothesis which claims that the production of CLI is a tangible representation of the simultaneous activation of all three languages which is also in accordance with the term *combined CLI* (De Angelis, 2007).

Our study is focused on those errors that are clearly traceable to previously acquired languages, leaving aside those errors that are independent of CLI. These transfer errors are divided into four categories: transfer error in syntax, lexicon and morphology . Following is the description of the error categories used to classify the CLI detected in our corpus. As mentioned before, since we are interested mainly in errors that reflect a CLI either at the lexical, morphological or syntactic level, we categorize them according to whether the influence can be assumed to come from Croatian, from English, or from both languages -”Ambiguous Items” (Bayona, 2009), in the case where we could not determine the exact origin of the CLI but we saw influence from both languages. (e.g. the verb *to love* in Croatian is translated as *voljeti* and it is used in the same way as in English to express two things – to love a person or to love to do something. But in Spanish the verb *querer* means just to love a person, where for *to love to do something* the verb gustar is used. In this case and in other similar cases we can not be sure about the exact origin of CLI, because Croatian and English use the same form).

Lexicon

Six subcategories of errors are included here:

a) Errors caused by a single Croatian/English item which corresponds to different Spanish items

	He **atendido** a una presentación
Target form	He asistido a una presentación
Croatian	Sudjelovao sam na prezentaciji
English	I **attended** a presentation

b) Words with same meaning but different grammatical features

	Toda la gente **estaban** alegres
Target form:	Toda la gente estaba alegre
Croatian:	Svi ljudi **su bili** sretni
English:	All the people **were** happy

c) False cognates

Another type of lexical transfer error is caused by the erroneous use of the so-called "false" cognates. Learners assume that words which are similar in form are also similar in meaning.

	Estudiaba en la **librería**
Target form:	Estudiaba en la biblioteca
Croatian:	Učio sam u knjižnici
English:	I used to study in the **library**

d) Loan Translations (or calques)

These errors are the result of a direct word-for-word translation of an Croatian/English phrase or idiom.

	Tuvimos un buen tiempo
Target form:	Nos lo pasamos muy bien
Croatian:	Dobro smo se proveli
English:	**We had a good time**

e) Borrowing - also called "code switching" (see. e.g. James, 1998) appears when the learner directly inserts an L1/L2 words into the L3 syntax.

	Soy muy **grateful**
Target form:	Estoy muy agradecida
Croatian:	Vrlo sam zahvalna
English:	I'm very **grateful**

f) Coinage or "relexification" (see, e.g. Ringbom, 1983) consists of the adaption of an L1 word to the L2 orthography or morphology. For this study purpose we tried to find adaptations of an L1/L2 word to the L3 orthography or morphology.

	Mi familia es muy **suportiva**
Target form:	Mi familia es muy comprensiva
Croatian:	Moja obitelj je puna razumijevanja
English:	My family is very **supportive**

Syntax

Syntactical errors attributed to L1/L2 interference appear when the student tries to equate parts of Spanih and Croatian/English construtcion. We have classified syntactical transfer errors within three subcategories: a) errors in word order, b) errors of omission and c) errors of addition

a) Word order

The students tend to invert the order of noun and modifier by following the word order of the Croatian / English parallel construction.

	El **menor hermano**
Target form:	El hermano menor
Croatian:	**Mlađi brat**
English:	The **younger brother**

b) Omission

This type of syntactical transfer error is caused by the student's tendency to omit a required grammatical element in Spanish which is optional, or non-existing, in the Croatian/English parallel construction.

	Me gustaba visitar **mis abuelos**
Target form:	Me gustaba visitar a mis abuelos
Croatian:	Voljela sam posjećivati **moju baku i djeda**
English:	I loved visiting **my grandparents**

c) Addition

Sometimes Croatian/English constructions cause interference in corresponding Spanish patterns because the student transposes a compulsory Croatian/English element literally into the Spanish construction where that element has no correspondence.

	Esperaba para mi madre
Target form:	Esperaba a mi madre
Croatian:	Čekala sam majku
English:	**I was waiting for my mother**

Morphology

In data collected for this study, morphological errors attributed to transfer were classified into

a) errors of gender and number marking and b) errors of subject-verb agreement

a) Spanish nouns, articles and adjectives agree in gender and number the same as in Croatian language whereas English articles and adjectives are invariable for gender and number except for *this* and *that*.

b) English doesn't present verb inflection and agreement but the Croatian language does.

Mi Navidad **favorito** (target form: Mi Navidad favorita)- Croatian: Moj omiljeni Božić

5.RESULTS AND DISCUSSION

These compositions provided us with an extensive corpus from which we could extract 434 tokens through error analysis of which 195 were lexical items with crosslinguistic influence. As can been seen in Table 1, L1 (Croatian language) influence is the cause behind 31% of all of these errors, L2 (English language) influence is the cause behind 43% of all the errors and we have 26% Ambigous Items.

Table 1 : Type of CLI according to origin

Type of CLI according to origin	Frequency (%)
CRO CLI	61 (31%)
ENG CLI	84 (43%)
Ambiguous Items	50 (26%)
Total	195 (100%)

These 195 errors were categorized by type of error into three main groups: The results (Table 2) show that 64% of all interference errors were committed in the area of lexicon, out of which 66% with ENG CL (Table 4) 7% with CRO CLI (Table 3) and 27% are Ambiguous Items (Table 5); 11% in syntax (Table 2), out of which 10% with ENG CLI (Table 4), 14% with CRO CLI (Table 3) and 76% are Ambiguous Items (Table 5) and 25% of all transfer errors were found in morphology and all of them with CRO CLI (Table 3). The most common errors in order of frequency were those caused by word-for-word translation (26 % of all transfer errors), errors caused by adaptations of an L1/L2 word to the L3 orthography or morphology (20% of all transfer errors), errors caused by a single Croatian/English item corresponding to different Spanish items (10% of all transfer errors), and errors caused by omission of a required Spanish element when that element has no counterpart in the Croatian/English equivalent expression (8% of all transfer errors).

The strongest English language influence is found in the area of lexicon (66% ENG CLI) keeping in mind that 27% of these errors are Ambiguous Items, (the case where we

could not determine the exact origin of the CLI but we saw influence from both languages) which confirms our statement that the formal similarity between specific components of language (here lexical similariity between Spanish and English) plays a key role in a language transfer. The most common errors with ENG CLI in order of frequency within the area of lexicon were those caused errors caused by adaptations of an L2 (English) word to the L3 (Spanish) orthography or morphology (48% of the errors within this subcategory) followed by word-for-word translations (25% of the errors within this subcategory). We found only 7 examples of direct borrowing. Although this wasn't the primary purpose of our research, these results show and confirm the findings of preceding research by Ringbom (2001,2006). He states that errors of creativity, for example coinages, or calques are evidence that the learner is growing up in the use of language and that as learners grow older and go up grade, the presence of borrowings in their compositions becomes rarer.

As mentioned before basic syntax is typologically similar to a great extent in these three languages so we didn't expect to find major errors in syntax and the results confirmed our hypotheses. We had only 11% syntactic errors. In the area of syntax the most common errors were those caused by omission of a required Spanish element, and 76% of the errors within this subcategory were Ambigous Items.

The strongest L1 (Croatian) influence is found in the area of morphology (100% CRO CLI) and all the errors were found in the area of gender and number marking which also confirms our hypotheses that in the area of morphology students will rely more on Croatian language in language transfer due to morphologycal similarity between these two languages. In this research students didn't have trouble with Spanish verb morphology related to person and number due to the fact that Croatian language presents verb inflection and agreement.

Table 2: Type of CLI according to typology of error

CLI according to typology of error	Subcategories of errors	Frequency
Lexical Errors	Errors caused by a single Croatian/English item which corresponds to different Spanish items	20 (10%)
	Words with same meaning but different grammatical features	2 (1%)
	False cognates	5 (3%)
	Calques	51 (26%)
	Code switching	7 (4%)
	Coinage	40 (20%)
Total-Lexical erors		**125 (64%)**
Syntactic errors	Word order	3 (2%)
	Omission	16 (8%)
	Addition	2 (1%)
Total-syntactic errors		**21 (11%)**
Morphological errors	Gender and number marking	49 (25%)
Total-morphological errors		49 (25%)
Total		195 (100%)

Table 3: Type of CRO CLI according to typology of error

CRO CLI according to typology of error	Subcategories of errors	Frequency
Lexical errors	Errors caused by a single Croatian item which corresponds to different Spanish items	1 (2%)
	Words with same meaning but different grammatical features	0 (0%)
	False cognates	0 (0%)
	Calques	8 (13%)
	Code switching	0 (0%)
	Coinage	0 (0%)
Total-Lexical errors		**9 (7%)**
Syntactic errors	Word order	0 (0%)
	Omission	3 (5%)
	Addition	0 (0%)
Total-Syntactic errors		**3 (14%)**
Morphological errors	Gender and number marking	49 (80%)
Total-morpgological errors		49 (100%)
Total		61 (100%)

Table 4: Type of ENG CLI according to typology of error

ENG CLI according to typology of error	Subcategories of errors	Frequency
Lexical errors	Errors caused by a single English item which corresponds to different Spanish items	9 (11%)
	Words with same meaning but different grammatical features	0 (0%)
	False cognates	5 (6%)
	Calques	21 (25%)
	Code switching	7 (8%)
	Coinage	40 (48%)
Total-Lexical errors		**82 (66%)**
Syntactic errors	Word order	0 (0%)
	Omission	0 (0%)
	Addition	2 (2%)
Total-Syntactic errors		**2 (10%)**
Morphological errors	Gender and number marking	0 (0%)
Total-morphological errors		0 (0%)
Total		84 (100%)

Table 5 : Type of ENG/CRO CLI according to typology of error

ENG/CRO CLI according to typology of error	Subcategories of errors	Frequency
Lexical errors	Errors caused by a single Croatian/ English item which corresponds to different Spanish items	10 (20%)
	Words with same meaning but different grammatical features	2 (4%)
	False cognates	0 (0%)
	Calques	22 (44%)
	Code switching	0 (0%)
	Coinage	0 (0%)
Total-Lexical errors		**34 (27%)**
Syntactic errors	Word order	3 (6%)
	Omission	13 (26%)
	Addition	0 (0%)
Total-Syntactic errors		**16 (76%)**
Morphological errors	Gender and number marking	0 (0%)
Total-Morphological errors		0 (0%)
Total		50 (100%)

Table 6: Type of CLI according to origin per subject

Participant number	Errors with CRO CLI	Errors with ENG CLI	Errors with ENG/CRO CLI
1	2	6	2
2	2	4	1
3	3	1	2
4	2	2	1
5	3	1	3
6	1	4	1
7	2	2	2
8	1	4	3
9	1	2	2
10	4	4	1
11	2	2	1
12	3	1	2
13	2	5	1
14	1	5	1
15	2	1	3
16	2	1	1
17	2	3	1
18	1	6	2
19	3	3	2
20	1	2	3
21	3	1	0
22	1	1	1
23	2	2	2
24	1	6	1
25	2	1	2
26	3	1	3
27	3	4	2
28	2	2	0
29	4	2	2
30	1	5	2

As can been seen in Table 6 none of the participants was influenced exclusively by L1 or L2. These results show and confirm our hypotheses that the transfer can occur from more than one language at the same time.

Due to the fact that we have 31% CRO CLI, 43% ENG CLI and 26% Ambiguous Items within the total CLI and that all the participants were influenced by all three languages it can be stated that the production of CLI in our study may be taken as evidence that our third language learners were in a concurrent state of activation- as opposed to the gradual activation proposed by Grosjean (2001)-at the time of writing their composition. In other words we provide quantitative evidence that all three languages were active in the language mode of the subject during the process of writing the composition in Spanish, and that this activation was independent of external faxtors since our participants were not aware that their writing would be evaluated for research purposes. Therefore we argue that the language mode in third language learners shows a simultaneous activation of all three languages that make up their language mode, which allows the production of CLI from all previously acquired languages when performing in the L3, as it has been evidenced in the compositions of our participants. This is also in accordance with De Angelis (2007) statement that transfer occurs from more than one language at the same time. Furthermore, our findings allow us to support De Angelis' (2007) statement that formal similarity between specific features or components of languages plays the key role in language transfer as in our case was the lexical similarity between English and Spanish and morphologycal similarity between Croatian and Spanish.

4.CONCLUSION

The present study has examined the production of CLI in trilingual learners who have Croatian as a first language and English as a second language, and who are in in the process of acquiring Spanish as a third language. The results of the research confirmed our initial hypotheses that the production of CLI is a tangible representation of the simultaneous activation of all the languages present in the individual's Language Mode (Grosjean, 2001) or in other words that the transfer occurs from more than one language at the same time (De Angelis,2007) and that the type of transfer episodes observed may be related to formal similarity between specific features or components of language.

Other variables that appear to play a key role in L3 acquisition as Hammarberg (2001) states are the level of proficiency and recency. In this study the proficiency and recency factors were neutralized due to the fact that all our participants were higly proficient in L2 and had formal instruction in L2. Maybe future studies that explore other variables affecting multilingual transfer under same language pairings would tell us more about the dynamic nature of linguistic transfer itself.

References:

Bayona, P. (2009). *Crosslinguistic influences in the acquisition of Spanish L3*: UMI Dissertations Publishing.

Bardel, C. and Falk, Y. (2007). The role of the second language in third language acquisition: The case of Germanic syntax. *Second Language Research*, 23: 459-484.

Bouvy, C. (2000). Towards the Construction of a Theory of Cross-linguistic Transfert. In Cenoz, J., and Jessner, U (Eds.) (2000) *English in Europe. The Acquisition of a Third language*. Clevedon: Multilingual Matters: 143-156.

Cenoz, J., Hufeisen, B., and Jessner, U (Eds.) (2001), *Cross-linguistic Influence in Third language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives*: Clevedon, UK: Multilingual Matters.

Cenoz, J. (2003). The role of typology in the organization of the multilingual lexicon. In Cenoz, J., Hufeisen, B., and Jessner , U (Eds.) (2003) *The multilingual lexicon*. Dordrecht, the Netherlands: Kluwer: 103-116.

Corder, S. (1967). The significance of learners' errors. *International Review of Applied Linguistics*, 5: 161-170.

De Angelis, G. (2007). *Third or additional language acquisition*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.

Flynn, S., Foley, C., and Vinnitskaya, I. (2004). The cumulative-enhancement model for language acquisition: Comparing adults' and children's patterns of development in first, second and third language acquisition. *International Journal of Multilingualism*, 1: 3-17.

Grosjean, F. (2001). The Bilingual's Language Modes. In J. Nicol (Ed.), *One Mind, Two languages*: *Bilingual Language Processing*. Malden, MA: Blackwell Publishers: 1-22.

Grosjean, F. (2004). Issue in Studying Bilinguals. In Bhatia, T., and Ritchie, W (Eds.) (2004) *The Handbook of Bilingualism*. Malden, MA: Oxford.

Hammarberg, B. (2001). Roles of L1 and L2 in L3 Production and Acquisition. In Cenoz, J., Hufeisen, B., and Jessner, U (Eds) (2001) *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition*: *Psycholinguistic Perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters: 21-41.

James, C. (1998). *Errors in Language Learning and Use: Exploring Error Analysis*. London: Longman.

Lado, R. (1957). *Linguistic Across Cultures*. Ann Arbor: Univerity of Michigan Press.

Leung, Y.-K. I. (2005). L2 vs. L3 initial state: A comparative study of the acquisition of French DPs by Vietnamese monolinguals and Cantonese-English bilinguals. *Bilingualism: Language and Cognition*, 8(1): 39-61.

Marian, V., Blumenfeld, H., and Kaushanskaya, M. (2006). *The Language Experience and Proficiency Questionnaire (OLEAP-Q): Assessing Language Profiles in Bilinguals and Multilinguals.* Toronto: Conference on Second Language Acquisition and Multilingualism. York University.

Ringbom, H. (1983). Borrowing and lexical transfer. *Applied Linguistics*, 4: 207- 212.

Rothman, J., and Cabrelli Amaro, J. (2010). What variables condition syntactic transfer? A look at the L3 initial state. *Second Language Research*, 26: 189-218.

Sharwood Smith, M. and Kellerman, E. (1986). Crosslinguistic Influence in Second Language Acquisition : An introduction . In Kellerman, E., and Sharwood Smith, M (Eds.) *Crosslinguistic Influence in Second Language Acquisition*. New York: Pergamon Press.

Williams, S and Hammarberg, B. (2009). Language switches in L3 production: Implications for a polyglot speaking model. In Hammarberg, B (Ed.) (2009) *Processes in third language acquisition*, 28.73. Edinburgh University Press. Originally 1998 in Applied Linguistics 19(3): 295-333.

Appendix

LINGUISTIC PROFILE [1]

Last name	First name	Gender Male Female
Age		

Please select the appropriate responese from the choices given:

1.Croatian is my
a) First language
b) Second language
c) Third language
d) Fourth language

2.English is my
a) First language
b) Second language
c) Third language
d) Fourth language

3.Spanish is my
a) First language
b) Second language
c) Third language
d) Fourth language

Regarding your knowledge of English:
4. Age when you:

Began acquiring it	Became fluent	Began reading it	Became fluent reading it

5. Please state the number of years and months you spent in:

	Years	Months
A country where English is spoken		
A family where English is spoken		
A school where English is spoken		

1 Adapted from: Marian, V., H. Blumenfeld. and M. Kaushanskaya. (2006). *The Language Experience and Proficiency Questionnaire (OLEAP-Q): Assessing Language Profiles in Bilinguals and Multilinguals.* Toronto: Conference on Second Language Acquisition and Multilingualism. York University

Barbara Perić
Nikolina Božinović

Sažetak: Ovo istraživanje proučava ulogu prethodno stečenih jezika u procesu usvajanja trećeg jezika . U centru pažnje ovog istraživanja su međujezični uticaji prilikom usvajanja španskog jezika kao trećega stranog jezika, na učenike kojima je hrvatski jezik prvi/ materinji jezik, a engleski drugi jezik. Kako De Angelis (2007) navodi, utvrđeno je da je jezični prenos moguć iz više od jednog jezika u isto vreme. Ova vrsta prenosa koji se naziva *kombinovani međujezični uticaji (Combined CLI)* je malo istražena do danas. Kroz analizu grešaka ovo istraživanje pokazuje da je postojanje međujezičnih uticaja opipljiv dokaz istovremenog aktiviranja svih jezika *Language Modea* svakoga pojedinca (Grosjean, 2001). Istraživanje takođe potvrđuje da vrsta promatranog jezičnog prenosa može biti povezana sa formalnom sličnosti između određenih funkcija ili komponenti jezika.

Ključne riječi: Usvajanje trećeg jezika, Međujezični uticaji, *Language Mode,* Prenos, Analiza grešaka, Formalna sličnost

UDC 821.163.41.09-3
DOI 10.18485/primling.2015.16.16

Vladislava Gordić Petković

JEZIČKE INOVACIJE U SAVREMENOJ SRPSKOJ PROZI: SEMANTIČKI POTENCIJAL IMENA I BRENDOVA

Sažetak: Rad će se pozabaviti primerima jezičke invencije u savremenoj srpskoj prozi, s namerom da ispita kako imena istorijskih ličnosti, robnih marki, toponima i tehnoloških inovacija u fikcionalnom tekstu dobijaju začudan i fantastičan referentni okvir. Savremeni srpski pisci i spisateljice upotrebljavaju nazive autentičnih robnih marki odeće, hrane i tehnoloških oruđa, jednako kao i toponime ili skraćenice koji ukazuju na susrete kultura onako kako su na njih u predtehnološkoj eri ukazivali pojmovi iz književnosti i umetnosti.

Srpski prozaisti pozamljuju i pojmove masovne kulture da bi ih preimenovali u temeljne označitelje distopijskog, apsurdnog i crnohumornog ili pak tehnološko-futurističkog okruženja u svojim delima.

Ključne reči: invencija, ime, srpski roman, tehnologija, brend

Elemenata stranog u savremenom romanu ima mnogo: ne samo da je Goran Gocić u romanu *Tai* opisao geo-emotivno putovanje Tajlandom a David Albahari u *Mamcu* tematizovao nelagodu novog života u Kanadi, nego i Tijana Ašić u prvencu *Dangete, duša koja se smeje* veći deo radnje smešta u savremenu Keniju, dok Adrijan Sarajlija glavnu ulogu u romanu *Ogledalo za vampira* daje Brazilcu, profesoru istorije. Suzan Zontag, Niče i Marineti junaci su romana Mire Otašević, Uglješa Šajtinac se u epistolarno-melanholičnom romanu *Sasvim skromni darovi* odlučio da deo radnje smesti na Menhetn, Goran Milašinović u romanu *Rascepi* odvodi šest ozračenih atomskih fizičara sa Instituta Vinča u Pariz na lečenje, gde pristaju na riskantan eksperiment: prvo presađivanje koštane srži na svetu. Fascinacija Venecijom navela je Vladimira Pištala, Miletu Prodanovića i Sanju Domazet da Serenisimu iskoriste kao ambijent i temu. Susret kultura donosi ne samo nove mogućnosti čitanja identiteta, već i specifične percepcije maskuliniteta: tzv. slabi maskulinitet Albaharijevog nespretnog nevoljnika i nejunačkog junaka nije tek varijanta šlemila iz jevrejske književnosti, nego i simbolična slika zamora, neprilagođenosti i malodušnosti postmodernog junaka čija se priroda beznadno udaljila od energičnog, gotovo grubog i amoralnog heroja s početaka realističkog romana.

Mihajlo Spasojević u romanu *Čovek koji nije imao pojma* sviftovski burleskno zahvata u kritiku besmislenosti tehnoloških dostignuća i zanemoćale, birokratizovane pedagogije tako što nas vodi u srednju školu u Bronks a glavni junak romana *PR* autora Aleksandra Ilića kao jedan od simptoma omamljenosti vrućinom navodi "distorzirani zvuk dajal-apa". Kritika kapitalizma, školskog sistema i odnosa prema mladima vidljiva

je u odnosu Spasojevićevog kafkijanskog šeprtlje profesora S. i prema kolegama, i prema divljačnim učenicima, dok Ilić kao legitiman mizanscen svog romana koristi pejzaže sa Instagrama i "digitoralnu" komunikaciju sa klijentima PR agencije; njegovi junaci misle sažeto i suvo ne zato što su lišeni emocija, nego zato što usvajaju interaktivne manire sveta advertajzinga.

Spisateljica Mirjana Novaković pitanjima identiteta, vrednosti i vlasti pristupa iz vizure problematične postmodernističke referentnosti, i sva njena dela bave se razotkrivanjem semantičkih potencijala u igri ideologija, politika, fantastike i stvarnosti, te ćemo se njenim delom ovde detaljnije pozabaviti.

Novela *Jevanđelje po žednoj* kao jezički znak uspostavlja odsustvo, nepostojanje imenitelja - odsustvo imena i zabrana imenovanja. Turobna i sarkastična priča o negativnoj utopiji smeštena je u bezimenu državu označenu kao Otvoreno društvo. Institucije i konvencije koje utemeljuju moć društva imenovane su tako da većina tih imena asocira na čitaočev realni svet: legalna droga koju koriste tinejdžeri u Otvorenom društvu zove se *hiperekstazitri* i konzumira se na *rejdž* žurkama, a funkcionisanje poretka nagledaju *zljupovi*, zastupnici ljudskih prava. U takvom društvu pojavljuje se verski pokret žednih, čiji je vođa i prorok žena koja nema ime, jer „onaj ko kaže njeno ime ožedni": religija koju propoveda kao glavni zadatak pojedinca uspostavlja potragu za sopstvenim imenom, za samoodređenjem. Naratorka novele vodi nas kroz povest o propaloj pobuni protiv tiranije, započetoj tako što se sledbenice pokreta žednih međusobno oslovljavaju po imenu. Najveći udar totalitarnom sistemu čiji je glavni cilj oduzimanje identiteta upravo je identifikacija pojedinca i njegove specifičnosti.

U nesumnjivo najpopularnijem i najčitanijem romanu Mirjane Novaković *Strah i njegov sluga* (2000) defiluju istorijske, pseudoistorijske, arhetipske i fiktivne ličnosti koje doprinose zapletu svaka na svoj način: Vitgenštajn i Sava Savanović, princeza Marija Avgusta Turn i Taksis i Vuk Isakovič, Đavo lično i njegov sluga Novak dobijaju prostor digresije i vinjete koliko i funkciju odlučujućeg „okretaja zavrtnja". Zaplet se zasniva na autentičnom dokumentu o austrijskoj komisiji koja 1736. dolazi u Srbiju da ispita pritužbe seljaka na napade vampira. Novakovićeva početnu ideju nadograđuje atraktivnim detaljima koji korespondiraju sa avanturističkim trilerom i komercijalnom tematizacijom hrišćanske doktrine. Njeni junaci natprirodnu pojavu vide kao pretnju dotadašnjem relativnom skladu i spokoju, natprirodno postavlja pred njih prepreke ili pak otvara neslućene mogućnosti zloupotrebe: Đavola brine mogućnost da se približio Strašni sud (ako ljudi ustaju iz mrtvih, možda je drugi Hristov dolazak izvestan); Aleksandar Virtenberški, regent Srbije, koristi istragu o vampirima kako bi zataškao svoje izdajničke planove; za to vreme, kolone izbeglica beže pred najezdom Turaka koji su već zaposeli Niš, i unapred su proglašeni vampirima kako im se ne bi pružila adekvatna pomoć, osuđeni su na anonimnost i ignorisanje, na grčeviti pokušaj prećutkivanja te, shodno tome, i brisanja. Zavera je moćno oružje svih sukobljenih strana: zavera je strategija rešavanja problema, potiranja razlika, zataškavanja izdaje i prevare, a deo te zavere koji se ne može kontrolisati jeste i natprirodno.

Usamljenik je uvek pretnja i istoriji i utopiji zato što njegova pojedinačna vizija ugrožava zvaničnu verziju istorijskih događaja i projekciju budućnosti, zato što lagano i naoko nenasilno kida ukrase sa grandioznih velikih naracija: tako je pogotovo sa silom koja dolazi neznano odakle, koja menja okolnosti a sama ostaje nepromenjenom. U romanu *Strah i njegov sluga* dve takve pojedinačne vizije sukobljavaju se sa istorijom i ideolo-

gijom, nadmeću se u pouzdanosti i istovremeno razaraju velelepno zdanje istorijske priče. Jedna princeza i Satana lično udružuju se u borbi protiv vampira, krijući svoje motive i razloge za tu poteru a pričajući o tom poduhvatu bitno različite priče. Braneći svoju verziju događaja, princeza Marija Avgusta reći će da „laž živi na pravilima zaključivanja", a da je istina „krivudava i nesmislena" (Novaković 2001: 123). I ona i Oto fon Hauzburg (kako se Satana predstavlja) svedoče u prvom licu, detaljno argumentuju svoje viđenje događaja, prepuštaju se malo hotimičnoj manipulaciji, malo nepouzdanosti pamćenja, i tako kreiraju dva paralelna sveta u kojima egzistiraju različite verzije istih događaja, neprestano poričući jedna drugu ili, što je češći slučaj, uzajamno osvešćujući slepe mrlje u percepciji i verbalizaciji viđenog. Oba sveta su uverljivo otelovljena u jeziku: i Đavolova i Princezina ispovest su naoko koherentne, logički besprekorne, emotivno i racionalno potkrepljene, oboje imaju svoje razloge i svoju motivaciju da poduhvat uspe i da se istina zaobiđe i oboje su dovoljno uverljivi da se njihova verzija može prihvatiti kao pouzdana. Jezik im pomaže u kreiranju verodostojne laži, a čitalac ostaje suočen sa dva besprekorno izvedena sižea jedne fabule koje nikako ne uspeva da integriše u koherentno svedočanstvo o potrazi za vampirima. Jasno je samo da su vampiri lažni trag i savršeni izgovor, da su fantastično i natprirodno paravan iza kog delaju politika, ideologija i teorija zavere, ali ni razjasnica romana nije samo na to svedena. Ostaje nejasno zbog čega će biskup Turn i Valsasina doći u Beograd da spase Đavola, a mnogo godina docnije postati princezin ispovednik i islednik, istražitelj slučaja, možda i fiktivni autor rukopisa – duh čija se reč ne čuje, ali čiji je uticaj superioran; isto tako, ostaje nejasna uloga Princeze, njenog supruga regenta i još nekoliko plemića u padu Niša i predaji Beograda. Na delu je postmoderna referentnost: fantastično se koristi kao ironična maska političke manipulacije. Time se ponovo dokazuje da su natprirodne sile pokriće onih političkih, a da se čin pripovedanja pretvara u alternativni vid sticanja moći: zanemareni i obespravljeni preuzimanjem pripovednih ingerencija stiču moć upravljanja.

Đavo je u romanu Mirjane Novaković sazdan kao parodijski supstrat slike o demonskom: gord je, ali kukavica, zaljubljiv ali zlopamtilo, proračunat i strašljiv; kad god se uplaši on miriše na sumpor, predstavlja se stihovima iz pesme Rolingstonsa „Sympathy for the Devil"

Dozvolite da se predstavim,
ja sam čovek od imanja i ukusa,
muvam se okolo mnogo godina,
ukrao sam mnogu ljudsku dušu i veru (Novaković 2001: 73)

On je slika gordog poniženja, i snage slabih, a svoju diskutabilnu moć pokušava da utisne u jezik: Isusa prezrivo naziva Krezubi, umesto „daj Bože" kaže „daj meni", vaskrsenje i osnovne postulate hrišćanske vere predstavlja kao manipulaciju, fraze i idiome neprestano podvrgava ciničnom preispitivanju – kao što mrzi ustajanje u cik zore mrzi i „cikove, šta god oni bili", pita se zašto „sve u šesnaest" ne bi moglo da bude i petnaest, sedamnaest ili trinaest. Veoma moćan u svojoj usamljenosti, Đavo proizvodi značenje, ohrabruje raznoglasje sučeljenih i nepomirljivih a i pored oslanjanja na laži i manipulaciju, on je alegorija kritičkog odnosa prema stvarnosti – dok vera u Boga podrazumeva i verovanje u ono što je neproverljivo, Princ tame odbija i samu ideju neproverljivosti. Njegovo ironično preispitivanje mita, istorije, narodne epike, opšteljudskih vrednosti s

jedne strane je otpor idolatriji i slepoj poslušnosti; s druge strane, otpor redu i hijerarhiji. Umetnost, kaže Đavo, „sama po sebi (...) nije zla, ali je laž“ (Novaković 2001: 84); to što ju je stvorio Bog mu „nikad nije zaboravio“; nedugo potom, stigao je „njegov protivudar: istorija“, „ponovo priča, ali koja se pretvara da je istina“ (Novaković 2001: 84). Đavo zna i da je slika o njemu posledica straha i ideološke prinude. „Nikad mu nisam obećavao ništa izvanredno i neviđeno“, kaže o svom odnosu prema Hristu. „Nikad nisam obećavao hlebove namesto kamenja, niti let, niti moć. Nikad. Posle su to izmislili da bi me učinili moćnijim i strašnijim. Morao sam da budem beskrajno opasan, da bi on bio beskrajno dobar.“ (Novaković 2001: 117)

Ove reči kao da potvrđuju sistemsku karakterizaciju junaka – kako bi iskupili sve vrednosti i nepravde sveta u kome žive, oni moraju biti proglašeni za opasne.

Roman *Johann's 501* Mirjane Novaković eksploatiše jednu biblijsku temu – stvaranje sveta. Novi svet ne rađa se iz haosa ili tame, već nastaje u ovovremskom Beogradu, a deo je rata između dve moćne organizacije; jedna želi da promeni stvarnost, a druga da sve ostane kako jeste. Put ka alternativnom svetu, takozvanoj antistvarnosti, vodi preko halucinacija i vizija izazvanih gljivom muharom (amanita muskarija) koja je u drevnim šamanskim ritualima korišćena da otvori „vrata percepcije“. Međutim, ulaznica u alternativnu stvarnost je jezik: na samom početku romana nalazimo ono što obično dolazi na kraju – rečnik (pelago) sa 39 nepoznatih imena i izraza. Sastavljačica rečnika Anđelka Vasiljević ima kako svoje građansko ime, tako i mistični *onome* Erimija. Sve reči u rečniku/pelagu imaju starogrčki koren, donekle su izmenjene, a i značenja su izvedena, varirana i improvizovana: *pelago* je nastalo od *pelagos*, otvoreno more, dočim je *pragmamahit* onaj ko se bori protiv stvarnosti (*pragmatikos*). Asocijaciju boraca protiv stvarnosti razdiru sukobi oštro suprotstavljenih frakcija: termin *avtenti* - u značenju „ubica, autor“ koristi se za one koji tripom na muhari ulaze u novu stvarnost kao u kreativnu fantaziju, a militantni „ponoćnici“ *mesanihti* antistvarnost doživljavaju kao sukob različitih vizija. Tajanstvena partija boraca za antistvarnost koristi mistični jezik dvanaesteraca koji se zovu *dodeke*.

Radnja počinje kad beogradska zubarka Jelena Stevanović otputuje u Aleksinac da bi preuzela nasledstvo svoje pratetke. Prljavi vozovi i zapuštenost malog grada ukazuju da se sve možda dešava u realnom prostoru ali se svaka plauzibilnost zapleta ukida kad shvatimo da nakon preuzimanja nasledstva, srebrne kutije u kojoj su jedne ženske farmerke, Jelena stiče i neprijatelje, *avtente*. To su članovi tajnog udruženja koji pod halucinogenim dejstvom muhare pokušavaju da stvore novi svet, *ikumen*, a tu nameru na neki način ometa upravo kutija u Jeleninom posedu. Suprotno usamljenoj stanovnici stvarnosti Jeleni, pobornici antistvarnosti zahtevaju zajedništvo: mesanihti deluju u paru, odnosno u *zeugmama*. Dvoje mesanihta su simbolički upregnuti u jaram i odnos duhovne bliskosti podrazumeva da je i njihov govor apartan: oni govore u dodekama, dvanaestercima koji se moraju rimovati, pa je to rimovanje drugi nivo njihovog simboličnog zajedništva. Pragmamahit je doslovce borac protiv stvarnosti: dok mesanihti menjaju detalje realnog sveta, pragmamahiti ubijaju tako što žrtvu uvuku u *agon*, uklanjajući je iz pragmatikosa i svakog drugog multiverzuma.

Roman Mirjane Novaković predstavlja efektnu i suptilnu igru imenima i tradicijama: lek protiv bola koji je tema podzapleta romana zove se *kajnšmerc*, kako bi duhovito

i cinično postavio razliku između tradicije i postmodernog. Dok je pojam *veltšmerca* artikulisao bol zbog nemogućnosti promene sveta, vreme sadašnje usredsređeno je na ukidanje svakog bola. I sam naslov romana *Johann's 501* jeste semantički inovativna jezička intervencija, jedno netipično pomeranje jezičkog znaka i značenja: aluzija na poznatu robnu marku signalizira da će svet romana biti prividno nalik našem, a ipak zbunjujuće drugačiji, jer Johann's 501 nije roba masovne proizvodnje, već unikat koji odlučuje o razrešenju rata svetova. Ambivalentan odnos prema brendovima podseća na radnju romana Vilijama Gibsona *Prepoznavanje uzorka*, u kom junakinja Kejsi Polard pati od alergijske reakcije na tzv. „semiotiku marketinga", tj. na blizinu etiketa i brendova. Međutim, upravo iz tog razloga Kejsi razvija nepogrešiv instinkt za otkrivanje uspešnih robnih marki, pa postaje tzv. *coolhunter*, tragalac za idealnim marketinškim proizvodom. Kejsi nosi farmerice levis 501, ali mora da logo pažljivo sastruže sa svakog dugmeta i da otkine etiketu s imenom firme kako ne bi dobila napad „brendofobije".

Junakinja romana *Tito je umro*, čija se radnja dešava u dve nedelje decembra 2010, je novinarka „Politike" čija je karijera jednom davno krenula nizbrdo, a taj profesionalni i, pokazaće se, moralni pad nikako da se okonča: ona živi usamljeno, bez kontakata sa porodicom i prijateljima, zavisna je od alkohola, a uzrok njene samoće i izolacije ostaje sakriven iza vela tajne, kao i njeno ime. Očigledno je da se svojim napisima i istraživačkim radom zamerila vladajućoj političkoj stranci, da je proglašena za nepodobnu u novinarskoj branši, ali nije izgubila poštovanje i obzir pretpostavljenih. U dekonstruisanju socijalne stratifikacije, identiteta i jezika današnjeg vremena, Novakovićeva prvu dekadu dvadeset prvog veka dramatično i ultimativno suprotstavlja poslednjem od svih „zlatnih doba" jugoslovenske i srpske istorije – vremenu vladavine Josipa Broza. Napeta detektivska priča sa elementima političkog trilera i tek povremenim prosevima fantastičnog, roman *Tito je umro* (2011) je roman tranzicijskog bluza i ekscentrične jugonostalgije, roman o želji za dostizanjem nemogućeg ideala pravde i kazne.

Sve počinje tako što se alkoholisana realnost junakinje uzdrma saznanjem koje je mamac u misteriju: od nekadašnjeg komunističkog funkcionera Nikole Babića saznaje da su dan i čas Titove smrti najavljeni punih dvanaest godina pre onog 4. maja 1980. kada je predsednik SFRJ preminuo, u „Politici", u članku koji najavljuje da će pozorišna predstava „Derviš i smrt" biti odigrana 4. maja u 15.05. Početna slova svakog pasusa u tekstu daju rečenicu „Tito je umro". Međutim, ovo je tek prva od tri misterije u čije će se rešavanje novinarka upustiti. Samo nekoliko dana docnije, biće pozvana da izveštava sa izborne skupštine Demokratske strane koja se održava u Sava centru, i to na insistiranje jednog stranačkog uglednika koji želi da ostane anoniman. Dve zagonetke odmah će zaokupiti junakinju: zbog čega je baš njoj saopšten podatak o tajni najavljene smrti; zbog čega baš ona dobija novinarsku akreditaciju za važan politički skup. Uz traženje podataka o autoru misterioznog novinskog teksta sa akrostihom koji je, kako će saznati, lišen slobode pa u zatvoru izvršio samoubistvo (a možda i bio ubijen), novinarka ispituje i činjenicu zašto stranka koja ju je učinila nepoželjnom želi njeno prisustvo na svojoj konvenciji. U noći između dva dana skupštine Demokratske stranke, mladi i perspektivni kandidat za jednu od čelnih pozicija u partiji umire pod nerazjašnjenim okolnostima. Misteriozna novinarska akreditacija za sednicu Glavnog odbora Demokratske stranke pomaže junakinji da razotkrije i reši to, kako ćemo saznati, brižljivo planirano ubistvo mladog i očigledno suviše perspektivnog stranačkog lidera Saše Vrtače, koji strada kao kolateralna žrtva mladalač-

kih osveta i materijalnih interesa više ljudi. U rešavanju slučaja pomažu i odmažu junaci koji su svi od reda proizvod jednog vremena i jedne (materijalističke i potrošačke) ideologije: korumpirani novinari i nesavesni policijski inspektori, mlada slikarka iz Kovačice koja radi kao kućna pomoćnica i nevina trpi policijsku torturu, Vrtačina ljubavnica koja sanjari o bogatoj udaji, i mnogi drugi, uglavnom pohlepni junaci i antijunaci tranzicione Srbije. Iako smešten u Beograd vremena današnjeg, roman nas vraća u političke obračune iz Brozovog vremena, ali i uvlači u vrtlog savremenih likova i tema, poput farmaceutske mafije, finansijskih skandala, elitne prostitucije, tajnih službi, unutarstranačkih sukoba.

Govoreći jednom prilikom u svojoj knjizi *Izgubljeni testamenti* o orvelizaciji uspomena, Milan Kundera je pokušao da nas ubedi da smo stvarnost u komunizmu gledali kao goru nego što je bila zato što smo tu prošlost nasilno literarizovali, prilagođavajući je jednom stereotipu nemara, represije i propadanja. No kod Mirjane Novaković srećemo specifičnu orvelizaciju stvarnosti: njena junakinja, novinarka sa stigmom, kaže: „mogla sam slobodno da radim sve što nisam htela, a sve što sam želela da pišem nije bilo zabranjivano, jedino se nije objavljivalo"; ili svet opisuje kao cinično i ravnodušno mesto; „sponzoruša je ... ogrnula bundicu koja joj je sezala čak do struka, i uhvatila Maksimilijana pod ruku, u kojoj su se još uvek klatili ključevi sa priveskom mercedesa, i tako romantični izašli napolje, kao da ljubav nikad neće umreti." (Novaković 2011: 163)

Tito je umro predočava gorku, satiričnu sliku Srbije u iskrivljenom ogledalu: to krivo ogledalo je prevashodno percepcija glavne junakinje i naratorke, koja sve oko sebe predstavlja kao mračno i cinično. No ova slika, i ovakva percepcija, izranja iz tranzicijskog iskustva, koje donekle opravdava istovremenu svest da je pravda nemoguća i da je pravednost u sferi fantastičnog s jedne strane, kao i to da je zajednica utemeljena na poroku i zlu jedina moguća čovekova realnost, s druge. Pred nama je beznađe u živim bojama, a srpski establišment je samo deo te krajnje negativne i destruktivne slike: sve informacije su tabloidne, svi ljudi i žene materijalisti, svi mehanizmi upravljanja dobrima i medijima svode se na grabež. Junakinja je opsednuta propašću, i vidi je svugde oko sebe, ogorčena je i nepoverljiva, nepopravljivo asocijalna, što je sve posledica gorkih iskustava, neimenovanih pa tako i bezuspešno relativizovanih. *Tito je umro* ostaje bez razrešenja, na raskršću pitanja, snažna alegorija o suštinskoj nepročitljivosti, nerastumačivosti političke moći, koja, kad želi da kažnjava, ne mora imati razlog za to, pa ga stoga ne mora ni imenovati.

U romanu Ljubice Arsić *Mango* naslov je hotimice višeznačan, otvara mnoštvo asocijacija i mogućnosti razumevanja, a sve to u prividnoj transparentnosti: u samom prologu romanu stoji da je mango „voće poreklom iz Indije, zelene, žute i, kad je plod prezreo, narandžastocrvene boje" , ali i detalj da je *Mango* „ime svetskog lanca prodavnica moderne ženske odeće" (Arsić 2008: sine pagina). Višeznačnost pojma otvoriće i čitav spektar simboličkih značenja: boje manga ukazuju na promene u životu protagonista do kojih se dolazi sazrevanjem, na motive *nezrelosti*, *sazrevanja* i *truljenja* vezane za faktor vremena u životu tri prijateljice i jedne mačke. Ime voća upotrebljeno kao modni brend razvija i psihološka i sociološka značenja; moda kao označitelj roda, klase i stila, ili pak moda kao repozitorijum poruka o stanju duše žena koje je slede očekivane su simboličke implikacije, ali su dopunjene i neočekivanim značenjima, poput predstavljanja mode kao uniformisanog i praznog života, mode kao bega od stvarnosti ali i mode kao surogata prirode - okruženja koje smo samim životom u gradu napustili i zaboravili.

Ljubica Arsić vešto varira sve semantičke potencijale odeće, svesna koliko je upravo odeća poligon značenja na kom se prepoznaju simptomi želja, potreba i skrivenih strahova: moda je proizvod društva i njegov simbol, praksa disciplinovanja, svedočanstvo društvenog statusa, važna poruka o socijalnoj stratifikaciji mnogo duže nego što je poruka o statusu i stilu pojedinca. Istoričar avangardne umetnosti Renato Pođoli ukazuje da se masovna moda razvija kao niz protivrečnosti, jer ona istovremeno zahteva individualnu promenu i standardizaciju, elitizam i demokratizaciju, podrazumeva diktat pravila ali i diktat prestupa: devijantno odstupanje od koda, modusa ili stila koje je dokaz inventivnosti i samosvojnosti.

Otvaranje robnih kuća početkom dvadesetog veka (recimo, britanski Selfridž otvara se 1909.) značajno menja odnos prema kupovini, budući da ova institucija ne menja samo način proizvodnje i distribucije odeće, nego daje mogućnost ženama da izađu u javni prostor, da iz klaustrofobičnog kućnog života iskorače na ulicu, bez opasnosti da će njihovo kretanje gradom biti proglašeno vidom nemoralnog ponašanja. Šoping, tako, nije samo pomogao stvaranju potrošačke kulture, nego i ženskoj emancipaciji a potrošnja postaje neki vid paralelnog univerzuma koji zadovoljava želje koje je prethodno fabrikovao. Feministkinje kraja devetnaestog veka uverene su da šoping ohrabruje učešće žena kako u političkoj sferi, tako i u oblastima dobrotvornog rada. Robna kuća uspostavlja ideal kupovnog prostora u kome se žene osećaju prijatno i sigurno, gde kupovina nije obaveza ili teret već užitak i celodnevna zabava.

U srcu zapleta Arsićkinog romana su tri Beograđanke različitih životnih dobi koje su se upoznale u „Mangu“, i premda ih modni brend ne određuje suštinski - njihovo iskazivanje individualnosti kroz modu veoma se razlikuje - u karakterizaciji likova važan detalj je upravo poruka koju njihovi modni stilovi šalju. Slikarka Duška oličenje je opsesije zdravim životom i alternativnim metodama lečenja: naoružana znanjima o čakrama i konjunkcijama, zajedno sa svojom mačkom Fani nepokolebljivo krstari kroz sve apsurdnije modele zdravog života, sviđaju joj se „široke gloknaste suknje, kao one kod Snežane iz Diznijevog crtaća, koja na pragu dočekuje patuljke iz rudnika“ i „svilene ešarpe inspirisane koleginicom, slikarkom Fridom Kalo“(Arsić 2008, 54). Kao što vidimo, ovde se pojmovi iz masovne kulture i umetnosti koriste kao označitelji osobina, sugerišući Duškinu nekonvencionalnost, infantilnost i nezrelost (Snežana koja dočekuje patuljke je ni devojka, ni žena, aseksualno biće), ali i umetnička stremljenja. Tanja je udovica i nesvršena astrofizičarka koja se bezvoljno i pasivno upušta u veze bez budućnosti, odevena u crne ili smeđe haljetke kao „mimikriju i opšta mesta“ (Arsić 2008: 56). Lida je tridesetdevetogodišnja razvedena profesorka biologije, prodavačica u „Mangu“ i naslednica dedine kolekcije buba, koju u odevanju karakterišu „vestvudovske kombinacije prugastog sa cvetnim“ (Arsić 2008: 55). Bubamare, strižibube i skarabeji poređani pod staklom pretvoreni su u mrtvo slovo porodične istorije otuđenja i nerazumevanja, a pejzaže iz detinjstva zamenile su jarke boje u izlozima „Manga“: moda postaje groteskni surogat, druga ženska priroda i maskirana potraga za ljubavlju. Tanja i Lida pomažu ženama da „haljinama, bluzama, suknjama, mantilima, maramama, toplesima ispune svoje prazne dane.“ (Arsić 2008: 61). „Izgleda da u *Mango* dolaze baš one posebno nesrećne“, žene rešene da zaborave „na bezosećajnu decu (..) na političare pune para, džangrizavu svekrvu“ i „rešene da ne misle na svoje telo koje je počelo da stari“ (Arsić 2008: 61). Njihovo probanje odeće predstavljeno je kao „mistična svetkovina podmlađivanja“ (Arsić 2008: 61) i vera u vaskrsenje tela. Dakako, naratorka je sve vreme i melanholična i

ironična u odnosu prema potencijalima mode, budući da je sve vreme isticana neverica u blagodeti urbanog stila života i svega što on donosi, tako i mode.

Lidina sposobnost empatije i mističkog pronicanja u „suštinu“ stvari uglavnom se završava na tome što „uska, prozračna sonda njene svesti“ (Arsić 2008: 26) prepoznaje devojke koje u čarobno carstvo odeće zalaze nakon što odustanu od polaganja ispita na Filološkom fakultetu, ili žene koje ubrzo po kupovini tašne-vrećice saznaju za muževljev infarkt, a prepoznaje i transvestita u salonkama broj 44 koji pažljivo bira odeću. Lida kroz prozor taksija vidi „obnažene pupkove s kojih su se povukle tesne majice kupljene u radnjama 'sve za 85', pokazujući kod neke staklenčić pirsinga, kod ostalih lažnu uzbunu ispisanju CHANEL i DIOR slovima“ (Arsić 2008: 13); u radnji, na plastičnu lutku aranžer izloga oblači majicu sa likom Madone i stihovima pesme „Frozen, when your heart's broken“ (Arsić 2008: 29). Brendiranje prikriva mladalačku čulnost, siromaštvo i laž. O sličnom brendiranju razmišljaće i junakinja romana *Life Lift* Slavice Perović dok posmatra kako mlada žena „pomno namješta krupno opervaženo slovo C na svojoj smeđoj *Christian Dior* papuči“: „C na desnoj nozi, D na lijevoj“ (Perović 2012: 100): žena „potpuno predata tom prizemnom slovaru“ čeka na semaforu sa devojčicom na koju se obrecne kad počne da je požuruje:

Kada bude porasla, djevojčica će popravljati G od *Gucci* ili P od *Prada*, ili bilo koji logo koji tada bude imala za popravljanje. Da bude pod konac, da bude lijepo, da bude dopadljivo. Prije svega muškarcima. Tako se postaje žena. (Perović 2012: 101)

Da je postajanje ženom zapravo udovoljavanje muškim fantazmama o ženskoj poželjnosti i poslušnosti biće tema mnogo šira nego što to može da posvedoči jedan odlomak. Roman Slavice Perović *Life Lift* je, i pored prepoznatljivosti teme, nesvakidašnje svedočanstvo o nužnosti ženske borbe za individualnost koja se vodi u svetu žilavih predrasuda i monolitne patrijarhalne tradicije. Roman je duboko ukorenjen u imaginarijum Crne Gore (odnosno Montenegra), i prestonog grada Pijedmonta, što je hotimično transparentno ime Podgorice: „Agneza Ena razmišlja kako grad i jeste *au pied d'mont*, u podnožju brda, i prisjeća se kalifornijskog grada Piedmont“ (Perović 2012: 21). Montenegrinski Pijedmont ima „blagodet gore i radost rijeka, kojima je pridodata gordost zbog mostova“ (Perović 2012: 21). Agneza Ena na razne načine, i u profesiji i u ličnom životu, otkriva kako stvarnost postaje podređena jeziku: čitajući modnu rubriku u listu u kom radi, a to je *Montenegro Times*, ona se osvedočuje na primeru jednog termina kako jezik menja stvarnost u proticanju vremena – parfemi koji se predstavljaju više ne samo kao mirisi nego kao *olfaktorna kreacija* (Perović 2012: 96) u kojima sastojak više nije bugarska ruža nego „ruža damascena“, sve je to navodi da se zapita „zašto bi se taj Damask iz Sirije morao francuski prerušavati da ga niko ne prepozna ni kao *bugarsku* ni kao *tursku* ružu, a ni kao onaj fini damast iz (...) salvete“ (Perović 2012: 96-97).

Tema ženske emancipacije u patrijarhalnom društvu jezički, motivski, tematski i duhovno postavljena je na osnove kritičkog diskursa i analize diskursa. Ovaj roman se može zvati autobiografskim utoliko što je Slavica Perović u njega ugradila svoj naučni opus: baveći se sintaksom engleskog jezika, analizom diskursa, pragmatikom i kognitivnom semantikom, ona to znanje bogato koristi u romanu kako bi njime rastumačila međusobna nerazumevanja žena i muškaraca, no isto tako i potragu za identitetom i samoostvarenjem

kroz jezik. Baveći se odnosom jezika i medija, a isto tako i teorijama jezika i roda, ona ih je hrabro iskoristila u romanesknom tkivu. Potraga za istinom u jeziku koju Agneza Ena vodi je nezabeležena u našoj književnosti jer niko od naših pisaca nije posedovao takvu naučnu i metodološku osnovu iz čije vizure bi mogao da o njoj piše: roman ispovedno-naučnog tematsko-stilskog usmerenja u srpskom jeziku gotovo da ne postoji, jer je malo pisaca idiom profesije uvodio u radnju romana. Mnogo češća tema preljube i potrage za dokazima je do sada odista nemaštovito tretirana: Slavica Perović pokazuje da to može biti mirna i gorka borba suočenja sa neminovnim i prihvatanja neminovnog. Agneza Ena je prošla put samorealizacije od nezavisne intelektualke koja je ipak pokorno posvećena ispunjavanju svih očekivanja patrijarhalne kulture do ostvarene žene koja je u okvirima svoje male privatne revolucije razobličila nemoral i laž i, iako ih nije pobedila, suvereno se postavila iznad njih.

Uporedo sa međunarodnim projektom iz oblasti onlajn novinarstva, Agneza Ena ima i privatni projekat iz „sulude semiotike" (Perović 2012: 128): ona prikuplja dokaze muževljevog neverstva i pohranjuje ih u plavu sveščicu, koju naziva *deliktorij* – u pitanju je blend, slivenica, „blenda" kako to sama terminološki precizno određuje, od reči koje čine frazu *Directory of Delicts*, imenik greha. Deo Agnezine lične semiotike je i crvena marama marke *Cavalli,* koju vezuje oko zglavka leve ruke, a koja „u modernoj simbolici pokriva sav arsenal „protiv uroka", koji je u djetinjstvu od babe čula". (Perović 2012: 159). Jedan od detalja u njenom deliktorijumu je i na podu kupatila nađeno dugme s nazivom Versaće utisnutim oko oboda, i ona će u butiku dobre prijateljice otkriti identično na košulji koja joj se dopala. „Punašno plavkasto dugmence potpuno ju je poremetilo. (...) Dugme u njenoj kući, i isto takvo u Sarinoj radnji. (...) Ima takvih košulja svugdje u gradu. Bilo koja žena mogla je da izgubi to dugme u njenom kupatilu. Bilo koja, samo ne Sara." (Perović 2012: 191). Semantika brendova u ovom slučaju izaziva krizu i zabunu: brend nije jedinstven označitelj, brend je mnoštvo, ali u ovom slučaju junakinja prepoznaje da je brend dovodi do jedinstvenog otkrića. Razmišljajući o „zlom podstanaru duše" (Perović 2012: 193), ljubomori, Agneza Ena jasno zna da se ne radi o opsesivnoj posesivnosti nego o osećanju nepravde, proisteklom iz osvedočenja da zajedništvo za nju i njenog supruga nema isto značenje. Da li je tome kriva „pogrešna percepcija veze" ili „loša mentalitetska matrica" (Perović 2012: 193), junakinja će saznavati postepeno. „U kulturi koja barata srećom kao potrošnom robom, svako želi svoje parče. Postala je skoro sociološka kategorija, nešto kao porijeklo, školovanje, status, nabudžena kola. Srećna sam kao *mercedes*. Ja sam srećna kao *BMW.* A ja kao *porche.*" (Perović 2012: 281). Dosledno semantično inoviranje brendova, skupa sa efektom začudnosti u jeziku, nedvosmisleno doprinosi da klasične teme ženskog pisma u izvedbi Slavice Perović dobiju novi zamah.

Mirjana Đurđević, s druge strane, tematizuje recepciju ženskosti tako što dekonstruisanjem žanrova popularne književnosti razotkriva društvene prepreke koje osujećuju ženu na putu sazrevanja i afirmacije: njenih šest romana o beogradskoj inspektorki Harijeti parodiraju i književne žanrove i uniformne slike ženskosti. Čitalac krimi romana nailazi neretko na ogrubelog detektiva ili skeptičnog inspektora koji gubi bitku sa korumpiranim sistemom vlasti i pravosuđa, ali retko na onog koji je fizički slab: no inspektorka Hari je i dizajnirana kao nemoćni i ranjivi antipod slavnim akterima detektivskog romana, a i trajno obeležena srpskim rodnim stereotipima. Hari nije samo sumorna inverzija oštroumnog ali ogrubelog detektiva, ona je slika i prilika pedesetogodišnjakinje bez perspektive i zaštite, najveće stradalnice tranzicije. U društvu koje ceni mladost, ambiciju i

amoralnost a put ka zdravlju popločava poklonima i mitom, ona može da protestuje tek reskim psovkama – jedino žensko oružje je psovačka upornost; nepravda i kajanje, bes i ogorčenost biće pretočene u grube reči, ali bez efekta i razrešenja.

U *Parkingu svetog Savatija* (2003) Hari se obrela u američkom velegradu prepunom srpskih iseljenika raznih generacija sa kojima deli probleme parkinga, kulturnih konflikata, usamljenosti, besparice i nostalgije, a semantika vlastitih imena i robnih marki će biti u jasnoj simboličkoj funkciji. Život u američkom velegradu ponavlja sve anomalije beogradskog života, stres i nesnalaženje, a Harijeta se, pored parodijski konstruisanog lika paroha srpske crkve popa Ćire, suočava i sa niz neveselih emigrantskih sudbina prelomljenih kroz humorističku prizmu, kao što je slučaj u poglavlju „Ulica žrtava Slobodana Miloševića", gde Harijeta saznaje da stanovnici ulice Dejton žele peticijom da ime ulice zvanično promene u Ulica žrtava Slobodana Miloševića („Slobodan Milosevich's Victims Street", ili kraće „Victims' Street"). Zgrade u ulici u kojoj živi srpska umetnička kolonija Harijetu podsećaju na „Miljakovac 3, onako... američki kabastiji" (Đurđević 2003: 51). Hauzmajstor Vlaja, filmski reditelj, scenarista i pisac samo je jedan pripadnik kolonije koji Harijeti pomaže da reši slučaj ubistva i čiji je život programiran u emigrantskoj urbanoj paradigmi: njegov mali stan opremljen je futonima, koji su „dobrodošlica na severnoamerički kontinent" (Đurđević 2003: 52) i rasparenim stolicama iz IKEA-e, ali i pretrpan knjigama i slikama. Vlaja sam kiseli kupus u podzemnom hangaru, odmah pored improvizovanog studija u kome snima film sa ostalim umetnicima iz ulice, što njegov život u američkom velegradu čini samo neznatno drugačijim od života svih drugih nacionalnih zajednica, koje donose dah svog podneblja i svojih izgubljenih života.

Satirični triler *Čim preživim ovaj roman* (2008) aktuelizuje motiv „memento mori" jer Harijetin susret sa lavirintom srpskog zdravstva pretvara u gorku opomenu da smrt u svetu pobrkanih prioriteta postaje poniženje. O tom poniženju govori i televizijska reklama u kojoj erotizovano žensko telo signalizuje bolest i smrt: „evo je zaspala, leži na leđima rasute kose, biće da je ipak reklama za farbu, gola, pokrivena preko grudi, čekaj, šta je bre ovo, telo klizi, hop, tras, zalupiše se vrata... Frižidera! U mrtvačnici!" (Đurđević, 2008: 141). Poruku ove reklame jedan od junaka romana, serijski ubica lekara s onkologije, rezignirano sumira na sledeći način: „Da je devojka iz frižidera odvojila *samo pet minuta* da skokne do prvog mamografa na ćošku – sada bi igrala u nekim veselijim spotovima" (Đurđević, 2008: 141). Žena je u marketinškoj poruci posredno optužena za nemar prema svom telu i nebrigu prema sopstvenom zdravlju; u autentičnom spotu koji je autorki romana poslužio kao model navodi se koliko vremena žene provode u šminkanju, manikiranju i bojenju kose, da bi se utrošeno vreme dinamički kontrastiralo sa pet minuta koji su navodno dovoljni za pregled mamografom i blagovremeno otkrivanje raka dojke. Ovo efektno dizajnirano marketinško licemerje uvodi nas u sferu zdravstva kao u novu dimenziju marginalizovanja ženskog. Onog časa kad posumnja da boluje od raka dojke, detektivka Harijeta postaje epitom autsajdera – žena u pedesetoj, najveća stradalnica tranzicije, tako ulazi u uzaludnu bitku sa birokratizovanim sistemom zdravstva, koje nema osnovnu medicinsku opremu za socijalne osiguranike ali za korisnike koji plaćaju zdravstvene usluge oprema luksuzne klinike koje imitiraju mizanscen lekarske sapunske opere. Detektivka traga za serijskim ubicom lekara sa onkologije koji svoje žrtve omamljuje hloroformom ukapanim na dečje pelene, ubicom koji postaje heroj poniženih i prevarenih pacijenata. Harijeta ga neće uhvatiti jer je suočena sa većom enigmom, i

težom borbom: enigmom sopstvenog tela, i moćnim birokratskim sistemom. Zdravlje je nerešiv detektivski slučaj gde ne pomažu dokazi ni dedukcija, potera za ubicom obustavlja se zbog potere za dijagnozom a zaplet bolničke sapunice promeće se u kafkijansko-pekićevsku parabolu o stravičnoj banalnosti bolesti i smrti.

Književnost stvara svet u jeziku: spisateljice zainteresovane za stvaranje ginocentričnog sveta, makar i utopijskog, taj svet moraju predstaviti prevashodno kroz njegove razlike od empirijskog i patrijarhalnog. U stvaranju toga sveta i objašnjavanju njegovih prioriteta njihovo najvažnije sredstvo je jezik, a krunski signal o različitosti tog sveta upravo je jezički znak.

Literatura

Arsić, Lj. (2008). *Mango.* Beograd: Laguna.

Vladislavić, A. T., M. Cvitan-Černelić i Dj. Bartlett. (2002). *Moda: povijest, sociologija i teorija mode.* Zagreb: Školska knjiga.

Đurđević, M. (2003). *Parking svetog Savatija.* Zrenjanin: Agora.

Đurđević, M. (2008). *Čim preživim ovaj roman*. Zrenjanin: Agora.

Novaković, M. (2001). *Strah i njegov sluga.* Beograd: Narodna knjiga.

Novaković, M. (2005). *Johann's 501*. Beograd: Narodna knjiga.

Novaković, M. (2011). *Tito je umro*. Beograd: Laguna.

Perović, S. (2012). *Life Lift.* Podgorica: Nova knjiga.

Poggioli, R. 1962. *Teoria dell'arte d'avanguardia.* Bologna: Il Mulino.

Vladislava Gordić Petković

LINGUISTIC INNOVATION IN CONTEMPORARY SERBIAN FICTION: SEMANTIC POTENTIALS OF NAMES AND BRANDS

Summary: The most resonant voices of Serbian fiction such as Mirjana Novaković and Ljubica Arsić follow in the footsteps of the older generation of writers whose novels tackled the issues of identity crisis and redefinition of social mores. The contemporary fictional realism will commit itself to a specific class of young or middle-aged individuals that passionately struggle to define their objectives in order to adjust to a newly constructed concept of reality that is filled with fresh semantic potentials of brands and labels. The quotidian life in a postmillennial reality includes a multitude of intersecting empirical and virtual realities: life, work and relationships develop in a dimension negligent of geography and physical distance, ultimately altering the concepts of time, space, privacy and intimacy. The life filled with advertising messages and text notifications popping from computer and mobile devices suffocates patience and denies any possibility that a loyal friendship or true love might grow out of random contacts. Thus a new, redefined realism promises to be much more than a slight and unmeaningful alteration of the realistic techniques such as verism or minimalism, being a harbinger of the new artistic sensibility which will influence the discourse of the realistic novel and change the currents of narrative practices.

Key words: Invention, name, Serbian novel, technology, brand.

UDC 342.71:81'27
DOI 10.18485/primling.2015.16.17

Violeta Stojičić
Radmila Bodrič
Filozofski fakultet, Niš
Filozofski fakultet, Novi Sad

SAVREMENA SOCIOLINGVISTIČKA I FORENZIČKO-LINGVISTIČKA IZUČAVANJA JEZIČKIH ASPEKATA DISKRIMINACIJE I GRAĐANSKIH PRAVA

Sažetak: U radu razmatramo aspekte društvenog života kakvi su podvajanje prema rasnim, polnim i drugim odlikama i ostvarivanje građanskih prava koji se prepliću sa upotrebom jezika. Savremena istraživanja sociolingvistike i forenzičke lingvistike pretežno na engleskom govornom području ukazala su na sfere društvenog života u kojima se raznorodni oblici diskriminacije i ostvarivanje građanskih prava dotiču jezika. Jezikom predrasuda u društvu se podvajaju privilegovane grupe i one koje u pravima treba prikratiti. Jezik je i činilac ostvarivanja građanskih prava osumnjičenog u toku saslušanja ili suđenja, jer su studije slučaja pokazale da nerazumevanje pravnog i proceduralnog jezika može biti smetnja u ostvarivanju prava koja se u sudskim procesima garantuju.

Ključne reči: sociolingvistika, forenzička lingvistika, diskriminacija, građanska prava

1. UVOD

Savremena izučavanja sociolingvistike u svojim pristupima jeziku, u spletu zagarantovanih prava pojedinaca i uskraćivanja tih prava, neposredno ukazuju na jezičku stranu sprovođenja diskriminacije na osnovu rase, nacionalnosti ili pola, dok su forenzički lingvisti ustanovili da podesnim sredstvima kazivanja osumnjičeni direktno utiču na ostvarivanje svojih prava u saslušanju i sudskom procesu. Sociolingvističke studije standardnog jezika i dijalekata, uglavnom u engleskom govornom okruženju, pokazale su da se privilegovane grupe i one kojima neka prava treba uskratiti podvajaju insistiranjem na tome da su govornici standardnog jezika prestižni, a oni koji govore dijalektom odstupaju od standarda, ne samo u lingvističkom, nego i sociološkom pogledu. Upotrebom reči pogrdnih asocijacija u opisivanju pripadnika pojedinih društvenih grupa ta se grupa indirektno stavlja u neravnopravan položaj u datom okruženju, što se čini i jezikom kojim se iskazuju rasne, polne, i druge predrasude.

S druge strane, forenzička lingvistika se zanima za ulogu koju jezik ima u ostvarivanju građanskih prava osumnjičenog u toku saslušanja ili sudskog procesa. Forenzičko-lingvistička istraživanja ustanovila su da je način na koji osumnjičeni kazuje da neko

svoje pravo želi ostvariti, presudan za ostvarivanje tog prava. Pri samom hapšenju, jezik saopštenja mora biti sasvim jasan, i to u izboru reči i strukturi rečenice, jer u slučaju nerazumljivosti, osumnjičeni neće moći preduzeti korake ka ostvarivanju ovih prava.

Uopšteno govoreći, građanskim pravima u jednom društvu ljudima se garantuje fizičko, mentalno i političko dobro, te svaki pojedinac ima pravo na integritet i život, što, između ostalog, podrazumeva zabranu nečovečnog postupanja i mučenja. Uz to, nekim zakonskim propisima, garantuje se i zaštita od svake vrste razlikovanja, izopštavanja i onemogućavanja ostvarivanja prava na osnovu rase, pola, nacionalnosti, religije, zdravstvenog stanja, i slično. Građanska prava obuhvataju i prava pojedinca na privatnost, slobodu misli, govora i iskazivanja mišljenja, kao i posebnu sferu političkih prava, kakvo je pravo na pravično suđenje. Ovde ćemo nastojati da prikažemo izučavanja dveju prethodno pomenutih lingvističkih oblasti koja su orijentisana ka sponama diskriminacije i građanskih prava i jezika.

2. SOCIOLINGVISTIČKO TUMAČENJE JEZIKA DISKRIMINACIJE

Sociolingvistika se po prirodi predmeta interesovanja i pristupa izučavanju jezika u društvenom kontekstu oduvek zanimala za funkciju koju jezik ima u institucijama društva i njegovom ustrojstvu. Sociološki osvrt na karakteristike standardnog jezika i dijalekata pokazao je, na primer, da se insistiranjem na upotrebi standardnog jezika u jednoj jezičkoj zajednici na društvenoj lestvici uzdižu oni koji upotrebljavaju standard, jer je on prestižan, a, shodno tome, dijalekti se smatraju defektnim, i po izgovoru i gramatici. Tako se o govornicima dijalekata stvara slika kao o nižoj klasi, što je predrasuda, i vid diskriminacije (Coulmas 1998). Na primer, u dokumentu koji je objavio američki Sindikat za zaštitu građanskih prava o diskriminaciji po jezičkom osnovu (ACLU 2002), objašnjava se da pod ovom vrstom diskriminacije treba podrazumevati okolnosti u kojima se prema jednoj osobi postupa drugačije nego prema ostalim osobama zbog njenog maternjeg jezika ili karakteristika njenog govora i naglaska. U engleskim govornim zajednicama primećeno je da onda kada se u poslovnom okruženju uvede pravilo upotrebe engleskog jezika kao jedinog jezika kojim zaposleni treba da se služe, dešava se da se prema onima koji ne govore engleski ili onima koji govore ovaj jezik sa stranim naglaskom poslodavac odnosi nepravično, pa im uskraćuje profesionalno napredovanje isključivo zbog toga što engleski jezik ne govore tečno. U pravnom sistemu SAD, slučajevi diskriminacije na osnovu jezika posmatraju se kao slučajevi diskriminacije na osnovu rasne ili nacionalne pripadnosti, zato što se maternji jezik dovodi u usku vezu sa mestom odakle jedna osoba potiče, ili odakle potiču njegovi preci.

Lippi-Green (1994: 165) je u svome radu na osnovu slučajeva iz prakse želela pokazati kako je u SAD sasvim jasno da se na upotrebi standardnog engleskog jezika insistira u školama, medijima i poslovnom okruženju do te mere da se, sasvim otvoreno, dijalekti označavaju kao izvitopereni i negramatični varijeteti jezika, ali se i govornici dijalekata samim tim nipodaštavaju u svakoj sferi delovanja. U tom smislu, autorka tvrdi da, iako se jezički varijeteti vezuju za društveni identitet, tj. za manjine, društvene grupe, i slično, a ne za lične karakteristike govornika, oni ipak u diskriminatorne svrhe služe kao sredstvo izopštavanja pojedinca. U sociolingvističkoj teoriji za ovu pojavu se ustalio

termin ‘diskriminacija na osnovu jezičkih odlika’ (engl. ‘language-trait focused discrimination’). Ovaj vid diskriminacije potiče od prihvatanja takozvane ‘ideologije standardnog jezika’ (engl. ‘standard language ideology’), što je, naime, naklonost prema apstraktnom, idealizovanom i homogenom govornom jeziku, koja se u SAD najviše neguje u obrazovnom sistemu, medijima i onim što se naziva korporativnom Amerikom (Lippi-Green 1994: 166-167). Kakav je društveni stav prema govornicima dijalekata, pokazuje i slučaj iz 1987. godine, kada je na Havajima uveden propis da se u školama isključivo mora upotrebljavati standardni engleski jezik i da se zabranjuje upotreba havajskog kreolskog engleskog. Ankete sa učenicima pokazale su da 54% ispitanih podržava takvu odluku vlasti jer, po njihovom mišljenju „pidžinski jezik doprinosi nepismenosti“ i „pidžin je lenj način govora i unazađuje razmišljanje“ (prema Lippi-Green 1994: 168, H.Verploegen. 1988. Pidgin in classroom stirs spirited debate by seniors), čime se pokazalo kakav je stav i prema onima koji govore pidžin, tj. da se smatraju nepismenima i lenjima.

Vidovi diskriminacije po rasnoj ili nacionalnoj pripadnosti zasnivaju se na ubeđenju da pripadnici određene rase ili naroda ne treba da imaju jednaka prava, i to samo na osnovu lične osobenosti, kakva je boja kože i poreklo. Kako se može zaključiti iz sociolingvističke literature, nipodaštavanje pripadnika druge rase i naroda ogleda se i u načinu na koji se pozajmljene reči iz kultura drugih rasa i naroda adaptiraju u jednom jeziku, pri čemu su kulture i društva jezika davaoca i jezika primaoca u nametnutom odnosu „podređenog“ i „nadređenog“. Hill (2008: 159-160) primećuje da jezik onog društva koje ima dominantan politički uticaj i razvijenu ekonomiju prisvaja reči iz drugog jezika a uz to im pripisuje potpuno novo značenje. Štaviše, kada se pri tom radi i o nametanju nadmoćnosti jedne rase ili naroda i diskriminaciji drugih, onda te reči služe kao način podrugivanja. S ovim u vezi, Hill (2008: 159-160) opisuje nametanje dominantnosti bele rase u SAD na primerima reči i izraza iz onih jezika čiji govornici pripadaju drugoj rasi, a koje pripadnici bele rase koriste ne bi li njima šaljivo i indirektno pokazali inferiornost druge rase. Tako se upotrebom nekih španskih reči u američkom engleskom stvara slika o civilizovanim belcima, a prikriveno gradi stereotip o inferiornim Južnoamerikancima. Taj oblik španskog jezika naziva se podrugljivim španskim (engl. ‘Mock Spanish’) (Hill 2008: 159-160). Kada idu na pivo, Amerikanci bele rase katkad upotrebljavaju španski reč *cerveza*, kao u rečenici *Let’s get together and crack a few cervezas*, što može nositi prikrivenu poruku da kada budu pili pivo, oni će se isto tako razgaliti, kao što to uobičajeno čine Meksikanci kada piju, tj. kao pijani Meksikanci. Što je učestalija upotreba ovakvih prikriveno podsmešljivih i podrugljivih reči, to su one značajnije kao sociolingvistička pojava, jer se njima indirektno pravi poređenje „superiorne“ i „inferiorne“ rase na čije se običaje, kao u opisanom slučaju, gleda kao na devijantno ponašanje. Hill (2008: 159-160) je u vezi sa ovom pojavom navela i konkretan slučaj kršenja građanskih prava u SAD iz 2005. godine, kada je učenik Zak Rubio suspendovan zato što je u hodniku svoje škole koristio španski, i to u odgovoru *No problema* na molbu druga da mu pozajmi dolar. Naime, zamereno mu je što je engleskom izrazu *No problem* dodao španski sufiks *-a*, čime je izvitoperio engleski jezik, jer španski izraz u stvari glasi *No hay problema*. Autorka podseća da, naprotiv, nije zabeležen slučaj kažnjavanja onih koji koriste izraz *No problemo* u engleskom jeziku kao izraz podrugljivog španskog jezika. Sve u svemu, Wee (2011: 75) ukazuje na to da jezičke podeljenosti mogu imati i sociološki uticaj – diskriminacija na osnovu jezika neposredno utiče na nemire, i etničke i društvene, kada se govornici dija-

lekata uobičajeno smatraju „nižim“, i to ne samo po pitanju upotrebe jezičkog varijeteta koji nije norma, nego i obrazovanja, statusa, intelektualnih i fizičkih sposobnosti, i slično.

U jednom jeziku se mogu u svakoj fazi njegovog razvoja pronaći reči kojima se na određeni način slika o jednoj društvenoj grupi ukalupljuje u stereotip, a koje imaju negativno asocijativno značenje, pa služe kao sredstvo podupiranja diskriminativnog stava prema pripadnicima te grupe. Savremene sociolingvističke studije su pokazale da je jezik instrument propagiranja diskriminacije po pitanju pola, rase i nacije, jer se upotrebom reči kojima se pogrdno govori o pripadnicima jedne društvene grupe iskazuje omalovažavajući stav govornika. S tim u vezi, kada govori o antifeminizmu, Mills (2008: 44-45) opisuje ulogu jezika u nastojanju da se nipodaštava jednakost polova, i to naziva otvorenim antifeminizmom. Primeri koje Mills (2008: 44-45) tumači odslikavaju upotrebu reči u engleskom jeziku koje imaju negativnu asocijativnu vrednost u opisivanju osoba ženskog pola. U leksici engleskog jezika zabeležena je pojava semantičke derogacije, tj. semantičke modifikacije od asocijativno neutralnog termina do asocijativno negativnog termina, koja je najočiglednija kod imenica *mistress* [ŽENA NA VAŽNOJ POZICIJI, KAKVA JE NPR. GLAVA PORODICE], *madam* [TERMIN OSLOVLJAVANJA ŽENE VIŠEG SOCIJALNOG STATUSA] and *dame* [ŽENA SA TITULOM]. Ove reči se u primarnom značenju odnose na žene sa određenim stepenom vlasti ili počasnom titulom, dok je njihovo sekundarno značenje pogrdno, i to *mistress* [ŽENA KOJA IMA VANBRAČNU VEZU SA DRUGIM MUŠKARCEM], *madam* [ŽENA KOJA VODI BORDEL] i *dame* [ŽENSKA]. Za razliku od navedenih reči, odgovarajući leksički parovi muškog roda nemaju ovakvih značenjskih modifikacija. Povrh svega, čak su i imenice ženskog roda opšteg značenja *woman* and *girl* uvredljive kada se njima nazove muškarac, jer se tako narušava stereotipska slika o muževnosti (Mills 2008: 56-57). Možemo dodati da su ovakvi pogrdni nazivi potpora propagiranju nejednakosti polova, jer se njima, prvo, odslikavaju tobož urođeni nedostaci ženskog roda, čime se poručuje da on treba da ima nejednak položaj u društvu i nejednaka prava da se ostvari na bilo kom planu ljudskog delovanja, i drugo, povređuje dostojanstvo žena, što je takođe element diskriminacije.

Primetili smo da se sociolingvistički pogledi na jednakost u srpskoj govornoj zajednici pretežno usmeravaju ka pitanjima ravnopravnosti polova. Takozvano „žensko pitanje“ posmatra se iz lingvističkog ugla pod okriljem koncepta rodne ravnopravnosti, koji u najopštijem smislu podrazumeva jednakost žena i muškaraca ne samo u okvirima bračnog života, već i u ostalim poljima delovanja, kakva su društveno, ekonomsko, kulturno, političko, i ostala. S tim u vezi, oni koji se zanimaju za jezičku stranu ove vrste ravnopravnosti vođeni su idejom da i segmenti jezika, najpre gramatika i leksika, mogu odslikavati težnju ka jednakoj zastupljenosti osoba ženskog pola u određenoj sferi života. Ovo se postiže naročitim odabirom leksike obeležene za gramatičku kategoriju ženskog roda koja upućuje ne samo na biološke karakteristike označenog lica, već i na zalaganje govornika/pisca da se unapredi i istakne društvena uloga i položaj žena.

Filipović (2009: 110) smatra da upotreba jezika jeste slika društvenih odnosa, u ovom slučaju odnosa među polovima, pa bi se i uz pomoć lingvističke analize diskursa u javnoj upotrebi moglo doći do zaključka o prirodi tih odnosa. Smatramo da se ovakvim zanimanjem podstiču jezička istraživanja sa sociološki zasnovanom porukom o tome da li su oba pola jednako zastupljena na datom planu delovanja, i da li, u suštini, u srpskom društvu, žensko-muški odnosi počivaju na uravnoteženosti ili neskladu. Moramo priznati

da su istraživanja sa ovakvim smernicama na korpusu srpskog jezika malobrojna, ali, kako Filipović (2009: 122-123) primećuje, ona su jasno pokazala da u srpskoj govornoj zajednici ne postoji svest o tome da treba koristiti rodno osetljiv jezik, kao i da se isto tako takav diskurs posmatra kao instrument propagiranja feminizma. Autorka smatra da bi rodno osetljiv jezik mogao imati važnu sociološku ulogu, jer kada bi se takav jezik uveo u jezičku praksu, njime bi se nenametljivo, bez pritiska, apelovalo na svest o značaju ravnopravnog odnosa žena i muškaraca u svim delatnostima. Možemo reći da se jezik tako shvata kao značajan faktor sociološkog konteksta ljudskog interesovanja, znanja i delovanja, i njegovi se uticaji prepoznaju čak i u manjim segmentima kakve su imenice i njima svojstvena gramatička kategorija roda.

Moramo primetiti da se u pogledu društvene pojave zanemarivanja jednakosti između polova u srpskom društvu preduzimaju praktični koraci prevazilaženja tog jaza, verovatno u sve većoj težnji da se i po društvenim vrednostima Srbija integriše u sistem vrednosti Evropske unije. Kako nas ovde interesuju jezička pitanja rodne ravnopravnosti, posebno ćemo se osvrnuti na dve reference, i to *Rečnik rodne ravnopravnosti* (2011) i *Vodič za rodno osetljiv pristup medijima u Srbiji* (2012). U pomenutom rečniku, Jarić i Radović (2011: 47) ističu da je jezik javnog diskursa vrlo veran pokazatelj prakse poštovanja jednakosti u datom društvu; čak to što je pod imenice muškog roda, koje preovlađuju u upotrebi jezika, podveden i ženski rod jeste znak da je u društvu uvrežena diskriminacija. Autorke smatraju da jezički stručnjaci nisu u pravu kada muški rod reči nameću kao obeležje predstavnika vrste. Osim toga, imenice muškog roda vezuju se za prestiž onoga što se njima imenuje, kakav je slučaj sa imenicama *predsednik*, *premijer*, *direktor*, *urednik*, i sličnim imenicama koje označavaju rukovodeća mesta, ali i za prestiž određenih profesija, npr. *sudija*, *lekar*, *psiholog*, *matematičar*, itd. Jarić i Radović (2011: 47) su primetile da se pozicija žena u društvu promenila, što je pojava koju treba da prate i promene u jeziku u upotrebi u medijima, na univerzitetima, i u zakonima i propisima. Što se tiče pravnih dokumenata, jedan od prvih nastojanja da se kroz leksiku umanji diskriminacija žena jeste amandman Ženskog parlamenta iz 1990. godine na predlog Ustava Srbije kojim se predlaže uvođenje određenih imenica ženskog roda u tekst, i to *građanka*, *predstavnica*, *kandidatkinja*, *poslanica*, *predsednica*, *članica*, *sudijka*, *tužiteljka*, *braniteljka* i *odbornica* (Jarić i Radović 2011: 157). Isto tako, u prethodno pomenutom vodiču, Filipović i Kuzmanović-Jovanović (2012: 31) daju preporuke kako medijske kuće treba da jasno definišu šta je to seksističko izražavanje, da koriste rodno osetljiv jezik i da podrže njegovu standardizaciju, da koriste nazive profesija i u ženskom rodu, i da izbegavaju opise koji ukazuju na predrasude o karakteristikama oba pola.

3. FORENZIČKO-LINGVISTIČKA TUMAČENJA OSTVARIVANJA GRAĐANSKIH PRAVA

Forenzička lingvistika je oblast nauke o jeziku koja, u svome širokom polju primene znanja o jeziku u pitanjima vezanim za kriminal i sudske sporove, između ostalog izučava tekstove i dokumenta koja se koriste u pravne i sudske svrhe. Određeni pravni tekstovi i dokumenta, kakvi su ugovori, jemstva, policijska sopštenja, i slično, sačinjavaju se za potrebe svakodnevnog života, ali je, njihova sadržina često nerazumljiva, zbog same

stručne terminologije i stila, pa običan građanin takve tekstove može teško protumačiti i propustiti da ostvari neko svoje pravo, naročito kada se radi o policijskim upozorenjima i obaveštenjima, a posebno kada je osumnjičeni stranac, te ne poznaje dobro zvanični registar pravne struke. Zbog ovog potonjeg razloga, forenzički lingvisti se zalažu i za garantovano pravo stranaca na sudskog tumača.

Veza između jezičkih nedoumica i pravnih pitanja ostvarivanja prava uočena je osamdesetih godina dvadesetog veka u Australiji, onda kada se postavilo pitanje prava Aboridžina u policijskom saslušanju (Olsson 2008: 8). Na sudu, Aboridžini koriste svoj dijalekat, kao i način komunkacije koji im je kulturološki svojstven, ali se smatralo da je taj dijalekat izvitoperen standardni engleski jezik, te se samim tim sa takvom predrasudom negativno gledalo i na samo svedočenje i izjašnjavanje Aboridžina. Pogrešno se smatralo da, kada onaj koji se saslušava ne koristi standardni jezik i način komunikacije dominantan u jednom društvu, on okoliša i nije precizan, pa time i priznaje krivicu. Osim toga, uobičajeno se veruje da je i ćutanje priznanje krivice ili prikrivanje dokaza. Eades (2008: 179-196) ukazuje na to da, kada se prouče pragmatička svojstva komunikacije među Aboridžinima, uočava se da je ćutanje pozitivan i produktivan deo razgovora. Međutim, pri saslušanju, i u policijskoj stanici i na sudu, ćutanje, kojim Aboridžini započinju odgovor na pitanje, često se pogrešno tumačilo, pa onaj koji je saslušavao Aboridžina ubrzano je prelazio na drugo pitanje, čime ga je sputavao da odgovori, i time oduzimao pravo da se izjasni.

Forenzički lingvisti su se u pojedinim istraživanjima posebno zanimali za jezičku stranu prava „Miranda“, koja se u SAD moraju saopštiti svakoj osobi pri privođenju, i ona glase:

“You have the right to remain silent. Anything you say or do may be used against you in a court of law. You have the right to consult an attorney before speaking to the police and to have an attorney present during questioning now or in the future. If you cannot afford an attorney, one will be appointed for you before any questioning, if you wish. If you decide to answer any questions now, without an attorney present, you will still have the right to stop answering at any time until you talk to an attorney. Knowing and understanding your rights as I have explained them to you, are you willing to answer my questions without an attorney present?”[1]

Kako bi uhapšena osoba mogla razumeti da ima prava da ne odgovara na pitanja u policijskom saslušanju i da ima prava na advokata, i kako bi ta prava ostvarila, jezik upozorenja „Miranda“ mora biti sasvim jasan. Upravo Ainsworth (2010: 111-125) ističe da je nerazumevanje saopštenih prava u praksi vrlo često, zbog čega se čini da je jezik u pojedinim segmentima ovog policijskog saopštenja nedovoljno jasan, što se posebno vidi u sintaksi rečenice. Rečenica kojom se saopštavaju pomenuta prava sastoji se iz više struktura, od kojih su neke umetnute, kako je slučaj sa saopštenjem o pravu na advokata. Štaviše, pokazalo se da i onda kada se upozorenje daje proizvoljno, drugim rečima, ne-

1 “Imate prava da ne govorite. Sve što kažete može se upotrebiti protiv Vas na sudu. Imate prava da se konsultujete sa advokatom pre nego što razgovarate sa policijom i da advokat bude prisutan pri saslušanju i sada i ubuduće. Ako ne možete da priuštite advokata, on će vam biti dodeljen pre saslušanja, ako želite. Ako odlučite da sada odgovorite na neko pitanje, bez prisustva advokata, imate prava da prestanete da odgovarate na pitanja u bilo kom trenutku dok ne razgovarate sa advokatom. Pošto ste primili k znanju ova prava i razumeli ih, da li želite da odgovarate na pitanja bez advokata?”

razumevanje je još veće (Ainsworth 2010: 111-125); tako je jedna od verzija upozorenja glasila *You have the right to consult with, and have present prior to, and during interrogation, an attorney either retained or appointed*, koja je sama po sebi sintaksički složena, sa umetnutim strukturama, da uhapšeni mora svaku sintaksičku strukturu obraditi i te strukture povezati kako bi shvatio sadržinu. U pomenutom upozorenju, između objekta *an attorney* i predloške konstrukcije *consult with* umetnute su dve konstrukcije i to glagolska i još jedna predloška, dok je sam objekat na kraju modifikovan participima. Pored toga, ti participi su upotrebljeni u suženom značenju, npr. *retained* u značenju PLAĆEN SOPSTVENIM SREDSTVIMA. Ainsworth (2010: 111-125) tvrdi da ovako komplikavan način kazivanja samo može još više doprineti nerazumevanju prava onda kada je uhapšeni u strahu. Povrh svega, neke sintaksičke strukture su neuobičajene za govorni jezik, a kako uhapšeni mogu biti neuki, dešava se da oni ne razumeju pročitana prava isključivo zbog toga što su jezičke strukture vrlo složene. Ispostavlja se, stoga, da jezik kojim se saopštavaju prava neposredno utiče na ostvarivanje datih prava, jer iskazi komplikovane sintakse i leksike ne kazuju jasno šta uhapšeni može preduzeti u datoj situaciji.

Ainsworth (2010: 111-125) je napomenula da postoje slučajevi kada se osumnjičenom mogu garantovana prava oduzeti, jer ih on zbog jezičke dvosmislenosti i nepreciznosti nije razumeo pa se nije ni izjasnio da ih želi ostvariti, zbog čega policija i sud smatraju da ih se on odriče. Čak je i način na koji osumnjičeni iskazuje volju da svoja prava ostvari presudan, i njegova volja se uvažava samo ako je iskazana jasno i precizno. Vrhovni sud SAD, na primer, podrazmeva da se osumnjičeni poziva na svoja prava samo ako svoju volju saopšti jasno, a saslušanje se može nastaviti i bez naknadnog pokušaja da pojasni da li on svoja prava namerava da ostvari ili ne, i da li je uopšte razumeo kako ih može ostvariti. Po svemu sudeći, kako tvrdi Ainsworth (2010: 111-125), osumnjičeni zato moraju biti jezički umešni, i nedvosmisleno iskazati svoje namere, što znači da rečenice moraju biti potvrdne i izjavne, čak zapovedne, a ne odrične ili upitne. Zato, pitanja osumnjičenog kakva su *Could I call my lawyer?* (*Da li bih mogao pozvati advokata?*) ili *Can I speak to an attorney before I answer the question to find out what he would have to tell me?* (*Da li mogu pozvati advokata pre nego što odgovorim na pitanje da vidim šta će mi on reći?*) tumače se kao odricanje prava „Miranda“ (Ainsworth 2010: 111-125). Ovakva učtiva pitanja i molbe se često odbacuju pri hapšenju jer policija smatra da se osumnjičeni dvoumi, a ne da zahteva advokata. Osim toga, osumnjičeni ne mogu ostvariti svoja prava ni onda kada se učtivo izjasne, jer se učtivost ne smatra zahtevom da se pravo ostvari, kao kod izjava *I think I would like to talk to a lawyer* (*Mislim da bih ipak razgovarao sa advokatom*) ili *It seems like what I need is a lawyer* (*Izgleda da mi je ipak potreban advokat*), pa čak i *Could I get a phone in here so I can talk to a lawyer?* (*Da li bih se mogao poslužiti telefonom da razgovaram sa advokatom?*) (Ainsworth 2010: 111-125). Po svemu sudeći, precizno izražavanje ide u korist osumnjičenom, jer gramatičke strukture i leksika koje koristi u iskazima u kojima se poziva na svoja prava direktno utiču na to da li će on svoja prava iskoristiti ili ne. S druge strane, govoreći o učtivosti u zahtevu da ostvari svoja prava, Solan i Tiersma (2005: 55-61) su istakli da se uhapšeni nikada ne bi izjasnili rečenicom kakva je *I request to have an attorney present before questioning continues* (*Zahtevam prisustvo advokata pre nego što se saslušanje nastavi*), jer pragmatički aspekat jezičkog čina i okolnosti, kakve su hapšenje i saslušavnje, nalaže da optuženi iz bojažljivosti saopštava zahteve ublažavajućim jezičkim sredstvima, kakva

su dopusne rečenice, modalni glagoli, i slično. Time se pokazuje učtivost u komuniciranju, pa i oni koji se nađu u situaciji kakva je saslušanje, u kojoj silom prilika moraju biti nenametljivi, iskazuju svoju volju indirektno, najčešće u obliku pitanja. Sudije, s druge strane, očekuju da osumnjičeni daju iskaze nalik onima koje pišu advokati, pa svaku izjavu tumače doslovno u zavisnosti od vrste rečenice kojom se izjašnjavaju, od čega zavisi da li će osumnjičenima uskratiti prava ili neće. Solan i Tiersma (2005: 55-61) smatraju da učtivi zahtevi mogu još otežati situaciju, jer se može činiti da je optuženi nesiguran, pa u saslušanju tužilac i sudija na njega vrše još veći pritisak, čak u toj meri da bude doveden u situaciju da svoja prava ni ne ostvari.

Što se tiče stranaca, prava „Miranda" moraju se saopštiti i osumnjičenima koji ne govore ili ne razumeju engleski jezik, ali je nužno da im se obaveštenje prevede (Solan i Tiersma 2005: 82-84). Mnogi policajci u SAD sa sobom nose kartice na kojima su ta prava prevedena na druge jezike. Međutim, pogreške u prevodu mogu uticati na to da se osumnjičenom pruži prilika da se izjasni o svojim pravima i da ih, što je važnije, ostvari; tako je u slučaju SAD protiv Higareda Santa Kruz sud u korist osumnjičenog uzeo u obzir da kartica sa španskim prevodom prava „Miranda" doslovno kaže *Ako nemate para, imate prava da od suda zahtevate da Vam se dodeli advokat* (Solan i Tiersma 2005: 55-61), iz čega se može pogrešno zaključiti da samo siromašni imaju prava da im se dodeli advokat. S obzirom na razlike ne samo između sistema engleskog jezika i jezika na koji se prevodi, već i kultura dveju jezičkih zajednica, prevođenje policijskih i sudskih saopštenja najstručnije mogu obaviti sudski tumači, koji osim jezika, razumeju i pravne sisteme obeju zemalja.

Pravo na tumačenje i prevođenje u toku saslušanja i suđenja nije samo pravo koje se podrazuemeva, već je ono katkad zagarantovano i zvaničnim dokumentima. Takav dokument je i direktiva 2010/64/EU iz 2010. godine, kojom se zemlje članice Evropske unije obavezuju da poštuju pravo osumnjičenog na tumačenje i prevođenje u toku istražnog i sudskog postupka, tj. u toku policijskog saslušanja i pred sudom, ako on ne govori ili ne razume jezik koji se u postupku koristi. Kako bi se osigurala pravičnost suđenja, osumnjičenom ili optuženom se mora obezbediti tumačenje i u toku njegove direktne komunikacije sa advokatom, kao i prevod svih dokumenata koji su od suštinske važnosti za suđenje. Čak i kada saslušavana osoba, kojoj maternji jezik nije onaj kojim se govori u sudnici, taj jezik koristi u svakodnevnoj komunikaciji, nije sasvim sigurno da će ona razumeti registar karakterističan za policijske i pravne procedure.

4. DISKUSIJA

Sa sociolingvističke tačke gledišta, prethodno smo opisali slučajeve nejednakog tretiranja nestandardnog jezika i jezika etničkih manjina u odnosu na standardni jezik. U savremenim društvima engleskog govornog područja smatra se da je nametanje standardnog engleskog jezika koji zadovoljava preskriptivne norme, koje ne zadovoljavaju dijalekti, ili koji se naziva još i „belim engleskim", tj. engleski bele rase, vid diskriminacije na jezičkoj osnovi. Sociolingvistička literatura apeluje na to da se takvim nametnutim jezičkim sputavanjima u jednom društvu mogu izazvati i polemike i nemiri na bazi patriotizma, rase, kulture, društvenog statusa i nejednakih uslova zapošljavanja. Pored

toga, na primerima pogrdnih reči kojima se imenuju pripadnici ženskog pola i pripadnici drugih rasa uočava se da je sociolingvistički pristup jeziku pokazao i to da jezik katkad ima funkciju isticanja nejednakosti na osnovu individualnih karakteristika koje se ne uklapaju u uvreženi stereotip, pa se negativna asocijativna svojstva leksike koriste u svrhu nipodaštavanja, povrede dostojanstva i umanjivanja društvene uloge određenih grupa i pojedinaca.

S druge strane, u okvirima forenzičke lingvistike zapaža se briga jezičkih stručnjaka za pružanje jednake prilike svim osumnjičenima da ostvare građanska prava u situacijama hapšenja, saslušanja i suđenja. Ovo se tiče najpre prava čije ostvarivanje direktno zavisi od razumevanja tih prava garantovanih zakonom i od preciznog izjašnjavanja o njihovom ostvarivanju, a u tim je slučajevima jezik faktor koji utiče na tok saslušanja i suđenja. Zbog toga forenzički lingvisti skreću pažnju na to u kolikoj meri pisana i izgovorena reč ima uticaja na neke aspekte pravnog sistema, kao što je ostvarivanje građanskih prava, između ostalih i pravo na tumača u procesima u kojima osumnjičeni ne razume zvaničan jezik saslušanja i suđenja, posebno registar pravne struke, ali i ostvarivanje nepisanog prava na razumevanje načina na koji pojedinac svoja prava može ostvariti.

Jezičke smernice na koje smo se ovde sveukupno osvrnuli mogu se prihvatiti i kao sociološki putokaz ka ravnopravnosti i jednakim uslovima za ostvarivanje prava pojedinaca i grupa, koja bi se negovala i u lingvističkom aspektu društvenih pojava, bilo iskorenjivanjem jezika predrasuda i stereotipa, bilo davanjem značaja razumljivosti jezika pravnih i sudskih procedura, jer je jezik osim sredstva komunikacije i vid društvenog delovanja.

Literatura

Ainsworth, J. (2010). Curtailing coercion in police interrogation: The failed promise of Miranda v. Arizona. In: *The Routledge Handbook of Forensic Linguistics* (M. Coulthard and A. Johnson, eds.), Abingdon: Routledge: 111-125.

Coulmas, Florian. *The handbook of sociolinguistics*.
<http://www.blackwellreference.com/public/book.html?id=g9780631211938_9780631211938> [10.4.2013]

Directive 2010/64/EU of the European Parliament and of the Council. Official Journal of the European Union.
<http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2010:280:0001:0007:en:PDF> [5.5. 2013]

Eades, D. (2008). Language and disadvantage before the law. In: *Dimensions of Forensic Linguistics* (J. Gibbons and T. Turell, eds.), Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 179-196.

Filipović, J. (2009). Rodno osetljive jezičke politike: teorijske postavke i metodološki postupci. *Anali Filološkog fakulteta*, XXI: 110-127.

Filipović, J., Kuzmanović Jovanović, A. (2012). *Vodič za rodno osetljiv pristup medijima u Srbiji. Preporuke i dosadašnja praksa*. Beograd: Uprava za rodnu ravnopravnost Ministarstva rada.

Hill, J. (2008). *The everyday language of white racism*. United Kingdom: Blackwell Publishing,.

Jarić, B., Radović, N. (2011). *Rečnik rodne ravnopravnosti*. Beograd: Uprava za rodnu ravnopravnost Ministarstva rada zapošljavanja i socijalne politike Republike Srbije.

Language Discrimination. The Legal Aid Society - Employment Law Center and the ACLU

Foundation of Northern California.
< https://www.aclunc.org/library/publications/asset_upload_file489_3538.pdf> [4.2.2014]
Lippi-Green, R. (1994). Accent, Standard Language Ideology, and Discriminatory Pretext in the Courts. *Language in Society*, 23/2: 163-198.
Mills, S. (2008). *Language and sexism*. United Kingdom: Cambridge University Press.
Olsson, J. (2008). *Forensic Linguistics*. London and New York: Continuum International Publishing Group,.
Solan, L. M., Tiersma, P. M. (2005). *Speaking of crime. The language of criminal justice*. Chicago, London: The University of Chicago Press.
Wee, L. (2011). *Language without rights*. United Kingdom: Oxford University Press.

Violeta Stojičić
Radmila Bodrič

CURRENT SOCIOLINGUISTIC AND FORENSIC STUDIES OF LINGUISTIC ASPECTS OF DISCRIMINATION AND CIVIL RIGHTS

Summary: Sociolinguistic reconsideration of the English language and its social varieties has suggested that prejudicial language privileges a social group which uses the standard whereas it discriminates against the group which uses a dialect. The use of words which promote racial or gender bias leads to the discrimination of groups whose rights are not to be acknowledged in different social setttings. Sociolinguistic studies of language varieties have demonstrated that discriminative vocabulary enforces the tendency to impose unequal social status on certain groups due to their linguistic, racial or gender traits. Forensic Linguistics has proposed that the incomprehension of legal and procedural language can be an obstacle to exercising one's civil rights in police interviews and judicial procedures, in which the effect of the language the accused use to assert their rights may be immense. In view of that, the manner in which a suspect expresses his will to exercise the rights communicated to him may affect the waiver of the rights.

Key words: Sociolinguistics, Forensic Linguistics, discrimination, civil rights

УДК 811.163.41'23
DOI 10.18485/primling.2015.16.18

Ђорђе Божовић[1]
Универзитет у Београду
Филолошки факултет

ТЕОРИЈА РЕКАПИТУЛАЦИЈЕ У ЕВОЛУТИВНО-РАЗВОЈНОЈ ПСИХОЛИНГВИСТИЦИ

Сажетак: У раду се испитују стадијалне биогенетичке теорије синтактичке еволуције, чија је основна претпоставка постојање протосинтактичких структура без предикативних обележја и рекурзије на ранијем стадију језичке еволуције. Ове теорије супротстављају се истраживањима усвајања клитика, морфолошких обележја и реченичне структуре у области развојне психолингвистике, која истичу прагматичке аспекте језичког развоја. Показује се како теорије протосинтаксе и рекапитулације у усвајању и еволуцији језика представљају врсту редукционизма у емпиријском и врсту биолошког детерминизма у теоријском погледу.

Кључне речи: биогенетички закон, биолингвистика, еволуција језика, клитике – усвајање, мале и нефинитне клаузе, граматичко-прагматички интерфејс.

1. Дарвинов проблем

У историји лингвистике, остала је чувена забрана свих истраживања порекла и еволуције људског језика, Париског лингвистичког друштва из 1866. године. Мада испрва мотивисана прагматички, жељом да се избегну тада изразито оштре и крајње непродуктивне расправе између бројних непомирљивих теорија језичке еволуције, како сведочи Вандријес (cf. у Munen 1996: 25–26), она је имала и сасвим практичну основу – недостатак емпиријских доказа, „фосила“, одсуство сведочанстава било које врсте о најранијем *homo loquens* чини научно, што значи емпиријски засновано, истраживање еволуције језика немогућим.

Коинцидентно, исте године је Хекел у својој *Generelle Morphologie* формулирао теорију рекапитулације или тзв. биогенетички закон (cf. Haeckel 1866; 1868), тезу да онтогенија, раст и развој јединке у ембрионалној фази, укратко понавља и подражава филогенију, еволутивну историју своје врсте. Такође суочен с недостатком фосилних доказа еволуције човека, Хекел је овде заправо артикулирао много одраније уврежено уверење у природним и хуманистичким наукама, да се емпиријски докази еволуције могу пронаћи другде, у самим организмима и

1 E-mail: djordje.bozovic@fil.bg.ac.rs

њиховом (био)диверзитету. За Хекела, ембриологија нуди сведочанство о ранијим стадијима људског развића. Морфологија ембриона у онтогенези јесте низ копија морфологије одраслих јединки одговарајућих еволутивних предака његове врсте, у малом. За разлику од истраживача који су у ембриогенези вертебрата хтели видети универзалне еволутивне карактеристике или „архетипе“, Хекел даје класично романтичарску стадијалну теорију развоја, у којој је сваки следећи стадиј односно „тип“ комплекснији од претходнога – како у онтогенији, тако и филогенетски, у „ланцу еволуције“.[2]

Хекелова теорија рекапитулације, међутим, сасвим је напуштена у савременој еволутивној биологији и ембриологији. Доказано је да ембрионални развој није нити унидирекционалан, ни детерминисан на начин који је предвиђао Хекел. Наиме, врсте не еволуирају релативним усложњавањем једне од других, већ од заједничког претка, како је учио Дарвин. Еволутивно „стабло“ није „ланац врста“ који од „примитивних“, релативно мање комплексних, води ка комплекснијим организмима, већ „жбун“ где различите врсте дивергирају у различитим правцима, цепањем од заједничког претка, једнако се природном селекцијом прилагођавајући срединским условима. Онтогенија није, у томе смислу, предефинисана рекапитулацијом филогеније, већ управо основа за деловање природне селекције (Gould 1977).

Потпуни паралелизам постоји у лингвистици. Идеје из ранијих епоха о томе да се емпиријски докази језичке еволуције, „фосили“ ранијих језичких стања, могу наћи у језицима „примитивних“ заједница или у дечјем говору потпуно су напуштене до краја XIX и почетка XX века, да би се од средине прошлог века и успоставио консензус у лингвистици о једнакој комплексности свих појавних облика људског језика, у свакој култури и у свим историјским епохама (cf. Joseph & Newmeyer 2012). Тако, на прагу XX века, међу осталим истакнутим именима савремене лингвистике, и Вандријес, који је и један од претеча модерне психолингвистике, истиче да „ма колико [лингвисти] сезали у прошлост, увек су наилазили на врло развијене језике“, те „најстарији познати језици [...] немају ничег *ӣрвобиӣноӣ*“, а и „припадници [урођеничких племена] понекад говоре језике који су исто толико сложени колико и најсложенији од наших језика [мада има, и међу једнима и међу другима, и оних ‘једноставних’]“ (Вандријес 1998: 13–14).

Најтентативније изгледа теорија рекапитулације у језичком развоју, тј. идеја да језичка онтогенија, развој језика код деце, садржи „фосилизоване“ остатке биолошке еволуције језика у људској врсти. Међутим, и ту Вандријес луцидно примећује: „Деца нас информишу само о томе како се усваја већ организован говор; она нас не упућују на то какав је говор могао бити у почетној фази свог развоја“ (ibid.); иако је ту његово схватање усвајања језика у основи бихејвиористичко. Но, док су у структурализму још и гдегде (нпр. експлицитно у Јакобсоновим етапама фонолошког развоја, в. у Jakobson 1968; и др.) персистирале идеје о везама између језичке еволуције и онтогеније, након когнитивне револуције је, нарочито у генеративној лингвистици током друге половине XX века, превладало мишљење како усвајање језика заправо представља „природни“ терен за настанак иновација,

2 Усп. у истом духу Шлајхеров натурализам у приступу типологији језика (Schleicher 1848 и другде; за теоријске основе његове в. Schleicher 1863; 1865; cf. код нас Бошковић 1871).

дијахронијских промена и резултујуће варијације међу језицима; рецимо, у синтакси, реанализом и редефинисањем параметара (cf. Lightfoot 1999); а не предетерминисану, унидирекционалну рекапитулацију еволутивно старијих фаза, с градуалним и стадијалним растом комплексности, од релативно мање сложених ка сложенијима.

Теорија рекапитулације у језичком развоју и еволуцији неспојива је, дакле, с труизмом и аксиомом еквикомплексности језика – или су сви облици људског језика, у свим временима и код свих говорника, како одраслих, тако и код деце, како садашњих, тако и у прошлости, увек еквикомплексни; или, ако је дечји језик „живи фосил“ некога ранијег стадија еволутивног развоја људскога језика, као и ако такав еволутивни стадиј заиста постоји, онда се он и структурно разликује од језика одраслих, тј. од еволутивно млађег језичког стања, од кога је и релативно мање комплексан, те стога постоје барем неки варијетети људског језика који нису структурно еквикомплексни.

Како је извесно да се дечји језик, барем у почетним етапама усвајања, разликује од говора одраслих, то се изнад изложени парадокс језичкога развоја представља као врхунски емпиријски и теоријски проблем. Није, стога, необично што су и данас, као и у 1866. години, формулиране различите, бројне и непомирљиве теорије усвајања језика које покушавају да се с овим проблемом суоче; као ни то да су све гласнији приступи у последњим инкарнацијама когнитивне лингвистичке теорије који се све више удаљују, па и отворено одричу хипотезе о еквикомплексности (cf. Joseph &Newmeyer, op. cit.; Newmeyer & Preston 2014; с литературом). У овоме раду, размотрићемо овај парадокс теорија рекапитулације и еквикомплексности у генеративним истраживањима синтаксе ране дечје клаузе (на узрасту око 2–4 године), на материјалу усвајања функционалних елемената реченичне структуре (клитика и глаголске флексије).

Данас, стотину педесет година након одлуке Париског лингвистичког друштва, захваљујући увећању и усложњавању знања о еволуцији уопште, поновно је оживљено интересовање и за питања еволуције људског језика (cf. Clark & Jackendoff 2010; с тамо наведеном литературом; Hauser, et al. 2002).[3] У домени синтаксе, кључна еволуциона питања тичу се скоковитости или градуалности језичке еволуције (тј. дисконтинуитета или континуитета људског језика и других облика животињске комуникације), односа биолошке еволуције и културне иновације (историјских промена и варијације) у језику; као и њихове везе с онтогенијом, тј. са усвајањем синтактичких категорија и структура – пре свега, функционалних

3 Један од првих радова који су поновно оживели интересовање за натуралистички приступ језику и тзв. Дарвинов проблем у оквиру теорије универзалне граматике био је Pinker & Bloom (1990). Колико је овај „заокрет ка еволуцији“ данас актуелан, сведочи и то што у „јубиларној“ 2016. години из штампе излази студија у целини посвећена проблемима еволуције језика, а чији је један од коаутора Чомски (Berwick & Chomsky 2016), чија су ранија истраживања махом заобилазила ову област, као и вест о покретању новог лингвистичког часописа специјализованог управо за истраживања еволуције језика, *Journal of Language Evolution* (Dediu & de Boer 2016); часопис сличног усмерења у оквиру генеративне теорије *Biolinguistics* излази од 2007. године (за актуелни преглед биолингвистичког програма, в. Di Sciullo & Jenkins 2016; за биолингвистички приступ усвајању језика, в. Crain, et al. 2016). Различити часописи и из других сродних дисциплина (когнитивне психологије, неуронаука и др.) такође у новије време посвећују посебна издања својих годишта еволуцији језика (нпр. Fitch 2016; Oller, et al. 2016; и др.). То све говори о врло активној и актуелној научној продукцији у овој области.

категорија и пројекција у синтакси дечјег говора, у односу на теорију универзалне граматике (cf. Lust, et al. 1994; и др.). Основно питање у свима њима јесте, дакле, питање одређења језичке компетенције, односно структуре људског језика уопште; како то, отприлике, говори наслов једног од цитираних радова – *шта је чини*, *ко је поседује* и *како се стиче*.

Како је на питања језичке еволуције и данас једнако немогуће одговорити као и 1866. године (cf. Hauser, et al. 2014; Lewontin 1998), али је пак могуће нешто посредно рећи о њима на основу истраживања из развојне психолингвистике, то ћемо и у овоме раду пре свега размотрити податке из истраживања усвајања клитика у раној синтакси дечјег језика и указати на недостатке стадијалних биолингвистичких приступа усвајању и еволуцији језика. Сматрамо да се еквикомплексност људског језика огледа и у дечјем говору, тако што се језичка компетенција деце не разликује од компетенције одраслих говорника у синтакси, већ разлике настају услед интерпретирања реченичних обележја на интерфејсу са прагматичким модулом, у коме деца на почетку усвајања језика још немају развијену компетенцију као одрасли говорници. Овладавање употребом језика, тако, није битно различит процес од овладавања нпр. моториком екстремитета (рецимо, ходом код човека или начином на који младунче слона учи да се користи сурлом – не дешавају се, дакле, битне промене у самој структури језика и ума и њиховој биолошкој основи, која је све време од рођења ту; већ је потребно да се дете извешти у коришћењу свих расположивих средстава и овлада њиховом употребом).[4] Онтогенеза језика, према томе, представља стваралачки, а не рекапитулациони еволутивни процес.

2. Теорије раног усвајања реченичне структуре

Када дете, у нормалним околностима – при типичном, непатолошком развоју – од око осамнаестог месеца живота почне да продукује двочлане те вишечлане исказе, може се говорити и о синтакси раног дечјег говора. Синтактичка структура ране дечје клаузе представља, међутим, место многих спорења у развојној психолингвистици (cf. Moskovljević 1998). Начелно питање урођености језичке компетенције, које је најчешће предмет дебата (cf. Lončarević 2005; Pijaže & Čomski 1990), једно је од њих; са њим је, међутим, повезано и нешто конкретније питање доступности принципа „универзалне граматике“ у говору деце, у различитим фазама језичког развоја. Генеративни приступи усвајању језика поларизују се, у грубом, око двеју општих хипотеза – неке од могућих формулација хипотезе о континуитету (cf. Pinker 1984), те хипотезе матурације (Borer & Wexler 1987; 1992). Према хипотези континуираног развоја, принципи универзалне граматике доступни су дечјем језику од почетка и све време током усвајања. Према томе, и граматике које производе деца у различитим етапама језичког развоја, и онда када се битно разликују од

4 Паралелизам између еволуције језика и моторике не исцрпљује се само на нивоу метафоре. Многе тзв. гестуралне теорије еволуције језика уживају поверење у савременој литератури (cf. Corballis 2002; 2009; и другде); а у основи су блиске и Енгелсовом (1946) разумевању еволуције човека.

граматике одраслих компетентних говорника, у сваком случају одговарају „могућем људском језику“, тј. принципима универзалне граматике којима су условљени. С друге стране, према хипотези матурације („одложеног развоја“) постоје барем неки принципи универзалне граматике који се касније јављају, којима је потребно одређено време да би се у потпуности оформили; те дечја граматика може и значајно да се разликује од „могућег људског језика“ (cf. Felix 1987; такође у том духу в. Fisher 2002; Tomasello 2000; Tomasello & Abbot-Smith 2002; Weissenborn, et al. 1992).

Толике разлике и теоријска неслагања између приступа усвајању проистичу из саме грађе о којој је реч – искази деце од двогодишњег до четворогодишњег узраста, на различитим језицима, показују знатну варијабилност и непостојаност структуре. Веома често, дете изоставља комплементизаторе, упитност радије исказује интонацијом него *K*-померањем или инверзијом конституената, често изостаје глаголска флексија, па је глагол у „инфинитиву“, тј. неком немаркираном облику, конгруенција такође може да изостане, као и детерминатори, помоћни глагол, субјекат, објекатске клитике, ред речи је другачији и сл. Примећено је да дечји језик на овом узрасту подсећа на „телеграфски говор“, у коме су лексичке категорије присутне, али типично изостају функционалне пројекције на вишим нивоима реченичне структуре. Према тзв. хипотези „мале клаузе“ (Radford 1988; 1990), синтакса ране дечје клаузе разликује се од реченичне структуре у језику одраслих говорника управо по томе што не познаје функционалне категорије и фразе чији су оне центри, већ само фразе које граде лексичке категорије. Према томе, синтакса ране клаузе битно је другачија од синтаксе одраслих – она је синтакса „малих клауза“ која уопште не садржи функционалне пројекције. Алтернативно, по хипотези „кратке“ клаузе (Rizzi 1993/1994), деца поседују знање о функционалним категоријама, али се њихова клауза завршава раније него клауза одраслих, тако што деца „покрећу“ више нивое реченичне структуре пројектујући клаузу само до неког нивоа, не и до врха деривације као одрасли компетентни говорници.

Проблем за ове теорије дисконтинуитета лежи, међутим, у томе што су искази које деца продукују веома неконзистентни када је реч о синтактичкој структури. Исто дете, на истом узрасту, слободно продукује исказе без функционалних елемената, као и варијантне, граматичне исказе са њима. Пре него разлике у структури клаузе, овде су посреди заправо разлике у опционалности и облигаторности (обавезности) реализације функционалних елемената реченице. Како истичу тзв. хипотезе о „пуној“ клаузи или „пуној компетенцији“ у структури клаузе (Poeppel & Wexler 1993), рана дечја клауза структурно се не разликује од клаузе одраслих – дечји језик заиста од почетка поседује функционалне категорије, што се и емпиријски доказује њиховим раним појављивањем у дечјем говору, али се одликује опционалношћу њихове реализације. Деца, наиме, у различитим исказима могу и не морају да реализују ове реченичне елементе.

Илустративан је пример опционе реализације клитика у италијанском (Tedeschi 2007; 2009: 8):

a. *Cosa fa il papà alla bimba?*
‘Шта тата ради девојчици?’
Дете: *Pettina* ‘Чешља’ (Luca, 3;9)

б. *Cosa fa la mamma al bimbo e al papà?*
‘Шта мама ради дечаку и тати?’
Дете: *Li pettina* ‘Чешља *их*’ (Luca, 3;9)

Исто дете, на истом узрасту, чак и уз исти глагол, опционо продукује исказе (а) с нереализованим објекатским клитикама, те граматичне исказе (б) с клитикама као у говору одраслих. Једнако важи и за друге феномене „дечје синтаксе“ – генерално нестабилну флексију, укључујући тзв. фазу опционих инфинитива (Wexler 1994), где се паралелно појављују нефинитне или „мале клаузе“, с морфолошки неспецификованим глаголом („инфинитивом“, тј. морфолошки немаркираним обликом глагола), те клаузе с глаголима у флективном облику, и сл. Оно чиме се одликује структура ране дечје клаузе нису, дакле, категоричке структурне разлике у инвентару функционалних категорија и пројекција у односу на морфосинтаксу одраслих компетентних говорника, већ разлике у погледу облигаторности реализације одређених, латентно присутних функционалних елемената исказа.

Да се структура ране дечје клаузе ипак битно не разликује од структуре клаузе одраслих говорника, иако у дечјем говору одређена морфосинтактичка обележја могу и да не буду реализована, сведочи и то што деца, онда када уз „мале клаузе“ опционално продукују и у потпуности граматичне исказе, у тим исказима никада не греше. Другим речима, да у дечјој синтакси уопште не постоје категорије и структуре језика одраслих, и они њихови искази у којима их она од почетка продукују, када их продукују, били би сасвим страни и у потпуности варијабилни. То, међутим, није тако. Дете увек има само две опције – или наизглед не исказује сва неопходна функционална обележја на вишим нивоима реченичне структуре (као у првом примеру са клитикама изнад), или када их исказује, исказује их без грешке (као у примеру б), не рачунајући ту мотивисане грешке које свакако показују да дете влада правилима морфолошког система матерњег језика. Да би такви граматични искази које деца опционо продукују били увек граматични, неопходно је, дакле, да од почетка постоји једнако комплексно знање о морфолошким, синтактичким и семантичким обележјима као и код одраслих компетентних говорника (в. Phillips 1995 о инфинитивима; Cardinaletti & Starke 2000 о клитикама; cf. и преглед с дискусијом у Guasti 2002: 103–150, et passim).

У наредном одељку детаљније ћемо размотрити посредне доказе за хипотезу о еквикомплексности и пуној компетенцији у усвајању језика које пружају истраживања усвајања клитика, као и њихове консеквенце за теорију рекапитулације у еволутивној и развојној психолингвистици.

3. Клитике као „прозор“ у језичку компетенцију

Када је о усвајању клитика реч, истраживања показују, с једне стране, знатне разлике између језика (Grohmann & Neokleous 2014; Pilar Larrañaga & Guijarro-Fuentes 2012; Radeva-Bork 2012; Torrens, et al. 2010; Varlokosta, et al. 2016) – током усвајања неких језика, наиме, не јављају се никакве посебности у вези са клитикама; док је код других језика присутна фаза њихове опционалне реализације.

То, међутим, не треба да чуди када се имају у виду како разлике у морфолошкој структури између самих језика о којима је реч, тако и типолошке разлике у самим граматичким (под)системима који се у различитим језицима називају општим термином „клитике“. Отуда су и међујезичке нестабилности у узрасту појављивања и времену матурације, опционости реализације, интерпретацији и току усвајања појединачних клитика сасвим разумљиве. Ипак, и међу њима се уочавају извесне универзалности, или барем јаке кослингвистичке тенденције – тако, истиче се да деца готово никада немају проблема с исправним позиционирањем клитика унутар клаузе (cf. Pierce 1992 за француски; Guasti 1993/1994; Schaeffer 2000 за италијански; Marinis 2000 за стандардни новогрчки; и др.), што на први поглед делује изненађујуће, будући да линеаризација клитика и архитектура клитичког низа у већини језика представљају веома комплексан домен интерфејса фонологије и реченичне прозодије, морфологије, синтаксе и реченичне семантике и прагматике, који макар одраслим говорницима у процесу усвајања другог језика може да ствара знатне потешкоће. Деца, међутим, могу да праве обилне грешке у погледу реализације клитика и њихове интерпретације, али када их продукују, и на најранијем узрасту, готово увек их продукују на одговарајућој позицији у клаузи и са свим специфичностима њихове дистрибуције и морфонолошке и прозодијске структуре. Тако је и положај клитика у говору деце и један од најважнијих дијагностика специфичних поремећаја у усвајању првог језика (в. Arosio, et al. 2014 за италијански; Gavarró 2012 за каталонски и уопште за друге романске језике; Jakubowicz, et al. 1998 за француски; Кашић & Борота 2003 за српскохрватски; Varlokosta, et al. 2014 за савремени грчки језик; и др.).[5]

Другим речима, исправно позиционирати клитике унутар клаузе мора уједно да значи и познавати сложени систем синтактичке деривације клитичког низа, међусобни редослед клитика унутар низа када их је више од једне, идиосинкратичка морфолошка и морфонолошка ограничења у могућим комбинацијама клитика, њихову прозодијску структуру, као и семантичка ограничења њихове употребе, нпр. аниматност (Cardinaletti & Starke, op. cit.). Осим тога, то уједно значи и познавати услове под којима се клитике никако не употребљавају, већ долазе маркиранији неклитички (јаки или слаби) облици заменице, нпр. у координацији, у фокусу и сл. (ibid.). У тзв. обрнутом T или Y моделу језичке структуре, где се претпоставља како фонолошка и семантичка (логичка) форма нису међусобно повезане, једини механизам који је у стању да својим деловањем у току деривације повеже цео овај комплекс информација о употреби клитика јесте синтакса, па је неопходно да деца, која не греше у продукцији клитика онда када их продукују, од самог почетка усвајања језика поседују једнако развијену компетенцију у синтакси као и одрасли компетентни говорници (ibid.: 184–186).

То, заједно са раним појављивањем првих клитика, говори у прилог хипотезама „пуне компетенције“ у морфологији и синтакси ране дечје клаузе. Убрзо

5 Контроверзно, истраживања сведоче о изузецима у усвајању положаја клитика у кипарском грчком и галицијском језику. Нејасно је, међутим, у коликој мери је у овим случајевима заиста реч о синтактичком феномену, а колико о феномену интерфејса са фонолошким или интерпретативним модулом, те у коликој мери се можда ради о међујезичкој интерференцији у контексту јако билингвалних заједница какве су то кипарска грчка и галицијска, и сл. (в. у Tsakali 2014).

након што продукују прве, од почетка сасвим формиране и граматичне исказе с клитикама, деца, међутим, у неким језицима опционо почињу да изостављају објекатске клитике, док у другима редукују глаголску флексију или друга функционална обележја реченице. Без обзира, дакле, на конкретна функционална обележја која недостају у раним исказима у различитим језицима, њих не треба посматрати изоловано. Фаза изостављања клитика која карактерише неке језике структурно је паралелна фази „опционих инфинитива“ у другима (Schaeffer, op. cit.: 12–13 примећује да се структурни паралелизам који постоји између предикативне и детерминаторске фразе на тај начин огледа и у „дечјем језику“; као што је инфинитив неспецификација обележја глаголске флексије у предикативној фрази, тако је и опционалност реализације клитика неспецификација њему аналогног обележја референцијалности у оквиру детерминаторске фразе); с друге пак стране, она представља и део ширег феномена усвајања аргументске структуре, какво је нпр. и изостављање прономиналних субјеката (Hyams & Wexler 1993). Све ове појаве лако су објашњиве и без позивања на „дечју синтаксу“ као посебан тип синтаксе у односу на језик одраслих; питање, дакле, није *да ли* деца познају граматичке категорије или не, већ *зашто* на овом узрасту често изостављају прономиналне или клитичке аргументе, глаголску флексију, граматичке речи и сл. категорије о којима поседују знање, односно зашто у својим исказима не реализују обележја финитности и референцијалности онако како то чине одрасли компетентни говорници.

Како то показују истраживања која синтетички приступају усвајању клитика и других реченичних аргумената и функционалних категорија (cf. Hamann 2002; Powers & Hamann 2000; Schaeffer, op. cit.), изостављање ових конституената, односно обрасци опционе реализације њихових функционалних обележја, пре свега референцијалности, у дечјем говору мотивисани су не синтактички, већ прагматиком – ослањањем на дискурс и модуларним развојем језичке компетенције у синтактичком и у прагматичком домену. Деца, наиме, нису мање компетентни и још неформирани, већ само *неискусни* говорници. С формалне стране, њихова језичка компетенција није мање развијена него компетенција одраслих говорника. И на најранијем узрасту, деца продукују једнако комплексне форме и поседују знање граматичких и лексичких категорија као и одрасли компетентни говорници. Она их, међутим, на другачији начин интерпретирају, јер је њихова прагматичка компетенција још неизграђена (нпр. ни за иронију и фигуративна значења уопште обично неће знати тек до после седме године живота, док проблем са усвајањем референцијалних значења на овом узрасту манифестују и лексички, хипер- или хипоекстензијом), и потребно је неко време – време матурације – да деца своју клаузу исправно мапирају и у односу на прагматичко-семантички интерфејс. Као и сви неискусни говорници, за то време ослањају се на дискурс, што омогућава и развој који пролазе од опционалности до облигаторности исказивања функционалних категорија и обележја унутар клаузе. Тај развој догађа се унутар прагматичке компоненте језика, а у синтакси се манифестује захваљујући интеракцији између прагматичког, синтактичког и лексичког модула, због чега „може да изгледа као да се развој догађа само у синтакси и у лексикону“ (Schaeffer, op. cit.: 9). У ствари, деца на овом узрасту не праве разлику између свог знања и знања које поседује саговорник (што одговара и „егоцентричној фази“ у Пијажеовој класификацији

когнитивног развоја), због чега и не исказују увек граматички референцијалност као одрасли говорници (ibid.: 121). Управо клитике јесу, због својих интерфериираних морфосинтактичких и дискурсних обележја, прворазредни материјал који потврђује ову хипотезу „невештог“ говорника (Tedeschi, op. cit.).

4. Закључци за теорију језичке еволуције

Тешко је, ипак, отети се утиску да су прагматички невеште структуре „дечјег језика“, попут нефинитних клауза, и структурно на неки начин атипичне. Скорашњи минималистички приступи синтакси истичу структурну примитивност „мале клаузе“, из које се синтактичким трансформацијама изводи „пуна“ предикативна клауза. На тој идеји заснива се и биолингвистичка стадијална теорија језичке еволуције (cf. Progovac 2009a; 2010a; 2015; в. тамо и другу цитирану литературу), по којој „мале клаузе“ јесу „живи фосил“ протосинтаксе, присутан у дечјем говору, као и афазији, старим језицима попут праиндоевропског и класичних језика, те окамењеним изразима из лингвистичке праисторије – данас сложеницама с фразеолошким значењима (Progovac 2009b; 2010b); који еволутивно претходи развијеним клаузама савремених језика, и отуда представља хекеловски доказ еволуције – „карику која недостаје“. Према овој хипотези, први *homo loquens* није поседовао развијену синтаксу с могућношћу рекурзије, али јест поседовао језик. То је био језик „малих клауза“, без функционалних пројекција, из кога се касније развила комплексна синтакса природном селекцијом. Трагови су ове протосинтаксе и даље присутни, као „фосили“, у савременим језицима – у релативно мање комплексним и непродуктивним „малим“ клаузама и другим структурно дефектним конструкцијама.

Али, и овде је, по свему судећи, сасвим занемарен прагматички фактор. Отуда и невољкост биолингвистике да се уочи функционална алтернативност и продуктивност оваквих синтактичких структура – наиме, процеси номинализације и деагентизације, морфосинтакса неличних глаголских облика и сл. представљају важно синтактичко и прагматичко средство граматикализације „малих“ клауза, чији је семантички садржај, а према томе и синтактичка структура, свакако већи него што то оне „спољa“ откривају (Ивић 2005; Radovanović 1990). Пре свега, оне увек исказују одређени синтактички и семантички однос са матичном или координираном клаузом, због чега морају имати и барем неке више функционалне пројекције изнад лексичке глаголске фразе (Cardinaletti & Guasti 1995a; 1995b; Stowell 1995). Нефинитне клаузе често исказују падеж или су у саставу предлошко-падежне конструкције и често се слажу у φ-обележјима с матичном клаузом (cf. Miller 2002); врло често поседују обележја модалности или аспектуалности која не исказује финитна клауза; а ако долазе без облигаторне субјекатске контроле (као тзв. апсолутне конструкције у различитим језицима), онда поседују и субјекат унутар своје клаузе, итд. Тзв. мале клаузе, као једна врста нефинитних конструкција, која увек има предикациону или псеудопредикациону структуру, али јој недостају реализована обележја темпоралности, само се својом спољашњом формом разликују од финитних, „правих“ клауза, са којима, уосталом, често и алтернирају

у истим функцијама, нпр. као изричне допуне (cf. López 1994; Stowell 1982; Stump 1985; и др. о различитим типовима „малих“ и нефинитних клауза).

У том смислу, идеја о стадијалности синтактичке еволуције, развићем сложене синтаксе из протосинтаксе „малих клауза“, не чини се мање наивном него оригинална Хекелова идеја о стадијалности ембрионалног развоја. Као и Хекелов „биогенетички закон“, она представља увелике ламаркијанско схватање еволуције и врсту биолошког детерминизма (Stojković 2009; 2016) у теоријском, односно редукционизма у приступу самој грађи, у емпиријском погледу. Детерминизам се овде огледа у еволуционистичкој интерпретацији феномена који по свим својим карактеристикама припада културној, а не биолошкој сфери – синтактички и прагматички мотивисаним деривацијама у језику који је еволутивно већ формиран, без суштинских промена у самој његовој структури и саставу, већ једино у функционализацији расположивих елемената. С тим је повезан и редукционистички приступ грађи, који се овде огледа у непрепознавању сложености и варијабилности конструкција о којима је реч и њиховом механицистичком свођењу на један претпостављени „протосинтактички“ тип лексичке глаголске фразе, без развијене синтактичке структуре. Напротив, како се ради о конструкцијама које имају развијену типологију и сложену морфосинтаксу, семантику и прагматику, и њихова деривација мора да подразумева елабориране механизме реструктурирања и реанализе којима се компетентни говорници користе у циљу кондензације клаузе, и које, као што је то био случај и са клитикама, морају да познају како би их уопште продуковали. Дакле, уместо на прапочецима синтаксе, као њени ахисторични „атоми“, без разложиве структуре и функције, „мале клаузе“ се, као производ граматикализације, реструктурирањем клаузе, налазе управо на другоме крају – резултату синтактичке еволуције односно деривације.

Нема разлога да то исто не важи и за „инфинитивне клаузе“ које деца опционо продукују у једној етапи почетног усвајања језика. Будући да усвајају „већ организован говор“ (Вандријес, ibid.), и дечја употреба „малих клауза“, иако се јавља у контекстима у којима их не користе одрасли говорници, претпоставља владање истим синтактичким механизмима којима се оне генеришу и у језику одраслих (Phillips, op. cit.; и др.). Само је њихова прагматика и спољашња форма различита. Ако деца, наиме, поседују пуну компетенцију у синтакси, као и одрасли говорници, и њихова је опционална употреба „малих клауза“, онда, показатељ њиховог познавања синтактичких деривација; али то што деца у неколиким првим годинама живота не користе „мале клаузе“ на исти начин, у истим контекстима као одрасли – показатељ је њихове прагматичке незрелости, тј. неусклађености дечје клаузе на интерфејсу с прагматичким модулом (сл. и за пасив и друге конструкције тог типа деривације у различитим језицима, о којима је било речи у литератури). Хекеловска и социјалдарвинистичка теорија рекапитулације, према томе, која претпоставља да је рана дечја синтакса релативно мање комплексна од синтаксе одраслих, јер пролази кроз еволутивно старију „протосинтактичку“ фазу, не одговара у потпуности развојнојезичкој, као ни еволутивнојезичкој емпирији. У погледу структуре језика, деца *знају* исто што и одрасли говорници, и њихов језик је једнако комплексан као и сви други појавни облици људског језика; деца једино још *не умеју* тим знањем да се користе на исти, једнако вешт начин; због чега и препуштају реализацију одређених

морфосинтактичких обележја или читавих конституената (глаголске флексије, клитика које енкодирају референцијалност и слагање или глаголских аргумената уопште, и др.) опционалности, тј. контекстуалној (дискурсној) интерпретацији. Деца се, дакле, служе „меком“ или „слабом синтаксом“ о којој говори Аврутин, а која је једна од стратегија превазилажења ограничења паралингвистичке природе у говору. Наиме, у ситуацијама када функционални елементи клаузе, из различитих разлога, морају или могу да буду изостављени (нпр. у језику одраслих у одређеним дискурсним ситуацијама, укључујући специјалне реченице и сл.; а исто тако и у „телеграфском говору“ афазичара или деце, итд.), они се, будући да нису исказани синтактичким средствима, надомешћују путем контекста (Avrutin 2004; 2006), што их не чини примордијалним нити заправо лишеним тих структура. Дакле, разлике између процеса усвајања језика (који можемо објективно емпиријски да посматрамо и опишемо) и еволуције језика у људској врсти (о којој тек можемо посредно и спекулативно да закључујемо) веће су него што међу њима уопште има икаквих сличности; макар у оквиру генеративне парадигме (в. табелу 1). У складу с тим, не само што детерминистичку теорију рекапитулације – тезу да језичка онтогенија подражава филогенију – треба одбацити, већ и о еволуцији језика не би требало уопште ни спекулативно било што закључивати по узору на процесе усвајања језика код деце.

еволуција језика (филогенија)	**усвајање језика (онтогенија)**
нема убедљивих доказа за *градуелност*; сматра се да је језик (језички орган у ужем смислу, са особином рекурзивности) еволуирао у једној изненадној мутацији, „великом скоку унапред“ (углавном према доминантним теоријама Чомског и др.; друге теорије, као Пинкер, Џекендоф, Корбалис, когнитивисти и др., заступају и градуалистички, адаптационистички приступ)	ток усвајања је барем у квантитативном смислу градуелан, будући да дечја продукција бележи лонгитудинални раст (у обиму вокабулара, у генерализацији конструкција и сл.); с тим су у складу и тзв. хипотезе матурације (Векслер и др.)
нема доказа за *стадијалност*; сматра се да су све посведочене конструкције и варијетети људског језика формално и функционално еквикомплексни (према доминантним, неадаптационистичким теоријама)	постоје одређене, универзалне етапе развоја (прелингвистичка фаза, етапе говорног развоја, фаза једне речи, фаза двочланих исказа итд.)
не постоје *културно условљене разлике*; језик је у биолошком смислу еволуирао једнако за све људе, сви људи имају исту биолошку основу за развој језика (према готово свим теоријама језичке еволуције)	постоје разлике у току усвајања појединачних језика – нпр. код неких језика постоји тзв. фаза опционалних инфинитива, код других фаза изостављања клитика или прономинаних субјеката, а у некима не постоји ниједна од тих етапа (јер, не усваја се заправо никад језик *по себи*, увек се усваја неки конкретан језик); такође, велике су и индивидуалне разлике у току усвајања код различите деце

еволуција језика је *догађај из прошлости*, она се више не одвија у биолошком смислу; нису забележене никакве нове промене откако је језик, током палеолитске револуције, већ једном еволуирао у људској врсти	усвајање језика је увек изнова актуелан процес, који генерише промене у језику; свако дете, у нормалним условима, усваја матерњи језик, и то се догађа у сваком тренутку људске историје, готово увек и уз појаву индивидуалних и међугенерацијских иновација у језику (Лајтфут)
еволуција језика је *природни догађај*, мутација која није била друштвено, телеолошки мотивисана – комуникација је највероватније тек последица језичке еволуције, а не њена сврха и циљ (углавном према доминантним теоријама; друге теорије, које еволуцију језика посматрају и као врсту адаптације, заступају и различите телеолошке приступе – такве су и све прототеорије еволуције језика из XVIII и XIX века, као и савремени когнитивистички приступи, нпр. Еванс)	усвајање језика такође има биолошку подлогу, али оно се одвија и уз снажан друштвени притисак за интеракцијом (усп. одсуство језика код „деце вукова“); деца у току усвајања продукују и велики број исказа који нису комуникативне природе („брбљања“ и др.), али ипак социјална интеракција у највећој мери мотивише и усвајање језика, тако да је нпр. развој комуникативне интенције важан фактор за усвајање језика још у прелингвистичком периоду (Пијаже и др.)

Табела 1. Главне разлике између еволуције и усвајања језика.

Према томе, стадијални приступ синтактичкој еволуцији какав заступа Проговац (op. cit.) не може се подржати ниједним од њених „спољашњих“ аргумената за теорију протосинтаксе – језичком онтогенезом (теоријом рекапитулације), говором афазичара, као ни фразеологијом (в. и критике у Boeckx 2016 и Truswell 2016). Посебно није јасно какав је однос „протосинтаксе“, као претпостављеног ранијег слоја језичке еволуције, и историјске граматике, која припада културалној, а не биолошкој еволуцији – наиме, да ли је синтакса „малих клауза“ карактеристика еволутивних предака савременог човека или језика нама хронолошки блиских Праиндоевропљана, те класичних или модерних индоевропских дијалеката, међу које Проговац укључује и српскохрватске императивне сложенице и сложенице с опсценом лексиком, које су извесно новијег постања? Другим речима, ако је „протосинтакса“ доминирала у апсолутним и везаним конструкцијама класичних језика,[6] или пак у неким конструкцијама савремених словенских и других индоевропских језика, које наводи Проговац, у којем тренутку повести се, онда, у њима догодио (ако се догодио) еволутивни „скок“ ка рекурзивности и комплексној синтакси? Или коегзистирају све време рекурзивност с комплексном синтаксом и релативно мање комплексна, нерекурзивна „протосинтакса“, што је пак у несагласју с претпостављеном идејом о стадијалности синтактичког развоја? Коначно, да ли то оставља могућност да и данас постоје неједнако комплексни језици с „протосинтаксом“ (нпр. пирахан?), те да треба одбацити тезу о еквикомплексности

6 И за апсолутне конструкције класичних језика се зна да нису заправо наслеђене из праиндоевропскога, већ представљају паралелне, прагматички мотивисане *иновације* у свакоме од индоевропских дијалеката појединачно – управо граматикализацијом адвербијализованих „номиналних“ клауза (в. Holland 1986; с тамо цитираном литературом).

људског језика? Уместо спекулација те врсте, које не доприносе заиста расветљавању бројних нерешених питања језичке еволуције, већ их само додатно замагљују (Boeckx, ibid.), закључићемо овде опет једним, у многим аспектима и превазиђеним, али и даље вредним Вандријесовим упозорењем с почетака формирања научне психолингвистике, од пре скоро једног века, које у својој основи и данас звучи врло актуелно:

> *„Полазећи од идеје да у сваком језику постоје фундаментални делови које треба одвојити од каснијих тековина, од лингвисте се тражи да проучи различите слојеве и означи оне делове говора који су се први образовали. И лингвиста се понекад одважи да пружи одговор. Треба отворено признати да ниједан одговор није сасвим ваљан. Метода која се састоји у кретању од познатог ка непознатом овде је неделотворна. Начела на којима почива развој језикâ које познајемо нису обавезно примењива и на језике којима говоре особе другачијег менталитета него што је наш. Проучавање језикâ показује да се развој говора не одвија путем логичких сукцесија, нити да следи праволинијски пут. Погрешно би било сматрати да се план граматике Пор-Роајала наметнуо од почетка људском духу као некакав оквир који је требало редом испуњавати уз постепено кретање напред.*
>
> *Осим тога, између знака и означене ствари, између језичке форме и садржине представе, никада не постоји природна веза, већ само веза сплета околности“* (Вандријес, op. cit.: 22).

Литература

Бошковић, Ј. (1871). Наука о језику и њезин задатак... *Гласник Српског ученог друштва* 12: 189–236.

Вандријес, Ж. (1998). *Говор: лингвистички увод у историју*. Сремски Карловци – Нови Сад: Издавачка књижарница Зорана Стојановића.

Енгелс, Ф. (1946). *Улога рада при претварању мајмуна у човека*. Београд: Култура.

Ивић, М. (2005). О „малим клаузама“ и сличним синтаксичким конструкцијама. *Зборник Матице српске за филологију и лингвистику* 48(1–2): 7–10.

Кашић, З. & В. Борота (2003). Неграматичност и аграматизам у активном синтаксичком развоју. *Српски језик* 8(1–2): 439–455.

*

Arosio, F. et al. (2014). Failure to Produce Direct Object Clitic Pronouns as a Clinical Marker of SLI in School-Aged Italian Speaking Children. *Clinical Linguistics and Phonetics* 28(9): 639–663.

Avrutin, S. (2004). Optionality in Child and Aphasic Speech. *Lingue e Linguaggio* 1: 67–93.

Avrutin, S. (2006). Weak Syntax. In Y. Grodzinsky & K. Amunts, eds., *Broca's Region*. Oxford: Oxford University Press, 49–62.

Berwick, R. & N. Chomsky (2016). *Why Only Us: Language and Evolution*. Cambridge, MA: MIT Press.

Boeckx, C. (2016). Review of Ljiljana Progovac, *Evolutionary Syntax*, Oxford: Oxford University Press, 2015. *Journal of Linguistics* 52(2): 476–480.

Borer, H. & K. Wexler (1987). The Maturation of Syntax. In T. Roeper & E. Williams, eds., *Parameter Setting*. Dordrecht: Reidel, 123–172.

Borer, H. & K. Wexler (1992). Bi-unique Relations and the Maturation of Grammatical Principles. *Natural Language and Linguistic Theory* 10: 147–189.

Cardinaletti, A. & M. Starke (2000). Overview: The Grammar (and Acquisition) of Clitics. In Powers & Hamann (2000): 165–186.

Cardinaletti, A. & M. T. Guasti (1995b). Small Clauses: Some Controversies and Issues of Acquisition. In Cardinaletti & Guasti (1995a): 1–23.

Cardinaletti, A. & M. T. Guasti, eds. (1995a). *Small Clauses*. New York: Academic Press.

Clark, B. & R. Jackendoff (2010). Evolution of Syntax. In A. Barber & R. Stainton, eds. *Concise Encyclopedia of Philosophy of Language and Linguistics*. Amsterdam: Elsevier, 204–211.

Corballis, M. (2002). *From Hand to Mouth: The Origins of Language*. Princeton: Princeton University Press.

Corballis, M. (2009). The Evolution of Language. *The Year in Cognitive Neuroscience* 1156: 19–43.

Crain, S. et al. (2016). Language Acquisition from a Biolinguistic Perspective. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*. In press.

Dediu, D. & B. de Boer (2016). Language Evolution Needs Its Own Journal. *Journal of Language Evolution* 1(1): 1–6.

Di Sciullo, A. M. & L. Jenkins (2016). Biolinguistics and the Human Language Faculty. *Language* 92(3): e205–e236.

Felix, S. (1987). *Cognition and Language Growth*. Dordrecht: Foris.

Fisher, C. (2002). The Role of Abstract Syntactic Knowledge in Language Acquisition: A Reply to Tomasello (2000). *Cognition* 82: 259–278.

Fitch, W. T., ed. (2016). *Psychonomic Bulletin & Review: A Special Issue on the Biology and Evolution of Language.* In press.

Gavarró, A. (2012). Third Person Clitic Production and Omission in Romance SLI. In Pilar Larrañaga & Guijarro-Fuentes (2012): 79–104.

Gould, S. J. (1977). *Ontogeny and Philogeny*. Cambridge, MA: The Belknap Press of Harvard University Press.

Grohmann, K. & T. Neokleous, eds. (2014). *Developments in the Acquisition of Clitics*. Newcastle-upon-Tyne: Cambridge Scholars Publishing.

Guasti, M. T. (1993/1994). Verb Syntax in Italian Child Grammar: Finite and Nonfinite Verbs. *Language Acquisition* 3: 1–40.

Guasti, M. T. (2002). *Language Acquisition: The Growth of Grammar*. Cambridge, MA: MIT Press.

Haeckel, E. (1866). *Generelle Morphologie der Organismen...* Berlin: Georg Reimer.

Haeckel, E. (1868). *Natürliche Schöpfungsgeschichte...* Berlin: Georg Reimer.

Hamann, C. (2002). *From Syntax to Discourse: Pronominal Clitics, Null Subjects and Infinitives in Child Language*. Dordrecht: Kluwer.

Hauser, M. et al. (2002). The Faculty of Language: What Is It, Who Has It, and How Did It Evolve? *Science* 298: 1569–1579.

Hauser, M. et al. (2014). The Mystery of Language Evolution. *Frontiers in Psychology* 5/2014: No. 401.

Holland, G. (1986). Nominal Sentences and the Origin of Absolute Constructions in Indo-European. *Zeitschrift für vergleichende Sprachforschung* 99(2): 163–193.

Hyams, N. & K. Wexler (1993). On the Grammatical Basis of Null Subjects in Child Language. *Linguistic Inquiry* 24: 421–459.

Jakobson, R. (1968). *Child Language, Aphasia and Phonological Universals*. The Hague – Paris – New York: Mouton.

Jakubowicz, C. et al. (1998). Determiners and Clitic Pronouns in French-Speaking Children with SLI. *Language Acquisition* 7: 113–160.

Joseph, J. & F. Newmeyer (2012). 'All Languages Are Equally Complex': The Rise and Fall of a Consensus. *Historiographia Linguistica* 39(2–3): 341–368.

Lewontin, R. (1998). The Evolution of Cognition: Questions We Will Never Answer. In D. Scarborough & S. Sternberg, eds., *An Invitation to Cognitive Science, Vol. 4: Methods, Models, and Conceptual Issues*. Cambridge, MA: MIT Press.

Lightfoot, D. (1999). *The Development of Language: Acquisition, Change and Evolution*. Oxford: Blackwell.

Lončarević, K. (2005). Da li je jezik urođen? *Filozofski godišnjak* 18: 87–140.

López, L. (1994). The Internal Structure of Absolute Small Clauses. *Catalan Working Papers in Linguistics* 4(1): 45–92.

Lust, B. et al., eds. (1994). *Syntactic Theory and First Language Acquisition: Heads, Projections, and Learnability*. Hilsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Marinis, T. (2000). The Acquisition of Clitic Objects in Modern Greek: Single Clitics, Clitic Doubling, Clitic Left Dislocation. *ZAS Papers in Linguistics* 15: 260–283.

Miller, G. (2002). *Nonfinite Structures in Theory and Change*. Oxford: Oxford University Press.

Moskovljević, J. (1998). Teorijsko-metodološki problemi u proučavanju ranog jezičkog razvoja. *Uporabno jezikoslovje* 5: 11–19.

Munen, Ž. (1996). *Istorija lingvistike: od početaka do XX veka*. Beograd: Biblioteka XX vek.

Newmeyer, F. & L. Preston, eds. (2014). *Measuring Grammatical Complexity*. Oxford: Oxford University Press.

Oller, D. K. et al., eds. (2016). *Topics in Cognitive Science* 8(2)/2016 (*Special Issue: New Frontiers in Language Evolution and Development*): 349–513.

Phillips, C. (1995). Syntax at the Age of Two: Cross-Linguistic Differences. *MIT Working Papers in Linguistics* 26: 325–382.

Pierce, A. (1992). *Language Acquisition and Syntactic Theory*. Dordrecht: Kluwer.

Pijaže, Ž. & N. Čomski (1990). *Teorije jezika, teorije učenja: debata između Žana Pijažea i Noama Čomskog*, pr. V. Polovina. Sremski Karlovci – Novi Sad: Izdavačka knjižarnica Zorana Stojanovića.

Pilar Larrañaga, M. & P. Guijarro-Fuentes, eds. (2012). *Pronouns and Clitics in Early Language*. Berlin: Walter de Gruyter.

Pinker, S. (1984). *Language Learnability and Language Development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Pinker, S. & P. Bloom (1990). Natural Language and Natural Selection. *Behavioral and Brain Sciences* 13: 707–784.

Poeppel, D. & K. Wexler (1993). The Full Competence Hypothesis of Clause Structure in Early German. *Language* 69(1): 1–33.

Powers, S. & C. Hamann, eds. (2000). *The Acquisition of Scrambling and Cliticization*. Dordrecht: Springer.

Progovac, Lj. (2009a). Sex and Syntax: Subjacency Revisited. *Biolinguistics* 3(2–3): 305–336.

Progovac, Lj. (2009b). Layering of Grammar: Vestiges of Proto-Syntax in Present-Day Languages. In G. Sampson et al., eds., *Language Complexity as an Evolving Variable*. Oxford: Oxford University Press, 203–212.

Progovac, Lj. (2010a). Syntax: Its Evolution and Its Representation in the Brain. *Biolinguistics* 4(2–3): 234–254.

Progovac, Lj. (2010b). Imperative in Compounds: Implications for Historical and Evolutionary Studies. In P. Karlik, ed., *Development of Language through the Lens of Formal Linguistics*. Munich: Lincom Europe, 137–145.

Progovac, Lj. (2015). *Evolutionary Syntax*. Oxford: Oxford University Press.

Radeva-Bork, T. (2012). *Single and Double Clitics in Adult and Child Grammar*. Frankurt-am-Main: Peter Lang.

Radford, A. (1988). Small Children's Small Clauses. *Transactions of the Philological Society* 86: 1–43.

Radford, A. (1990). *Syntactic Theory and the Acquisition of English Syntax*. Oxford: Blackwell.

Radovanović, M. (1990). *Spisi iz sintakse i semantike*. Sremski Karlovci – Novi Sad: Izdavačka knjižarnica Zorana Stojanovića.

Rizzi, L. (1993/1994). Some Notes on Linguistic Theory and Language Development: The Case of Root Infinitives. *Language Acquisition* 3(4): 371–393.

Schaeffer, J. (2000). *The Acquisition of Direct Object Scrambling and Clitic Placement: Syntax and Pragmatics*. Amsterdam: John Benjamins.

Schleicher, A. (1848). *Sprachvergleichende Untersuchungen: Zur vergleichenden Sprachgeschichte*. Bonn: H. B. König.

Schleicher, A. (1863). *Die Darwinsche Theorie und die Sprachwissenschaft...* Weimar: Hermann Böhlau.

Schleicher, A. (1865). *Die Bedeutung der Sprache für die Naturgeschichte des Menschen*. Weimar: Hermann Böhlau.

Stojković, B. (2009). Darvinizacija psihologije: za i protiv. U H. Rouz & S. Rouz, prir., *Avaj, jadni Darvin!* Beograd: Clio, 335–349.

Stojković, B. (2016). Biološki determinizam u društvenoj praksi. *Reč* 86/32: 95–109.

Stowell, T. (1982). The Tense of Infinitives. *Linguistic Inquiry* 13: 561–570.

Stowell, T. (1995). The Phrase Structure of Tense. In L. Zaring & J. Rooryck, eds., *Phrase Structure and the Lexicon*. Dordrecht: Kluwer.

Stump, G. (1985). *The Semantic Variability of Absolute Constructions*. Dordrecht: Reidel.

Tedeschi, R. (2007). Referring Expressions in Early Italian: A Study on the Use of Lexical Objects, Pronouns and Null Objects in Italian Pre-School Children. In S. Baauw et al., eds., *The Acquisition of Romance Languages: Selected Papers from the Romance Turn* II. Utrecht: LOT.

Tedeschi, R. (2009). *Acquisition at the Iterfaces: A Case Study on Object Clitics in Early Italian*. Utrecht: LOT.

Tomasello, M. (2000). Do Young Children Have Adult Syntactic Competence? *Cognition* 74: 209–253.

Tomasello, M. & K. Abbot-Smith (2002). A Tale of Two Theories: Response to Fisher. *Cognition* 83: 207–214.

Torrens, V. et al., eds. (2010). *Movement and Clitics: Adult and Child Grammar*. Newcastle-upon-Tyne: Cambridge Scholars Publishing.

Truswell, R. (2016). Book Review: *Evolutionary Syntax*, by Ljiljana Progovac. *Journal of Language Evolution* 1(2): 168–170.

Tsakali, V. (2014). Acquisition of Clitics: The State of the Art. In Grohmann & Neokleous (2014): 161–187.

Varlokosta, S. et al. (2014). On the Production of Direct Object Clitics in Greek Typical Development and Specific Language Impairment: The Effect of Task Selection. In Grohmann & Neokleous (2014): 188–211.

Varlokosta, S. et al. (2016). A Cross-Linguistic Study of the Acquisition of Clitic and Pronoun Production. *Language Acquisition* 23(1): 1–26.

Weissenborn, J. et al., eds. (1992). *Theoretical Issues in Language Acquisition: Continuity and Change in Development*. Hilsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Wexler, K. (1994). Optional Infinitives, Head Movement and the Economy of Derivations. In D. Lightfoot & N. Hornstein, eds., *Verb Movement*. Cambridge: Cambridge University Press, 305–350.

Đorđe Božović

RECAPITULATION THEORY IN EVO-DEVO PSYCHOLINGUISTICS

Summary: The paper presents an analysis of stadial biogenetic theories of syntactic evolution, whose basic presumption is the existence of proto-syntactic structures without predicative features and recursion at an earlier phase of language evolution. These theories are contrasted with the research on the acquisition of clitics, morphological features and sentence structure in developmental psycholinguistics, that focus on the pragmatical aspects of language acquisition. It is argued that the theories of proto-syntax and recapitulation in language evolution and development represent a type of reductionism in the empirical sense, and a type of biological determinism in the theoretical sense.

Key words: the biogenetic law, biolinguistics, language evolution, clitics – acquisition, small and non-finite clauses, grammar-pragmatics interface.

UDC 159.925.8-051.2
DOI 10.18485/primling.2015.16.19

Jasmina Moskovljević Popović[1]
Vesna Polovina

Filološki fakultet
Univerzitet u Beogradu

RANI PRAGMATSKI RAZVOJ – TIPOLOGIJA KOMUNIKATIVNIH AKATA JEDNOIPOGODIŠNJAKA

Sažetak: Osnovni cilj ovog rada je uspostavljanje inicijalne tipologije komunikativnih akata jednoipogodišnjaka na građi iz srpskog jezika. Uspostavljena tipologija bi u daljim istraživanjima služila kao metodološka osnova za buduća longitudinalna praćenja ranog komunikativnog razvoja.

Analizirana je višesatna spontana produkcija osmoro jednoipogodišnjaka i izdvojeni su i podvrgnuti kvalitativnoj analizi svi intencionalni komunikativni akti, bilo da su iskazani u neverbalnom, gestovnom ili verbalnom obliku, ili u kombinaciji nekog od njih. Opisano je, definisao i primerima iz korpusa ilustrovano deset različitih osnovnih tipova komunikativnih akata, kao i određeni broj podtipova koji se u okviru njih uočavaju.

Ključne reči: rani pragmatski razvoj, rani komunikativni akti; neverbalna, gestovna, vokalna i verbalna komunikacija; jednoipogodišnjaci

Istraživanje ranih komunikativnih akata traje već duže od trideset godina. Od prvih studija posvećenih ovom problemu (Dore 1975, 1979, Bates 1975, 1979, Carpenter *et al.* 1983, Reeder 1983) preko kasnijih (Ninio *et al.* 1994, Ninio & Snow 1999), pa sve do novih i najnovijih (Goldin-Meadow 2009, Cameron-Faulkner, 2014.) dva osnovna pitanja ostala su u fokusu pažnje istraživača: 1. kako prepoznati i odrediti prve komunikativne akte i 2. kako ih klasifikovati i svrstati u dovoljno precizno definisane i iscrpne taksonomije? Poteškoće u pružanju adekvatnog odgovora na prvo pitanje potiču mahom otuda što je u prelingvističkoj fazi razvoja teško odvojiti intencionalne komunikativne činove od ostalih oblika senzomotornog ponašanja, dok je sama mogućnost dobijanja odgovora na drugo pitanje vrlo neizvesna jer podrazumeva uspostavljanje iscrpne liste svih komunikativnih akata, kako u govoru odraslih, tako i u govoru dece, što je samo po sebi cilj za koji nije jasno da li je u načelu ostvarljiv.

1 *Ovaj rad finansiran je u okviru projekta Ministarstva prosvete i nauke Republike Srbije *"Identifikacija, merenje i razvoj kognitivnih i emocionalnih kompetencija važnih društvu orijentisanom na evropske integracije"* (br. 179018).

Dok je broj studija posvećenih ranim komunikativnim aktima u drugim jezicima relativno velik, istraživanja na materijalu iz srpskog jezika gotovo da i nema.[2] S obzirom na značaj uspostavljanja inicijalne tipologije komunikativnih akata kako za dalje praćenje tipičnog jezičkog razvoja, tako i za rano detektovanje eventualnih razvojnih problema, osnovni cilj našeg istraživanja bio je upravo uspostavljanje jedne takve inicijalne tipologije.

Materijal za analizu preuzet je iz korpusa SCECL (Anđelković, Ševa, Moskovljević 2001), koji sadrži transkripte spontane komunikacije osmoro dece longitudinalno praćene na uzrastu od 1;6 do 4;0 godine. Kvalitativnoj analizi podvrgnuti su svi komunikativni akti jednoipogodišnjaka, bez obzira da li su iskazani u gestovnom, vokalno-gestovnom, ili verbalnom komunikativnom modusu.[3] Kriterijumi na osnovu kojih su u svakoj konkretnoj situaciji intencionalni komunikativni akti odvajani od različitih drugih oblika gestovnog i vokalnog ponašanja dece preuzeti su, uz odgovarajuća prilagođavanja, iz Karpenter *et al.* (Carpenter *et al.* 1983: 108) i podrazumevali su: a) da se dete i sagovornik nalaze u istom prostoru, na relativno maloj udaljenosti jedan od drugog, a svakako u dometu glasa, b) da su dete i sagovornik već otpočeli komunikaciju, ili se nalaze u situaciji koja neposredno prethodi otpočinjanju komunikativne razmene.

Tokom analize građe ekscerpirane iz korpusa izdvojeno je deset osnovnih tipova komunikativnih akata jednoipogodišnjaka, od kojih se neki realizuju u nekoliko podvarijanti. Oni su u nastavku rada pobrojani i ilustrovani odgovarajućim primerima iz korpusa.[4]

1. Odbijanje, neslaganje, protestvovanje

Komunikativni akt kojim se izražava neslaganje sa nečim (najčešće sa nekom akcijom iniciranom od strane sagovornika), ili odbijanje da se nešto izvrši komunikativni je akt koji se razvojno prvi javlja, već negde oko 10. meseca (Bates *et al*. 1975, 1976). Dok se u ranim fazama upotrebe ovaj komunikativni akt realizuje u različitim nekonvencionalizovanim oblicima neslaganja ili odbijanja (dete okreće i zabacuje glavu, bacaka se, odmahuje rukama, pokušava da se istrgne, vrišti i sl.), u kasnijim fazama dolazi do postepenog prelaska na upotrebu standardizovanih, konvencionalizovanih gestova (odmahivanje glavom, ili kažiprstom, npr.) i odgovarajućeg jezičkog izraza (odrične rečce,

2 Izuzetak predstavljaju radovi Svenke Savić (1975, 1978) i Vere Vasić (1983) posvećeni različitim aspektima razvoja dečjeg govora, koji se u nekim segmentima dotiču i razvoja komunikativnih akata.

3 O značaju gestovne i vokalno-gestovne komunikacije koja je na ovom uzrastu još uvek prisutnija od jezičke, v. Goldin-Meadow 2009. Na značaj gesta kao komunikativnog modusa skreću pažnju i Tomazelo *et al.*: "Children do not use their early pointing gestures merely to direct attention to an object or themselves; they use them to influence the mental states of others" (Tomasello *et al*. 2007).

4 Primeri se navode u donekle izmenjenom obliku u odnosu na onaj koji imaju u originalnim transkriptima – izvršena su prilagođavanja prilikom kojih je ili prošireno neko objašnjenje (isključivo u %com, ili %gls redovima teksta), ili su izbačene neke od tehničkih oznaka sistema CHILDES bez značaja za sagledavanje komunikativne situacije koja se analizira, kao što su izbačeni i delovi paralelnih konverzacija. Naime, tokom snimanja je gotovo uvek uz dete čiji je govor praćen, ispitivače, kamermana i ukućane, bilo prisutno još nekoliko osoba (gostiju, komšija, rođaka i sl.). Njihovi iskazi koji su se povremeno preklapali i/ili bivali umetnuti u tekuću konverzaciju između deteta i sagovornika ovde su izostavljeni, jednim delom zbog uštede u prostoru, a drugim, važnijim, zbog isticanja u prvi plan konverzacije u kojoj dete učestvuje kao sagovornik, a koja je jedino i bila predmet analize u ovom radu. Ovakava mesta obeležena su dvostrukim nizom trotački – ... ….

negiranih oblika glagola i sl.). Ovde navedeni primeri ilustruju prelaz od idiosinkratičnog i nekonvencionalizovanog oblika odbijanja ka ustaljenijem i standardnijem u kome su i gestovni i jezički izraz u većoj meri konvencionalizovani. U primeru (1) dete uz upotrebu verbalnog idiosinkratičnog oblika za negaciju istovremeno iz vidnog polja uklanja i objekat koji ne želi da dâ odraslom; u primeru (2) uz verbalno odbijanje ponuđeni objekat baca na pod, te zatim iznova potvrđuje svoje odbijanje i verbalno, dok su samo u primeru (3) konvencionalizovani gest odbijanja i odgovarajući verbalni iskaz upotrebljeni paralelno i na način sličan onome na koji bi ih upotrebio i kompetentni govornik.[5]

(1) *KOC: daj meni da čujem (.) daj [: daj] [x 2]!
%act: pruža ruku da joj ANE da slušalicu
*CHI: nam!
%act: sklanja slušalicu sa uha i skriva je iza leđa

(2) *DAR: evo ti.
*DAR: aha@fp, vidi šta ima unutra.
*CHI: 0.
%act: $=1 razgleda kutiju
*CHI: neše [: neće] [*].
%gls: neće
*CHI: 0.
%act: uzima krpu i počinje da briše sto, a ponuđenu kutiju baca na pod
*CHI: neće [/] neće [*].

(3) *DAR: oćeš da obrišeš?
*MAJ: +< oće Anđela da obriše?
*CHI: nećem [: neću] [*].
%gpx: odmahuje glavom

2. Direktivi (proto-imperativi)

U kategoriju direktiva svrstavaju se svi detetovi iskazi sa komunikativnom funkcijom zahteva ili molbe da se nešto učini. Najčešće je reč o zahtevima da se izvrši neka akcija, ili o zahtevima da se dohvati ili učini dostupnim neki entitet. Uz komunikativne akte koji označavaju odbijanje, neslaganje i protestvovanje (v. prethodnu tačku) spadaju među one koji se najranije javljaju. Mogu, kao u primeru (4), biti iskazani u gestovno-vokalnom komunikativnom modusu, u kombinaciji gestovnog i verbalnog oblika, kao u primerima (5) i (6), ili u isključivo verbalnom obliku, kao u primeru (7). Primer (6) posebno je zanimljiv jer ilustruje kako zahtev deteta može da se protegne i na više od jednog iskaza, odnosno na više od jedne replike.

5 U navedenim primerima se, kao i u originalnim transkriptima, koriste sledeće skraćenice: CHI – dete ispitanik, JEL, ANE, ANA, NIK, LUK – deca ispitanici, MAJ – majka, TAJ – otac, BAB – baba, KOC – komšinica, GOT – gost, SBA – stariji brat ispitanika, DAR, ANO – istraživači; %com – komentar, %act – radnja koja prati iskaz, %gpx – standarizovan gest, %gls – glosa, odn. “prevod” na standardizovani oblik iskaza.

(4) %act: JEL ide ka Nadi. Nada je lutka. JEL skida narukvice sa svoje ruke i pokušava da ih stavi Nadi na ruku.
*TAJ: nešto joj ne ide.
*CHI: 0.
%act: JEL reaguje na očev glas, okreće se ka TAJ i pruža mu narukvice
*CHI: mm@fp.
*TAJ: da ja stavim, jel'?
%act: TAJ stavlja narukvicu Nadi na ruku
CHI: 0.
%act: JEL se okreće ka Nadi i posmatra kako TAJ stavlja Nadi narukvicu na ruku
*CHI: mm@fp.

(5) %act: DAR nudi JEL kartonsku navlaku za video-traku
*CHI: 0.
%act: uzima navlaku od DAR
*MAJ: pocepaće ti kutiju!
%add: DAR
*CHI: na^na@fp.
%act: JEL analizira navlaku
... …
*CHI: hm@fp, daj [?]!
%act: uzima ukrasnu hartiju od DAR i pokušava da je uvuče u navlaku
*CHI: dam.
%gls: uzmi
%act: vraća DAR ukrasnu hartiju

(6) *CHI: ono da [*] mi.
%gpx: odmahuje rukom
%gls: ono daj mi
*DAR: šta da ti dam?
*DAR: 0.
%act: zvecne kutijom i ostavlja je na stolu
*DAR: mhm@fp.
*CHI: da piće [: piše] [*].
%gls: da piše(m)
%act: okreće se i gleda u MAJ
%com: traži ruž kojim je u prethodnoj sekvenci šarala po stolu

(7) *CHI: (h)oću ja vodu!
%act: gleda u MAJ
*MAJ: a hoćeš ti vodu!

3. Obraćanje/dozivanje

Obraćanje, odn. dozivanje (u slučajevima kad je sagovornik na nešto većoj udaljenosti) jedan je od čestih komunikativnih akata. Njegove osnovne funkcije su, slično kao i u konverzacijama odraslih, uspostavljanje kontakta i privlačenje pažnje sagovornika. Primer (8) to i ilustruje – dete doziva majku kako bi joj skrenulo pažnju. Tek pošto je sigurno da je privuklo njenu pažnju, nastavlja dalje s onim što je naumilo i dobacuje joj loptu.

(8) *CHI: m@fp.
%act CHI dohvata loptu
*CHI: ma [: mama]!
%act: CHI baca loptu u pravcu MAJ
*MAJ: 0.
%act: hvata loptu i gurne je ka stočiću pored prozora

4. Odazivanje

Kao što znaju da moraju prvo da uspostave kontakt sa sagovornikom ukoliko žele da otpočnu komunikaciju (v. prethodnu tačku), deci ovog uzrasta jasno je da je neophodno i da signaliziraju da su svesni zahteva sagovornika da stupi u komunikaciju s njima, odnosno da se odazovu. Komunikativni modusi odazivanja mogu da budu različiti: neverbalni, kao u primerima (9) i (10), vokalni, kao u primeru (11), ili verbalni, kao u primeru (12), kao i bilo koja kombinacija nekih od njih.

(9) *BAB: Nikola!
*CHI: 0.
%act: uzima loptu i počinje da je lupa o pod, gleda u BAB

(10) *MAJ: Nikola!
*CHI: 0.
%act: okreće se ka MAJ

(11) *DAR: Nikola!
*CHI: m:?
%act: okrenuo se ka DAR
%com: que

(12) *TAJ: Anđela!
*CHI: (š)ta je ?
%gls: šta je
%act: pogleda prema TAJ
%com: „šta je“ je ovde upotrebljeno u značenju „molim“

5. Imenovanje

Osnovna komunikativna funkcija imenovanja jeste identifikacija bića, objekta, radnje ili stanja. To je jedan od čestih načina na koji deca ovog uzrasta uspostavljaju temu razgovora (*topic*). Prilikom imenovanja dete često prvo pokaže na imenovani entitet, a tek potom izgovori njegov naziv. U primeru (13) dete pronalazi i imenuje (onomatopejskom reči) novostečenu igračku i pokazuje je majci, dok primer (14) ilustruje situaciju u kojoj dete imenuje sopstvenu radnju (te na taj način verbalno potvrđuje da je razumelo zahtev starijeg brata).

(13) *CHI: to je!
*CHI: brm^brm@o!
%act: pronalazi autić u kesi i pokazuje ga MAJ
*MAJ: evo jedan, to je najnoviji!
*MAJ: pa da to je sinoć dobio!

(14) *SBA: Nikola!
%act: baca NIK jedan deo sa klovna
*CHI: brm:@o!
%act: okreće se da ga dohvati
*CHI: vata: [: hvata] [*]!
%gls: hvata

6. Pozdravljanje i opraštanje; učestvovanje u verbalnim i neverbalnim ritualima

Kulturna socijalizacija dece kroz učešće u različitim verbalnim i neverbalnim ritualima počinje vrlo rano. Još tokom prelingvističke faze razvoja deca se uče da mašu „pa-pa“ kako bi pozdravili gosta koji odlazi, da učestvuju u igrama poput „taši-taši“, da nazdravljaju i sl., tako da je većina dece do uzrasta od 18 meseci već uspešno ovladala ovakvim i sličnim komunikativnim aktima. Primeri koji slede to ilustruju – u primeru (15) dete se uključuje u ritual pozdravljanja, odnosno čestitanja, dok u primeru (16) pokazuje da je ovladalo komunikativnim aktom nazdravljanja.

(15) *MAJ: +< baci pet.
*CHI: 0.
%par: smeje se
%gpx: baca ruku ka JAN ruci

(16) %act: $=4 NIK se šeta po sobi, odlazi do stola i uzima flašicu
*MAJ: živjeli Nikola!
*CHI: m@fp!
%act: NIK pije sok iz flašice i kreće ka MAJ
*MAJ: pa živjeli!

*CHI: 0.
%act: NIK dolazi do MAJ i oni nazdravljaju
… …
*GOT: ajd se kucni!
*CHI: 0.
%act: kucne se sa mamom

7. Ponavljanje

U analiziranom korpusu javljaju se dva različita tipa ponavljanja, od kojih se drugi tip javlja u dve podvarijante: 1. dete ponavlja zato što je to sagovornik od njega eksplicitno tražio, 2. dete ponavlja samoinicijativno – a) kako bi pokazalo da je čulo i razumelo prethodno izrečen iskaz, ili, suprotno od toga, b) kako bi signaliziralo da nije razumelo prethodni iskaz i da mu je potrebno pojašnjenje. Dok se tip 2 jasno razlikuje od tipa 1 po tome što mu prethodi zahtev sagovornika da dete nešto kaže, odnosno ponovi, podtip 2b se od podtipa 2a izdvaja po tome što dete ponavlja ono što je upravo čulo, ceo iskaz, ili samo jedan njegov deo (onaj koji nije razumelo), ne dodajući pritom novu informaciju, a zatim prvi pauzu i čeka na odgovor, odn. na pojašnjenje.[6] Primeri (17) i (18) ilustruju prvi tip ponavljanja, dok su primeri (19) i (20) ilustracija za 2a tip, a primer (21) za 2b tip ponavljanja.

(17) *GOT: +< ajde reci mu nek spava.
*CHI: 0.
%act: odlazi do kese sa igračkama
… …
*CHI: spavaj!

(18) *MAJ: reci, alo bako!
*CHI: ajo@z:r [: alo].
%act: stavlja slušalicu na uho
%gls: alo

(19) *MAJ: otišla je.
*MAJ: tata je otjerao.
*MAJ: tata otjerao.
*CHI: ote [: oterao] [*] tata.
%gls: oterao tata

6 Kod dece ovog uzrasta javlja se i treći tip ponavljanja – deca ponavljaju reči (ili protoreči) kad su sama (npr. u krevecu, ujutru, kad tek što su se probudila i kad u blizini nema nikoga drugog, ili dok se sama igraju u sobi). Ova vrsta ponavljanja ima funkciju svojevrsnog "uvežbavanja" i iako ga Dore (1975, 1979) svrstava u "primitivne govorne akte" (*primitive speech acts*) ovde se ne uvrštava u predloženu tipologiju, u prvom redu zato što ne podrazumeva prisustvo sagovornika, pa samim tim nije moguće govoriti o komunikativnom aktu u ustaljenom značenju ovog pojma u lingvistici.

(20) *CHI: da [*] mi.
%err: da=daj $mor $los;
%act: gleda da li nečega ima u navlaci
*MAJ: pa nema ništa unutra, Jelena!
*CHI: nema.

(21) *ANO: šta ćemo sad?
*CHI: sad.
*CHI: xxx@a.
%act: sa igračkom odlazi ka MAJ
*MAJ: šta ćemo sada, Luka?
*CHI: sa(d).
%act: gleda u kameru
*MAJ: mh@fp?
%com:que
*CHI: 0.

8. Asertivi (tvrdnje, komentari)

Asertivi (za koje Bates *et al*. 1975, 1976) koriste termin *proto-deklarativi*) obuhvataju različite oblike proto-obaveštajnih iskaza kojima dete saopštava ili komentariše ili neko svojstvo objekta ili bića koje je trenutni predmet njegove pažnje, ili ukazuje na odvijanje svoje ili tuđe bilo uočene (one koja se trenutno odvija), bilo nameravane akcije. Tako u primeru (22) dete komentariše jednu od funkcija objekta koji trenutno zaokuplja njegovu pažnju (rerna-igračka) i tu informaciju deli sa sagovornikom. U primerima (23) i (24) dete upoznaje sagovornika sa svojstvima bića („d(r)ago pile“) i predmeta („pu(r)ljav auto“) koji su trenutna tema razgovora, dok u primerima (25), (26) i (27) obaveštava sagovornika o onome šta trenutno radi (primer (25 i 27)), odnosno o onome šta tek namerava da uradi (primer (26) i (27)). Primer (27) istovremeno ilustruje i tipičnu strukturu inače retkih dvočlanih iskaza koji se javljaju na ovom uzrastu, kao i specifičan način referiranja o sebi (upotreba zajedničke imenice umesto imena i upotreba 3. l. j. umesto prvog), što su takođe jezička, odnosno kognitivno-jezička obeležja ovog uzrasta.

(22) %act: $=1 dolazi do BAB i GOT, daje BAB flašicu
i uzima igračku rernu
*CHI: peče!
%act: drži rernu i gleda je
*BAB: peče!
*BAB: a šta se peče nisi kazao!
*CHI: 0.
%act: rerna mu ispada
*BAB: kaži!
*CHI: peče!
%act: saginje se da uzme rernu

*BAB: pa šta peče?
*CHI: a peče.
%act: čuči i gleda u rernu

(23) *BAB: šta radi pile?
%act: prilazi kutiji i uzima pile
*CHI: da:ga [: draga]!
%act: mazi pile koje se nalazi u BAB rukama
*BAB: drago pile!
*BAB: da, drago pile!

(24) CHI: pua@z:pw [: prljavo].
%act: pruža MAJ auto
%gls: prljavo
*MAJ: pa uprljala si.
*MAJ: a zašto si uprljala to?
*CHI: a(u)to.
%gls: auto
*MAJ: auto si uprljala.

(25) *MAJ: šta je to?
*CHI: kamičić [: karminčić].
%gls: karminčić
*MAJ: karminčić, da.
*CHI: išem [: pišem]!
%gls: pišem
act: <aft> šara po stolu.

(26) Dete sedi za stolom i zabavljeno je aktivnošću koju želi da okonča.
*CHI: odaću [: hodaću] [x 2].
%act: pokušava da ustane
%gls: hodaću

(27) %act: $=1 vraća se i staje u ugao na vrhu betonskog uzvišenja, vrti cvet i gleda s vremena na vreme u kameru
*CHI: baca:!
%act: $=1 pokušava da baci cvet preko betonskog zida
*CHI: te baca!
*CHI: dete: baca:!
*CHI: dete:!

9. Odgovori

Na raznovrsna pitanja i zahteve koji im se postavljaju, deca ovog uzrasta najčešće odgovaraju neverbalno – akcijom, ili nekom kombinacijom vokalizacije i akcije koja je usmerena na izvršavanje onoga što im je u pitanju ili zahtevu postavljeno.[7] Punopravni verbalni odgovor javlja se mnogo ređe, ali je ipak prisutan. Ovo nije nimalo slučajno. Kako bi uspešno savladala implicitna pravila učešća u konverzaciji, a posebno onaj segment ovih pravila koji reguliše obrasce postavljanja pitanja i pružanja adekvatnih odgovora na njih, deca moraju da ovladaju logikom dijaloga što ih stavlja pred velika, kako kognitivna, tako i jezička iskušenja. Zato je u komunikativnom diskursu dece ovog uzrasta mnogo lakše pronaći primere neverbalnog i vokalno-gestovnog oblika odgovaranja nego verbalnog. Tako dete u primerima (28) i (29) na izrečene zahteve odgovara isključivo akcijom, u potpunosti neverbalno, ali i sasvim ispravno (za šta dobija i odgovarajuću potvrdu od oca; v. primer 29). Primeri (30) i (31) ilustruju nespecifikovane vokalne odgovore negativnog značenja,[8] dok u primerima (32) i (33) dete odgovara koristeći standardizovani oblik gestova odmahivanja i pokazivanja uz odgovarajući vokalni, odnosno verbalni odgovor. U primeru (34) dete odgovara idiosinkratičnom onomatopejskom rečju, dok je primer (35) ilustracija adekvatnog verbalnog odgovora koji se realizuje kao dvočlani subjekatsko-predikatski iskaz.

(28) *GOT: oćeš to nositi u kesu?!
*GOT: nosi u kesu!
*CHI: 0.
%act: uzima više autića i nosi ih do kese na podu

(29) *TAJ: donesi cipele.
*CHI: 0.
%act: otvara ormarić za obuću
*CHI: 0.
%act: uzela je cipele i drži ih u naručju
*TAJ: dobro (.) zatvori ta vrata!
*CHI: 0.
act: ispala joj je jedna cipela na pod, ali ona ipak prvo zatvara vrata ormarića za obuću
*TAJ: tako.
%act: zatvorila je jedna vrata
*CHI: 0.
%act: zatvorila je i druga vrata od ormarića za obuću, dohvata sa poda cipelu koja joj je ispala i kreće ka sobi, međutim cipelica joj još jednom ispada na pod. ANE je dohvati i brzo ide ka TAJ
*TAJ: dobro.
*CHI: 0.

7 Up. Shatz, M. (1978). „Children's comprehension of their mothers' question-directives", *Journal of Child Language*, 5/1, 39–46.

8 Iskazi u primeru (29) mogu da budu protumačeni i kao odbijanje (v. tip 1), ali ih od tog tipa komunikativnog akta odvaja to što su produkovani kao odgovori na eksplicitno postavljena pitanja sagovornika.

%act: stavlja u TAJ ruke cipelice
*TAJ: fala.

(30) *MAJ: hoćeš ti?
*CHI: m:!
%act: vraća se do kese i ponovo gleda autiće
%com:neg
*MAJ: nećeš ti!
*MAJ: hoćeš da ja, hm?
*CHI: e@fp [/] e@fp.
%act: gleda u kesu
%com:neg
*MAJ: dobro!

(31) *MAJ: gde je tvoj auto?
*CHI: ato@z:pw.
*MAJ: gde?
*CHI: a:.
%act: kreće ka svom automobilu

(32) *GOT: oćeš meni daš štrumfa?
*CHI: m^m.
%gpx: odmahuje glavom
%com: neg

(33) *MAJ: gdje se otvori?
*CHI: tamo.
%gpx: pokazuje prstićem na širu stranu kutije

(34) %act: uzima igračku iz kese
*MAJ: šta je to?
*CHI: pec@z:r!
%act: dodiruje prstom igračku i jedan deo ispada u kesu
%com: reč je o igrački-rerni

(35) *BAB: a dje@z:pw [: gde] ti je Mićo?
*CHI: Mićo spava!
%act: pokušava da dohvati loptu ispod stola
*BAB: Mića spava!

10. Pitanja

Uspešno formulisan zahtev za dobijanje informacija, odnosno umeće postavljanja pitanja zahteva još bolje poznavanje onih istih dijaloških obrazaca koji su neophodni za

formulisanje adekvatnih odgovora (v. prethodnu tačku), što za decu ovog uzrasta predstavlja dodatni izazov. Otuda se pitanja koja postavljaju deca javljaju relativno retko u korpusu, a i kada se jave, reč je isključivo o specijalnim, konstituentskim pitanjima dok se opšta („da-ne“) pitanja ne pojavljuju. Vrlo često se pitanje proteže kroz više replika, kao u primerima (36), (38) i (39) – dete obično prvo skreće pažnju sagovornika na određeni konstituent, pa tek kad je sigurno da je shvaćeno, odnosno da je sagovorniku jasno o kom entitetu želi da dobije informaciju, formuliše iskaz u koji je uključena i odgovarajuća upitna reč. Primer (37) ilustruje jedno tipično formalno obeležje višečlanih pitanja na ovom uzrastu – nedostatak kopule. A ako na postavljeno pitanje ne dobije odgovor koji razume, dete pitanje ponavlja i po nekoliko puta, najčešće bez izmena, kao što je to slučaj u primeru (39).

(36)
*MAJ: bravo!
%act: pruža LUK obruč
*CHI: o:.
%act: uzima obruč od MAJ
%gls: ovo
*MAJ: ovo.
%com:ponavlja LUK iskaz
… …
*CHI: +< de [: gde]?
%gls: gde
*MAJ: stavi tu.
%act: pokazuje prstom osovinu

(37)
*CHI: 0.
%act: baca obruč
*CHI: sta@z:pw [: šta] ovo?
%act: gledajući u kameru podiže klovna
%gls: šta ovo
*DAR:šta je to, Miko?
*CHI: sta@z:pw [: šta] ov@z:pw [: ovo].
%act: gleda u klovna
%gls: šta ovo

(38)
%act: dolazi do kese i traži neku igračku
*CHI: to.
%act: $=3 nalazi igračku pokazuje je MAJ i daje DAR
*CHI: m@fp.
*CHI: to:.
*CHI: šta je ovo?

(39)
%act: vraća se do kese i uzima novu igračku
*CHI: to:!
*CHI: to je ovo?
%gls: što je ovo

%act: pokazuje igračku MAJ
*MAJ: a, to je eskim.
*CHI: to je ovo?
%gls: što je ovo
*MAJ: eskim!
*CHI: to je ovo?
%gls: što je ovo
*MAJ: eskim!
*CHI: 0.

*

* *

Analiza komunikativnih akata jednoipogodišnjaka više nego o bilo čemu drugom svedoči o primatu funkcije nad formom – potreba da se kodiraju i izreknu različita značenja daleko prevazilazi trenutne, još uvek vrlo skromne, lingvističke mogućnosti deteta. Kako bi prevazišlo ovu prepreku, dete koristi sve što mu je na raspolaganju – u kodiranje iskaza su uz verbalna, uključena i različita neverbalna (vokalna i gestovna) sredstva komunikacije. Uočeni tipovi i podtipovi komunikativnih akata realizuju se u sva tri komunikativna modusa, a njihova zastupljenost varira kako od deteta do deteta, tako i u zavisnosti od konteksta u kome se komunikacija odvija, ali i od tipa komunikativnog akta.

Tipologija komunikativnih akata uspostavljena u ovom radu ne pretenduje da bude ni iscrpna, ni konačna. Ona, međutim, svakako pruža metodološku osnovu za buduće praćenje ranog pragmatskog razvoja u srpskom jeziku. Izdvojeni tipovi komunikativnih akata zabeleženi su kod sve ispitivane dece (mada ne u podjednakom broju) što pokazuje da je reč o robustnim i stabilnim kategorijama.

Sledeći korak u proučavanju ranog pragmatskog razvoja u srpskom jeziku morao bi da uključi kako dalje praćenje razvoja različitih tipova komunikativnih akata i postepeno širenje njihovog repertoara, tako i praćenje postepenog razvoja lingvističkih (u prvom redu morfoloških i sintaksičkih) struktura kojima se dati komunikativni akti realizuju u konkretnim govornim situacijama. Uz to bi i odgovarajuća kvantitativna obrada prikupljenih podataka bez sumnje doprinela boljem i sveobuhvatnijem sagledavanju razvojnog toka pragmatskih kompetencija.

Izvor:

Anđelković, D., Ševa, N. & Moskovljević, J. (2001). *Serbian Corpus of Early Child Language*. Laboratory for Experimental Psychology, Faculty of Philosophy, and Department of General Linguistics, Faculty of Philology, University of Belgrade. http://childes.talkbank.org/browser/index.php?url=Slavic/Serbian/SCECL/

Literatura:

Bates, E., Camaioni, L. & Volterra, V. (1975). “The acquisition of performatives prior to speech”. *Merrill-Palmer Quarterly* 21(3), 205–226.

Bates, E., Camaioni, L., & Volterra, V. (1976). “Sensorimotor performatives”. Iz: Bates, E. (ed.), *Language and Context: Studies in the Acquisition of Pragmatics*. New York: Academic Press, 49–71.

Bates, E. (1979). *The emergence of symbols: Cognition and communication in infancy*. New York: Academic Press.

Cameron-Faulkner, T. (2014). “The development of speech acts”. Iz: Matthews, D. (ed.), *Pragmatic development in First Language Acquisition*. Amsterdam: John Benjamins, 37–52.

Carpenter, R. L., Mastergeorge, A. M., & Coggins, T. E. (1983). “The acquisition of communicative intentions in infants eight to fifteen months of age”. *Language and Speech* 26, 101–116.

Dore, J. (1975). “Holophrases, speech acts and language universals”. *Journal of Child Language* 2: 21-40.

Dore, J. (1979). “Conversational acts and the acquisition of language”. Iz: E. Ochs & B.B. Shieffelin (eds.), *Developmental pragmatics*. New York: Academic Press, 339-361.

Goldin-Meadow, S. (2009). “From gesture to word”. Iz: Bavin, E. L. (ed.), *The Cambridge handbook of child language*. New York: Cambridge University Press, 145-160.

Ninio, A., Snow, C.E., Pan, B.A, Rollins, P.R. (1994). “Classifying communicative acts in children’s interactions”. *Journal of Communication Disorders* 27/2, 157-187.

Ninio, A. & Snow, C. (1999). “The development of pragmatics: Learning to use language appropriately”. Iz: Bhatia, T. K. & Ritchie, W.C. (eds.), *Handbook of language acquisition*. New York: Academic Press, 347–383.

Shatz, M. (1978) “Children’s comprehension of their mothers’ question-directives”, *Journal of Child Language*, 5/1, 39–46.

Savić, S. (1975). “Aspects of adult-child communication: the problem of question acquisition”, *Journal of Child Language*, 2/2, 251–260.

Tomasello, M., Carpenter, M., & Liszkowski, U. (2007). “A new look at infant pointing”. *Child Development* 78, 705–722.

Vasić, V. (1983). *Govor sa sestrom i bratom*. Novi Sad: Filozofski fakultet.

Jasmina Moskovljević Popović
Vesna Polovina

EARLY PRAGMATIC DEVELOPMENT – THE TYPOLOGY OF COMMUNICATIVE ACTS OF ONE AND A HALF-YEAR-OLDS

Summary: The aim of this paper is to establish the initial typology of communicative acts of one and a half-year-olds using the data from Serbian child language. In further research, the established typology would serve as a methodological basis for the longitudinal monitoring of the communicative development at an early age.

A spontaneous production data of eight one and a half-year-olds (available through the Child Language Data Exchange System) were excerpted, followed by a qualitative analysis of all intentional communicative acts, including non-verbal, gestural and verbal forms, or any combination of these. Ten different basic types of communicative acts, as well as a number of subtypes emerging from them, were described, defined and illustrated with the examples from the corpus.

Key words: early pragmatic development, communicative acts; non-verbal, gestural, vocal, verbal communication; one and a half-year-olds

UDC 811.111'255.4=163.41
DOI 10.18485/primling.2015.16.20

Olga Panić Kavgić
Aleksandar Kavgić
Filozofski fakultet Novi Sad
Univerzitet u Novom Sadu

UPOREDNA ANALIZA PREVODA NA SRPSKI JEZIK ANIMIRANE SERIJE I DEČIJIH KNJIGA *PEPA PRASE*[1]

Sažetak: Rad poredi sinhronizovani prevod na srpski trideset epizoda britanske dečije animirane serije „Pepa Prase" i prevoda knjiga nastalih na osnovu njih. Uporedna analiza biće sprovedena na semantičkom, gramatičkom i pragmatičkom nivou, pri čemu će pažnja biti posvećena valjanim prevodilačkim rešenjima i greškama na spomenuta tri nivoa. Osnovna pretpostavka jeste da se dve verzije prevoda, pre svega na semantičko-terminološkom planu, razlikuju kod prevođenja najfrekventnijih reči. Cilj rada je da opiše i klasifikuje pronađene razlike, te da pokaže da se one javljaju kod ključnih reči i imena koja najmlađim gledaocima služe kao jezičko-pojmovni putokazi kroz omiljenu seriju i na njoj zasnovane knjige.

Ključne reči: animirana serija *Pepa Prase*, knjiga *Pepa Prase*, terminološka razlika, fonološko-grafološka razlika, pravopisna razlika, gramatička razlika, diskursna formula, onomatopeja, prevod naslova, sinonim

1.UVOD

Ulogu nekadašnjih tradicionalnih književnih sadržaja za decu – bajki, basni i dečijih pesama – kako u usvajanju jezika, tako i u formiranju i uobličavanju detetovog pogleda na svet danas su, može se pretpostaviti sa velikom sigurnošću, u velikoj meri preuzeli su animirani filmovi i na osnovu njih nastale slikovnice i knjige priča. Kao što je navedeno u Panić Kavgić i Kavgić (2016: 673), „u slučaju neengleskog govornog područja, u koje spada i srpska sredina, animirane serije bez izuzetka bivaju sinhronizovane na maternji jezik ciljne populacije, pošto je ovaj vid audiovizuelnog prevođenja jedini kojem deca predškolskog uzrasta mogu biti izložena". Pored crtanih filmova, veliki uticaj na rano usvajanje jezika kod dece sasvim sigurno imaju i kraće knjige priča, odnosno, slikovnice, nastale na osnovu događaja iz pojedinačnih epizoda animirane serije. Naime, današnjoj deci je na ranom uzrastu znatno privlačnije da im roditelji čitaju slikovnice u kojima prepoznaju likove i događaje iz epizode crtanog filma, te, shodno tome, očekuju

1 Ovaj rad je nastao kao rezultat istraživanja na projektu Ministarstva prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije br. 178002 *Jezici i kulture u vremenu i prostoru*.

i sličan propratni tekstualni sadržaj kao na televizijskom ekranu. I svoje prve samostalne čitalačke korake deca najlakše prave uz stranice knjiga na kojima prepoznaju likove, radnju i susreću se s očekivanim poznatim „terminima“ (imenima likova, igara, predmeta, mesta) iz prethodno pogledane epizode crtanog filma.

Pretpostavka u ovom radu jeste da postoje znatne razlike, nedoslednosti i neusaglašenosti između prevoda na srpski jezik epizoda dečije animirane serije *Pepa Prase* i prevoda priča nastalih na osnovu ovih crtanih filmova. Autori pretpostavljaju da se razlike najviše ispoljavaju na nivou leksike – u vidu terminoloških razlika i nekonzistentnosti, razlika u upotrebi uzvika i onomatopejskih reči, te izboru između približnih sinonima; na fonološko-grafološkom nivou – u upotrebi fonema i grafema u „odraslom“ i „dečijem“ govoru; na planu pravopisne norme – prilikom pisanja imena likova velikim ili malim početnim slovom; na nivou pragmatike – u izboru i upotrebi diskursnih formula u određenim situacionim kontekstima, te na gramatičkom planu – kad je reč o upotrebi vokativa, prisvojne zamenice za svako lice, te predloško-padežnih konstrukcija.

U nastavku uvodnog dela detaljnije će biti predstavljena analizirana animirana serija i ukratko će biti izloženi rezultati prethodnog istraživanja relevantnog za ovaj rad.

2.1. Pepa Prase

Pepa Prase (eng. *Peppa Pig*) je britanska dečija animirana televizijska serija, premijerno emitovana 31. maja 2004. godine. Do trenutka kada nastaje ovaj rad (druga polovina 2015. godine) širom sveta su, u 180 zemalja, prikazane četiri sezone ove serije, sa preko 200 petominutnih epizoda. Radnja prati avanture četvorogodišnjeg antropomorfnog ženskog praseta po imenu Pepa, njene porodice (mlađi brat Džordž, mama i tata, baka i deka Prase, stric i strina Prase, sestra od strica Kloi i brat beba Aleksandar), prijatelja sa svojim porodicama, koji pripadaju različitim vrstama sisara (Suzi Ovca, Emili Slonica, Kendi Maca, Zoi Zebra, Rebeka Zeka, Vendi Vučica, Deni Pas, Pedro Poni, Fredi Lisac, Ričard Zeka, Edmond Slon) i ostalih osoba važnih u životu Pepe i njene porodice (vaspitačica Madam Gazela, Gospodin Bik, Gospođica Zečica, doktor Braun Medved – lekar, doktor Slon – stomatolog, doktor Hrčak – veterinar). Pepina najdraža igračka je plišani meda, a Džordžova plastični Gospodin Dinosaurus, dok za ljubimca imaju zlatnu ribicu, a kod bake i deke pričljivog papagaja Poli.

Epizode prate svakodnevne aktivnosti navedenih likova, kao što su odlazak na igralište, na bazen, na izlet, posete baki i deki ili prijateljima, vožnja bicikla, boravak u vrtiću, plovidba brodom i slično, uz obaveznu vaspitnu pouku i srećan završetak, propraćen glasanim smehom i veselim groktanjem Pepe i njene porodice.

2.2. Rezultati prethodnog istraživanja

Na samom početku valjalo bi ukazati na rezultate prethodnog istraživanja autora ovog rada (Panić Kavgić i Kavgić 2016). Naime, spomenuti rad bavi se semantičkim, pragmatičkim i gramatičkim greškama u sinhronizovanom prevodu popularnih kratkometražnih animiranih filmskih serija *Pepa Prase* i *Traktor Tom* (eng. *Tractor Tom*) sa engleskog na srpski jezik. Cilj rada bio je da utvrdi, opiše i klasifikuje pronađene pogreške, te da ukaže na promene u značenju koje nastaju u prevedenoj verziji, u odnosu na izvorni tekst koji likovi izgovaraju na engleskom jeziku, istovremeno nudeći adekvatnija prevo-

dilačka rešenja. Dvojezični korpus sastojao se iz teksta izgovorenog u šezdeset epizoda serije *Pepa Prase* i dvadeset epizoda *Traktora Toma*, bez poređenja sa pisanim prevodom u postojećim knjigama nastalim na osnovu ovih animiranih serija.

Na osnovu rezultata analize odabranih epizoda, zaključeno da je potvrđena početna pretpostavka i da praktično ne postoji epizoda koja ne sadrži semantičke, pragmatičke i/ili gramatičke pogreške. Većina uočenih grešaka nastala je kao rezultat površnog prevođenja, verovatno usled nepoznavanja fiktivnog sveta Pepe Prase, i preslikavanja engleskih struktura pod kojima se često podrazumevaju diskursne formule u vidu sintagmi, pa i čitavih rečenica. Utvrđeno je da takvo prevođenje u znatnoj meri doprinosi daljem jačanju anglosrpskog jezika, sociolekta koji se ispoljava „u razvijanju paralelne običajne norme u srpskom jeziku, zbog uticaja norme iz engleskog i nedovoljnog poznavanja propisane norme u srpskom, pri čemu postoji izvesna, ali jasna, tendencija da uvezena norma postepeno prevlada u svakodnevnoj upotrebi" (Prćić 2005: 78). Potvrđeno je očekivanje autorâ rada da će biti otkriven relativno velik broj slučajeva u kojima, usled prevodilačkih grešaka – semantičkih, pragmatičkih i gramatičkih – može biti dovedeno u pitanje razumevanje nameravanog značenja, naročito kod srpskih gledalaca u predškolskom uzrastu, koji još nisu u potpunosti ovladali svojim maternjim jezikom. Neki od primera koji će se pokazati kao relevantni i prilikom analize prevoda u ovom radu jesu sledeći:

- Semantičke i pragmatičke greške
  Pepa: Treba mi očni test, molim. *(I need an eye test, please.)*
  Umesto: I ja bih, molim te, da mi pregledaš vid.

  Narator: Džordž je napravio film. *(George made a movie.)*
  Umesto: Džordž je snimio film.

  Narator: Dolazi Ujna Prase sa bebom Aleksandrom. (*Aunty Pig is...*)
  Umesto: Dolazi Strina Prase sa bebom Aleksandrom.

  Pepa: Pravim čajanku sa Tedijem. (*...with Teddy*)
  Umesto: Pravim čajanku sa Medom.

- Gramatičke greške
  Kloi: Moći ćeš da se igraš i sa svim mojim igračkama. (*...with all my toys*)
  Umesto: Moći ćeš da se igraš i svim mojim igračkama.

  Narator: Pepa i njena porodica gledaju njihov omiljeni televizijski program…
  (*... their favourite TV show.*)
  Umesto: Pepa i njena porodica gledaju svoj omiljeni televizijski program…

  Mama Prase: Hvala za tu priču, Tata kralju! (*Thank you for the story...*)
  Umesto: Hvala ti na toj priči, Tata kralju!

  Tata Prase: Naša kuća bi trebala da bude baš… ovde.
  Umesto: Naša kuća bi trebalo da bude baš… ovde.

- Terminološka nekonzistentnost
  Emili Slon i Emili Slonica (*Emily Elephant*)
  Meda i Tedi (*Teddy*)
  Džek u kutiji i lutak u kutiji (*jack-in-the-box*)
  Ujna Prase i Teta Prase (*Aunty Pig*)

U centralnom delu rada, nakon opisa korpusa i metodologije, kao i teorijskog okvira istraživanja, biće ponuđena klasifikacija, opis i analiza primera iz dve grupe prevoda – usmenog (sinhronizovanog) i pisanog.

2.UPOREDNA ANLIZA DVA PREVODA

2.1. Korpus i metodologija istraživanja

Za svrhe uporedne analize u ovom radu korišćeni su transkripti sinhronizovanih prevoda dvanaest epizoda animirane serije *Papa Prase*, kao i tekst pisanog prevoda istih dvanaest priča o Pepi, nastalih na osnovu datih epizoda. Iako je već navedeno da epizode traju oko pet minuta, njihovo efektivno trajanje, bez najavne i odjavne špice, iznosi četiri i po minuta filmskog materijala iz kog su ekscerpirani sinhronizovani dijalozi i narativni delovi. Analizirane su epizode iz prve i druge sezone emitovanja serije, i to dvanaest prevedenih sinhronizovanih epizoda serije (u srpskom izdanju Luxora i A.S.F. Internationala), kao i tekst pisanog prevoda istih dvanaest priča. Štampane priče obuhvataju sedam zasebnih knjiga, dok je pet objedinjeno u knjizi *Pepina velika knjiga*, u izdanju kuće Evro Giunti. Dužina svake priče u pisanom obliku iznosi oko 2000 slovnih znakova, štampane su ćirilicom, a sam tekst je u spomenutih sedam zasebnih knjiga raspoređen na 24 stranice, s propratnim ilustracijama događaja iz odgovarajuće epizode koje su predstavljene scenama, tj. slikama, iz samog crtanog filma.

Istraživanje se odvijalo u devet sukcesivnih faza**:**
1.gledanje epizoda na engleskom jeziku
2.gledanje prevedenih epizoda
3.izrada transkripta sinhronizovanih epizoda na srpskom jeziku
4.kritičko gledanje prevedenih epizoda
5.kritičko čitanje štampanog teksta u knjigama priča
6.stvaranje paralelnog tekstualnog korpusa na srpskom (Tabela 1)
7.kritička uporedna analiza paralelnog korpusa
8.klasifikacija uočenih razlika u sinhronizovanom i štampanom prevodu
9.uočavanje opštih tendencija u razlikama između dva prevoda

Naslov: ***Mala stvorenja (Tiny Creatures)***	***Sitna stvorenja (Tiny Creatures)***
Pepa: strašno čudovište	grozno čudovište
Deka: običan mali puž	samo maleni puž
Džordž: Čudovište!	Bauuu! Cudoviste!
Pepa: Gde je nestao?	Gde je otišao?

Deka: Krije se u svojoj školjki.	Sakrio se u svoju kućicu.
Pepa: Deko, Džordž i ja želimo da se igramo drskih puževa.	Deko! Džordž i ja želimo da budemo puževi.
Pepa: Ja ću da pojedem svu dekinu salatu.	Sada ću pojesti svu salatu deke praseta.
Deka: Sklonite se od moje divne salate, drski puževi!	Bežite od moje salate, nevaljali pužići!
Pepa: A kad deka prase počne da viče na mene, ja ću da se sakrijem u moju malu kuću.	Pepa: A kad me deka prase bude izgrdio, sakriću se u svoju kućicu.
Deka: Možete da budete nešto drugo, nešto uzbudljivo iz bašte.	Vi biste mogli da budete neko drugo zanimljivo stvorenje iz bašte.
Suzi: Dolazi iz one male kuće. (zujanje)	Dopire iz one male kućice.
Pepa: Hajde da se pretvaramo da smo pčele! Zum-zum-zum!	Hajde da se pretvaramo da smo pčele! Bzzz-bzzz-bzzzzzzzz!
Deka: Kakve zauzete pčele!	Koliko pčelica!
Baka: Da li bi zauzete pčele malo tosta?	Da li bi ove vredne pčelice htele malo tosta?
Deca: Da, molim!	Naravno!
Suzi: Ja volim da budem pčela zato što ona jede puno divnog meda!	Volim da budem pčela jer pčele jedu puuuno ukusnog meda!
Pepa: Ja volim da budem puž zato što on jede svo dekino povrće!	Ja volim da budem puž jer puževi jedu dekino povrće!

Tabela 1: Uporedan prikaz transkripta sinhronizovanog prevoda epizode animiranog filma (leva kolona) i pisanog prevoda priče *Tiny Creatures* (desna kolona)

2.2. Teorijski okvir istraživanja

Kao i u prethodnom istraživanju (Panić Kavgić i Kavgić 2016), i ovde je reč o teorijski neutralnom, sistemskom istraživanju, pa je stoga i u ovom radu odlučeno da teorijska osnova budu deskriptivne prevodilačke studije (Toury 1995), koje za cilj imaju da analiziraju postojeće prevode tekstova i opišu pravila po kojima su ti prevodi najverovatnije nastali. Prema ovom pristupu, prevodilačke norme su „skrivena“ pravila (eng. *hidden rules*) koja mogu da se uoče deskriptivnom analizom većine istraživanih prevoda. Ove norme su specifične za određeni kontekst, tako da se neprestano menjaju. I na ovom mestu je, poput u Panić Kavgić i Kavgić (2016), kao referentni prevodilački okvir primenjen je pristup koji se može nazvati komunikativnim, kako ga naziva Nida (1964), odnosno, pragmatičkim ili kontekstualnim, kako ga je okarakterisao Prćić (2005). Prema ovom autoru, „prevođenje se sastoji iz prenošenja raspoloživih čestica informacija (tj. značenja) izraženih oblicima engleskog jezika u datom rečeničnom i situacionom kontekstu“ (Prćić 2005: 196). Ono što je bitno jeste da „suštinu tog procesa otuda predstavlja utvrđivanje najbližeg i najprirodnijeg funkcijsko-komunikativnog ekvivalenta u srpskom jeziku za poruku (tj. sadržaj) izraženu na engleskom, čime se postiže ravnoteža između izvornog i ciljnog jezika“ (Prćić 2005: 196-197). Pri tome, prevodilac mora da pokuša da uspostavi ravnotežu između, s jedne strane, bliskosti izvornom tekstu i, s druge, prirodnosti jezičkog izraza u jeziku na koji se tekst prevodi.

Sledeći principe navedene u Panić Kavgić (2010b) i Panić Kavgić i Kavgić (2016), da bi prenošenje sadržaja s jednog jezika na drugi uopšte bilo moguće, prevodilac se, u

okvirima odabranog pristupa prevođenju, odlučuje za jedan od postupaka koji mu stoje na raspolaganju – onaj koji je u datom jezičkom i vanjezičkom kontekstu najadekvatniji. Ovde će najčešći prevodni postupci biti samo nabrojani jer bi svako njihovo opsežnije razmatranje izlazilo iz okvira teme rada. Detaljan pregled prevodnih postupaka daje Newmark (1981), dok Prćić (2005, 2008) uvodi novu klasifikaciju delimično utemeljenu na Newmarkovoj. Prevodilac, dakle, može da se odluči za direktno prevođenje, strukturno prevođenje (kalkiranje), funkcijsku aproksimaciju, kulturnu supstituciju, definiciono (opisno ili deskriptivno) prevođenje, transpoziciju ili, u krajnjem slučaju, pozajmljivanje, koje samo po sebi nije prevodni postupak u pravom smislu reči. Prilikom diskusije o prevođenju naslovâ analiziranih epizoda biće pak reči i o postupku kontekstualne reformulacije, prema određenju koje daje Panić Kavgić (2010a, 2011).

2.3. Klasifikacija, opis i analiza primera iz dva prevoda

Uočene razlike između sinhronizovanog prevoda u animiranim filmovima i pisanog prevoda u knjigama u ovom radu podeljene su u sledeće kategorije i potkategorije:

- leksičke / terminološke razlike i nekonzistentnosti
- fonološko-grafološke razlike
- pravopisne razlike
- pragmatičke razlike
- gramatičke razlike
- razlike u prevodima naslova

2.3.1. Leksičke / terminološke razlike i nekonzistentnosti

Leksičke razlike i **nekonzistentnosti** u dva prevoda mogu se smatrati i **terminološkim**, pošto se analizirane i ovde predstavljene monomorfemske i polimorfemske reči, frazne lekseme i ostale sintagme, u kontekstu dešavanja u epizodama i knjigama, mogu uslovno smatrati **terminima**, jer je za takav njihov status zaslužna stalna i predvidiva upotreba u određenim situacijama, od strane određenih likova koji ih koriste, uvek s istim značenjem i funkcijom.

Razlike se odnose na lekseme i sintagme, odnosno, termine, kojima se označavaju sledeći predmeti, osobe i pojave: igračke, kućni i odevni predmeti (Tabela 2); mesta i ustanove (Tabela 3); događaji, igre i sportske discipline (Tabela 4); imena likova (Tabela 5), te onomatopeje i uzvici kojima se likovi glasaju (Tabela 6). Na kraju, kao najopštija potkategorija, biće spomenute razlike koje su posledica odabira jednog od dva približno sinonimna prideva ili glagola, što najčešće nema većeg uticaja na prihvatljivost i kvalitet prevoda.

Prve tri analizirane grupe leksičkih, odnosno, terminoloških razlika (Tabele 2, 3 i 4) sadrže nekolicinu sinonimnih rešenja koja su podjednako prihvatljiva (*garbage = đubre / smeće*, *can = konzerva / limenka*, *ship in a bottle = brod u flaši / boci*, *jack-in-the box = lutak u kutiji / čupavac iz kutije*, *picnic = piknik / izlet*, *race = trčanje / trka*, *attic = potkrovlje / tavan*, *tug-of-war = povlačenje konopca / vučenje konopca*, *relay race = štafeta / štafetna trka*, *team = tim / ekipa*, *echo = eho / odjek*, *recycling centre = centar / fabrika za reciklažu*, itd.).

S druge strane, promašeno deskriptivno i/ili asocijativno značenje u knjigama zabeleženo je u sledećim slučajevima: *float* nije *dušek*, već *daska* pomoću koje deca uče da plivaju, *watering can* nije *kantica za navodnjavanje*, nego *kantica za zalivanje*, *nurse uniform* nije doktorska uniforma, već *uniforma medicinske sestre*, *jumble sale* nije *pro-*

daja, već *rasprodaja starih stvari*. Konačno, reč *dinosaur* u srpskom jeziku uopšte ni ne postoji, već je doslovno prepisana iz knjige na engleskom. U prevodima crtanog filma uočene su pak sledeće omaške ove vrste: *old chair* u analiziranoj epizodi nije *stolica* nego *fotelja*, *recycle bin* koji služi za odlaganje otpada za reciklažu nije *kanta* već *kontejner*, *dressing up* nije samo *maskiranje*, već dečija igra *prerušavanja*, već spomenuti *float* nije *plovak* nego *daska* za plivanje, a *nurse uniform* nije najpreciznije prevedeno kao *medicinska uniforma*, pošto je želja Pepine drugarice Suzi da izgleda baš kao medicinska sestra.

Kad se radi o prevođenju **kulturno-specifičnih reči**, najilustrativniji primer neadekvatnog, ali i nekonzistentnog prevoda u animiranom filmu jeste *Džek u kutiji*, kao doslovan prevod složenice *jack-in-the-box*. Njome se, kao što je objašnjeno u Panić Kavgić i Kavgić (2016) označava „igračka specifična za anglosaksonsko kulturno područje, a sastoji se od kutije iz koje, kad joj se otvori poklopac, iskoči figura na opruzi, nalik na lutka. Kako je ovo kulturno-specifična reč, u nedostatku odgovarajućeg pojmovnog ekvivalenta u ciljnoj kulturi, najbolje ju je postupkom funkcijske aproksimacije prevesti kao *lutak u kutiji*“ (2016: 679-680), što je inače i rešenje primenjeno u jednoj drugoj epizodi iste serije.

Animirani film – engleski	Animirani film – srpski	Knjiga – srpski
Mr Dinosaur	gospodin dinosaurus	gospodin dinosaur / dinosaul / dinosalus
jack-in-the-box	Džek u kutiji / lutak u kutiji	čupavac iz kutije
cuckoo clock	kukavica	sat s kukavicom
old chair	stara stolica	stara fotelja
toy cupboard	ormar za igračke	ormarić sa igračkama
Can	konzerva	limenka
Garbage	đubre	smeće
(recycle) bin	kanta	kontejner
watering can	kofica za zalivanje cveća	kantica za navodnjavanje
ship in a bottle	brod u flaši	brod u boci
Float	plovak	dušek
nurse uniform	medicinska uniforma	doktorska uniforma

Tabela 2: Leksičke / terminološke razlike (igračke, kućni i odevni predmeti)

Animirani film – engleski	Animirani film – srpski	Knjiga – srpski
Granny and Grandpa's Attic	Bakino i Dekino potkrovlje	Bakin i dekin tavan
Miss Rabbit's Recycling Centre	gospođa Zekin centar za reciklažu	fabrika za reciklažu gospođice zečice

Tabela 3: Leksičke / terminološke razlike (mesta i ustanove)

Animirani film – engleski	Animirani film – srpski	Knjiga – srpski
Picnic	piknik	izlet
dressing up	maskiranje	prerušavanje
jumble sale	rasprodaja starih stvari	prodaja starih stvari
tug-of-war	povlačenje kanapa	vučenje konopca
Race	trčanje	trka
relay race	štafeta	štafetna trka
kicking one's legs	udaranje nogama	rad nogama
Team	tim	ekipa
Echo	eho	odjek

Tabela 4: Leksičke / terminološke razlike (događaji, igre i sportske discipline)

Posebnu potkategoriju terminoloških razlika i nekonzistentnosti čine prevodi **imenâ likova** (Tabela 5). Tako je „prezime“ Pepine drugarice i Džordžovog druga – Rebeke i Ričarda (*Rebecca Rabbit* i *Richard Rabbit*) – u filmu *Zeka*, a u knjizi *zec*[2], premda je prevod knjige ovde nedosledan utoliko što je Rebeka povremeno *Rebeka zec*, a povremeno *zečica Rebeka*. S druge strane, njihova tetka *Miss Rabbit* – oličenje emancipovane sredovečne osobe ženskog pola koja se bavi najrazličitijim, pa i tipično muškim poslovima – postala je u crtanom filmu, iako nije udata, *gospođa Zec*, dok je prevodilac knjige obratio više pažnje na njeno „bračno stanje“ i rodnu distinkciju u srpskom jeziku, te je ovaj lik u pisanom prevodu ili *gospođica zec* ili *gospođica zečica*. Slično *zečici Rebeki*, i *Suzi Ovca* iz animiranog filma postaje u knjizi *ovčica Suzi*, a *Emili Slonica – Slonica Emili* (za razliku od *ovčice Suzi*, velikom početnim slovom).

Konačno, zamišljeni prijatelj *Leo Lion* u sinhronizovanom prevodu postaje *Leo Lav*, dosledno principu da naziv životinjske vrste kojoj lik pripada predstavlja njegovo prezime. U pisanom prevodu, on je, međutim, *Lav Leon* (velikim slovom – poput *Slonice Emili*, ali ne i *ovčice Suzi*), pri čemu je došlo i do poslovenjivanja imena *Leo*, koje je u knjizi *Leon*.

Animirani film – engleski	Animirani film – srpski	Knjiga – srpski
Rebecca Rabbit	Rebeka Zeka	Rebeka zec / zečica Rebeka
Richard Rabbit	Ričard Zeka	Ričard zec
Miss Rabbit	gospođa Zec	gospođica zec / gospođica zečica
Suzy Sheep	Suzi Ovca	ovčica Suzi
Emily Elephant	Emili Slonica	Slonica Emili
Leo Lion, pretend friend	Leo Lav, zamišljeni prijatelj	Lav Leon, izmišljeni prijatelj

Tabela 5: Leksičke / terminološke razlike (imena likova)

Onomatopejske reči i uzvici u analiziranim epizodama i na osnovu njih nastalim knjigama, gotovo po pravilu, različiti su u dva prevoda (Tabela 6). Dok god vrše funkciju odgovarajućeg izvornog uzvika ili onomatopeje, prevodi na srpski mogu se smatrati prihvatljivim funkcijskim sinonima, bez obzira na to koliko se razlikovali po svojoj formi. Na primer, *zum-zum-zum* u filmu i *bzzz-bzzz-bzzzzzzz* u knjizi, kao podražavanje glasanja pčela, *skvi-svi* i *cik-cik* prema *squeak-squeak* kod zečeva, O*, Bože!* i *Opa!* umesto *Oops!*, *Aaaa!* i *Jao!* umesto *Aaa!*, *Ura!* i *Jupi!* naspram *Hooray!* i slično.

Jedina zamerka u domenu prevođenja uzivka, i to u sinhronizovanom prevodu, jeste dosledno insistiranje prevodioca na upotrebi uzvika *Wow!*, koji je u knjigama adekvatnije preveden kao *Auuu!*. U srpskom jeziku *Wow!* predstavlja primer **inercijskog sinonima** – „semantički neopravdanog anglicizma koji ne unosi uočljiv značenjski kontrast, s tendencijom da vremenom potisne ili sasvim istisne ustaljenu domaću ili odomaćenu reč“ (Prćić 2005: 82). Pribegavanje ovakvim inercijskim sinonimima, pored preslikavanja engleskih strukturnih obrazaca, „dovodi do usvajanja anglosrpskog varijeteta kao prihvatljive norme kod novih generacija, ili, u najmanju ruku, utiče na njegovo lakše usvajanje i prihvatanje“ (Panić Kavgić i Kavgić 2016: 674).

2 O pravopisnim specifičnostima koje se tiču razlika u upotrebi velikog početnog slova imenâ likova u dva analizirana prevoda više reči biće u odeljku 2.3.3.

Animirani film – engleski	Animirani film – srpski	Knjiga – srpski
Richard Rabbit: *Squeak-squeak!*	Ski-skvi!	Cik-cik!
Buzzz-buzzz-buuzzzzzzz!	[Hajde da se pretvaramo da smo pčele!] Zum-zum-zum!	Bzzz-bzzz-bzzzzzzzz!
Ho-ho-ho!	Ho-ho-ho!	Ha-ha-ha!
Wow!	Uau!	Auuu! / Au!
Oops! [Richard has dropped…]	O, Bože! [Ričard je ispustio…]	Opa! [Ričard je ispustio…]
Aaah!	Aaaa! [Baš je strašan!]	Jao!
Ooh! [Not that one!]	Ooo! [Ne taj!]	E, [taj ne može!]
Hooray!	Ura!	Jupi!

Tabela 6: Leksičke / terminološke razlike (onomatopeje i uzvici)

Konačno, u prevodima su uočene i razlike u sintagmama nastalim prevođenjem spojeva tipa 'pridev + imenica' ili 'imenica + glagol', ali su one uglavnom takve da ne dovode u pitanje prenošenje sadržaja jezičkog iskaza i poruke autora. Tako je podjednako prihvatljivo ako *zujanje* pčela *dolazi* ili *dopire* od nekud, ako likovi govore o *drskim* ili *nevaljalim* puževima, ili ako čuju *sjajne* ili *fantastične vesti*. S tačke gledišta kolokabilnosti pridevâ s imenicom *med*, bolje je, međutim, pojesti *ukusan* nego *divan med*, pošto drugo rešenje ipak više predstavlja estetsku kategoriju. Na kraju, valjalo bi navesti i jedan primer pogrešnog prevoda: kolokacija *busy bees* označava *vredne pčele*, a ne, kao što u slikovnici piše, *zauzete* (mada, po pretpostavci, vredna osoba verovatno jeste i zauzeta).

Animirani film – srpski	Knjiga – srpski
zujanje dolazi	zujanje dopire
drski puževi	nevaljali puževi
fantastične vesti	sjajne vesti
divan med	ukusan med
zauzete pčele	vredne pčele

Tabela 7: Leksičke / terminološke razlike (približno sinonimnih reči:

2.3.2. Fonološko-grafološke razlike

Razlike između izgovorenih reči u crtanom filmu i onih napisanih u slikovnicama nastalim na osnovu istih epizoda ogledaju se u „odraslom" i „dečijem" načinu izgovora i pisanja pojedinih ključnih reči – onih koje sadrže foneme, tj. grafeme, *r*, *č* i *š*, čije pravilno izgovaranje deci u ranom uzrastu predstavlja najveći problem (Tabela 8). Omiljena igračka dvogodišnjeg Džordža, *Mr Dinosaur*, tako je u srpskoj sinhronizaciji *gospodin dinosaurus*, dok je u pisanom tekstu i *dinosaur* i *dinosaul* i *dinosalus*. Nadalje, prevod reči *monster* u filmu zvuči kao *čudovište*, a u knjizi *cudoviste*.

Odgovor na dilemu da li bi u crtanim filmovima i knjigama trebalo oponašati dečiji govor ili se što više pridržavati kako ovde spomenute fonološko-grafološke, tako i svake druge jezičke norme, biće ponuđen u završnom poglavlju ovog rada.

Animirani film – engleski	Animirani film – srpski	Knjiga – srpski
Mr Dinosaur	gospodin dinosaurus	gospodin dinosaur / dinosaul / dinosalus
Monster	čudovište	cudoviste

Tabela 8: Fonološko-grafološke razlike

2.3.3. Pravopisne razlike

Pravopisne pojave, u ovom istraživanju vezane za **upotrebu velikog početnog slova**, u prevodima se mogu upoređivati samo tamo gde se imena likova pojavljuju u naslovu epizode, pošto ceo tekstualni sadržaj crtanog filma predstavlja sinhronizovan izgovoren tekst. Razlike su najupadljivije u upotrebi velikog ili malog početnog slova imena i/ili prezimena likova (Tabela 9). Naime, ako nema jasno naznačeno lično ime, rodbinska, prijateljska ili poznanička veza određenog lika s Pepom Prase – glavnom junakinjom – predstavlja prvi element imena, tj. zamenu za lično ime, dok se životinjska vrsta kojoj lik pripada smatra njegovim prezimenom, kao i prezimenom čitave njegove porodice i rodbine (npr. *Peppa Pig*, *Mummy Pig*, *Daddy Pig*, *Granny Pig*, *Grandpa Pig*, *Aunty Pig*, itd.).

U prevodima naslova epizoda na srpski jezik uočljiva je nekonzistentnost, odnosno, kolebanje prevodioca između statusa prvog elementa kao ličnog imena ili zajedničke imenice (*mama / Mama Prase*). Nasuprot ovom, u pisanom prevodu ovakvi likovi dosledno se imenuju na način koji čak i prezimenu ukida status vlastitog imena (*mama prase* / *tata prase* / *deka prase* i slično). Mišljenje autorâ ovog rada jeste da je svrsishodnije i logičnije likove imenovati tako da svako ima „ime“ i „prezime“ obeleženo velikim početnim slovom, čime bi se preslikala ustaljena jezička i kulturološka praksa koja je deci našeg podneblja bliska i poznata.

Animirani film – engleski	Animirani film – srpski	Knjiga – srpski
Mummy Pig	mama/Mama Prase	mama prase
Daddy Pig	tata/Tata Prase	tata prase
Granny Pig	baka/Baka Prase	baka prase
Grandpa Pig	deka/Deka Prase	deka prase
Mr Bull	gospodin Bik	gospodin bik
Madame Gazelle	Madam Gazela	madam gazela
Doctor Elephant	doktor Slon	doktor slon

Tabela 9: Pravopisne razlike (imena likova)

2.3.4. Pragmatičke razlike

Razlike između dva prevoda na pragmatičkom planu najvidljivije su prilikom prevođenja **diskursnih formula**, koje Prćić (1997) definiše kao „rečenice, a ponekad i sintagme, čija je upotreba konvencijom utvrđena […], i pomoću kojih se vrše raznovrsni komunikativni (govorni i/ili pisani) činovi, uključujući tu pozdravljanje, obraćanje, upoznavanje, zahvaljivanje, odobravanje, neodobravanje, uvođenje nove teme, i dr.“ (1997: 128). Primeri u Tabeli 10 predstavljaju različite, u oba slučaja adekvatne i prihvatljive, zabeležene prevodne ekvivalente nekolicine diskursnih formula sa engleskog jezika na srpski.

Animirani film – engleski	Animirani film – srpski	Knjiga – srpski
Here you are! / Here you go!	Izvoli!	Evo je!
Yes, please!	Da, molim!	Da, molim te/vas! / Naravno!
That's right!	Tako je!	U pravu si!
Great! / Bravo!	Bravo!	Svaka čast!

Tabela 10: Pragmatičke razlike (diskursne formule)

2.3.5. Gramatičke razlike

Na gramatičkom nivou analize, nepodudaranja između dva prevoda javljaju se pre svega kad je reč o oblicima vokativa stranih ličnih imena. Tako je oblik *Džordže* (u pisanom prevodu) u skladu sa srpskom gramatičkom normom, za razliku od *Džordž* (u animiranom filmu), dok kod vokativskih oblika *Pepa* i *Pepo* izbor zavisi od toga da li se u nominativu prvi slog ovog imena, odnosno njegov samoglasnik, izgovara kao dug ili kratak. U crtanim epizodama uočljiva je i dosledna pogrešna upotreba različitih prisvojnih zamenica, umesto zamenice za svako lice. Konačno, postoje i razlike u izboru predloga, poput pravilnijeg *mogu da žive* ***na*** *vašim krevetima*, naspram nepravilnijeg ***u*** *vašim krevetima*.

Na granici sintaksičkog i pragmatičkog nivoa može se govoriti i o relativno čestim razlikama u redosledu rečeničnih elemenata, odnosno, o nepodudarnoj informacijskoj strukturi rečenice kao posledici primene različitih strategija tematizacije. Ovakve razlike, poput poslednjeg primera u Tabeli 11, kada dolazi do premeštanja elemenata u okviru reme, ali ne i promene rečeničnog fokusa, gotovo po pravilu ne utiču na prenošenje nameravanog značenja i na razumevanje poruke upućene slušaocu ili čitaocu

Animirani film – srpski	Knjiga – srpski
Džordž! To je pogrešan oblik!	Džordže! To je pogrešan oblik!
Odlično, Pepa!	Odlično, Pepo!
Ja ću da se sakrijem u moju malu kuću.	Sakriću se u svoju kućicu.
lutak u kutiji	čupavac iz kutije
Tedi i gospodin dinosaurus mogu da žive na vašim krevetima.	Tedi i gospodin dinosaurus mogu da žive u vašim krevetima.
Zubar će sada da vas primi.	Zubar će vas sada primiti.

Tabela 11: Gramatičke razlike

2.3.6. Razlike u prevodima naslova

Kako je primećeno u Panić Kavgić i Kavgić (2016: 683-684), u prevodima naslova animiranih epizoda na srpski jezik uočen je znatan broj primera primene postupka kontekstualne reformulacije, što se često, bez osnova, proglašava neprihvatljivim načinom na koje je filmsko ostvarenje naslovljeno u ciljnom jeziku. Prema Panić Kavgić (2011: 136), suština postupka koji je prvi put nazvan kontekstualnom reformulacijom u Panić Kavgić (2010a: 85) jeste da se filmskom delu u ciljnom jeziku daje sadržinski i/ili strukturno nov naslov, koji se delimično ili u potpunosti razlikuje od izvornog, a koji je u skladu sa jezičkim i vanjezičkim kontekstom u kom dati prevod nastaje. Jezički kontekst diktirao bi upotrebu optimalnih jezičkih sredstava u ciljnom jeziku, odnosno, odgovarajući izbor leksičkih jedinica i gramatičkih struktura u jeziku na koji se naslov prevodi. S druge strane, vanjezički kontekst, po pravilu znatno složeniji i za prevodioca često izazovniji od jezičkog, sačinjavalo bi kompleksno preplitanje dve njegove podvrste: situacionog i kulturološkog.

U ovom radu, u kojem je cilj poređenje dva prevoda, ustanovljena je pak neočekivana tendencija da se naslovi epizode i knjige, iako se u izvornom obliku podudaraju, u manjoj ili većoj meri razlikuju u srpskom prevodu (Tabela 12). Valja, međutim, primetiti da ne postoje suštinske razlike i da se one uglavnom svode na izbor između približno

sinonimnih reči (*mala* / *sitna*, *zamišljeni* / *izmišljeni*, *potkrovlje* / *tavan*, *ormar* / *ormarić*), ili, pak, izbor predloško-padežne konstrukcije (ormar *za igračke* / ormarić *sa igračkama*). Jedini slučaj u kojem je prevod knjige precizniji jeste *Sat sa kukavicom*, naspram naslova epizode *Kukavica* (eng. *Cuckoo Clock*). Konačno, u skladu s već analiziranom upotrebom velikog slova u pisanju imena likova, javlja se očekivana razlika u poslednjem navedenom primeru u Tabeli 12.

Animirani film – engleski	Animirani film – srpski	Knjiga – srpski
Tiny Creatures	Mala stvorenja	Sitna stvorenja
The Toy Cupboard	Ormar za igračke	Ormarić sa igračkama
Pretend Friend	Zamišljeni prijatelj	Izmišljeni prijatelj
Cuckoo Clock	Kukavica	Sat sa kukavicom
Granny's and Grandpa's Attic	Bakino i Dekino potkrovlje	Bakin i dekin tavan

Tabela 12: Razlike u prevodima istog naslova

U okviru ovog odeljka, zanimljivo je primetiti da se, pomalo neočekivano, u dve od analiziranih dvanaest epizoda i knjiga i sami izvorni naslovi razlikuju, što se dosledno odražava i u njihovim prevodima na srpski (Tabela 13)

Animirani film – engleski	Animirani film – srpski	Knjiga – engleski	Knjiga – srpski
Jumble Sale	Rasprodaja starih stvari	*Daddy Pig's Old Chair*	Stara fotelja tate praseta
Recycling	Recikliranje	*Recycling Fun*	Recikliranje je zabavno

Tabela 13: Razlike u prevodima dva različita naslova

3.ZAKLJUČAK

Na osnovu kategorizacije, opisa i analize razlika u sinhronizovanom prevodu dvanaest epizoda animirane igrane serije *Pepa Prase* i pisanom prevodu dvanaest na osnovu njih nastalih dečjih knjiga – slikovnica, može se zaključiti da je potvrđena početna pretpostavka autora ovog istraživanja. Naime, utvrđeno je i mnogobrojnim primerima dokazano da se dva prevoda u znatnoj meri razlikuju, i to na gotovo svim nivoima jezičke analize: leksičko, tj. terminološkom, fonološko-grafološkom, pravopisnom, pragmatičkom i gramatičkom, uz konstataciju da se čak i naslovi nekih od prevedenih epizoda, odnosno, knjiga, znatno razlikuju u odnosu na zajednički izvorni naslov. Kako cilj ovog rada nije bio da presudi koji je prevod bolji, ovom prilikom neće biti iznošeni zaključci o vrstama i/ili broju pogrešaka u jednom ili drugom tekstu na srpskom – usmenom i pismenom prevodu. Ono što bi autori, međutim, želeli da naglase kao nepobitan zaključak ovog istraživanja jeste činjenica da se prevodi na različitim mestima u tekstu kao celini i u različitim aspektima razlikuju na dva načina: a) tako da malog gledaoca ili čitaoca ne dovode u zabunu pošto su različiti izrazi gotovo sinonimni i kao takvi imaju isto značenje i prenose istu poruku – onu koju je na umu imao autor izvornog teksta, ali i b) tako da svojim različitim, a neretko i pogrešnim, označavanjem, imenovanjem, gramatičkim, fonološko-grafološkim i pravopisnim rešenjima dete-

tu otežavaju kako snalaženje u svetu omiljenih junaka tako i usvajanje pojedinih leksičkih jedinica, gramatičkih pravila i pravopisne norme maternjeg jezika.

Na samom kraju, naizgled na marginama ovog istraživanja, nameće se jedno ključno pitanje na koje prevodioci dečijih animiranih filmova i knjiga, čini se, još uvek nisu našli odgovor: da li bi likovi prevedenih filmova i knjiga trebalo da se izražavaju jezikom kojim deca na ciljnom jeziku obično govore ili jezikom kojim bi trebalo da govore? Pitanje bi se, u slobodnijoj interpretaciji ovih pojmova prilagođenoj teoriji usvajanja jezika, moglo svesti na dilemu – deskriptivizam ili preskriptivizam? Drugim rečima, da li jezik, pa samim tim i dešavanja na ekranu ili na stranicama priče, ostaviti što autentičnijim time što tekst prevodimo na jezik i govor dece, bez obzira na to koliko on „pogrešan" bio na ranom uzrastu i u početnim fazama usvajanja maternjeg jezika ili, pak, po cenu gubljenja verodostojnosti, deci od najranijeg uzrasta ponuditi leksički, fonološki, pravopisno i pragmatički besprekoran uzorak maternjeg jezika kao matricu na koju će se nesvesno ugledati u svom jezičkom razvoju? Mišljenje autorâ ovog rada jeste da bi se ipak valjalo prikloniti drugom rešenju jer su sadržaji poput animirane serije *Pepa Prase* i na osnovu nje nastalih slikovnica postali ne pomoćni već primarni načini na koje današnja deca usvajaju maternji jezik i bogate svoje znanje – kako jezičko, tako i ono o svetu oko sebe.

Izvori

Džordž ide u vrtić [*George's First Day at the Playgroup* – prev. Sanja Đurković], IKP Evro-Giunti, Beograd, 2011.

Odlazak zubaru [*Dentist Trip* – prev. Sanja Đurković], IKP Evro-Giunti, Beograd, 2010.

Pepa ide na bazen [*Peppa Goes Swimming* – prev. Sanja Đurković], IKP Evro-Giunti, Beograd, 2010.

Pepa na kampovanju [*Peppa Goes Camping* – prev. Sanja Đurković], IKP Evro-Giunti, Beograd, 2010.

Pepina velika knjiga [*Peppa Pig: The Official Annual 2010* – prev. Sanja Đurković], IKP Evro-Giunti, Beograd, 2010.

Recikliranje je zabavno [*Recycling Fun* – prev. Sanja Đurković], IKP Evro-Giunti, Beograd, 2010.

Stara fotelja tate praseta [*Daddy Pig's Old Chair* – prev. Sanja Đurković], IKP Evro-Giunti, Beograd, 2010.

Sitna stvorenja [*Tiny Creatures* – prev. Sanja Đurković], IKP Evro-Giunti, Beograd, 2010.

Sportski dan [*Sports Day* – prev. Sanja Đurković], IKP Evro-Giunti, Beograd, 2010.

Školski izlet [*School Bus Trip* – prev. Sanja Đurković], IKP Evro-Giunti, Beograd, 2010.

Peppa Pig 1, 2, 3. DVD izdanja. Luxor Co., Beograd, 2009.

Peppa Pig 1, *2, 3*, *4*, *5*, *6*. DVD izdanja. 2009. ASF International, Beograd, 2009.

Peppa Pig 4. DVD izdanje. Luxor Co. Beograd, 2010.

Literatura

Newmark, P. (1981). *Approaches to Translation*. Oxford: Pergamon Press.

Nida, E. (1964). *Towards a Science of Translating*. Leiden: E. J. Brill.

Panić Kavgić, O. (2010a). Filmski naslovi i njihovi prevodi: šta se promenilo u poslednjih trideset godina?. U: *Jezik, književnost, promene – jezička istraživanja. Zbornik radova* (B. Mišić Ilić i V. Lopičić, ur.), Niš: Filozofski fakultet, 83-96.

Panić Kavgić, O. (2010b). Prevodilačke greške u novinskim člancima u rubrici „Meridijani“ nedeljnika *Vreme*. *Zbornik Matice srpske za filologiju i lingvistiku* 53/2: 99-113.

Panić Kavgić, O. (2011). Kontekstualna reformulacija kao prevodni postupak prilikom prevođenja filmskih naslova. *Godišnjak Filozofskog fakulteta u Novom Sadu* 36/1: 135-149.

Panić Kavgić, O. (2012). Greške u prevođenju filmskih naslova sa engleskog jezika na srpski. *Primenjena lingvistika* 13: 73-83.

Panić Kavgić, O. i A. Kavgić (2016). Tedi je u biznisu: kako greške u prevodu animiranih serija *Pepa Prase* i *Traktor Tom* utiču na značenje. U: *Jezik, književnost, značenje – jezička istraživanja. Zbornik radova* (B. Mišić Ilić i V. Lopičić, ur.). Niš: Filozofski fakultet, 673-686.

Prćić, T. (1997). *Semantika i pragmatika reči*. Sremski Karlovci / Novi Sad: Izdavačka knjižarnica Zorana Stojanovića.

Prćić, T. (2005). *Engleski u srpskom.* Novi Sad: Zmaj.

Prćić, 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*. Volume I (K. Rasulić and I. Trbojević Milošević, eds.), Belgrade: Faculty of Philology, 415-421.

Toury, G. (1995). *Descriptive Translation Studies – and Beyond*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Olga Panić Kavgić
Aleksandar Kavgić

CONTRASTIVE ANALYSIS OF THE TRANSLATIONS INTO SERBIAN OF THE PEPPA PIG ANIMATED SERIES AND CHILDREN'S BOOKS

Summary: The paper compares the dubbed translation of twelve episodes of the popular British preschool animated TV series *Peppa Pig* with the written translation of twelve children's books based on the same episodes. Following the introductory hypothesis that there are significant differences between the selected dubbed and written translations at practically all levels of linguistic analysis, as well as methodological considerations and a short overview of the results of a previous study relevant for this research, the forthcoming analysis is placed in an appropriate theoretical framework. The central section of the paper proposes a classification of relevant differences at the lexical / terminological, phonological-graphological, orthographic, pragmatic and grammatical levels, all of which are exemplified by numerous examples accompanied by descriptive and analytical remarks on their linguistic and contextual nature and appropriateness as translation equivalents. The conclusion brings a summary of the points discussed and thus corroborates the initial hypothesis that there are conspicuous differences between the two translations that belong or, rather, should belong, to the same universe of discourse – a fact which could cause confusion among the young viewers and readers of *Peppa Pig*, a TV series and collection of books through which an entire generation of children in Serbia acquire their mother tongue and form their earliest concepts of the world they live in.

Key words: animated series *Peppa Pig*, book *Peppa Pig*, terminological difference, phonological-graphological difference, orthographic difference, grammatical difference, discourse formula, onomatopoeia, title translation, synonym

PRIKAZ

Zorica Savić-Nenadović

GRACE E. SMITH, STEPHANIE THRONE, *DIFFERENTIATING INSTRUCTION WITH TECHNOLOGY IN MIDDLE SCHOOL CLASSROOMS* (WASHINGTON, DC: ISTE, 2009, 232P.)

The book *Differentiating Instruction with Technology in Middle School Classrooms* was written by two prolific and enthusiastic authors and educators: Grace E. Smith, PhD in Educational Technology, Wayne State University, USA, and Stephanie Throne, PhD in Romance Languages and Literature, Spanish, University of Michigan, Ann Arbor, USA. Drawing upon their respective and extensive experience in teaching and using technology in the classroom, and sharing an interest in differentiated instruction (DI), the authors joined forces to write this book which targets a specific audience – teachers trying to differentiate their teaching by using technology in middle school classrooms (age group 10/11-14).

Apart from the Introduction (p. 1-6) and Final Summary (p. 217), the book contains nine Chapters, three Appendixes (p. 219-226) and the Index (p. 227). For the purpose of this review, Chapters 1, 2, 3, 4 and 9 will be analyzed in a greater detail, because they deal with the subject matter relevant for the differentiated instruction of languages, while the remaining four chapters offer strategies and tools for differentiating other school subjects, such as mathematics, science, social studies, or encore subjects.

In the Introduction, the authors give an overview of the book and introduce a concept of "technology in motion" (p. 2), which implies that a balanced application of four "forces of influence present in education right now" (p. 2-3) is central to a successful middle school teaching. These four elements are: 21st century skills, technology and learning research, differentiated instruction, Web 2.0 tools and emerging technologies.

Chapter 1, *Technology's Big Picture – 21st Century Skills, NETS, and Current Research*, (p. 7-28) looks at the latest studies and research on modern skills, technology in education and its impact on learning processes. Based on various research data, the authors conclude that technology not only motivates students to learn and achieve more, but also helps teachers to shape and adapt their lessons to cater for different students' needs and abilities. (p. 27-28).

Chapter 2, *Differentiated Instruction and Middle School Learners*, (p. 29-39) opens with nine components of differentiated instruction (DI) which, in the authors' opinion, illustrate the relevance of DI in modern middle school classrooms (p. 30-31): instruction modified to address student diversity and to meet curricular objectives; emphasis on student accountability for learning; group-driven tasks and whole-class activities with a focus on the quality of activities; comfortable and challenging learning environment; dependence on pre-, formative and summative assessments, both traditional and non-traditional; willingness of teachers to learn more about their students; constructivist or student-centered approach to teaching and learning; planning, teaching and assessment based on students' readiness and affect, the learning environment and the curricular elements. Further on in Chapter 2, student traits, curricular elements and corresponding DI strategies are summarized (p. 32), followed by an in-depth analysis of the impact of emotional, physical and intellectual development of middle school students on their learning (p. 33-36). Learning environment is not only the space in which students learn, but also the classroom climate, i.e. the perceived atmosphere created in the classroom which can encourage or discourage students to learn and create (p.37). Smith and Throne argue that, unlike performance-oriented classrooms, sessions where students have ample freedom of choice and activities match their personal interests tend to be more empowering and motivating (p. 37-38).

In Chapter 3, *Using the New Web 2.0 and Other Technologies,* (p. 41-64), the authors point out that Web 2.0 enables users to control the tools of access, production and publication, and use them to collaborate (p. 41). Teachers become facilitators, rather than the keepers of knowledge (p. 42). The appeal of Web 2.0 applications to students lies in the fact that these tools are mostly free and collaborative. On the other hand, Smith and Throne are aware of the safety concerns related to the use of Web 2.0 applications and suggest that strict school policies regarding the online content and collaboration with parents on this issue, as well as the education of parents about online safety, provide the best protection (p. 42-43). The authors then describe in detail the nine Web 2.0 tools that have the greatest impact on teaching and learning: blogs, document sharing, photo sharing/editing, podcasting, RSS, social bookmarking/tagging, social networking, video sharing, and Wikis (p. 45-64).

Technology can also greatly improve the teaching of English language and literature. This is the topic of Chapter 4, *Using Technology to Differentiate English/Language Arts* (p. 65-88), which is divided into two sections. The first part looks closely at possible ways of differentiating literature classes with appropriate software and online resources (p. 65-78), while the second part explores the application of technology in the English language middle school classrooms (p. 79-88). Extensive lists of resources, such as video streaming and podcasting resources, Web 2.0 tools, content-based software and websites are provided throughout the sections, as well as at the end of Chapter 4 (p. 83-87). In the first part, *Differentiating Literature,* Smith and Throne caution that a good insight into students' reading abilities and preferences is necessary before any serious literature class work begins, so that teachers can plan differentiated reading activities, supported by online resources, ahead of the lessons (p.65). Two different methods can be used in a literature lesson: whole-class-one-book (everybody reads only one and the same book/poem/story during the set period of time) or small-group-multiple-books (students choose from

a selection of literature of the same genre/time period, and then work in small groups/ literary circles). Using a popular middle school literary work as a model, a novel "The True Confessions of Charlotte Doyle" by Avi[1], the authors compare traditional and technology-enhanced, differentiated approaches to teaching literature, within the framework of three phases of literary analysis: pre-reading, during-reading, and after-reading activities (p. 67-70). In addition, Smith and Throne offer useful technological "snippets" for teaching other literary forms, such as poems or short-stories, and suggest the use of the "choice-board" for differentiating novels by interest and learning profiles (p. 71-78). A choice-board is a table of process activities for designing components of, for example, students' podcasts, digital journals, films, or similar products (p. 76). As for literature circles (small-group projects), it is suggested that the students choose a book from a selection of books and then form online groups according to the similarity of the content/genre/period, etc. Members of each group are then assigned different roles for both online and off-line sessions: reporter, group leader, a scribe, and with each new chapter being discussed, they change the roles. Various technological tools are used as long as the project lasts: presentation/publishing/word processing software, video cams, wikis, or spreadsheet software. (p. 75-78)

Students usually get bored easily while doing language work in a traditional way. For this reason, Smith and Throne provide some useful tips for differentiating English language classes with technology. In the section *Differentiating Vocabulary, Writing, Spelling, Speaking and Listening* (p. 78-83), there is an exhaustive list of interactive sites for practicing all four language skills in an engaging and creative way. For example, auto-summarize feature, word games such as Flip Words, Bookworm, or Word Mojo Gold, WriteOnline word processor, PowerPoint presentations and similar programs will definitely spark curiosity and creativity in students. Similarly, students can create digital stories, biographies or book reports by using, for instance, Webbes (Web Books for Everyone) Photo Story 3, iMovie, etc. However, the authors suggest that teachers should inform their middle year students about copyright and citation rules before these online tools are used in the classroom or out of it.

In the last chapter of the book, Chapter 9, *Using Technology to Assess Learning* (p. 197-216), Smith and Thorne first clarify the meaning of terms "assessment" and "evaluation", and then go on to discuss the interconnectedness of three key components of every course: curriculum, instruction, assessment (p. 197-200), while adding a new element to the mix – technology support to facilitate a smooth functioning of the three elements. Teachers can use several programs specifically designed to deliver, adapt and differentiate the course content based on digital pre-, formative, and summative assessments of students. Such programs are Cognitive Tutor Algebra, Measures of Academic Progress (MAP), FASTT Math, and many others.

Further on in the Chapter 9, the authors describe in detail and compare the three types of assessment mentioned in the above text (p. 200-203), and then propose new ways of doing pre- and formative assessments by using technology (p. 204-211). For instance, some traditional ways of pre-assessing students' knowledge, such as checklists, observations, entrance cards, pre-tests or KWL Charts (used to assess what students already

1 Avi. (1990). *The True Confessions of Charlotte Doyle*. New York: Avon Books.

Know, **W**ant to know and what they have already **L**earned) can all be enhanced and less time-consuming for teachers by using various online applications listed in the book. The same applies to the formative assessment strategies such as: learning logs, peer review, work portfolio, games, tests, etc., all of which are fully described in Chapter 9.

The last chapter is followed by three Appendixes. Appendix A (p. 219-220) contains the Glossary of Strategies listed in the alphabetical order; Appendix B is Bibliography (p. 221-224); Appendix C (p. 225-226) contains a description of the NETS·S (National Educational Technology Standards for Students). The book ends with an Index (p. 227-232).

Differentiating Instruction with Technology in Middle School Classrooms, though targeting a specific audience, can have a much wider application. Using technology in instruction still makes many teachers all over the world feel uncomfortable, regardless of the level or grade of students they teach. Some teachers even fear it, believing that their knowledge of the IT and other technological devices will never match up the know-how of their students who were born in a technologically super-advanced age and are already familiar with so many programs and applications. This book should dispel such fears and anxieties. It offers such an array of techniques, sources, useful tips and strategies for any teacher to choose from, that even the teachers who consider themselves novices to the IT field will quickly and effortlessly upgrade their knowledge. Smith and Throne argue that technology in the classrooms should go beyond its application as a mere additional activity or "something extra" to spice up otherwise traditional instruction, but should instead become *the key aspect of differentiated instruction* which will open up students' full potential, creativity and imagination and prepare them for the challenges of the modern world. Though the role of technology in modern education is indisputable, the author of this paper believes that only a well-balanced combination of traditional and technology-supported instruction, where the latter will not be over-used to the detriment of the former, is the road to a successful and meaningful 21st century education.

ПРИМЕЊЕНА ЛИНГВИСТИКА
LINGUISTIQUE APPLIQUÉE

Издавач:
Друштво за примењену лингвистику Србије, Нови Сад, др Зорана Ђинђића 2
Тел/факс: +381 21 458688, електронска пошта: yala_jdpl@unsff.ns.ac.rs

Edit. resp:
Association de linguistique appliquée de Serbie, Novi sad, Dr Zorana Đinđića 2
Tél/fax: +381 21 458688, E-mail: yala_jdpl@unsff.ns.ac.rs

Главни и одговорни уредник:
Весна Половина

Rédactuer publiée:
Vesna Polovina

Излази једном годишње у тиражу од 300 примерака.
Périodique publiée une fois par an à 300 exemplaires.

2000, књ. 1
2000, vol. 1

Штампа:
Белпак, Београд, - 24 цм

Imprimerie:
Belpak, Beograd, - 24 cm

CIP - Каталогизација у публикацији
Народна библиотека Србије, Београд

81’33

ПРИМЕЊЕНА лингвистика = Linguistique appliquée / главни и одговорни уредник Весна Половина. - 2000, бр. 1- . - Нови Сад : Друштво за примењену лингвистику Србије, 2000- (Београд : Белпак). - 24 cm
Годишње. - Текст на срп. и енгл. језику.
ISSN 1451-7124 = Примењена лингвистика
COBISS.SR-ID 110835980