UDK 81’33 ISSN 1451-7124

Друштво за примењену лингвистику Србије

Филолошки факултет у Београду
Филозофски факултет у Новом Саду

Примењена лингвистика

Linguistique appliquée

20

Београд - Нови Сад
2019

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

ПРИМЕЊЕНА ЛИНГВИСТИКА

Главни и одговорни уредник проф. др Весна Половина
Заменик главног и одговорног уредника проф. др Борко Ковачевић

Чланови уредништва:
проф. др Јулијана Вучо
проф. др Наталија Панић Церовски
др Ивана Вилић

Уређивачки одбор часописа:
др Јагода Гранић, редовни професор, Свеучилиште у Сплиту
др Ксенија Ђорђевић Леонар, редовни професор, Универзитет у Монпељеу
др Јованка Лазаревска-Станчевска, редовни професор, Филолошки факултет Блаже Конески у Скопљу
др Тјаша Миклич, редовни професор, Универзитет у Љубљани
др Октавиа Неделку, редовни професор, Универзитет у Букурешту
др Давиде Астори, ванредни професор, Универзитет у Парми
др Игор Лакић, ванредни професор, Универзитет Црне Горе
др Јасмина Московљевић Поповић, ванредни професор, Филолошки факултет у Београду
др Алма Соколија, ванредни професор, Филозофски факултет у Сарајеву
др Ђунићи Тојота, ванредни професор, Osaka City University

Издавачки савет:
др Снежана Гудурић, редовни професор, Филозофски факултет у Новом Саду
др Марко Грубачић, доцент, Филолошки факултет у Београду
др Невена Цековић, доцент, Филолошки факултет у Београду
др Гордана Ристић, доцент, Филозофски факултет у Новом Саду

Рецензенти:
др Весна Половина, редовни професор, Филолошки факултет у Београду
др Зорка Кашић, редовни професор, Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију
др Жарко Бошњаковић, редовни професор, Филозофски факултет у Новом Саду
др Алојзија Зупан Сосич, редовни професор, Филозофски факултет у Љубљани
др Снежана Гудурић, редовни професор, Филозофски факултет у Новом Саду
др Савка Благојевић, редовни професор, Филозофски факултет у Нишу
др Мила Самарџић, редовни професор, Филолошки факултет у Београду
др Игор Лакић, ванредни професор, Универзитет Црне Горе
др Весна Крајишник, ванредни професор, Филолошки факултет у Београду
др Зорица Ковачевић, доцент, Филолошки факултет у Београду
др Анка Јанковић, доцент, Филолошки факултет у Београду

САДРЖАЈ

Небојша Маринковић
ДЕКЛИНАЦИЈЕ И МОРФОЛОШКЕ
ПАРАДИГМЕ У СРПСКОМ ЈЕЗИКУ 7

Nikica Strižak
O DIMENZIJAMA LEKSIČKOG ZNANJA,
NAČINIMA NJEGOVOG STICANJA I PROCENE 19

Biljana Nikolić
RANO USVAJANJE SINTAKSE SA FOKUSOM
NA USVAJANJE PRVIH GLAGOLA 31

Nataša Janićijević
FUTURSKA UPOTREBA ITALIJANSKOG KONJUNKTIVA
PREZENTA I NJEGOVI SRPSKI EKVIVALENTI 41

Danijela Babić, Dorijan Hajdu
PERFEKAT U ŠVEDSKOM JEZIKU I
NJEGOVI EKVIVALENTI U SRPSKOM JEZIKU 55

Маја Бабић
И ЛИНГВИСТИЧКА И КОМУНИКАТИВНА
КОМПЕТЕНЦИЈА? АНАЛИЗА УЏБЕНИЧКОГ
КОМПЛЕТА *Ταξίδι στην Ελλάδα* 69

Ivan Knjižar
ПРИМЕНА КОРПУСНОГ ИСПИТИВАЊА
ИМПЛИКАТИВНИХ МАРКЕРА ПРЕСУПОЗИЦИЈЕ
У ЛЕКСИКОГРАФИЈИ 87

Приказ / Review

Zorica Savić-Nenadović
DWIGHT ATKINSON (Ed.), *ALTERNATIVE APPROACHES*
TO SECOND LANGUAGE ACQUISITION 105

811.163.41'366.622
https://doi.org/10.18485/primling.2019.20.1
Оригинални научни рад
Примљен: 23.06.2019
Прихваћен: 18.08.2019

Небојша Маринковић

Универзитет у Београду
Филолошки факултет

ДЕКЛИНАЦИЈЕ И МОРФОЛОШКЕ ПАРАДИГМЕ У СРПСКОМ ЈЕЗИКУ

Сажетак: Рад се бави одређивањем броја именичких деклинација у српском језику и њихове сврсисходности са становишта методике наставе српског језика као страног. Кроз критички преглед различитих подела парадигми у граматикама намењеним и изворним и страним говорницима, рад покушава да утврди правила, параметре за избор одређеног броја именичких деклинација и њихову хијерархију у оквиру описа граматике српског језика. Посебно се указује на важност овог избора са становишта глотодидактике српског језика.

Кључне речи: деклинација, парадигма, именичка флексија, именичке врсте, алтернацијски условљени параметри, промена именица.

Деклинација је скуп облика снабдевених афиксима неке именице, заменице, или придева којима се исказују граматичке, синтаксичке функције или просторно-временске функције неке именичке синтагме. Деклинација је систем или парадигма именичких, заменичких и придевских облика. Деклинација обухвата један променљиви број афиксираних облика, односно падежа. Тако у санскриту постоји осам падежа, у старогрчком пет, а у латинском шест или седам. Број деклинација такође варира сходно врстама именских речи, које су дефинисане према различитим падежним наставцима.[1] Латински има

[1] Падежи могу имати више значења, као што у српском генитив има партитивна, посесивна и друга, или парадигма може имати више падежа, као што фински има номинатив, генитив, акузатив, инезив, елатив, илатив, адесив, аблатив, алатив, есив, партитив, транслатив, абесив, инструктив, комитатив.

пет деклинација. Овако Жан Дибоа и коаутори дефинишу деклинацију у Ларусовом лингвистичком речнику (Дибоа, 1973).

Основно питање које говорник страног језика упућује онима који предају граматику српског као страног језика је колико, заправо, наш језик има деклинација, односно парадигми. Ово питање подразумева колико морфолошких парадигми садрже деклилнације именица мушког, женског или средњег рода. Ово питање са којим се сусрећемо у настави српског као страног језика, у глотодидактици српског језика, јесте од великог значаја за опис наше морфологије и за креирање граматика и других докумената, као што је Праг знања за употребу у настави српског као страног језика. Може имати и велики значај за развој дидактике српског као матерњег језика. Утврђивање оптималног броја парадигми у оквиру деклинације има значај за увођење говорника страног језика у наш језички систем, као и за поступност у излагању граматичког материјала. Тако можемо добити преглед српских именичких парадигми супстантивне промене који би имао за циљ да на репрезентативном делу именичке парадигматике да такав начин дескрипције типова именичких парадигми који ће бити много прегледнији и информативнији.

На једном репрезентативном узорку радова и граматика наших и страних лингвиста, покушаћемо да видимо шта су критеријуми, а шта параметри који одређују број парадигми промена именица. Пре свега, задржаћемо се на најразуђенијој деклинацији,а то је деклинација именица мушког рода, чији број парадигми варира од неколико или чак само једне до двоцифреног. Хијерархија параметара и критеријума такође је од великог значаја јер само правилно уређен хијерархијски ред води лакшем усвајању падежног система од стране страног говорника, а чини и глотодидактику дедуктивно уређеном. Прегледаћемо шест наших и две стране граматике од којих је једна недавно објављена, а друга, иако већ старија, и даље служи као полазиште многим студентима у савладавању нашег језика:

Еугенија Барић и др., *Приручна граматика хрватскога књижевног језика*, Загреб, 1979.

Павле Ивић, „Систем падежних наставака именица у српскохрватском књижевном језику“, *О језику некадашњем и садашњем*, Београд, 1990.

Иван Клајн, *Граматика српског језика*, Београд, 2005.

Томо Маретић, *Граматика хрватскога или српскога књижевног језика*, Загреб, 1963.

Antoine Meillet et Andre Vaillant, *Grammaire de la langue serbo-croate*, Paris, 1952.

Павица Мразовић и Зора Вукадиновић, *Граматика српскохрватског језика за странце*, Београд, 1990.

Михаило Стевановић, *Савремени српскохрватски језик 1*, Београд, 1981.

Lilla Hammond, *Serbian An Essential Grammar*, London, New York, 2005.

Број основних деклинација у нашим граматикама није увек исти.

За именице мушког рода Томо Маретић (Маретић, 1963) у својој граматици узима четири типа: *јелен*, *орач*, *Марко*, *Милоје*. За њих каже: „првој и трећој основа се свршује на непалатални, а другој и четвртој на палатални и отуд долази разлика у неким облицима. К томе прве двије ријечи немају наставка у номинативу сингулара, а друге двије имају“. Тако он даје само четири парадигме за именице мушког рода у својој граматици.

Михаило Стевановић (Стевановић, 1981) сматра да је сасвим оправдано особине промена именица прегледати по родовима, као што су их прегледали наши граматичари: „Но узевши именицу мушког рода *Никола*, и именицу женског рода *кокош* видимо да се прва слаже са именицом женског рода *сестра*, а да друга има све наставке различите од оних именица женског рода које у номинативу једнине имају наставак *–а*. Именице средњег рода као што су *тело* и *поље* у већини косих падежа имају различите наставке, с тим што *поље* у већем броју падежа има наставке као и најбројније именице мушког рода“. Тако овај аутор утврђује четири именичке врсте.

Наша најобимније граматика српскохрватског језика за странце ауторки Мразовић и Вукадиновић (Мразовић и Вукадиновић, 1990) разликује само три врсте именица према наставку за генитив. И у најновијој граматици српског језика за странце Иван Клајн (Клајн, 2005) узима ове три врсте које назива деклинацијама. Приручна граматика хрватског књижевног језика експлицитно их назива врста *а*, врста *е* и врста *и*.

Маретић даје парадигме горепоменуте четири именице, а сва одступања, неправилности, фонетске алтернације, морфофонолошке промене коментарише по падежима дајући их само тамо где се јављају.

Михаило Стевановић даје три парадигме прве именичке врсте *јелен*, *коло* и *медо*. У наставку излаже парадигме мушких антропонима, али непотпуне, а у посебном одељку (број 176, стр. 206) осврће се на именице страног порекла. *Приручна граматика хрватског књижевног језика* (Барић и др, 1979) даје далеко више парадигми, које се називају узорцима: *извор*; *нокат*; *оточанин*; *војник*, *бубрег*, *трбух*; *чворак*; *пањ*, *ражањ*; *стриц*, *клинац*; *посјетилац*; *пепео*; *упао*; *човек*; *Данило*, *Хрвоје*; *бифе*; *жири*, *рашчупанко*, *корзо*; *јун*, *јули*; а за средњи род: *кољено*, *једро*, *дрво*, *око*, *ухо*, *чудеса*, *поље*, *сунце*, *уже*, *звонце*, *раме*, *подне*. Тако ова група аутора у оквиру само једне именичке врсте разликује тридесет и пет деклинација.

Граматика Мразовић-Вукадиновић даје пет парадигми за именице мушког рода: *јелен, пријатељ, извор, сат* (*сатови*), *крај,* а затим даје гласовне промене код појединих именица. Како код неких именица гласовне промене у оквиру једне парадигме мултипликују изузетке, тако ауторке додају парадигме: *читалац, анђео, вео, врабац, старац, задатак, отац*. Посебно се дају парадигме за стране именице: *жири, интервју, кино, финале, бајаџо*. За именице средњег рода ауторке издвајају још седам парадигми: *село, поље, име, думе, подне, вече, око* и *ухо*.

Сажимајући разне наше ауторе, а пре свега, ослањајући се на парадигме *Приручне граматике*, Лила Хамонд (Хамонд, 2005) у својој граматици српског језика коју је објавила код Рутлеџа даје дванаест парадигми за именице мушког и средњег рода: *војник, прозор, љубитељ, пањ, село, поље, орао, интервју, ловац, жири, име, думе*.

Као и Томо Маретић, и Иван Клајн наводи две основне опозиције за разликовање именица мушког рода: живо-неживо и палатални-непалатални консонант на који се завршава именица, па тако приказује четири парадигме именица мушког рода: *доктор, пријатељ, завод, чекић,* само за једнину, а парадигму именице *стан* за именице које имају продужену множину. За именице средњег рода наводи се пак шест парадигми: *село, поље, око, ухо, име, уже*.

Класе промена именица као и врсте речи треба да буду кохерентне. Али, да не бисмо успостављали на стотине класа, морамо допустити у свакој неке неправилне облике. Управо због таквих неправилности у језику класе промена речи и врста речи нису тако хомогене као што теорија подразумева. Свака класа има одређено језгро оних речи које се у граматичком погледу понашају идентично. На

граничном подручју класе наилазимо на већи број неправилних речи и промена. Стога можемо поставити питање да ли постоји градијенција у врстама именичких промена.

Именице мушког рода се завршавају на консонант у већини случајева, мада је велики број и оних које се могу завршити било којим вокалом. Тако се вокалом *а* завршавају: *Никола, туриста, судија*; вокалом *е*: *Поаше*, *кафе*; вокалом *и*: *такси*, *жири*; вокалом *о*: *посао, метро, Токио, Бордо*, *Марко* и вокалом *у*: *шоу*, *какаду*, *гуру* и *интервју*. Именице мушког рода имају падежне наставке у генитиву на –а, осим оних који у генитиву могу имати наставак –ја, и оних које имају наставак –оца, и наравно оних које имају наставак –е, јер се деклинирају по парадигми треће Стевановићеве врсте. Свуда се у граматикама издвајају парадигме именица средњег рода *око* и *ухо*, а то пре свега због њихових наставака у множини, као и због промене рода у множини. Ово указује да се води рачуна не само о промени наставака код ових именица у множини, него и о промени конгруентног атрибута, а то је једна од најважнијих веза у формирању реченице нашег језика. Морамо приметити да се врло ретко дају издвојене парадигме именице *дете*, која такође има у суплетивној множини промену граматичког рода иако је фреквентност неупоредиво већа. С обзиром на значај конгруенције, можемо пре свега раздвојити именице мушког и средњег рода. По нама, акузатив, најзначајнији коси падеж у глотодидактици, због своје функције, у приказивању парадигме једнине мушког рода можемо применити критеријум *живо-неживо*. Погледајмо како овај битан семантички критеријум користе аутори у формирању морфолошких парадигми именица мушког рода у следећој табели.

МАРЕТИЋ	СТЕВАНОВИЋ	ПРИРУЧНА Г.	КЛАЈН	МРАЗОВИЋ	МЕЈЕ	ХАМОНД	ИВИЋ
–	–	–	+	+	–	+	–

Треба раздвојити промене именица у једнини и множини, јер опозиције *живо-неживо*, али и параметар условљен алтернацијом вокала код палаталног или непалаталног консонанта, немају значаја за наставке у множини, изузев уколико именица није једносложна. С друге стране, опозиција палатални-непалатални консонант није узрок најбитније фонетске алтернације, јер се јавља само у вокативу и инструменталу једнине, а непостојано *а* се појављује у свим косим

падежима, или бар у већини њих. Стога код увођења критеријума за поделу деклинација на морфолошке парадигме ова фонетска алтернација даје критеријум од вишег значаја него претходна.

Промена задњонепчаних сугласника путем палатализације у вокативу једнине и сибиларизације у множини од већег је значаја за парадигму множине. Вокатив немају баш све именице српског језика, пре свега оне из категорије *неживо*, а и многе из категорије *живо* имају вокатив условно само у неким стратумима језика. Именице које се завршавају задњонепчаним консонантима не могу бити примери за парадигму свих именица мушког рода које се завршавају консонантом (тип *војник*).

Поред великог броја једносложних именица мушког рода које имају проширену множину, постоје и оне које имају сужену множину, заправо проширену основу једнине. И ове две парадигме су битне за опис множине. Једначење сугласника по звучности је фонетска алтернација која је универзална у језику, па и у нашем, с тим што је у већини случајева у нашем језику и забележена, а често се јавља у комбинацији са непостојаним *а*. Стога су парадигме именица *ст̄ранац* и *долазак* значајније од других и са парадигмама именица као што су *п̄рофесор* и *п̄розор* требало би да сачињавају основну или прву тетраду парадигми деклинације мушког рода.

Меје и Вајан (1952) полазе од три рода именица у српском језику, за које тврде како су широко уједињени са флексијом. У великом броју случајева је, по њима, репартиција деклинација према роду. Говоре о јединству деклинационог система именица мушког и средњег рода и о постојању две деклинације именица женског рода, не осврћући се посебно на деклинацију именица средњег рода коју наша традиционална граматика назива *II Ст̄евановићевом врст̄ом*. У својој граматици дају парадигме именица као што су *дан* и *ст̄вар*, *јелен*; *село*, *п̄оље*; *жена*. Посебно указују на различите деклинације именица *мисао* и *смисао*, а у оквиру тезе да се деклинације разликују према роду.

Павле Ивић (1990) своје истраживање усмерава ка рационалнијем опису српске деклинације него што је то учињено у традиционалним граматикама. Да би свео број деклинационих типова на разуман минимум, он описује повезаност међу појавама у парадигми као последице одређених услова. Полази од немаркираних наставака сваког деклинационог типа, а одступања приказује правилима која

описују модификацију дате основе парадигме под одређеним условима. Већ на почетку изузима из разматрања особености које су карактеристичне за поједине лексеме (*бресква*, *дан*, *подне*, *вече*, *доба*, *маши*, *кћи*, *дрво*, *јуни*, *јули*, *синак*) и наравно именице и антропониме страног порекла који су у нашем језику непромењљиви. Овој групи, коју можемо назвати НЕПРАВИЛНИМ ИМЕНИЦАМА, додају се и именице pluralia tantum и singularia tantum, као и разноврсни суплетивизми и поименичени придеви.

Премда традиционалне граматике говоре о три, четири или пет деклинација именичких врста, он их своди на две, имајући у виду да је однос именица мушког и оних именица женског рода које су у нашој традиционалној граматици познате као *IV Стевановићева врста*, аутоматски одређен њиховим граматичким родом. Тако добијамо две врсте именица, где у прву спадају именице сва три рода које се у номинативу једнине не завршавају на кратко *–а*, а у другу именице женског и мушког рода са кратким *–а* у номинативу једнине. Али та прва именичка врста има велики број подгрупа или класа (*прозор*, *жири*, *посао*, *Марко*, *ауто*, *село*, *пиле*, *време*, *ствар*). Касније се оне деле на парадигме условљене фонетским променама које се јављају у вокативу и инструменталу једнине, као и променама које се јављају у номинативу и генитиву множине.

Друга врста има само две поткласе (*свила* и *Станиша*). Сва одступања од немаркираних парадигми су тројаке природе. Јављају се због (1) правила чије је деловање аутоматски одређено родом именице; (2) значења или због творбене структуре; (3) припадности категорији позајмљеница; (4) гласа у лику или је реч о изузецима који се тичу малих, затворених група. Те групе слободно можемо назвати неправилним променама, а могу бити образоване и због недоследности унутар већих скупова именица. Особинама сазнаје и практичне корисности, Ивић образлаже свођење типова именичких промена на свега два. Мањи је број парадигми које треба савладати, а разлике између тобоже битно различитих парадигми могу се приказати једноставним правилима.

У потпуно филолошком и лингвистичком приступу настави српског као страног језика овакав поступак би у нашој глотодидактици могао наћи своје место, али уз врло пажљиво „дозиран“ лексички материјал који би следио поступност увођења свих правила, описа промена и изузетака у овако широко схваћеним морфолошким парадигмама.

Сви досадашњи описи именичких врста полазе од две различите премисе. Једни теже свођењу броја различитих парадигми на најмању могућу меру, а други исцрпно описују и рашчлањују парадигме описујући све могуће варијације. О потреби оваквог описа система деклинација говори и Душко Витас (1997). Он све класе дели на елементарне и сложене МОРФОГРАФЕМСКЕ КЛАСЕ, а у циљу изградње лексикона намењеног аутоматској обради текста која захтева апсолутну прецизност описа датог језика, што није уобичајено за прилазе који не воде рачуна о оваквој обради језичких података. У својој дисертацији (Витас 1993) о математичким моделима морфологије нашег језика он наводи 18 параметара за опис морфолошке условљености облика именице: деклинација (три врсте), род, аниматност, постојање једнине, постојање множине, промена рода при преласку из једнине у множину, деклинација у множини, продужена једнина, продужена множина, избор инфикса, једнакосложност, облик инфикса (10 врста), атипичност наставка у вокативу једнине, атипичност наставка у инструменталу једнине, генитив множине, променљивост, атипичан наставак у номинативу једнине. Описујући неке типичне случајеве именичке флексије, он наводи више од 60 исхода различитих вредности, низа ових морфолошких параметара. У опису класа именичких флективних парадигми наводи 87 класа, од којих многе имају више од два подтипа и још неколико посебних случајева.

Алтернацијски условљени параметри чине најзначајније критеријуме поделе именица мушког рода на типове морфолошких парадигми. Те алтернације се могу јавити самостално или могу бити удружене по две или три. Погледајмо сада које алтернацијске параметре користе поједини аутори, односно на основу којих параметара издвајају одређене типове морфолошких парадигми. Почећемо прегледом парадигми за промену именица у једнини. У свим прегледаним граматикама и радовима јављају се именице код којих не долази до промена условљених фонетским алтернацијама.

МАРЕТИЋ	СТЕВАНОВИЋ	ПРИРУЧНА Г.	КЛАЈН	МРАЗОВИЋ	МЕЈЕ	ХАМОНД	ИВИЋ
+	+	+	+	+	+	+	+

Неки аутори посебно издвајају морфолошку парадигму условљену алтернацијама палатализације и сибиларизације.

МАРЕТИЋ	СТЕВАНОВИЋ	ПРИРУЧНА Г.	КЛАЈН	МРАЗОВИЋ	МЕЈЕ	ХАМОНД	ИВИЋ
+	–	+	–	–	+	+	–

У невеликом броју граматика јавља се морфолошка парадигма условљена САМО алтернацијом непостојано *а*.

МАРЕТИЋ	СТЕВАНОВИЋ	ПРИРУЧНА Г.	КЛАЈН	МРАЗОВИЋ	МЕЈЕ	ХАМОНД	ИВИЋ
–	–	+	–	+	–	+	–

Ниједан од поменутих аутора не даје морфолошку парадигму условљену комбинацијом две алтернације непостојаног *а* и једначења по звучности (тип *ӣредак:ӣреш̄ка*).

Само два аутора издвајају морфолошку парадигму у којој долази до комбинације фонетских алтернација палатализације и непостојаног *а*.

МАРЕТИЋ	СТЕВАНОВИЋ	ПРИРУЧНА Г.	КЛАЈН	МРАЗОВИЋ	МЕЈЕ	ХАМОНД	ИВИЋ
–	–	+	–	+	–	–	–

У морфолошкој парадигми могу се јавити и три удружене алтернације као што су палатализација, непостојано *а* и губљење сугласника, али ову парадигму издваја само једна граматика (Мразовић и Вукадиновић, 1990).

Мали број аутора издваја парадигме условљене једном фонетском алтернацијом. Погледајмо најпре који међу њима као посебан параметар наглашавају алтернацију једначење сугласника по звучности.

МАРЕТИЋ	СТЕВАНОВИЋ	ПРИРУЧНА Г.	КЛАЈН	МРАЗОВИЋ	МЕЈЕ	ХАМОНД	ИВИЋ
–	–	–	–	+	–	–	–

Само две прегледане граматике издвајају парадигму условљену само алтернацијом *л/о*: Мразовић и Вукадиновић, 1990; и Барић, 1979.

Горепоменуте алтернације су удружене у морфолошкој парадигми именица типа *ӣледалац*.

МАРЕТИЋ	СТЕВАНОВИЋ	ПРИРУЧНА Г.	КЛАЈН	МРАЗОВИЋ	МЕЈЕ	ХАМОНД	ИВИЋ
–	–	+	–	+	–	–	–

У српском језику се све више појављују и именице страног порекла које се прилагођавају искључиво деклинационом систему име-

ница мушког рода. Такве су, на пример, именице *шакси* или *жири*. Њихове парадигме представљају три аутора.

МАРЕТИЋ	СТЕВАНОВИЋ	ПРИРУЧНА Г.	КЛАЈН	МРАЗОВИЋ	МЕЈЕ	ХАМОНД	ИВИЋ
–	–	+	–	+	–	+	–

Далеко је већи број аутора који као основни критеријум у раздвајању морфолошких парадигми именица мушког рода користи палаталност односно непалаталност финалног консонанта.

МАРЕТИЋ	СТЕВАНОВИЋ	ПРИРУЧНА Г.	КЛАЈН	МРАЗОВИЋ	МЕЈЕ	ХАМОНД	ИВИЋ
+	–	+	+	+	–	+	–

Погледајмо сада како се аутори односе према алтернацијама као параметрима за поделу морфолошких парадигми именица мушког рода у множини. Најчешће се узима проширена основа множине.

МАРЕТИЋ	СТЕВАНОВИЋ	ПРИРУЧНА Г.	КЛАЈН	МРАЗОВИЋ	МЕЈЕ	ХАМОНД	ИВИЋ
–	–	+	+	+	–	+	–

Ниједан од аутора не комбинује овај параметар са параметром условљеним алтернацијом непостојано *а*.

Истраживање показује да такође ниједан од аутора не издваја морфолошку парадигму именица мушког рода условљену алтернацијом *л*/*о* са проширеном основом у множини (*во*: *вола*: *волови*).

Са друге стране неколико аутора издваја парадигму која је условљена удурженим алтернацијама *л*/*о* и непостојано *а*, а има проширену основу у множини.

МАРЕТИЋ	СТЕВАНОВИЋ	ПРИРУЧНА Г.	КЛАЈН	МРАЗОВИЋ	МЕЈЕ	ХАМОНД	ИВИЋ
–	–	+	–	+	–	+	–

И на крају наведимо да само аутори *Приручне граматике* издвајају парадигме множине које имају сужену основу (*грађанин*: *грађани*).

У методици наставе српског као страног језика утврђивање броја парадигми именичке деклинације, односно презентација флексије именица нашег језика страним студентима налази се између две супротстављене типологије (Ивићеве и Витасове). У почетној фази усвајања граматичког система, у курсевима нивоа А1 или А2, интензивна дескрипција је ближа могућностима студента са становишта науке о усвајању страног језика. С друге стране, како усвајање

одмиче, тако се и број инкорпорираних правила у минимални број именичких врста повећава. Редослед увођења падежа је веома битан. Тако у случају да је први коси падеж који се уводи акузатив, онда је и први параметар који се уводи аниматност, а ако почињемо са генитивом, онда је тип деклинације онај параметар којим започињемо.

Најбитнији критеријум за поделу деклинације на типове морфолошких парадигми је ПОСТУПНОСТ од једноставних (параметри условљени само једном алтернацијом) ка сложенијима (параметри условљени удруженим алтернацијама). Из приказаних табела се види да се аутори не држе увек доследно овог критеријума и да се често приказује тип парадигме који је издвојен параметром условљеним удруженим алтернацијама, а да ниједан тип парадигме са појединачним (самосталним) алтернацијама није дат. Док је редослед одабира критеријума за поделу деклинације именица мушког рода по семантичкој основи (природан или граматички род; аниматност; стварно постојање или одсуство вокатива) ствар појединачних глотодидактичких приступа или метода у настави српског као страног језика, редослед увођења страног студента у типове парадигми подељених по параметрима условљеним алтернацијама мора бити изузетно стриктан, одређен логичким односом АКО – ОНДА. Ако се даје издвојен тип парадигме са параметром удружених алтернација, онда њему морају претходити типови парадигми са појединачним алтернацијама.

Праг знања, који одговара курсевима нивоа Б1 и Б2, мора садржати екстензивнију дескрипцију именичке флексије са више од три или четири издвојена типа морфолошких парадигми. Напоменимо и да граматике српског као страног језика, *Праг знања* и друге врсте приручника морају да издвоје тзв. неправилне именице или неправилне промене, било да је реч о изузецима везаним за мале, затворене групе именица, било да је реч о недоследностима унутар већих скупова именица удружених са колебањима која се јављају у материјалима. Тако јасно издвојене промене посебних лексема не бисмо третирали као деклинације или врсте именичких промена (типове пардигми), иако би целе морале бити дате у оквиру описа парадигми ових затворених група именица. Фреквенцијски речници и речници лексичких минимума српског језика овде могу бити добри показатељи за увођење, односно неувођење нових типова морфолошких парадигми, али и за правилан одабир примера којима се неки флексијски тип илуструје, што није увек случај у граматикама српског као страног језика.

Литература

Барић, Е. и др (1979). *Приручна граматика хрватскога књижевног језика*. Загреб,

66-100.

Витас, Д. (1993). *Математички модел морфологије српскохрватског језика (именска флексија)*, Београд, необјављена докторска дисертација.

Витас, Д. (1997). „О елементарној морфографемској класи“, *Научни састанак слависта у Вукове дане 27/2*, 195-205.

Dubois, J. (1973). *Larousse dictionnaire de linguistique*, Paris.

Ивић, П. (1990). „Систем падежних наставака именица у српскохрватском књижевном језику“, *О језику некадашњем и садашњем*, 286-309.

Клајн, И. (2005). *Граматика српског језика*, Београд.

Маретић, Т. (1963) *Граматика хрватскога или српскога књижевног језика*. Загреб.

Meillet, A. et Vaillant, A. (1952). *Grammaire de la langue serbo-croate*. Paris.

Мразовић, П. и Вукадиновић, З. (1990). *Граматика српскохрватског језика за странце*, Београд..

Стевановић, М. (1981). *Савремени српскохрватски језик 1*. Београд.

Hammond, L. (2005). *Serbian An Essential Grammar*. London, New York.

Nebojša Marinković

DECLENSIONS AND MORPHOLOGICAL PARADIGMS IN SERBIAN LANGUAGE

Summary: The paper is reviewing some basic facts in Serbian grammar useful both for native speakers as well for foreign speakers. The focus is on the number of flexional types or declensions and morphological paradigms proposed by essential grammars of Serbian language. From the point of view of the acquisition of Serbian as a second language the issue that is discussed in the paper is the optimal number of parameters and declensions in the presentation of the system of nominal flexions to the foreign students.

Key words: declension, paradigm, nominal flexion, types of nouns, parameters defined by phonetical alternations.

811.163.41'373
https://doi.org/10.18485/primling.2019.20.2
Оригинални научни рад
Примљен: 10.07.2019
Прихваћен: 18.11.2019

Nikica Strižak

Univerzitet u Beogradu
Filološki fakultet

O DIMENZIJAMA LEKSIČKOG ZNANJA, NAČINIMA NJEGOVOG STICANJA I PROCENE

Sažetak: Poslednjih decenija usvajanje i procenjivanje znanja leksike zauzeli su važno mesto u teorijama učenja i nastave jezika. Dokazano je da je osnovni faktor neuspeha dece u školama neadekvatno znanje leksike. Razlika u broju reči koje deca znaju, direktno je povezana sa razlikom u kasnijem školskom uspehu dece. U radu ćemo izneti pregled osnovnih pitanja vezanih za poznavanje leksike maternjeg jezika, veličinu vokabulara potrebnog za uspeh u školi i način predavanja i ispitivanja leksike, a osvrnućemo se i na oblast leksičkog znanja u drugom/stranom jeziku. U oba slučaja se, kao osnovne oblasti istraživanja, postavljaju način učenja leksike i način procene leksičkog znanja.

Ključne reči: leksičko znanje, akademski uspeh, L1, L2

1. Uvod

Od samih početaka istraživanja čitanja i razumevanja pročitanog jasno je da postoji jaka veza između obima leksičkog znanja i razumevanja onoga što se čita (Qian 2002; Biemiller 2003; Dockrell & Messer 2004; Blachowicz et al. 2006). Beker (Becker 1977) je dokazao da je osnovni faktor neuspeha dece u školama neadekvatno znanje leksike, kao i da je razlika u leksičkom znanju povezana sa ekonomskom nejednakošću. Deca iz siromašnijih porodica znaju manje reči još u vrtiću u odnosu na decu iz ekonomski stabilnijih porodica. Ova razlika u broju reči koje dete zna direktno je povezana sa razlikom u kasnijem školskom uspehu deteta (Blachowicz et al. 2006: 526), a znanje reči je i „čvrst predskazatelj ukupnog akademskog uspeha i ima ključnu ulogu u kognitivnom razvoju“

(Dockrell&Messer, 2004: 35). Pored toga, razvoj leksikona zavisi od prethodno naučenih reči i to tako da „veći vokabular doprinosi bržem usvajanju novih reči“ (Dockrell&Messer, 2004: 43).

U ovom radu ćemo izneti pregled osnovnih pitanja vezanih za poznavanje leksike maternjeg jezika, veličinu vokabulara potrebnog za uspeh u školi i način predavanja i ispitivanja leksike, a osvrnućemo se i na oblast leksičkog znanja u drugom jeziku. U oba slučaja se, kao ključna pitanja i osnovne oblasti istraživanja, postavljaju način *učenja* leksike i način *ispitivanja* leksičkog znanja.

2. Šta znači znati reč? Dimenzije leksičkog znanja.

Poslednjih godina ustaljeno je shvatanje da se leksičko znanje prostire na dve osnovne dimenzije i u mnogim radovima se govori o širini i dubini leksičkog znanja[1]. Ćijen (Qian, 2002) navodi da se *širina leksičkog znanja* odnosi na veličinu rečnika, odnosno broj reči koje neko poznaje. Poznavanje može biti površno, delimično ili potpuno, sve reči ulaze u dimenziju širine. S druge strane, *dubina leksičkog znanja* se odnosi na to koliko dobro se poznaje reč, odnosno da li se znanje reči prostire i na izgovor, pravilno pisanje, značenje, pripadnost funkcionalnom stilu, frekvenciju upotrebe, kao i morfološke i sintaksičke karakteristike i način na koji reč stupa u kolokacijske odnose sa drugim rečima (Qian, 2002: 515). Kifer i Leso (Kieffer&Lesaux 2010) predstavljaju dubinu kao jedan kontinuum koji počinje od grubog, površnog poznavanja reči do punog vladanja različitim značenjima reči i sposobnosti da se reč tačno upotrebi u različitim kontekstima. U dimenziju dubine spadaju sve nijanse značenja, znanje o semantički srodnim rečima, kao i sintaksičke i pragmatične karakteristike reči potrebne za pravilnu upotrebu.

Ćijen ističe da dve dimenzije nisu odvojene, već su zavisne jedna od druge „što više reči učenik zna, veća je verovatnoća da će dubina znanja ovih reči biti veća“ (Qian, 2002: 517). Kifer i Leso (Kieffer & Lesaux 2010) objašnjavaju da u literaturi i istraživanjima, međutim, postoji izvesna doza neslaganja oko toga da li su širina i dubina vokabulara samo intra-individualne razlike (*intra-individual differences*) – neke reči znamo površno, a neke dubinski, ili su ipak inter-individualne (*inter-individual*

[1] Više o načinima konceptualizacije i merenjima obe dimenzije: Schmitt 2014

differences) – dve dimenzije znanja reči su odvojene i neki ljudi su bolji u jednoj dimenziji, neki u drugoj.

Dimenzija dubine se mnogo teže meri nego širina, zato su istraživanja o širini vokabulara brojnija od onih koja se bave dubinom vokabulara. Šmit ističe da za merenje dubine vokabulara još uvek ne postoje odgovarajući testovi, a to može biti i posledica nemogućnosti da se ove dve dimenzije uvek jasno odvoje (Schmitt 2014:37).

3. Kako se uče reči? Načini sticanja leksičkog znanja.

Na polju usvajanja leksike maternjeg jezika mnogo toga se dogodi pre detetovog polaska u školu, što decu iz ekonomski ugroženih porodica stavlja u dodatno neravnopravan položaj u odnosu na vršnjake. Ustanovljeno je da „većina dece nauči da dekodira napisane reči, ali da uspešna identifikacija napisanih reči ne vodi uvek ka boljem razumevanju pročitanog teksta“ (Biemiller, 2003: 324), što zapravo znači da usvajanje tehnike čitanja ne vodi do razvoja čitalačkih kompetencija ukoliko se u nastavu ne uvede podučavanje leksike, jer nije cilj da deca (kao ni učenici nekog jezika kao stranog) uspešno mogu pročitati reč koju ne razumeju.

Uprkos svemu navedenom, i dalje ne postoji dovoljno informacija o „efikasnim strategijama nastave vokabulara u nižim razredima osnovne škole“ (Biemiller, 2003: 323), koje bi eventualno ove razlike sa kojima su deca došla u školu umanjile i ublažile.

Količina i vrsta jezičkog imputa imaju uticaj na razvoj vokabulara. Deca koja odrastaju uz bogatiji imput imaju i bogatiji vokabular. Ona koriste reči koje roditelji sa njima koriste. Ukoliko roditelji u komunikaciji sa decom koriste više reči, i deca će znati više reči. Za decu koja nisu izložena bogatom imputu u svojim porodičnim okruženjima, škola predstavlja osnovni i presudni izvor jezičkog imputa, i usmenog i pismenog.

U već pominjanoj studiji, Beker (Becker 1977) je pratio istu grupu ekonomski ugrožene dece na časovima jezika i na časovima matematike. Deca su do kraja drugog razreda uspešno ovladala tehnikom čitanja (dekodiranja zapisanih reči), ali su u trećem i četvrtom razredu njihove čitalačke sposobnosti opale u odnosu na prosek u razredu. Međutim, ista deca na časovima matematike nisu u trećem i četvrtom razredu postigla slabije rezultate u odnosu na vršnjake. Naime, sve što je bilo potrebno za uspeh iz matematike – učilo se u školi. Časovi jezika, međutim, oslanjali su se

i na znanja koja deca stiču van škole i zato je uspeh dece koja kod kuće nisu primala odgovarajući imput bio znatno slabiji, ona nisu imala priliku da nauče ono što su njihovi vršnjaci usvajali van časova.

Leksika se u školi može učiti *eksplicitno* – kroz direktne instrukcije, korišćenje rečnika i nastavu, ali i *implicitno* – u kontekstu, spontanim čitanjem i slušanjem (Dockrell & Messer 2004). S obzirom na to da u školi ipak preovladava pismeni imput, čitanje se izdvaja kao jedna od glavnih aktivnosti u procesu učenja leksike maternjeg jezika. Čitanje i slušanje teksta utiču na razvoj vokabulara, a o obimu i vrstama ovog uticaja postoji brojna literatura (Blachowicz et al. 2006: 527). Sva istraživanja ističu važnost *izlaganja* dece bogatom rečniku. Ističemo koncept izlaganja jer je on u velikoj meri suprotan, ali i komplementaran sa instruiranim (eksplicitnim) učenjem. Pored izlaganja slušanju, odnosno usmenom jeziku, spontano, dobrovoljno čitanje jeste osnovni način učenja novih reči. Čitanjem se usvaja leksika niske frekventnosti, koja se u svakodnevnom govoru ne javlja, a usvajaju se i složenije gramatičke strukture, retke u govoru.

Ipak, čitanje nije aktivnost koja je vezana jedino za školu i zbog toga naročito ističemo važnost direktne, eksplicitne nastave vokabulara, koja se najčešće dešava jedino u školi. Učitelji i nastavnici o novim rečima razgovaraju sa učenicima, odgovaraju na pitanja o značenju reči i pružaju sva potrebna objašnjenja, ali i kreiraju takve zadatke u kojima učenici moraju, kako usmeno, tako i pismeno, upotrebiti reči koje su nedavno (na) učili. To znači da se nove reči moraju tretirati kao deo nastavne jedinice koja se predaje i njima se mora posvetiti dovoljno pažnje na času.

Nastava vokabulara ne treba da bude samo deo časova jezika (maternjeg ili stranog), već mora biti neodvojiva komponenta svih predmeta, na svim nivoima školovanja. Od 8 ili 10 nepoznatih reči čije je značenje učenicima objašnjeno na času, bilo pismeno (uz tekst koji se čita) ili usmeno, dve ili tri reči će postati sastavni deo dečijeg rečnika (Biemiller, 2003: 331).

Blahovič (Blachowicz *et al.* 2006: 528) navodi dve ključne karakteristike kvalitetne nastave reči, koje su primenjive u različitim nastavnim kontekstima:

1) Učenici moraju biti aktivno uključeni u otkrivanje značenja reči, a ne pasivni primaoci informacije.

2) Nastava mora učeniku ponuditi definiciju nove reči i informaciju o kontekstu u kojem se ona javlja, kao i dovoljan broj prilika da učenik tu novu reč samostalno koristi.

Batja Laufer je možda najpoznatije ime među zagovornicima eksplicitne nastave leksike. Prateći Boersa i Lindstrombera (Boers&Lindstromberg 2008) navodimo argumente kojima Laufer objašnjava potrebu za takvom vrstom nastave, a koji su proizašli iz njenih brojnih istraživanja[2]:

a) Otkrivanje značenja nove reči iz konteksta nije toliko jednostavno kako se pretpostavlja. Učenici često imaju pogrešnu pretpostavku o stvarnom značenju reči, a verujući svom instinktu i kontekstu, značenje reči ne provere. Ovo se naročito javlja kao problem kod internacionalizama i lažnih prijatelja.

b) Za posedovanje razvijenog vokabulara (u slučaju L2 – za ovladavanje visokim nivoima znanja jezika) potrebno je naučiti mnogo reči i izraza niske frekvencije. Takve reči i izrazi se, po definiciji, neće javljati često, u velikom broju različitih konteksta. Dakle, potrebno ih je namerno i ciljano uvesti u nastavu leksike. Dodatni problem sa rečima niske frekvencije je što će ih učenici retko koristiti u spontanoj produkciji, dakle potrebno je na času izazvati njihovu produkciju.

c) Što se poznaje više elemenata koji čine značenje jedne reči, to je njeno poznavanje temeljnije i trajnije. Odnosno, informacije o leksemama koje čine dubinu leksičkog znanja (konotatitvne, denotativne vrednosti, paradigmatski i sintagmatski odnosi u koje data leksema stupa, polisemičnost, stilska obeležja itd.) ne mogu uvek da se dobiju iz nastave koja isključivo podrazumeva implicitna usvajanja leksičkih znanja.

Kada je reč o veličini dečijeg rečnika, u literaturi se nalazi podatak da prosečno dete do 12. godine nauči oko 9000 reči (Biemiller 2003: 327), ali su individualne razlike velike i razvijaju se rano. Isti autor navodi da se većina individualnih razlika ustanovi već do trećeg razreda, kada razlike u širini dečijeg vokabulara mogu biti i 4000 reči. Deca čiji rečnik zaostaje mnogo na tom uzrastu, tu razliku ne smanjuju na narednim uzrastima, što bi značilo da su posledice propuštenog kritičnog perioda za razvoj rečnika teško nadoknadive kasnije.

[2] Iako se dr Laufer pre svega bavi leksikom u L2, njena istraživanja su doprinela i razumevanju usvajanja leksike u maternjem jeziku. Veliki broj njenih radova dostupan je na: haifa.academia.edu/BatiaLaufer

4. Kako se proverava znanje reči? Načini ispitivanja leksičkog znanja.

I kada je reč o prvom (L1) i kada je reč o drugom/stranom (L2) jeziku, važi činjenica da produkcija i recepcija (kako usmena, tako i pisana) moraju da se mere odvojeno. Receptivni (pasivni) vokabular je veći od produktivnog (aktivnog), a razumevanje (recepcija) prethodi produkciji. Za uspešnu produkciju potrebno je više različitih veština, u odnosu na uspešnu recepciju. Da bi dete (ili učenik stranog jezika)[3] pravilno upotrebilo reč koju zna, potrebno je da aktivira fonološka, semantička, morfološka, sintaksička i funkcionalno-stilska znanja. Dokrel i Meser ističu da su testovi kojima se meri samo produkcija nedovoljni, oni „potcenjuju stvarna detetova znanja" (Dockrell&Messer, 2004: 40).

Treba imati u vidu da jako mala deca počinju sa produkcijom reči i pre nego što ustanove njihova precizna značenja, pa postoje situacije u kojima se reči mogu proizvoditi sa malo ili nimalo razumevanja njihovog značenja. Posebnu teškoću u ispitivanju znanja leksike na veoma ranom uzrastu predstavlja pitanje da li dete ne zna reč ili mu nije poznat pojam na koji se data reč odnosi. Ukoliko se detetu pokaže slika predmeta koji ono nikada pre nije videlo i zbog toga ne zna šta je to, to nije nepoznavanje leksike nego nepoznavanje stvarnosti. Isti autori navode da i u razvoju apstraktnih pojmova u dečijem jeziku postoji faza „upotrebe bez značenja" u određenim kontekstima. Zbog svega navedenog, jasno je da se znanje leksike mora proveravati i testovima produkcije i testovima recepcije (razumevanja).

Uobičajen način testiranja znanja reči jeste zadatkom *višestrukog izbora*, gde mala deca biraju sliku zadate reči, među raznim slikama, odnosno (starija deca) biraju napisanu zadatu reč, među raznim rečima. Iako se zna da se nova leksika najbolje uči u smislenom, autentičnom kontekstu, a ne izolovano (kroz liste reči, na primer), i dalje je najstariji način izbora dekontekstualizovanih leksema u širokoj upotrebi, jer je veoma teško razviti validan test koji je potpuno kontekstualizovan, a da rezultat svedoči o znanju ispitivane lekseme, a ne o (ne)poznavanju konteksta.[4]

---

[3] Termin *učenik* upotrebljavamo kao ekvivalent engleskom terminu *learner*. Odnosi se na svakoga ko uči jezik, nezavisno od njegovog uzrasta i nivoa obrazovanja i nezavisno od mesta, vremena i metode učenja.

[4] Pirson, Hibert i Kamil (Pearson, Hiebert & Kamil 2007: 285) nude sistematičan i ilustrativan pregled razvoja testova vokabulara.

U praksi se još koriste i zadaci formulisanja *definicije* zadate reči, zaključivanja o značenju reči na osnovu predočenog *konteksta*, kao i različiti *onlajn testovi* koji omogućavaju precizno merenje brzine reakcije i smanjuju uticaj metalingvističkih znanja potrebnih u eksplicitnim formulacijama (Dockrell&Messer 2004: 42).

Akademski vokabular je poseban deo ukupnog vokabulara koji čini specijalizovana leksika i terminologija, čije poznavanje se takođe mora meriti odgovarajućim instrumentima, kako u maternjem jeziku, tako i u stranom. Ćijen (Qian 2002: 519), prateći Enrajt i saradnike (Enright et al. 2000) i njihovo istraživanje o TOEFL[5] ispitu, navodi četiri tipa zadataka kojima se testira kompetencija čitanja u akademskom kontekstu:

1. čitanje radi pronalaženja informacija – lociranje konkretne informacije u tekstu,
2. čitanje radi osnovnog razumevanja – razumevanje osnovne teme ili ideje,
3. čitanje radi učenja – podrazumeva obradu složenijih informacija, otkrivanje uzročno-posledičnih veza i sl,
4. čitanje radi integrisanja informacija – najsloženiji oblik čitanja, podrazumeva da se informacije crpu iz različitih izvora (dijagrama, grafikona, tabela...) i/ili iz nekoliko tekstova paralelno.

Sva četiri tipa čitanja su potrebna studentima univerzitetskih studija i stoga moraju biti deo ispita kojim se procenjuje nivo znanja akademskog jezika, pre upisa na fakultet.

Laufer i saradnici (Laufer et al. 2004) iznose sistem za merenje četiri stepena poznavanja leksike:

1. aktivno prisećanje (*active recall*)
2. pasivno prisećanje (*passive recall*)
3. aktivno prepoznavanje (*active recognition*)
4. pasivno prepoznavanje (*passive recognition*)

Ove vrste znanja su hijerarhizovane, aktivno prisećanje oblika reči na osnovu zadatog značenja napredniji je tip znanja od aktivnog prepoznavanja značenja na osnovu datog oblika. Autori (Laufer et al. 2004: 205) za ovo stepenovanje znanja koriste termin *jačina poznavanja značenja* (strength of knowledge of meaning). Aktivno znanje se teže dostiže nego pasivno, a prisećanje je teže nego prepoznavanje, pa autori zaključuju da je aktivno prisećanje najviši (najjači) stepen znanja. Zatim sledi pasivno

[5] Ispit akademskog engleskog potreban za upis na fakultete na kojima se nastava izvodi na engleskom jeziku (ets.org/toefl).

prisećanje, pa aktivno prepoznavanje, dok je pasivno prepoznavanje najniži (odnosno, najslabiji) stepen poznavanja reči.

Kamins naglašava da je leksičko znanje suština akademske jezičke kompetencije i da se može proveravati *komunikativnim* i *nekomunikativnim metodama* (Cummins 2000: 138), ali na koji god način da se proverava, leksičko znanje jeste nesumnjiv pokazatelj akademske jezičke kompetencije[6].

5. Leksičko znanje i L2

Promene koje je metodika L2 doživela u protekla dva veka neminovno su se ticale i statusa nastave leksike u okviru nastave drugog/stranog jezika.[7] *Gramatičko-prevodni metod* je leksiku suštinski posmatrao kao alatku za prevođenje, rečnici su bili deo obaveznog materijala u procesu učenja jezika, ali cilj učenja leksike nije bio njena aktivna upotreba. *Audiolingvalne metode* su pažnju usmeravale na memorizaciju celih dijaloga, bez obzira na to postoji li razumevanje celine koja se memoriše ili ne. Prateći postulate biheviorizma, jezik su posmatrale kao oblik ponašanja koji treba naučiti, a učenje se dešava kroz intenzivno ponavljanje. *Komunikativni pristup* je odbacio takvo razumevanje učenja, ali i dalje nije učenje leksike postavio u prvi plan. Primarna postaje uspešna upotreba različitih komunikativnih strategija u cilju razumevanja, a ne postizanje tačnosti iskaza u cilju precizne produkcije. Očekuje se da učenici stranog jezika potrebnu leksiku uče usput, iz konteksta. Ukoliko se nešto ne ponavlja dovoljan broj puta da bi se zapamtilo spontano, to verovatno nije vredno zapamćivanja (Boers&Lindstromberg, 2008: 3). Komunikativni pristup, dakle, nije priznavao da poznavanje leksike ima ključnu ulogu u čitanju i razumevanju teksta. Danas se sve više autora zalaže za ciljanu nastavu leksike u sklopu učenja stranog jezika.

Već pominjani autori navode sledeće kriterijume za selekciju leksike u nastavi L2, na svim nivoima (Boers&Lindstromberg, 2008: 10):

---

[6] Detaljnije o ovim metodama provere leksičkog znanja, kao i o razlici između osnovnih komunikativnih jezičkih veština (BICS) i kognitivne akademske jezičke kompetentnosti (CALP), v. Cummins 2008.

[7] Na našem jeziku pregled razvoja metodike nastave stranih jezika daju, npr: Durbaba 2011, Šotra 2006.

1. Frekvencija (*frequency*) – najjasniji od svih kriterijuma, a u eri korpusne lingvistike verovatno i najlakše proverljiv parametar. Naročito važan kriterijum na početnim nivoima učenja, ali ne može biti dovoljan za učenje na naprednim nivoima niti za akademski vokabular.

2. Pokrivenost (*coverage*) – koliko različitih značenja leksema „pokriva“ bez potrebe za uvođenjem druge lekseme koja precizira značenje u nekom smeru (npr. glagol ‘ići’ u odnosu na ‘hodati’).

3. Spektar (*range*) – pominje se u sklopu frekvencije, ponekad kao njen potkriterijum. Ukoliko se data leksema (izraz, kolokacija) javlja u tekstovima različitih vrsta, stilova i namena, utoliko je njen spektar širi i time je pogodnija za izbor u nastavi leksike.

4. Naučivost (*learnability*) – nije zapravo kriterijum kome autori pridaju mnogo važnosti, ali je nesumnjivo da se neka leksika usvaja lakše od druge. Uloga fonološkog sklopa reči u usvajanju leksike ispitivana je u nekoliko istraživanja (Storkel&Rogers 2000; Storkel 2001) i utvrđeno je da se „uobičajene sekvence glasova uče brže nego reči sa retkim glasovnim kombinacijama“. Ove informacije su važne za nastavnike, da bi u pripremi svoga časa naročitu pažnju posvetili zahtevnijim sekvencama, ali u procesu izbora leksike kriterijum naučivosti zapravo ne igra nikakvu ulogu (Dockrell&Messer, 2004: 46).

Naročito su zanimljivi testovi kojima se poredi znanje leksike maternjih i nematernjih govornika, na primer na istom uzrastu. Po definiciji, oni kojima je ispitivani jezik L2 bili su manje izloženi i usmenom i pismenom imputu, a naročito usmenom. Stoga nije čudno što pokazuju slabije znanje vokabulara od onih ispitanika kojima je ispitivani jezik maternji. Međutim, govornici L2 mogu imati određene kognitivne i metalingvističke prednosti u odnosu na svoje monolingvalne vršnjake i te prednosti mogu nadomestiti neke leksičke nedostatke. Iako L2 govornici mogu znati manje reči nego oni kojima je ispitivani jezik L1, oni obično jednako dobro znaju kako reči koje znaju funkcionišu u širem kontekstu, kojim morfološkim promenama podležu i sl. (Kieffer&Lesaux 2010). Možemo reći da je prednost L1 govornika na dimenziji širine leksičkog znanja dokazana, ali da je potrebno još ispitivanja i poređenja na dimenziji dubine leksičkog znanja.

Kada je reč o školovanju na jeziku koji učeniku nije maternji, znanje leksike je u visokoj korelaciji sa opštim akademskim uspehom (Cummins 2000). Naveli smo već da je ekonomska ugroženost deteta povezana sa nedovoljnom izloženošću jeziku, što vodi do slabijeg poznavanja leksike

maternjeg jezika. Kod nematernjih govornika dešavaju se slični procesi. Kamins navodi da je još 1976. godine Skutnab-Kangas pokazala da učenici Finci, koji se školuju u Švedskoj, pokazuju slabije verbalne akademske sposobnosti na oba jezika, iako tečno govore i jedan i drugi. Nekoliko narednih studija donelo je slične rezultate sa engleskim kao L2 kod učenika imigranata u Kanadi (Cummins 2000: 58), tako je već sredinom osamdesetih ustanovljeno da „konverzacijski nivo jezičkih kompetencija dostiže nivo kompetencija vršnjaka tokom dve godine izloženosti L2, međutim potrebno je pet do sedam godina da bi učenik imigrant dostigao nivo akademskog engleskog svojih vršnjaka" (Cummins 2000: 58).

6. Zaključak

U poslednje dve decenije usvajanje i procenjivanje znanja leksike zauzeli su važno mesto u teorijama učenja i nastave jezika, kako maternjeg, tako i stranog. Radi se veliki broj istraživanja o različitim aspektima ovog procesa. Na nastavnicima i školama je velika odgovornost u osposobljavanju učenika za uspešno čitanje različitih vrsta tekstova. Nastava leksike ne može biti zadatak samo nastavnika jezika, već se nastava svih predmeta mora baviti uvećavanjem leksičkog fonda učenika, a naročita pažnja se mora posvetiti nastavi termina i akademskog rečnika za dati predmet.

Specifičnost leksike je i u tome što pripada, uslovno rečeno, celoživotnom učenju, za razliku od nekih drugih nivoa jezika koji se u celini savladaju u ranom periodu učenja (maternjeg) jezika. Druga važna karakteristika leksičkog znanja jeste činjenica da su različiti aspekti znanja neke reči uvek povezani i teško ih je meriti zasebno.

Na polju podučavanja i testiranja leksike ostalo je još mnogo nerešenih pitanja: Koja leksika se predaje i podučava? Koja leksika se testira? Kakav je odnos između vrste teksta (i žanra) i vrste vokabulara u tom tekstu? I kada se ova pitanja reše za engleski jezik, ostaje pitanje da li se rezultati istraživanja za jedan jezik mogu preuzeti u opisu istih tema u drugom, strukturno različitom jeziku.

Literatura

Becker, W.C. (1977). *Teaching Reading and Language to the Disadvantaged – What we have learned from the filed research*. Harvard Educational Review, 47, 518-543.

Biemiller, A. (2003). *Vocabulary: needed if more children are to read well.* Reading Psychology 24, 323-335.

Blachowicz, C. et al. (2006). *Vocabulary: Questions from the classroom*. Reading Research Quarterly, 41/4, 524-539.

Boers, F. & S. Lindstromberg, (2008). How cognitive linguistics can foster effective vocabulary teaching. In: *Cognitive Linguistic Approaches to Teaching Vocabulary and Phraseology*, Berlin: Mouton de Gruyter, 1-61.

Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy.* Multilingual Matters

Cummins, J. (2008). BICS and CALP: Empirical and Theoretical Status of the Distinction, In: *Encyclopedia of Language and Education, 2nd Edition, Volume 2: Literacy.* (Street, B. & N. H. Hornberger, eds.). New York: Springer Science + Business Media LLC, 71-83

Dockrell, J. & D. Messer, (2004). *Lexical acquisition in the early school years.* Language development across childhood and adolescence, 3, 35-52.

Durbaba, O. (2011). *Teorija i praksa učenja i nastave stranih jezika*. Beograd: Zavod za udžbenike.

Kieffer, M.J. & N.K. Lesaux, (2010). *Knowledge of words, knowledge about words: Dimensions of vocabulary in first and second language learners in sixth grade.* Read Writ 25. doi: 10.107/s11145-010-9272-9

Quian, D. (2002). *Investigating the Relationship Between Vocabulary knowledge and Academic Reading Performance: An Assesment Perspective*. Language Learning 52/3, 513-536

Laufer, B. et al. (2004). *Size and strength: do we need both to measure vocabulary knowledge?* Language testing 21/2, 202-226.

Pearson, D., Hiebert, E. & M. Kamil, (2007). *Vocabulary assessment: What we know and what we need to learn*. Reading Research Quarterly 42/2, 282-296.

Schmitt, N. (2014). *Size and depth of vocabulary knowledge: What the research shows.* Language Learning. 64(4), 913–951

Šotra, T. (2006). *Kako progovoriti na stranom jeziku*. Beograd: Zavod za udžbenike.

Nikica Strižak

ON THE DIMENSIONS OF LEXICAL KNOWLEDGE, WAYS OF ACQUIRING IT AND ASSESSING IT

Summary: Learning, aquisition and assessment of lexical knnowledge have very prominent place in language teaching and learning. It has been proven that inadequate lexical knowledge is the main factor of insufficient succes in school. Difference in the number of words children know is directly linked with the difference in later school achievement. This paper gives an overview of main issues in L1 lexical knowledge and it touches some questions of lexical knowledge in L2. Main areas of research, in both cases, are acquisition and assessment of lexical knowledge.

Keywords: lexical knowledge, academic proficiency, L1, L2

811.163.41'367
https://doi.org/10.18485/primling.2019.20.3
Оригинални научни рад
Примљен: 16.06.2019
Прихваћен: 11.08.2019

Biljana Nikolić

Univerzitet u Beogradu
Filološki fakultet

RANO USVAJANJE SINTAKSE SA FOKUSOM NA USVAJANJE PRVIH GLAGOLA[1]

Sažetak: Usvajanje maternjeg jezika počinje od rođenja deteta, a pojedini segmenti jezičke strukture usvajaju se tokom celog života. Budući da su glagoli ključni elementi strukture svake rečenice, jasno je da posebno važno pitanje u usvajanju jezika zauzima usvajanje (prvih) glagola. U radu se ukazuje na složenost procesa usvajanja prvih glagola u dečjem govoru i na najvažnija (ne)odgovorena pitanja o ovom procesu na kojima se zasnivaju mnoga istraživanja iz oblasti usvajanja sintakse L1. Zaključuje se da se usvajanje prvih glagola u velikoj meri razlikuje od usvajanja drugih vrsta reči: u ranom učenju jezika, imenice se uče brže i lakše nego glagoli.

Ključne reči: usvajanje L1, prvi glagoli, sintaksa prvog jezika, dečji govor

1. Uvod

Proces usvajanja jezika predstavlja predmet brojnih naučnih istraživanja (lingvističkih, psiholingvističkih, psiholoških, pedagoških i sociolingvističkih). Uprkos tome što u literaturi vlada veliko interesovanje za pitanja usvajanja kako prvog (maternjeg) jezika, tako i usvajanja stranih jezika, naučnici još uvek nisu uspeli da u potpunosti proniknu u ovaj proces i dokuče sve mehanizme kojima se deca služe usvajajući neki (maternji ili strani) jezik. Sve to svedoči o složenosti fenomena učenja jezika.

Usvajanje maternjeg jezika počinje od rođenja deteta, a pojedini segmenti jezičke strukture (npr. leksika) usvajaju se tokom celog života.

[1] Ovaj rad je nastao u okviru projekta *Srpski jezik i njegovi resursi: teorija, opis i primene* (br. 178006), koji u celini finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

Brojna ispitivanja bazirana na sintaksičkom aspektu usvajanja jezika kao polaznu osnovu imaju usvajanje imenica. Ipak, budući da su glagoli ključni elementi strukture svake rečenice, jasno je da posebno važno pitanje u usvajanju jezika zauzima usvajanje (prvih) glagola. U ovom radu se pregledom literature ukazuje na složenost procesa usvajanja prvih glagola u dečijem govoru i na najvažnija (ne)odgovorena pitanja o ovom procesu na kojima se zasnivaju mnoga istraživanja iz oblasti usvajanja sintakse prvog jezika.

2. Rano usvajanje sintakse

Jedno od najkompleksnijih pitanja u istraživanjima koja se bave usvajanjem prvog jezika jeste ono o načinu na koji deca usvajaju jezički sistem, odnosno kako, usvajajući različite vrste reči, usvajaju i gramatičke kategorije i grade svoje najranije iskaze. Rano razumevanje sintakse kod dece se istražuje različitim metodama i tehnikama kao što su vođenje dnevnika o tome kada dete (ne) razume određene iskaze, zadaci izbora odgovarajuće fotografije u kojima dete treba da među ponuđenim fotografijama izabere onu koja najbolje ilustruje ono što čuje u iskazu odrasle osobe itd. Upravo se primenom različitih istraživačkih metoda došlo do saznanja da je znanje gramatike kod dece u direktnoj vezi sa razvojem uzrasta (up. Tager-Flusberg i Zukowski, 1997: 156).

Na redosled u usvajanju različitih vrsta reči i njihovo kombinovanje i slaganje u iskaze u najranijem dečjem uzrastu (već tokom prve godine života) utiču brojni faktori. Tager-Flusberg i Zukowski (1997:147–150), na primer, govoreći o praćenju sintaksičkog razvoja kod dece, ukazuju na uticaj dečjeg uzrasta na dužinu iskaza. Naime, oni navode da je upravo dužina dečje rečenice pokazatelj sintaksičkog razvoja, što potkrepljuju rezultatima istraživanja sprovedenih merenjem iskaza koji imaju značenje (tzv. MLU, *mean lenght of utterance*) i merenjem indeksa produktivne sintakse (tzv. IPSyn), oba zasnovana na transkriptima spontanog dečijeg govora.

Analizirajući dvočlane glagolske konstrukcije u usvajanju hrvatskog jezika, G. Hržica i A. Ordulj (2014) su pokazale da tipološke osobine određenog jezika utiču na razvoj sintakse pri njegovom usvajanju. Upravo tipološke osobine jezika koji se uči podstiču ranu pojavu složenih gramatičkih elemenata u dečjem govoru – što važniju ulogu imaju u jeziku,

morfološki elementi će ranije biti zastupljeni u dečjem govoru (Hržica i Ordulj, 2014: 451–452). Kako autorke navode, u hrvatskom jeziku se kao prvi glagolski oblik javlja treće lice jednine prezenta glagola (koji se smatra morfološki neutralnim oblikom), a nakon njega se u dečjem govoru pojavljuju i imperativ (što je očekivano budući da je jedna od prvih komunikativnih potreba kod dece upravo izricanje zahteva) i infinitiv (koji se koristi sa iskazivanje želje) (Hržica i Ordulj, 2014: 440–442).

Svest o sintaksi, odn. sintaksička kompetencija, jedan od četiri tipa metajezičke sposobnosti (uz fonemsku svest, svest o rečima i pragmatsku svest), predmet je brojnih istraživanja. Jedno od takvih istraživanja je sprovela M. Nikolić (up. Nikolić: 2009) analizirajući razvoj svesti o sintaksi kod dece predškolskog uzrasta. Opšte je poznato da deca greše usvajajući svoj maternji jezik koristeći primere koji ilustruju odstupanja od sistemskih, strukturnih pravila datoga jezika, što upućuje na zaključak da deca nemaju razvijenu metajezičku svest. Tome u prilog govori i istraživanje M. Nikolić, u kojem se pravi razlika između metajezičke sposobnosti, koja se odnosi na svesnu upotrebu gramatičkih pravila u govoru, i sintaksičke svesti, koja podrazumeva sposobnost svesnog razmišljanja o sintaksičkoj strukturi jezika i mogućnost da se ta struktura posmatra nezavisno od značenja koje se jezikom prenosi. U tom smislu, zaključuje M. Nikolić, gramatički pravilno govorenje ne podrazumeva nužno postojanje svesti o sintaksi (Nikolić, 2009: 38).

Utvrđivanje, tj. merenje sintaksičke svesti se najčešće sprovodi tako što se od dece zahteva da određene iskaze (koje često „izgovaraju“ lutke kao fiktivni sagovornici u igrama uloga) ocenjuju kao prihvatljive ili neprihvatljive, odn. poželjne ili nepoželjne ili se koriste zadaci gramatičke korekcije (Nikolić, 2009: 39). Na osnovu ispitivanja sprovedenih navedenim metodama, mnogi istraživači zastupaju stanovište da je razvoj svesti o sintaksi uslovljen i određen uzrastom deteta i da se kritičnim periodom za podsticanje razvoja svesti o sintaksi može smatrati uzrast između šest i sedam godina (Nikolić, 2009: 38). Pokazalo se da je upravo u navedenom uzrastu moguće podsticati razvoj svesti o sintaksi (Nikolić, 2009: 52).

3. Nekoliko teza o usvajanju glagola

Kada počnu da uče glagole, glavni zadatak za decu je da izaberu aktivnost, proces ili stanje koje, u zavisnosti od konteksta, treba da po-

vežu sa odgovarajućom leksemom (glagolom). Taj proces tzv. mapiranja (spajanja) prilikom usvajanja glagola otežava činjenica da se u realnom okruženju (u zavisnosti od komunikativnog konteksta i komunikativne situacije) svaki od novih glagola (za dete nepoznatih glagola) može upotrebiti u različitim značenjima. Sve to može biti uzrok greškama u upotrebi glagola u dečjem govoru. Zbog toga mnogi istraživači navode da proces mapiranja zapravo nije isključivo vezan za realne okolnosti (komunikativni kontekst), već da u usvajanju glagola važno mesto zauzimaju semantičko (semantic bootstrapping) i sintaksičko samopokretanje (syntactic bootstrapping). Iako se teze o semantičkom i sintaksičkom samopokretanju često zastupaju ili kritikuju u literaturi, treba imati na umu i stavove zasnovane na nativističkoj teoriji kojima se iznosi tvrdnja da deca nepoznatim glagolima pripisuju odgovarajuće značenje oslanjajući se pre svega na neposredno sintaksičko okruženje u kojem se glagol javlja.

Teza o semantičkom samopokretanju, koja se može shvatiti kao nastavak nativističke teorije o usvajanju jezika, podrazumeva mišljenje da urođeno jezičko znanje svakog deteta sadrži apstraktne sintaksičke kategorije i odnose, kao i semantička svojstva potrebna za razlikovanje sintaksičkih funkcija (Anđelković, 2012: 17). Deca, dakle, zahvaljujući urođenom semantičkom znanju prepoznaju pojedine tipične imenice i glagole (Anđelković 2012: 18). Nasuprot tome, teza o sintaksičkom samopokretanju je zasnovana na pretpostavci da je značenje glagola detetu dostupno samo na osnovu posmatranja događaja na koji se taj glagol odnosi i da je ono polazna tačka u procesu semantičkog samopokretanja, što je jedan od razloga za brojne kritike ove teze budući da se jedna ista situacija može opisati različitim glagolima (Anđelković, 2012: 19–24).

Sa druge strane, pristalice konstruktivističkog modela zasnovanog na upotrebi jezika tvrde da je za učenje jezika najvažnija njegova upotreba i da sve jezičke konstrukcije ravnopravno učestvuju u izgradnji sistema, odnosno da jezičko funkcionisanje nije izolovana funkcija već je deo komunikacije u najširem smislu (Anđelković, 2012: 35–36). Naime, oni, suprotno od pristalica nativizma, smatraju da rana gramatika nije sistematična i produktivna kako se tvrdi u teoriji o urođenim jezičkim apstrakcijama, već da se prve kombinacije grade oko frekventnih reči koje oko sebe okupljaju i privlače one reči koje dete i inače pronalazi u inputu (Anđelković, 2012: 37).

Dakle, usvajanje jezičkih jedinica nije urođeno, već se znanje o njima stiče učenjem – generalizacijom veoma frekventnih reči putem opštih

principa učenja (kao što su npr. analogija i pronalaženje opštih obrazaca u učenju) dete od najjednostavnijih gramatičkih konstrukcija (koje su u početku svedene samo na visokofrekventnu leksiku) stvara složenije jezičke konstrukcije. Zbog toga dete na početku jezičkog razvoja glagol kombinuje sa manjim brojem vrlo frekventnih leksičkih jedinica, a tek kasnije počinje da vrši generalizacije i stvara iskaze (Anđelković, 2012: 38).

4. Holofraze i dvočlani iskazi

Prvi dečji iskazi su jednočlani (to su tzv. holofraze), ali ih deca koriste u značenju kompleksnijem od onog koje sama reč ima – svaku holofrazu deca koriste da prenesu značenje cele rečenice (pitanja, izjave, zahteva). Međutim, uprkos sveukupnom značenju koje im deca (i njihovi sagovornici) pripisuju koristeći ih u realizaciji prvih komunikativnih funkcija, jednočlani iskazi se u lingvističkim istraživanjima ne uzimaju kao početak sintaksičkog razvoja dečjeg govora.

Kao jedan od najznačajnijih perioda u usvajanju kompleksnog sintaksičkog sistema izdvaja se period kada se dečji iskazi sastoje od dve reči. Takvi, dvočlani iskazi sastavljeni su od imenica i glagola ili prideva, koje Tager-Flusberg i Zukowski (1997: 152) nazivaju punoznačnim rečima ili otvorenim vrstama reči, dok tzv. funkcionalne reči ili zatvorene vrste reči (predlozi, veznici, članovi itd.) u njima uglavnom izostaju. U literaturi se ističe (up. Anđelković, 2012: 14) da glagoli imaju ključnu ulogu u fazi ekspanzije dečjeg rečnika i građenja prvih višečlanih iskaza, jer je predikat noseći element klauze oko kojeg se okupljaju ostali rečenični članovi.

Mnoga istraživanja dečjeg govora su pokazala da se u dvočlanim iskazima dece mogu uočiti određeni semantički odnosi. Tager-Flusberg i Zukowski (1997: 153) izdvajaju nekoliko značenja preovlađujućih u dečjim iskazima, na prvo mesto stavljajući objekte, ljude i aktivnosti iz svakodnevnog života deteta. Pomenuti autori su pokazali da deca kombinujući značenja (značenjske odnose) stvaraju duže i kompleksnije iskaze.

5. Usvajanje prvih glagola

Jedno od važnih pitanja u oblasti ranog usvajanja sintakse odnosi se na usvajanje glagola. Često se glagoli smatraju težim za učenje i usvajanje od imenica. Takav stav se potkrepljuje mnogobrojnim istraživanjima koja

su rađena na materijalu engleskog jezika, u kojem su imenice dominantne u ranom dečjem govoru.

Postoji nekoliko mogućih semantičko-konceptualnih objašnjenja o tome zašto se u usvajanju maternjeg jezika glagoli usvajaju kasnije nego imenice. Neki autori (up. Dendre, 2006) izdvajaju četiri moguća objašnjenja: 1) ograničenja za usvajanje glagola uzrokovana uzrastom deteta, 2) teškoće u otkrivanju konceptualnih komponenti glagola, 3) teškoće u učenju semantičkih komponenti od kojih se sastoji glagol i na koji način se te komponente mogu kombinovati i 4) redosled informacija (Dendre, 2006: 554). Pretpostavlja se da je uzrast u direktnoj vezi sa posedovanjem kognitivnih sposobnosti koje su neophodne da bi se glagoli naučili.

Treba imati na umu i činjenicu da neretko istraživanja pokazuju da u nekim jezicima (npr. španskom ili engleskom) u ranom dečjem govoru preovladavaju imenice, dok su u nekim drugim jezicima (kao što su mandarinski ili korejski) dominantni glagoli. Navedene razlike u usvajanju glagola i imenica u različitim jezicima mogu biti uslovljene različitim faktorima kao što su: morfološke odlike imenica i glagola, kulturološki faktori (kultura u kojoj se dati jezik govori), frekvencija upotrebe imenica, odn. glagola u govoru kojem su deca konstantno izložena (što zavisi od toga da li staratelji u razgovoru sa decom češće imenuju objekte ili govore o aktivnostima).

Osim toga, brojni istraživači smatraju da imenice preovlađuju u ranom dečjem govoru jer glagoli imaju specifičnije, apstraktnije jezičko značenje (Brown, 1998: 714). Glagoli se teže i sporije usvajaju verovatno zbog toga što deca u najranijem uzrastu, dok uče svoj maternji jezik, nemaju dovoljno znanja o konceptualnim i semantičkim komponentama koje sadrži svaki glagol (Dendre, 2006: 555).

Mnoge studije pokazuju da razlika koja postoji u učenju imenica i glagola nije samo razlika u razumevanju objekata i događaja, već da suština postojanja razlika u usvajanju imenica i glagola leži u sposobnosti koju deca poseduju da povezuju ove objekte, tj. događaje sa novim rečima. Dakle, činjenica da se imenice u nekim jezicima usvajaju pre glagola može biti rezultat opšteg obrasca učenja – deca se u učenju jezika fokusiraju na učenje objekata i njihovih karakteristika pre nego što su u stanju da se usredsrede na odnose među njima (Dendre, 2006: 557).

Prvi glagoli jesu oni naučeni u drugoj godini života, odnosno oni koje deca koriste u iskazima od dve ili više reči. Istraživanja su pokazala da deca prve glagole koriste da ukažu na sopstvene aktivnosti, a ne na tuđe

aktivnosti, kao i da se značenja prvih glagola ograničavaju time što vezuju za određene, ustaljene kontekste (npr. *gledati* se isključivo koristi u konstrukciji *gledati televiziju*) (Naigles et al., 2009: 9). Naime, pokazalo se da je redosled kojim deca usvajaju prve glagole idiosinkratičan, odnosno da ne postoji jedan jedinstveni model usvajanja glagola kod sve dece.

Pregledom literature ustanovljeno je da su dosadašnja ispitivanja uglavnom bila fokusirana na istraživanja usvajanja ranih glagola kod samo jednog deteta (a ne kod grupe dece), te se, stoga, dobijeni podaci ne bi mogli uzimati kao reprezentativni za usvajanje i upotrebu prvih glagola uopšte (ili kod grupe dece). Tako je, na primer, Tomasello (1992), imajući u vidu postulate kognitivnog pristupa u usvajanju jezika, zastupao stanovište da su prvi glagoli u usvajanju jezika kod dece ključni elementi organizacije u procesu stvaranja rane gramatike u dečjem govoru. Kako autor navodi (Tomasello, 1992: 6–7), konceptualnost je sastavni deo značenja svakog glagola, a konceptualna situacija koja se iskazuje određenim glagolom je okvir i uslov za stvaranje kompleksnijih konstrukcija kakve su rečenice. Drugim rečima, deca već na početku jezičkog razvoja poseduju bazične konceptualne preduslove za usvajanje glagola, što objašnjava činjenicu da se glagoli različite konceptualne složenosti mogu pronaći u ranom govoru deteta. Svoje zaključke Tomaselo je zasnovao na istraživanju korpusa koji je činio dnevnik najranijih glagola i iskaza u govoru njegove dvogodišnje ćerke.

Sa druge strane, čini se da su Naigels i ostali (up. Naigles et al., 2009) načinili pomak u istraživanjima ovog tipa ispitujući fleksibilnost u usvajanju i upotrebi prvih glagola kod dece čiji je maternji jezik engleski. Naime, oni su istraživanje zasnovali na analizi podataka dobijenih metodom koja je podrazumevala vođenje dnevnika, odn. beleženje iskaza većeg broja dece (njih osmoro, pet devojčica i tri dečaka starosti između 15 i 19 meseci) od strane njihovih roditelja; roditelji su imali zadatak da beleže spontane dečje iskaze koji sadrže neki od 34 zadata glagola,[2] pri čemu je za potrebe istraživanja uzeto samo prvih deset primera spontane upotrebe traženih glagola; beleženje primera je trajalo najmanje tri, a najviše 13 meseci, što se razlikovalo od deteta do deteta, odnosno od toga koliko često dete koristi zadate glagole u spontanim iskazima (up. Naigles et al., 2009). U nekoliko narednih paragrafa predstavićemo ne-

[2] Glagoli koji su ispitivani su: *bite*, *bring*, *clap*, *come*, *cry*, *cut*, *drop*, *eat*, *fall*, *give*, *go*, *hold*, *jump*, *kiss*, *lay*, *like*, *look*, *move*, *need*, *open*, *pull*, *push*, *put*, *roll*, *run*, *see*, *sit*, *stop*, *take*, *throw*, *walk*, *want*, *wash*, *wave* (up. Naigles et al., 2009: 133).

koliko zaključaka ovog istraživanja (up. navedene zaključke sa Naigles et al., 2009: 44–93).

Navedenim istraživanjem je potvrđeno, kao i u mnogim istraživanjima sprovedenim pre ovog, da deca svoje prve glagole koriste u iskazima od više reči i da se glagoli koriste češće u kombinaciji sa direktnim objektom nego sa subjektom ili predlogom.

Nije precizno utvrđeno da se tzv. slabi glagoli usvajaju ranije nego jaki glagoli, ali se pokazalo da se laki glagoli češće koriste u kombinaciji sa objektom, dok se teški glagoli najčešće koriste u obliku gerunda. Dakle, prelazni glagoli se najčešće koriste u kontekstu koji čine subjekat, glagol (predikat) i objekat, dok se neprelazni glagoli najčešće javljaju u formi gerunda.

Upotreba prvih glagola kod ispitivane dece pokazala se fleksibilnijom kada je reč o sintaksi (sintaksičkoj upotrebi glagola) nego kada je reč o morfološkim promenama glagola. Navedeno istraživanje je pokazalo da deca počinju da koriste glagole u spontanim iskazima u uzrastu od 18 meseci, a da nakon toga, u narednih 11 meseci, u spontanom govoru koriste 25 od 34 predviđena glagola.

Utvrđeno je da postoji pragmatička i semantička fleksibilnost u upotrebi prvih glagola (npr. deca koja su učestvovala u istraživanju nisu koristila glagol *jesti* samo za opisivanje jedne situacije, odn. za konzumiranje samo jednog jela od strane samo jedne osobe, već su ovu aktivnost primenjivala na različite komunikativne kontekste). Ne treba zanemariti ni podatak da ranije naučeni glagoli pokazuju manje gramatičke fleksibilnosti u spontanoj upotrebi u dečjem govoru, kao ni to da deca koja ranije počinju da koriste glagole, to čine sa više semantičke fleksibilnosti.

Ispitujući zašto se neki glagoli nauče pre ostalih, Naigels i Hoff-Ginsberg (1998) su utvrdili da input kojem su deca izložena (a naročito frekvencija glagola u govoru odraslih) utiče na različitu frekvenciju upotrebe glagola i na raznolikost u njihovoj sintaksičkoj upotrebi u dečjem govoru. Što češće čuju neki glagol, tj. što su češće izložena inputu u kojem se određeni glagoli koriste učestalo i na različite načine, u različitim kontekstima, deca će ih na fleksibilniji način razumeti i koristiti u svojoj spontanoj produkciji. Treba imati na umu i činjenicu da su deca stalno izložena govoru odraslih i da, stoga, sličnost dečjih iskaza sa jezikom odraslih može biti rezultat imitacije ili mehanizma učenja.

6. Zaključak

Pregledom literature ustanovljeno je da se usvajanje prvih glagola u velikoj meri razlikuje od usvajanja drugih vrsta reči, pri čemu se istraživači posebno bave razlikama koje postoje u usvajanju glagola i imenica. Generalno posmatrano, u ranom učenju jezika, imenice se uče brže i lakše nego glagoli. To se objašnjava činjenicom da je konceptualnost sastavni deo značenja svakog glagola, ali i time što na usvajanje glagola utiču različiti faktori kao što su npr. morfološki (morfološke odlike imenica i glagola). Sem toga, brojna istraživanja su pokazala da je redosled kojim deca usvajaju prve glagole idiosinkratičan, odnosno da ne postoji jedan jedinstveni model usvajanja glagola za svu decu. Budući da rezultati dosadašnjih istraživanja procesa ranog usvajanja sintakse nedvosmisleno upućuju na kompleksnost procesa usvajanja prvih glagola, jasno je da bi dalja ispitivanja ove vrste znatno pomogla u razumevanju načina na koji deca savladavaju tako složene gramatičke kategorije i sintaksičke obrasce u učenju L1.

Literatura

Anđelković, Darinka Č. (2012). *Glagoli i glagolske dopune u razvoju dečijeg govora*. Diss. UniverzitetuBeogradu, Filozofskifakultet.

Brown, Penelope (1998). "Childrens first verbs in Tzeltal: Evidence for an early verb category." *Linguistics* 36.4: 713-754.

Gentner, Dedre (2006). "Why verbs are hard to learn." *Action meets word: How children learn verbs* : 544-564.

Hržica, Gordana, and Antonia Ordulj (2014). "Dvočlane glagolske konstrukcije u usvajanju hrvatskoga jezika." *Rasprave: Časopis Instituta za hrvatski jezik i jezikoslovlje* 39.2: 433-456.

Nikolić, Mirjana (2009). „Podsticanje razvoja svesti o sintaksi kod dece predškolskog uzrasta.“*Zbornik instituta za pedagoška istraživanja41/2*: 437-460.

Naigles, Letitia R., et al. (2009). "Flexibility in early verb use: Evidence from a multiple-n diary study." *Monographs of the Society for Research in Child Development*: i-144.

Naigles, Letitia R., and Erika Hoff-Ginsberg (1998). "Why are some verbs learned before other verbs? Effects of input frequency and structure on children's early verb use." *Journal of Child Language* 25.01: 95-120.

Tager-Flusberg, Helen, and A. Zukowski (1997). "Putting words together: Morphology and syntax in the preschool years." *The development of language* : 159-209.

Tomasello, Michael (1992). "First verbs: Case study of early grammatical development" Cambridge, England: Cambridge University Press.

Biljana Nikolić

EARLY SYNTAX ACQUISITION WITH THE FOCUS ON THE ACQUISITON OF THE FIRST VERBS

Summary: Acquisition of the mother tongue begins with the birth of a child, and some segments of the linguistic structure are being adopted throughout their lives. Since verbs are the key elements of the structure of each sentence, there is no doubt that acquisition of the (first) verbs is very important in the language acquisition. The paper points to the complexity of the process of acquiring the first verbs in children's speech and the most important (un)answered questions about this process, which are based on extensive research in the field of acquisition of the syntax in L1. By speaking about the first verbs we refer to the verbs learned in the second year of life, specifically those used by children in statements of two or more words. The paper concludes that the acquisition of the first verbs differs greatly from the acquisition of the other types of words: in the early learning of the language, the nouns are learned faster and easier than verbs.

Key words: L1 acquisition, the first verbs, L1 syntax, children's speech

811.131.1'367.625
811.163.41'367.625
https://doi.org/10.18485/primling.2019.20.4
Оригинални научни рад
Примљен: 23.05.2019
Прихваћен: 14.09.2019

Nataša Janićijević

Univerzitet u Beogradu
Filološki fakultet

FUTURSKA UPOTREBA ITALIJANSKOG KONJUNKTIVA PREZENTA I NJEGOVI SRPSKI EKVIVALENTI

Sažetak: U radu se proučava upotreba italijanskog konjunktiva prezenta u funkciji izražavanja budućih radnji. Osnovni cilj rada jeste da se utvrdi u kojim slučajevima, odnosno u kakvom sintaksičko-semantičkom okruženju, konjunktiv prezenta može imati futursko značenje. Što se dopunskih rečenica tiče, razmatra se kojim semantičkim klasama mogu pripadati glagoli uz koje konjunktiv prezenta ima referencu na budućnost, a potom se analizira njegova futurska upotreba i u ostalim vrstama zavisnih rečenica. Budući da srpski jezik u svom glagolskom sistemu ne poseduje oblik konjunktiva, drugi cilj rada jeste da se utvrde odgovarajući srpski ekvivalenti konjunktiva prezenta kao jednog od alternativnih sredstava za obeležavanje budućnosti u italijanskom jeziku.

Ključne reči: italijanski, srpski, budućnost, zavisne rečenice, ekvivalenti.

1. Uvod

Za razliku od indikativa koji označava radnje i stanja koja se odnose na realnu i objektivnu stvarnost, konjunktiv je glagolski način čija su osnovna značenja modalna. On iskazuje radnje i stanja koja pripadaju sferi želje, nade, pretpostavke, sumnje, potrebe, bojazni i različitih emotivnih stanja (sreća, tuga, stid itd.), kao i radnje i stanja čije je ostvarenje najčešće neizvesno, moguće ili nemoguće.

Iako ima i samostalnu upotrebu, konjunktiv je karakterističan prvenstveno za zavisne rečenice čiji je subjekat različit od subjekta upravne. On se najčešće ostvaruje u dopunskim rečenicama uvedenim raznim glagolima i izrazima koji označavaju lični stav prema realizaciji radnje,

kao i u pojedinim vrstama zavisnih rečenica čiji veznici zahtevaju njegovu upotrebu. Najvažniju ulogu u njegovoj distribuciji igraju, pre svega, semantički i sintaksički faktori, ali u pojedinim kontekstima, u kojima je moguće upotrebiti i indikativ, na izbor između ova dva glagolska načina često mogu uticati stil i registar. Kada je u pitanju pisani jezik i viši registar, prednost u upotrebi daje se konjunktivu, dok se u govornom jeziku može javiti i indikativ.

Konjunktiv u italijanskom jeziku ima četiri vremena: prezent, perfekat, imperfekat i pluskvamperfekat. On ne poseduje oblik futura, pa se u onom kontekstu koji zahteva njegovu upotrebu, za obeležavanje budućnosti koriste obično prost futur ili konjunktiv prezenta. Imajući u vidu činjenicu da je u italijanskom jeziku i konjunktiv prezenta jedan od markera za buduću radnju, prvi i osnovni cilj rada jeste da se utvrdi u kojim slučajevima odnosno u kakvom sintaksičko-semantičkom okruženju on može imati futursko značenje. Budući da srpski jezik nema oblik konjunktiva, drugi cilj rada jeste da se utvrde odgovarajući srpski ekvivalenti futurski upotrebljenog konjunktiva prezenta. Korpus na kome je vršeno istraživanje sastoji se od primera preuzetih iz gramatika italijanskog jezika, korpusa savremenog pisanog italijanskog jezika *Coris* Univerziteta u Bolonji, jednojezičnih rečnika i dvojezičnog italijansko-srpskog rečnika (Klajn 2003), iz štampe i s televizije, kao i iz usmene komunikacije sa izvornim govornicima.

Futurska upotreba konjunktiva prezenta slabo je obrađena u literaturi o savremenom italijanskom jeziku. U gramatikama italijanskog jezika ona je ili zanemarena (Dardano & Trifone 1997) ili nedovoljno objašnjena i potkrepljena malim brojem primera. U većini gramatika se samo kratko pominje da konjunktiv prezenta može označavati buduće radnje i da tada ima funkciju prostog futura (Sensini 1997: 249, Salvi & Vanelli 2004: 253, Maiden & Robustelli 2007: 335) ili, obrnuto, da se uz pojedine glagole i izraze koji zahtevaju konjunktiv može upotrebiti prost futur (Serianni 1989: 558, Salvi & Vanelli 2004: 253, Patota 2006: 124, Maiden & Robustelli 2007: 293). U svim navedenim gramatikama i prost futur i konjunktiv prezenta upotrebljeni su u primerima s dopunskom rečenicom, ali se ni u jednoj od njih ne navodi uz koje tačno glagole i izraze oni mogu biti međusobno zamenljivi odnosno uz koje tačno glagole i izraze konjunktiv prezenta može označavati buduće radnje. Za razliku od ostalih gramatičara, Moretti & Orvieto (1984) i Garigliano (2011) konstatuju da konjunktiv prezenta i prost futur mogu alternirati i u zavisno-upitnoj rečenici.

Što se naučnih radova tiče, ne postoji nijedan koji obrađuje futursku upotrebu konjunktiva. U svom radu o upotrebama prostog futura, Berretta (1991: 137) samo kratko navodi da se budućnost može izraziti i konjunktivom prezenta u zavisnim rečenicama koje uvode glagoli sumnje/predviđanja[1] i slični izrazi (*non è escluso che* 'nije isključeno da', *è possibile che* 'moguće je da'), kao i uopšte u zavisnim rečenicama koje se odnose na budućnost, što ilustruje primerima s konjunktivom prezenta u vremenskoj rečenici posle veznika *prima che* 'pre nego što' i namernoj posle veznika *affinché* 'da (+ prezent / potencijal)', 'kako (+ potencijal)'. Međutim, treba istaći da konjunktiv prezenta nema isto futursko značenje u dopunskoj rečenici uz glagole mišljenja, sumnje, nade i sl. i u namernoj rečenici koja je već po svom značenju modalna. Kada je u pitanju budućnost, treba praviti razliku između „pravih" budućih radnji i modalnih radnji koje se samo žele, nameravaju i sl., a čije ostvarenje može biti usmereno ka budućnosti.

Iz svega do sad rečenog, vidi se da ni u gramatikama ni u naučnoj literaturi nisu dovoljno opisani ni sistematski obrađeni slučajevi u kojima konjunktiv prezenta može imati značenje budućeg vremena. U ovom radu pokušaćemo da pružimo detaljan i sistematizovan opis, tako što ćemo pojedinačno analizirati zavisne rečenice u kojima konjunktiv može iskazivati buduće radnje. Što se dopunskih rečenica tiče, razmotrićemo kojim semantičkim klasama mogu pripadati glagoli uz koje konjunktiv ima referencu na budućnost, a potom ćemo razmotriti njegovu futursku upotrebu i u ostalim vrstama zavisnim rečenicama.

2. Sintaksička distribucija konjunktiva prezenta s futurskim značenjem

Konjunktiv prezenta može iskazivati buduću radnju u dopunskoj rečenici uvedenoj glagolima koji iskazuju mišljenje, sumnju, pretpostavku, privid, lični utisak i sl. U ovu klasu glagola spadaju glagoli poput *pensare* 'misliti', *credere* 'verovati', *dubitare* 'sumnjati', *supporre* 'pretpostavljati', *sembrare / parere* 'činiti se', *avere l'impressione* 'imati utisak' i njima slični.

[1] Kao primer Berretta (1991: 137) navodi glagol *sperare* 'nadati se'. Treba istaći da ovaj glagol nije tipičan predstavnik epistemičkih značenja sumnje i predviđanja. Sumnja i predviđanje se najpre izražavaju raznim glagolima mišljenja, a *sperare* 'nadati se' nosi u sebi modalna značenje nade, želje i sl., i uvodi deontički modalizovane iskaze (v. Palmer 1986).

(1) Penso che prima o poi vi trasferiate in un'altra città. (Garigliano 2011: 549)
'Mislim da ćete se kad-tad preseliti u drugi grad.'

(2) Credo che arrivino domani. (Patota 2006: 126)
'Verujem da stižu / će stići sutra.'

(3) Dubita che gli restituiscano i soldi. (Razg.)
'Sumnja da će mu vratiti pare.'

(4) Mi sembra che solo loro non partecipino domani alla gara. (Razg.)
'Čini mi se da samo oni ne učestvuju / neće učestvovati sutra na takmičenju.'

(5) Ho l'impressione che non venga più. (Coris: MON2001_04)
'Imam utisak da neće više doći.'

(6) Si suppone che tornino il 20. (Razg.)
'Pretpostavlja se da se vraćaju / će se vratiti 20.'

Da u navedenim primerima konjunktiv prezenta ima značenje budućeg vremena, vidljivo je po tome što se svuda može zameniti prostim futurom.

U govornom italijanskom jeziku se iza pojedinih glagola mišljenja umesto konjunktiva može javiti indikativ. Takva upotreba indikativa dosta je stara, kao što je u svom radu dokazala F. Ageno (1961), a u savremenom govornom jeziku ona je sve raširenija, o čemu govore i pojedine gramatike italijanskog jezika (Serianni 1989, Patota 2006, Maiden & Robustelli 2007), kao i druga stručna i naučna literatura (Berruto 1987, Berretta 1991, Wandruszka 1991, D'Achille 2003). Iako se u govornom jeziku i neformalnom registru uz pojedine glagole toleriše i indikativ, konjunktiv je svakako ispravniji oblik. Međutim, sama činjenica da se može javiti i indikativ govori u prilog tome da je konjunktiv uz mnoge glagole mišljenja više gramatički i stilski izbor nego što je značenjski neophodan (v. Lepschy & Lepschy 2000, Moretti & Orvieto 1984, Serianni 1989). Nadovezujući se na Klajna (1980) koji pravi razliku između „pravog" konjunktiva, tj. onog koji iskazuje prave modalne radnje i „formalnog" koji je to samo po obliku, možemo se složiti s njim da je ovako upotrebljen konjunktiv samo „formalni". Pod tim svakako ne mislimo da konjunktiv

u navedenim iskazima nema nikakvo modalno značenje, već da on ne iskazuje pravu modalnu, nego samo modalno obojenu radnju. Drugim rečima, modalnost celokupnog iskaza ne potiče od samog konjunktiva već od modalne semantike upravnog glagola. Naime, u svim navedenim primerima reč je o epistemički modalizovanim iskazima u kojima se govornik ne opredeljuje ni prema istinitosti ni prema neistinitosti propozicije. On samo izražava svoj subjektivni stav prema radnji zavisne rečenice, u smislu manjeg ili većeg stepena nesigurnosti, suzdržanosti, kolebanja, pretpostavke i sl. u vezi sa njenim ostvarenjem. Na govornikov stav već ukazuje značenje upravnog glagola kome je konjunktiv samo formalna dopuna. U to se lako možemo uveriti ako izmenimo sintaksičku strukturu rečenice, a upravni glagol zamenimo odgovarajućom parafrazom koja zahteva upotrebu indikativa: (1a) *Secondo me, prima o poi vi trasferirete in un'altra città* 'Po mom mišljenju, kad-tad ćete se preseliti u drugi grad'; (4a) *A quanto mi sembra, solo loro non partecipano domani alla gara* 'Kako mi se čini, samo oni ne učestvuju sutra na takmičenju'; (6a) *A quanto si suppone, tornano il 20* 'Po onome što se pretpostavlja, vraćaju se 20.' U navedenim primerima i rečenice sa konjunktivom i rečenice sa indikativom (prezenta ili futura) imaju isti stepen nefaktivnosti i isto značenje. Celokupan iskaz je epistemički modalizovan, a sam konjunktiv ima prvenstveno vremensko značenje, i to značenje budućnosti.

Odgovarajući srpski ekvivalenti ovako upotrebljenog konjunktiva prezenta jesu futur I i prezent za budućnost, ukoliko je njegova upotreba moguća u datom kontekstu. Ovakav konjunktiv Klajn (1980) naziva „neprevedenim" jer njegov odraz u srpskom jeziku nije neki modalni oblik.

Konjunktiv prezenta može označavati buduću radnju i u subjekatskoj rečenici iza bezličnih izraza *è possibile che* 'moguće je da', *è probabile che* 'verovatno je da', *è impossibile* 'nemoguće je da', *è improbabile che* 'malo je verovatno da', *può darsi* 'može biti', *è difficile che* 'teško da', *non è escluso che* 'nije isključeno da', koji takođe uvode epistemički modalizovane iskaze. I ovde se konjunktiv prezenta može zameniti prostim futurom onda kada je potencijalna radnja definitivno smeštena u budućnosti.

(7) È possibile che domani la sinistra voti contro. (dnevnik TG 1)
'Moguće je da levica sutra glasa protiv / da će levica sutra glasati protiv.'

(8) È molto probabile che stasera ti accompagnino alla stazione. (Razg.)
'Vrlo je verovatno da će te večeras otpratiti na stanicu.'

(9) È difficile che torni oggi. (Klajn 2003)
‘Teško da će se danas vratiti.’
(10) Siccome sbaglia tanto (...), può darsi che alla fine perda. (Coris: MON2001_04)
‘Pošto toliko greši (...), može biti da će na kraju izgubiti.’

Odgovarajući srpski ekvivalenti ovako upotrebljenog konjunktiva prezenta jesu futur I, a ponekad i prezent.

Konjunktiv prezenta može biti futurski marker i uz glagole koji označavaju nadu i strah, kao što su *sperare* ‘nadati se’ i *temere* ‘bojati se’, kao i njima slični izrazi *nutrire la speranza* ‘gajiti nadu’, *avere paura* ‘plašiti se’ i drugi. Za razliku od svih prethodnih iskaza, koji su epistemički modalizovani, iskazi s ovim glagolima spadaju u deontičku modalnost (v. Palmer 1986).

(11) Spero che tu gli dia una mano a fare quel lavoro. (Vanelli 1991: 615)
‘Nadam se da ćeš mu pomoći da uradi taj posao.’

(12) (...) nutro la speranza che dal pagliaio spunti all’improvviso l’ago perduto. (Coris: NARRATRomanzi)
‘(...) gajim nadu da će se u plastu sena iznenada pojaviti izgubljena igla.’

(13) Temo che non ci riescano. (Coris: NARRATRoma)
‘Bojim se da neće uspeti.’

(14) Ho una gran paura che ci scoprano e ci fucilino. (Coris: NARRATVaria)
‘Strašno se plašim da će nas otkriti i streljati / da nas ne otkriju i ne streljaju.’

(15) Hanno paura che l’edificio gli caschi addosso. (Maiden & Robustelli 2007: 317)
‘Boje se da će zgrada pasti na njih / da zgrada ne padne na njih.’

I u ovim iskazima konjunktiv prezenta može alternirati s prostim futurom. Njegov odgovarajući srpski ekvivalent jeste futur I. Uz glagole i izraze koji označavaju strah, bojazan može se upotrebiti i odrični oblik perfektivnog prezenta. On je sinoniman s futurom I, a njegov odrični oblik je logički suprotan onome što se želi reći (v. Klajn 1980).

Konjunktiv prezenta može imati vrednost budućeg vremena i uz pojedine glagole i izraze koji iskazuju emotivni stav (sreća, zadovoljstvo, žaljenje, čuđenje, ljutnja i sl.) prema radnji zavisne rečenice. Tako upotrebljen konjunktiv ilustruju sledeći primeri:

(16) Sono contento che venga presto. (Lepschy & Lepschy 2000: 205)
‘Srećan sam što uskoro dolazi.’

(17) Mi dispiace che fra poco ci separiamo. (Coris: MON2005_07)
‘Žao mi je što se uskoro rastajemo.’

(18) Il matrimonio del suo migliore amico è fra tre giorni e mi fa rabbia che lui non ci vada. (Razg.)
‘Venčanje njegovog najboljeg druga je za tri dana i ljutim se što on ne ide.’

(19) Sono deluso che non rimangano da noi anche per il fine settimana. (Razg.)
‘Razočaran sam što ne ostaju kod nas i za vikend.’

I uz ove glagole i izraze konjunktiv prezenta bi mogao da se zameni prostim futurom. Navedeni primeri, kao i drugi slični koje smo analizirali, navode na zaključak da je prost futur uobičajeniji onda kada se radnja odnosi na dalju budućnost, a konjunktiv prezenta onda kada ona pripada bliskoj budućnosti i kada je ugovorena, dogovorena, očekivana i sl.

Za razliku od prethodne dve grupe glagola, glagoli koji iskazuju emotivni stav prema radnji spadaju u faktivne predikate (v. Palmer 1986). Oni impliciraju govornikovo opredeljenje prema istinitosti propozicije i njihova karakteristika je da uvode realne, činjenične radnje, ali obično zahtevaju konjunktiv jer se njima izražavaju lični stav i reakcija prema radnji zavisne rečenice. U srpskom jeziku rečenice uvedene ovim predikatima imaju veznik „što“ i pripadaju uzročnim, dok su u italijanskom one po obliku subjekatske ili objekatske, a po značenju dosta bliske uzročnim. Da su iskazi s navedenim glagolima faktivni, potvrđuje i činjenica da se ovakve rečenice mogu parafrazirati sa *il fatto che* ‘(to) što’: *Mi fa piacere che tu venga* / *Mi fa piacere il fatto che tu venga* (Salvi & Vanelli 2004: 258) ‘Drago mi je što dolaziš’. Uz ove glagole u pisanom jeziku i formalnom registru poželjna je upotreba konjunktiva, dok je u govoru uobičajen indikativ.

Odgovarajući srpski ekvivalent konjunktiva prezenta u navedenim primerima je prezent. Osim prezenta, odgovarajući ekvivalent bi mogao da bude i futur I.

Što se subjekatskih i objekatskih rečenica tiče, konjunktiv prezenta može imati funkciju označavanja buduće radnje samo onda kada se upotrebi kao dopuna do sad navedenim vrstama glagola. Kao što smo već istakli, uz sve ove glagole on je komutabilan s prostim futurom.

Konjunktiv prezenta može imati pravo futursko značenje i u zavisno-upitnoj rečenici, što ilustruju sledeći primeri:

(20) Nessuno sa se venga. (Fava 1991: 705)
'Niko ne zna da li dolazi.'

(21) Non sono certo se partecipino domani alla gara. (Razg.)
'Nisam siguran da li sutra učestvuju na takmičenju.'

Umesto konjunktiva prezenta i ovde se može upotrebiti prost futur. Konjunktiv se, inače, može javiti u zavisno-upitnim rečenicama jer je reč o pitanju, o nečemu što je nepoznato i neizvesno. Međutim, njegova upotreba u ovom tipu rečenice uglavnom zavisi od stilskih faktora i jezičkog registra. On se je karakterističan za pisani jezik i formalni registar, dok se u govoru uglavnom upotrebljava indikativ.

Konjunktiv prezenta može imati vrednost futura i u dopusnim rečenicama, što ilustruju sledeći primeri:

(22) Ti saluto adesso, nonostante tu parta solo fra una settimana. (Vanelli 1991: 615)
'Pozdravljam te sada, iako putuješ tek za nedelju dana.'
(23) Sebbene venga a trovarmi solo fra una settimana, non la rimprovererò quando arriverà. (Ibid: 629)
'Iako će me posetiti tek za nedelju dana, neću je izgrditi kad dođe.'

(24) Benché Piero ci lasci fra un mese, non gli faremo nessuna festa. (Ibid: 632)
'Iako na Pjero napušta tek za mesec dana, nećemo mu napraviti nikakvu proslavu.'

Po svom značenju dopusne rečenice nisu modalne jer se odnose na realne i objektivne radnje. Međutim, veznici koji ih uvode zahtevaju

konjunktiv, tako da je njegova upotreba u ovom tipu rečenice uslovljena isključivo sintaksičkim faktorima. Jedini izuzeci u pogledu veznika jesu *anche se* 'iako', 'mada', 'premda' i manje frekventni *con tutto che* 'iako', 'mada', 'premda', koji uvode predikat u indikativu.

Kada je reč o budućoj radnji, Vanelli (1991: 615, 627, 629, 632) na više mesta ističe da dopusni veznici koji zahtevaju konjunktiv ne dozvoljavaju upotrebu prostog futura za izražavanje budućnosti, već isključivo konjunktiva prezenta s futurskom vrednošću. I Maiden & Robustelli (2007: 293) odriču mogućnost upotrebe prostog futura umesto konjunktiva prezenta. Nasuprot njima, Serianni (1989: 599) tvrdi da je uz *benché* 'iako', 'mada', 'premda', kao i uz ostale dopusne veznike, uvek moguća upotreba prostog futura za označavanje radnji koje su posteriorne radnji upravne rečenice, što potkrepljuje sledećim Pirandellovim primerom:[2]„ah, ma mi congratulo lo stesso, benché forse per me ne dipenderà la perdita d'una cara compagna." I mi smo u raznim primerima s televizije i iz štampe naišli na upotrebu prostog futura u dopusnoj rečenici, a ovde navodimo samo sledeća dva:

(25) La Sicilia sarà raggiunta dal peggioramento nella giornata di oggi, sebbene sarà domani il giorno più brutto. (dnevnik TG 1)
'Siciliju će tokom današnjeg dana zahvatiti pogoršanje, iako će najgori dan biti sutra.'

(26) Un giorno, in futuro, il petrolio finirà, sebbene continuerà a giocare un ruolo chiave nella produzione di energia per molti anni. (La Stampa 14/09/2010)
'Jednog dana, u budućnosti, nafte više neće biti, iako će i dalje igrati ključnu ulogu u proizvodnji energije još mnogo godina.'

Primer koji navodi Serianni (1989), kao i ovi naši, dokazuju da upotreba prostog futura nije potpuno isključena uz dopusne veznike s konjunktivom, kao što tvrdi Vanelli (1991). Stoji, međutim, činjenica da on ne može zameniti konjunktiv prezenta u primerima koje ona daje, kao i u drugim sličnim. S obzirom na to da se prost futur ipak može javiti uz dopusne veznike koji inače traže konjunktiv, mišljenja smo da dodatno treba ispitati pod kojim uslovima se on uz njih može upotrebiti. Na osnovu raznih primera koje smo analizirali, čini nam se da upotreba prostog

[2] Pirandello, L. *Il giuoco delle parti*, III, 86.

futura nije moguća onda kada je buduća radnja isplanirana i ugovorena, kao u primerima (22)-(24), u kojima on ima sličnu funkciju kao indikativ prezenta za budućnost, a da se, pak, može javiti u nekim drugim kontekstima koji se odnose na budućnost. Moguće je, takođe, da na upotrebu konjunktiva prezenta i prostog futura utiču donekle i akcionalna obeležja glagola. U primeru koji navodi Serianni, kao i u primeru (25) upotrebljeni su stativni glagoli, koji se inače, kako navodi Vanelli (1991: 629), ne javljaju u prezentu za budućnost[3], dok se u primeru (26) nalazi kontinuativni glagol. Ukoliko bi se u njegovom primeru upotrebio konjunktiv prezenta *dipenda* radnja bi se odnosila na sadašnjost. Isto tako bi se u primeru (26) konjunktiv prezenta *continui a giocare* 'i dalje igra' odnosio na sadašnjost, s tim što on ne bi ni mogao da se upotrebi jer bi bio inkompatibilan s vremenskom odredbom *per molti anni* 'još mnogo godina', koja upućuje na budućnost. I u primeru (25) nalazi se stativni glagol, a pritom je reč o vremenskoj prognozi, koja se ne mora nužno obistiniti, tako da je i gramatički i semantički ispravnija upotreba prostog futura. Ako bi se ovde upotrebio prezent, radnja bi se odnosila na sadašnjost, i otuda futur. Kako smo već istakli, potrebno je dodatno ispitati kakve su stvarno mogućnosti upotrebe prostog futura uz dopusne veznike koji inače uvode konjunktiv i od čega one zavise.

Kao što se na osnovu prevoda vidi, odgovarajući srpski ekvivalenti datog konjunktiva prezenta jesu prezent za budućnost i futur I.

Za označavanje buduće radnje u vremenskoj rečenici upotrebljavaju se oblici indikativa, i to najčešće prost ili anteriorni futur, a u govornom jeziku i prezent, a ponegde i složeni perfekat. Ukoliko se, međutim, buduća radnja smatra mogućom ili neizvesnom, ona se može izraziti i konjunktivom prezenta. Ovakva upotreba konjunktiva prezenta svojstvenija je formalnom registru, a ovde je ilustruju sledeći primeri:

(27) Quando tu <u>decida</u> di trasferirti, ti aiuteremo volentieri. (De Mauro 2000)
'Kada <u>budeš odlučio</u> / <u>odlučiš</u> da se preseliš, rado ćemo ti pomoći'

[3] Po pravilu, stativni glagoli se ne mogu upotrebiti u prezentu za budućnost (**Domani <u>sono</u> felice* 'Sutra <u>sam</u> srećan') već isključivo u prostom futuru (*Domani <u>sarò</u> felice* 'Sutra <u>ću biti</u> srećan'). Međutim, na osnovu raznih primera koje smo analizirali, došli smo do zaključka da se ovi glagoli ipak mogu javiti i u prezentu za budućnost, ali u veoma ograničenim kontekstima. Takva njihova upotreba moguća je ako je u pitanju isplanirana, ugovorena, izvesna radnja (*Domani <u>sono libero</u> tutto il pomeriggio* 'Sutra <u>sam slobodan</u> celo popodne') ili ako je govornik čvrsto uveren da će se radnja ostvariti, pa je predstavlja kao neminovnu, neizbežnu (*Abbiamo lasciato la porta aperta. Se le bestie entrano, <u>è</u> la fine.* (Coris: MON 2005_07) 'Ostavili smo otvorena vrata. Ako zveri uđu, to <u>je</u> kraj.').

(28) Aspetterò fino a che non arrivi. (Ibid)
'Sačekaću dok ne bude došao / ne dođe.'

(29) Non appena tu guarisca, partiremo per la montagna. (Wandruszka 1991: 458)
'Čim budeš ozdravio / ozdraviš, otputovaćemo na planinu.'

Ukoliko je vremenska rečenica uvedena veznikom *prima che* 'pre nego što', neophodna je upotreba konjunktiva.

(30) Ti chiamerò prima che tu esca. (Razg.)
'Zvaću te pre nego budeš izašao / izađeš.'

U srpskom jeziku se u vremenskoj rečenici za obeležavanje buduće radnje upotrebljavaju futur II i perfektivni prezent tako da ovi glagolski oblici predstavljaju odgovarajuće ekvivalente datog konjunktiva prezenta.

3. Zaključak

Premda u italijanskom jeziku primarno značenje konjunktiva prezenta nije futursko, u određenim sintaksičko-semaničkim okolnostima i ovaj glagolski oblik može izražavati buduće radnje. Kako smo u ovom istraživanju pokazali, njegova futurska upotreba ostvaruje se samo u određenim vrstama zavisnih rečenica i to: subjekatskoj, objekatskoj, zavisnoupitnoj, dopusnoj i vremenskoj rečenici. U ostalim vrstama zavisnih rečenica za obeležavanje budućnosti upotrebljavaju se prost futur ili drugi glagolski oblici koji u datom kontekstu imaju značenje buduće radnje.

U italijanskom jeziku konjunktiv prezenta se javlja i u raznim drugim vrstama zavisnih rečenica u kojima njegovu upotrebu diktira određeni veznik i/ili modalno značenje same rečenice. Budući da u takvim upotrebama konjunktiv prezenta nema futursko značenje, one izlaze iz domena ovog istraživanja i ovde nisu analizirane.

Poznato je da srpski jezik nema konjunktiv kao posebnu morfološku kategoriju, ali poseduje druga jezička sredstva za prenošenje njegovih semantičkih vrednosti, pri čemu primarnu ulogu imaju pojedina glagolska vremena, kao i glagolski načini. U skladu sa ovim istraživanjem pažnja je bila posvećena samo futurskoj upotrebi italijanskog konjunktiva prezenta,

a njegove odgovarajuće srpske ekvivalente predstavljaju futur I, prezent, a u vremenskoj rečenici i futur II odnosno perfektivni prezent.

Literatura

Ageno, F. (1961). Indicativo in dipendenza da «credere» e sinonimi. *Lingua nostra* 22: 6-8.

Berretta, M. (1991). Parliamo del nostro futuro. *Italiano e Oltre* 6/3: 135-140.

Berrutto, G. (1987). *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*. Roma: La Nuova Italia Scientifica.

CORIS – *Corpus dell'italiano scritto*. Facoltà di Lettere e Filosofia, Università di Bologna, http://corpora.dslo.unibo.it/coris_ita.html.

Dardano, M. & P. Trifone (1997). *La nuova grammatica della lingua italiana*. Bologna: Zanichelli Editore.

D'Achille, P. (2003). *L'italiano contemporaneo*. Bologna: Il Mulino.

De Mauro, T. (2000). *Il dizionario della lingua italiana*. Milano: Paravia Bruno Mondadori Editore.

Fava, E. (1991). Interrogative indirette. In: *Grande grammatica italiana di consultazione. Volume II: I sintagmi verbale, aggettivale, avverbiale. La subordinazione* (L. Renzi & G. Salvi, eds.), Bologna: Il Mulino, 675-720.

Garigliano, P. (2011). *Trattato di grammatica italiana e analisi logica*. Catania: C.U.E.C.M.

Klajn, I. (1980). Italijanski konjunktiv i njegovo prevođenje na srpskohrvatski. *Studije iz kontrastivne analize italijanskog i srpskohrvatskog jezika.* Beograd, Filološki fakultet, 83-101.

Klajn, I. (2003). *Italijansko-srpski rečnik*. Beograd: Nolit.

Lepschy, A. L. & G. C. Lepschy (2000). *La lingua italiana. Storia, varietà dell'uso, grammatica*. Milano: Bompiani.

Maiden, M. & C. Robustelli (2007). *A Reference Grammar of Modern Italian*. London: Hodder Publications.

Moretti, G. B. & G. R. Orvieto (1984). *Grammatica italiana. Il verbo, vol. I*. Perugia: Editrice Benucci (3. izdanje; 1. izdanje: 1979).

Palmer. F.R. (1986). *Mood and modality*. Cambridge: Cambridge University Press.

Patota, G. (2006). *Grammatica di riferimento dell'italiano contemporaneo*. Novara: Garzanti Linguistica.

Salvi, G. & L. Vanelli (2004). *Nuova grammatica italiana*. Bologna: Il Mulino.

Sensini, M. (1997). *La grammatica della lingua italiana*. Milano: Arnoldo Mondadori.

Serianni, L. (1989). *Grammatica italiana. Italiano comune e lingua letteraria*. Torino: UTET.

Vanelli, L. (1991). La concordanza dei Tempi. In: *Grande grammatica italiana di consultazione. Volume II: I sintagmi verbale, aggettivale, avverbiale. La subordinazione* (L. Renzi & G. Salvi, eds.), Bologna: Il Mulino, 611-632.

Wandruszka, U. (1991). Frasi subordinate al congiuntivo. In: *Grande grammatica italiana di consultazione. Volume II: I sintagmi verbale, aggettivale, avverbiale. La subordinazione* (L. Renzi & G. Salvi, eds.), Bologna: Il Mulino, 415-481.

Nataša Janićijević

FUTURE TIME USE OF THE ITALIAN PRESENT SUBJUNCTIVE AND ITS SERBIAN EQUIVALENTS

Summary: The basic meanings of the Italian present subjunctive are modal. It serves primarily to express a wide range of notions such as wishes, hopes, assumptions, doubts, necessity, uncertainty, probability, etc. However, in certain contexts, this form can also be used to express future events. In this paper we determine in which specific syntactic and semantic environment, i.e. in which types of subordinate clauses the present subjunctive can express future time reference. We show that, as an alternative marker of futurity, the present subjunctive occurs exclusively in certain types of subordinate clauses, namely complement clauses, indirect interrogative, concessive and temporal clauses, in which it can always alternate with the future simple tense. In the paper we also point out the adequate Serbian equivalents of the present subjunctive as one of the alternative devices for marking future time reference in Italian.

Key words: Italian, Serbian, future time, dependent clauses, equivalents.

811.113.6'276.6:811.163.41'366.584
https://doi.org/10.18485/primling.2019.20.5
Оригинални научни рад
Примљен: 11.08.2019
Прихваћен: 15.010.2019

Danijela Babić, Dorijan Hajdu

Univerzitet u Beogradu
Filološki fakultet

PERFEKAT U ŠVEDSKOM JEZIKU I NJEGOVI EKVIVALENTI U SRPSKOM JEZIKU

Sažetak: Perfekat u švedskom jeziku predstavlja specifično glagolsko vremene koje, pod odgovarajućim sintaksičko-semantičkim uslovima, jednu predikaciju može lokalizovati u sve tri vremenske sfere. S obzirom na tako širok dijapazon upotrebe i značenja, švedski perfekat predstavlja naročito složenu temu u nastavi švedskog jezika, i poseban izazov pri prevođenju sa švedskog i na švedski jezik. Cilj ovoga rada je da što detaljnije predstavimo različite mogućnosti upotrebe švedskog perfekta i ponudimo odgovarajuće srpske prevodne ekvivalente, te tako ukažemo i na neke od najčešćih poteškoća s kojima se nastavnici švedskog jezika i prevodioci u ovom domenu susreću.

Ključne reči: švedski jezik, perfekat, gramatika skandinavskih jezika, skandinavistička lingvistika, srpski jezik, prevodni ekvivalenti

Uvod

Perfekat u švedskom jeziku predstavlja složeno glagolsko vreme reprezentovano svezom između prezentskog oblika pomoćnog glagola *att ha* (*imati*) i supina (koji odgovara srpskom radnom glagolskom pridevu) punoznačnog glagola – npr. *har skrivit*, *har gjort*, *har varit*, *har läst*. Srpski prevodni ekvivalent izolovane perfekatske konstrukcije teško je ponuditi, budući da švedskim perfektom jedna predikacija može biti predstavljena npr. kao predikacija realizovana u prošlosti, kao predikacija aktuelna i u trenutku govora, zatim kao habitualna predikacija ili pak kao buduća predikacija, te da švedski perfekat tako, pod odgovarajućim sintaksičko-semantičkim i pragmatičkim uslovima, može biti odgovoran za smeštanje predikacija u bilo koju od tri vremenske sfere.

Upotrebe švedskog perfekta i njihovi prevodni ekvivalenti[1]

I Perfekat kao prošlo vreme

1. Jedna od osnovnih upotreba švedskog perfekta vezuje se za lokalizovanje predikacije u vremensku sferu prošlost. Švedski perfekat predstavlja, međutim, tzv. nepripovedačko vreme, budući da je u fokusu iskaza s perfektom sama predikacija, tj. činjenica da se ona jeste (ili nije) realizovala u prošlosti, a da je konkretno vreme (trenutak ili period) njene (ne)realizacije u prošlosti u drugom planu. Vremenski adverbijali koji ukazuju na trenutak ili period u prošlosti uobičajeno se zato ne javljaju u iskazima ovoga tipa:[2]

(1) Per **har läst** Annas bok. (SAG, 1999: 231)
Per je pročitao Aninu knjigu.
(2) Eva **har varit** i Rom. (SAG, 1999: 240)
Eva je bila u Rimu.
(3) E. **har blivit** allergisk mot glass! (SAS, 2003: 267)
E. je dobila alergiju na sladoled!
(4) Arne **har slutat** röka och känner sig piggare. (AÖB, 1996: 48)
Arne je prestao da puši i oseća da ima više energije.
(5) Jag **har gått** på kurs och kan sköta sådana här maskiner. (SAS, 2003: 234)
Završila sam kurs i umem da upravljam ovakvim mašinama.

Birajući perfekat, govornik švedskog jezika u fokus svog iskaza ovog tipa dovodi rezultat, posledicu ili iskustvo proizašlo iz predikacije, tj. njihovu aktuelnost i relevantnost u trenutku govora. Tako je npr. u iskazu (1) u fokusu činjenica da je Per pročitao Aninu knjigu, i da shodno

[1] S obzirom na to da se u radu bavimo švedskim perfektom u praksi, ovde nećemo skretati posebnu pažnju na teorijske aspekte problematike perfekta te ni na klasifikovanje perfekta u različite tipove poput *rezultativnog perfekta, iskustvenog perfekta, univerzalnog perfekta, perfekta bliske prošlosti, inferencijalnog perfekta* i sl.; za detaljnije informacije o ovoj tematici upućujemo pak na rad J. Lindsteda (Lindstedt, 2000), koji istražuje perfekte u nizu evropskih jezika.

[2] Ako je vremenski adverbijal koji predikaciju vezuje za vremensku sferu prošlost naveden u iskazu ili pak jasno proizilazi iz konteksta, u takvom se iskazu u švedskom jeziku uobičajeno javlja preterit koji, kao prosto prošlo (te tzv. pripovedačko) vreme, signalizuje da je jedna predikacija u svojoj celosti realizovana u nekom trenutku odn. periodu u prošlosti. Na to da se pak i perfekat može javiti u iskazima ovog tipa ukazujemo dalje u radu (v. odeljak IV).

tome može npr. da diskutuje o njoj, u iskazu (2) da je Eva bila u Rimu i da nam sad može pričati o tom iskustvu, u (3) da je E. postala alergična i da joj sad nikako ne smemo davati sladoled itd; iskazi ovoga tipa mogu biti formulisani i tako da je posledica ili rezultat predikacije na čiju aktuelnost govornik perfektom upućuje izrečena u nastavku iskaza, kakav je npr. slučaj u primerima (4) i (5).

Iskaze ovoga tipa moguće je kombinovati s adverbijalima za frekvenciju ako je potrebno istaći da se neka predikacija u prošlosti ponovila više puta. Dati adverbijali uobičajeno pak nose informaciju o broju ponavljanja određene predikacije u prošlosti, a ne i o konkretnom vremenu (trenutku ili periodu) u prošlosti u kome se predikacija realizovala:

(6) Mona **har varit** i fjällen *två gånger*. (AÖB, 1996: 46)
Mona je bila na planini *dva puta*.
(7) Kalle **har varit** gift *tre gånger*. (+46, 1997: 205)
Kale se ženio *tri puta*.
(8) Jag **har besökt** Kiruna *fyra gånger*. (SAG, 1999: 236)
Posetila sam Kirunu *četiri puta*.

Iskazi tipa (1)–(8) mogu biti formulisani i sa rečeničnim adverbijalima *inte* (*ne*), *aldrig* (*nikad*) koji negiraju predikaciju, tj. oni mogu biti formulisani i kao odrične rečenice, što pak nema posledica po trenutnu aktuelnost ili relevantnost rezultata, posledice ili iskustva proizašlih iz ovakve, sada negirane predikacije. Negirajući predikaciju govornik svedoči jedino o tome da se jedna predikacija u prošlosti nije realizovala, upućujući perfektom na aktuelnost i relevantnost rezultata, posledice ili iskustva proizašlih iz takve nerealizovane predikacije:

(9) Per **har** *inte* **läst** Annas bok. (konstr.)[3]
Per nije pročitao Aninu knjigu.
(10) Jag **har** *inte* **gått** på kurs och kan inte sköta sådana här maskiner. (konstr.)
Nisam završila kurs i ne umem da upravljam ovakvim mašinama.
(11) Kalle **har** *inte* **varit** gift tre gånger. (konstr.)
Kale se nije ženio tri puta.

[3] Zarad što jasnijeg ilustrovanja pojedinih objašnjenja, u radu se služimo i jednim brojem konstruisanih primera; takve primere označavamo skraćenicom *konstr.*

(12) Jag **har** *aldrig* **hoppat** fallskärm. (+46, 1997: 205)
Nikad nisam skakao s padobranom.
(13) Jag **har** *aldrig* **haft** någon hund. (SAG, 1999: 233)
Nikad nisam imala psa.

U skladu s ovakvom mogućnošću upotrebe perfekta formulisani su i iskazi u kojima se govornik raspituje o (ne)realizaciji određene predikacije u prošlosti, tj. o postojanju odn. odsustvu određenih rezultata, posledica ili iskustava koji iz takve predikacije proizilaze, a koji su aktuelni u trenutku govora:

(14) **Har** du **gjort** läxan till idag? (FÖB, 1994: 120)
Jesi li uradio domaći za danas?
(15) **Har** du **stängt** alla fönster? (FÖB, 1994: 103)
Jesi li zatvorio sve prozore?
(16) **Har** du **sett** en kändis *någon gång*?[4] (+46, 1997: 206)
Jesi li ikad video neku poznatu ličnost?
(17) Vilka länder **har** du **besökt**? (+46, 1997: 205)
Koje si sve zemlje posetio?
(18) Vilka olika jobb **har** du **haft**? (+46, 1997: 205)
Koje si sve poslove radio?

Shodno tome, perfekat se uobičajeno korisiti i u upitima o predikacijama koje su uzrokovale određenu situaciju evidentnu u trenutku govora:

(19) Vad fin du är i håret! **Har** du **klippt** dig? (+46, 1997: 206)
Što ti je lepa kosa! Jel' si se šišala?
(20) Vad **har hänt**, Mia? Varför är du så blek? (FÖB, 1994: 118)
Šta se desilo, Mia? Zašto si tako bleda?
(21) Dina byxor är trasiga! Vad **har** du **gjort**? (FÖB, 1994: 120)
Pantalone su ti pocepane! Šta si to radio?

Sumirajući gorenavedeno možemo reći da govornik švedskog jezika perfekat upotrebljava onda kada iznosi odn. traži informaciju o (ne) realizaciji određene predikacije u prošlosti, dovodeći u fokus aktuelnost ili relevantnost rezultata, posledica ili iskustava proizašlih iz njene (ne)

[4] U upitnim rečenicama ovog tipa u kojima se govornik raspituje o tome da li se neka predikacija ikada dogodila neretko se pojavljuju i adverbijali tipa *någonsin* (*ikad*), *någon gång* (*neki put*, *nekad*).

realizacije, svesno pritom ostavljajući informaciju o konkretnom vremenu njene (ne)realizacije u prošlosti u drugom planu; pojednostavljeno rečeno, govornik švedskog jezika perfektom u ovakvim slučajevima u fokus svog iskaza dovodi samu prošlu predikaciju, a ne i vreme njene (ne)realizacije u prošlosti.

Gledajući, stoga, sve dosad obrađene situacije ((1)–(21)) možemo zaključiti da će opisanu ulogu švedskog perfekta u srpskom jeziku preuzeti srpski perfekat.[5] U slučajevima u kojima se govornik švedskog jezika fokusira na (ne)realizaciju predikacije izostavljajući pritom podatak o vremenu njenog (ne)odigravanja, u srpskom jeziku će se, dakle, uobičajeno koristiti perfekat, nezavisno od toga da li je u rečenici prisutan adverbijal za frekvenciju ili rečenični adverbijal.

2. Još jedna upotreba perfekta koja se tiče realizacije predikacije u vremenskoj sferi prošlost vezuje se za predikacije koje su se realizovale u prošlosti koja neposredno prethodni trenutku govora. U iskazima ovog tipa po pravilu se javljaju adverbijali poput *nyss* (*maločas*, *malopre*), *nyligen* (*nedavno*) *just*, *precis* (*baš*, *upravo*) i sl., koji upućuju na veću ili manju neposrednost određene predikacije trenutku govora:

(22) Ministern **har** *nyss* **klivit** ur bilen. (SAG 1999: 234)
Ministar je maločas izašao iz auta.

(23) Ola **har** *nyligen* **ringt**. (SAG 1999: 236)
Ula je nedavno zvala.

(24) Jag **har** *nyligen* **läst** en bok av Hugo. (SAG 1999: 238)
Nedavno sam pročitala jednu Igoovu knjigu.

(25) – Vill du ha lite mat? – Nej tack, jag **har** *just* **ätit**. (FÖB, 1994: 103)
– Hoćeš nešto da pojedeš? – Ne, hvala, upravo sam jeo.

(26) Jag **har** *just* **kommit** fram. (konst.)
Baš sam sad stigla. / Baš sad stigoh.

(27) Jag **har** *precis* **stött på** honom.
Upravo sam naleteo na njega. / Upravo naleteh na njega.

(28) Jag **har** *precis* **duschat**.
Upravo sam se istuširao. / Upravo se istuširah.

[5] Usled ograničenog prostora u radu, prilikom analize potencijalnih ekvivalentnih vremena na srpskom jeziku, fokusirali smo se samo na ona glagolska vremena koja se smatraju uobičajenim, izostavljajući pritom svesno druge, gramatički moguće, ali u svakodnevnom govoru ređe konstrukcije, poput npr. imperfekta.

Iako je u ovakvim slučajevima moguće korisiti i preterit (prosto prošlo vreme koje predikaciju u celini smešta u prošlost), perfekat predstavlja uobičajen izbor za referisanje o nedavno realizovanim predikacijama, što je po svemu sudeći motivisano vremenskom bliskošću takve predikacije trenutku govora, te doživljavanjem rezultata takve predikacije kao aktuelnog u trenutku govorne situacije.[6]

U srpskom jeziku će se u primerima poput (22)–(28) uglavnom koristiti perfekat, s tim što treba napomenuti da se ni upotreba aorista ne bi smatrala neuobičajenom (v. (26–28)); korišćenje aorista kao ekvivalentnog glagolskog vremena u ovakvim slučajevima podleže pak odgovarajućim gramatičkim pravilima i/ili je uslovljeno stilskim kontekstom – uporedimo tako npr. (23) gde je upotreba aorista praktično onemogućena imperfektivnošću srpskog glagola, odn. (22) gde postoji mogućnost da upotreba aorista u ovakvom kontekstu izrazu možda da neodgovarajuću kolokvijalnu notu.

II Perfekat kao sadašnje vreme

1. Još jedna od osnovnih upotreba švedskog perfekta vezuje se za lokalizovanje predikacije u vremensku sferu sadašnjost, i to na taj način da perfekat signalizuje da je jedna predikacija koja je započela u prošlosti, aktuelna i u trenutku govorne situacije. Za razliku od upotrebe perfekta koju smo objasnili u prethodnom delu rada, upotrebom perfekta u ovom domenu u fokus se ne dovode rezultati, posledice ili iskustva proizašli iz jedne u prošlosti (ne)realizovane predikacije, već trajanje, tj. aktuelnost same predikacije u trenutku govora. Početak predikacije, dakle, lokalizovan je u vremenskoj sferi prošlost, ali se sama predikacija doživljava kao predikacija u trajanju u trenutku govorne situacije.

U skladu s tim, u iskazima ovoga tipa perfekat se uobičajeno kombinuje s vremenskim adverbijalima koji označavaju vremenski period zapo-

[6] Na ovo ukazuju npr. Teleman et al.: ”Vissa adverbial som anger en tid i det nära förflutna, t.ex. *nyligen*, *nyss* och *för en tid sedan*, kan kombineras naturligt med perfekt, kanske eftersom en aktion i det nyss förflutna uppfattas som hörande till nutidens tidsram: den skulle lika gärna kunna ha skett i talögonblicket som omedelbart före detta.” (Teleman et al., 1999: 238) [„Neki adverbijali koji označavaju vreme u bliskoj prošlosti, npr. *nedavno*, *maločas*, *pre nekog vremena*, prirodno se mogu kombinovati s perfektom, možda zato što se radnja u nedavnoj prošlosti doživljava kao radnja koja pripada vremenskom okviru sadašnjeg vremena: radnja se mogla dogoditi i u trenutku govorne situacije jednako kao neposredno pre nje.“]

čet u prošlosti a koji obuhvata i trenutak govora, poput npr. *idag* (*danas*), *den här veckan/månaden* (*ove nedelje/meseca*), *i år* (*ove godine*), *på sista tiden* (*u poslednje vreme*), *sedan X tid* (*od X vremena*), *i X tid nu* (*već X vremena*):

(29) *Idag* **har** jag **druckit** bara en kopp kaffe. (+46, 1997: 206)
Danas sam popio samo jednu kafu.
(30) *Den här veckan* **har** Volvo **presenterat** sin senaste bilmodell. (+46, 1997: 205)
Ove nedelje je „Volvo" predstavio svoj najnoviji model auto mobila.
(31) Den svenska kronan har sjunkit *i år*. (+46, 1997: 205)
Švedska kruna je pala ove godine.
(32) **Han** har **varit** deprimerad *på sista tiden*. (SAG, 1999: 238)
Depresivan je u poslednje vreme.
(33) De **har haft** samma bil *sedan 1980*. (+46, 1997: 205)
Oni imaju isti auto od 1980.
(34) Kemal **har läst** svenska *i ett år nu*. (AÖB, 1996: 46)
Kemal uči švedski već godinu dana.
(35) Hur länge **har** du **haft** feber *nu*? (AÖB, 1996: 47)
Koliko već dugo imaš temperaturu?
(36) *I dag* **har** jag **ätit** middag *klockan fem*. (SAG, 1999: 235)[7]
Danas sam večerala u 5.
(37) *I dag* **har** jag **stigit** upp *kl. 6*. (SAG, 1999: 238)
Danas sam ustao u 6.
(38) *Den här sommaren* **har** han **kunnat** slå höet *före midsommar*. (SAG, 1999: 235)
Ovog leta je uspeo da balira seno pre Ivanjdana.

U prva tri primera u ovom odeljku ((29)–(31)) u srpskom jeziku imamo uobičajenu upotrebu perfekta, te tu nema prevelike razlike u odnosu na ekvivalente obrađene u prvom odeljku, budući da imamo poklapanje vremenskih sfera u oba jezika. U primerima (32)–(35) pak dolazimo po prve značajnije razlike između uloga i upotreba glagolskih vremena u švedskom

[7] Skrećemo pažnju na to da upotreba vremenskih adverbijala ovog tipa omogućava da u iskazima s perfektom budu upotrebljeni i vremenski adverbijali koji realizaciju predikacije vezuju za konkretan trenutak ili period u prošlosti, a koji je pak nužno obuhvaćen periodom koji specifikuje prvi adverbijal; takav je slučaj u našim primerima (36)–(38).

i srpskom jeziku. Na švedskom će se perfekat koristiti i slučajevima u kojima je, kao što vidimo, u srpskom nužno upotrebiti sadašnje vreme, budući da bi upotreba prošlog vremena (npr. perfekta) promenila značenje čitavog iskaza (up. (34) *Kemal **je učio** švedski godinu dana* ili (35) *Koliko dugo **si imao** temperaturu?*). Ovde, stoga, lako može doći do pogrešnog transfera u procesu usvajanja ovih jezika kao L2, bilo preko odabira prošlog vremena u srpskom, bilo preko izbora sadašnjeg vremena u švedskom jeziku. Upotreba prošlog vremena na srpskom bi tako smestila predikaciju u vremensku sferu prošlost, dok bi odabir sadašnjeg vremena na švedskom jeziku suštinski bio gramatički neispravan (**Kemal läser svenska i två år*.).

2. Za vremensku sferu sadašnjost vezuje se i jedna od specifičnih upotreba švedskog perfekta. Perfekt se, naime, koristi u onim složenim rečeničnim kompleksima s vremenskom klauzom gde je potrebno naglasiti da jedna habitualna predikacija u vremenu prethodi drugoj habitualnoj predikaciji. U takvim slučajevima u supraordiniranoj klauzi biva upotrebljen prezent, a u vremenskoj klauzi perfekat, koji signalizira da je habitualna predikacija iskazana u subordiniranoj (vremenskoj) klauzi anteriorna u odnosu na habitualnu predikaciju iskazanu u supraordiniranoj klauzi:

(37) Vi går ofta på någon pub, när vi **har varit** på bio. (FÖB, 1994: 123)
Često idemo u neki pab nakon što odemo u bioskop.

(38) Jag läser alltid tidningen, när jag **har vaknat**. (FÖB, 1994: 123)
Uvek čitam novine kad se probudim.

(39) När han **har varit** ute med hunden äter han frukost. (+46, 1997: 209)
Kad se vrati iz šetnje sa psom, on doručkuje.

(40) Bengt duschar alltid när han **har ätit** middag. (AÖB, 1996: 48)
Bengt se uvek tuširа nakon što večera.

U srpskom jeziku ovakve konstrukcije se iz sintaksičke perspektive realizuju na sličan način kao u švedskom, uz mogućnost upotrebe više vremenskih veznika u oba jezika (npr. *när* odn. *kad(a)*, *efter (det) att* odn. *nakon što*, *pošto*). Glavna razlika, međutim, javlja se u tzv. harmonizaciji vremena („tempusharmoni“), koja u švedskom jeziku podrazumeva upotrebu starijeg vremena za iskazivanje anteriorne predikacije, dok u srpskom takvo striktno pravilo ne postoji, pa se posledično tome i u zavisnoj i u glavnoj rečenici nalazi prezent.

III Perfekat kao buduće vreme

Još jedna specifičnost švedskog perfekta ogleda se u mogućnosti njegove upotrebe za lokalizovanje predikacije u vremensku sferu budućnost. Naime, perfekat se u švedskom jeziku uobičajeno koristi da signalizuje da jedna predikacija u vremenskoj sferi budućnost prethodi nekoj drugoj budućoj predikaciji:

(41) Erik ska äta när har **har lagat** bilen. (AÖB, 1996: 48)
Erik će jesti kad bude popravio/popravi auto.
(42) Martin kommer när han **har ätit**. (AÖB, 1996: 54)
Martin će doći kad bude jeo/jede.
(43) När vi **har tapetserat** i köket ska vi börja med vardagsrummet. (+46, 1997: 193)
Kad budemo izlepili/izlepimo tapete u kuhinji, počećemo sa dnevnom sobom.
(44) Vi ska byta ordförande efter det att den här kampanjen väl **har ebbat** ut. (SAG, 1999: 259)
Promenićemo predsedavajućeg kad ova kampanja bude utihnula/utihne.
(45) När den här båten blir färdig **har** jag nog **arbetat** tusen timmar på den. (SAG, 1999: 231)
Kad ovaj brod bude gotov, verovatno ću na njemu raditi već hiljadu sati.
(46) Jag **har glömt** dig en vacker dag. (Melissa Horn, *Jag saknar dig mindre och mindre*, 2011.)
Zaboraviću te jednog lepog dana.

Švedski perfekat se u iskazima ovoga tipa najčešće javlja u vremenskoj klauzi (41–44), čija je predikacija anteriorna u odnosu na predikaciju glavne rečenice, iskazanu futurom ili futurskim prezentom. Međutim, kao što vidimo iz primera (45), perfekat se u švedskim iskazima ovoga tipa može naći i u glavnoj rečenici, i dalje pritom iskazujući predikaciju anteriornu u odnosu na drugu buduću predikaciju, sada iskazanu u vremenskoj rečenici.

U prva četiri primera u ovom odeljku (41–44) pomenutoj ulozi švedskog perfekta za iskazivanje predikacije koja će u budućnosti prethoditi nekoj drugoj predikaciji, srpske ekvivalente nalazimo u futuru II odn. perfektivnom prezentu, a čitav složeni iskaz (s futurom I u glavnoj

rečenici) praktično u potpunosti prati harmonizaciju vremena (prezent/futur–perfekat) u ovakvim rečeničnim kompleksima u švedskom jeziku.[8]

Futur II odn. perfektivni prezent ne predstavljaju, međutim, jedine ekvivalente koji će se u srpskom jeziku koristiti da pokriju spektar upotrebe švedskog perfekta u vremenskoj sferi budućnost. Naime, iako su konstrukcije u kojima u zavisnoj rečenici imamo prezent (posteriornu radnju), a u glavnoj perfekat (anteriornu radnju) u švedskom jeziku ređe, primer (45) svedoči da se one ipak mogu javiti. U datom primeru, švedski glagol *att bli* (*postati*, *biti*), u prezentu *blir*, koristi se za iskazivanje buduće predikacije (dosl. *Kad brod postane gotov*) u vremenskoj klauzi, koja ovde, za razliku od prethodnih primera, *nije* anteriorna u odnosu na predikaciju glavne rečenice. Stoga se za iskazivanje anteriorne predikacije u švedskom jeziku u glavnoj rečenici nužno javlja perfekat, dok će se u srpskom ekvivalentu u glavnoj rečenici naći futur I, a futur II u vremenskoj klauzi, u kojoj je u švedskom jeziku bio upotrebljen prezent. Dakle, u ovakvim slučajevima, tj. onda kada je perfekat koji signalizuje anteriornost buduće predikacije u odnosu na drugu buduću predikaciju iskazan u supraordniniranoj klauzi, njegov srpski prevodni ekvivalent biće futur I, kada futur II odn. perfektivni prezent gramatički nije moguće konstruisati (upor. **Kad ovaj brod bude gotov, budem radio na njemu već hiljadu sati*.).

Na kraju ćemo se osvrnuti i na primer (46), preuzet iz pesme švedske pevačice Melise Hurn (Melissa Horn) *Jag saknar dig mindre och mindre* (*Nedostaješ mi sve manje*) iz 2011. godine, koji iz perspektive uloge i praktične upotrebe švedskog perfekta može biti zanimljiv iz nekoliko razloga. U ovom primeru, naime, nema složene konstrukcije s vremenskom klauzom kakvu smo nalazili u ostalim sličnim primerima, već u njemu kao adverbijal za buduće vreme nalazimo sintagmu *en vacker dag* (*jednog lepog dana*) koja upućuje na lokalizovanje predikacije iskazane perfektom u vremensku sferu budućnost. Ista rečenica bez vremenskog adverbijala – *Jag har glömt dig* – odražavala bi upotrebu perfekta analiziranu u prvom odeljku ovog rada, tj. njena predikacija bila bi predstavljena kao predikacija realizovana u vremenski nepreciziranoj prošlosti, zbog čega bi srpski ekvivalent date rečenice predstavljala rečenica *Zaboravila sam te*. Zahvaljujući vremenskom adverbijalu *en vacker dag* (*jednog lepog dana*) predikacija u primeru (46) lokalizovana je pak u vremensku

[8] Ovakva upotreba švedskog perfekta na liniji *prezent–perfekat* je iz perspektive harmonizacije vremena u principu jednaka upotrebi perfekta za iskazivanje habitualne predikacije koja prethodi nekoj drugoj habitualnoj predikaciji (upor. II:2).

sferu budućnost, a upotrebom perfekta predstavljena je kao predikacija koja će u budućnosti biti ostvarena do tog trenutka. Na srpskom jeziku, posledično, menjamo vreme iz perfekta u futur I i dobijamo ekvivalent *Zaboraviću te jednog lepog dana*.

IV Specifična upotreba perfekta s vremenskim adverbijalima za prošlo vreme

Započinjući centralni deo ovog rada naveli smo da se jedna od osnovnih upotreba švedskog perfekta vezuje za lokalizovanje predikacije u vremensku sferu prošlost, i to tako da je u fokusu iskaza s perfektom sama predikacija, tj. činjenica da se ona jeste (ili nije) realizovala u prošlosti, a da se konkretno vreme njene (ne)realizacije ostavlja u drugom planu, budući nerelevantno u datoj komunikativnoj situaciji. U skladu s tim, švedski perfekat uobičajeno se predstavlja kao glagolsko vreme koje se u principu smatra nekompatibilnim s onim vremenskim adverbijalima koji označavaju konkretan trenutak ili period u prošlosti, a koji se, shodno svom značenju, uobičajeno kombinuju s preteritom kao prostim prošlim vremenom.

Međutim, kako svedoče primeri poput:

(47) Jag **har tagit** examen *år 1977*, så jag har fortfarande en examen av gammal typ. (SAG, 1999: 239)
Diplomirao sam 1977. godine, tako da još uvek imam diplomu starog tipa.

(48) Finns det någon här som **har varit** i Tjekoslovakien *1968* och kan berätta om den berömda Pragvåren? (SAG, 1999: 239)
Ima li ovde nekoga ko je bio u Čehoslovačkoj 1968. pa može da nam priča o čuvenom Praškom proleću?

(49) Perenner **har** jag **planterat** *redan i april*. (SAG, 1999: 239)
Višegodišnje biljke sam zasadila još u aprilu.

(50) Vilka **har tenterat** *före jul*? (SAG, 1999: 239)
Ko je sve polagao ispit pre Božića?

švedski perfekat moguće je kombinovati i s vremenskim adverbijalima koji označavaju konkretan trenutak ili period u prošlosti, iako se to kosi s osnovnim pravilima upotrebe perfekta u švedskom jeziku. Ekerut (Ekerot, 1995: 139) npr. zapaža ovakvu mogućnost, u slučajevima u

kojima možemo zamisliti situaciju u kojoj su važni i vreme dešavanja predikacije i relevantnost predikacije u sadašnjosti. Isto tako, detaljno ispitujući brojne primere u kojima se perfekat kombinuje s adverbijalima za prošlo vreme, Lindstrem i Vide (Lindström & Wide, 2001: 164) zaključuju da ovakvu upotrebu perfekta ne treba smatrati sekundarnom, već da su pre u pitanju mogućnosti upotrebe perfekatske konstrukcije koje su realne u jezičkoj praksi, a manje zapažene u gramatici. Takođe, kada sumiramo njihove zaključke o motivima kombinovanja perfekta i adverbijala za prošlo vreme, uočavamo da se pretežno radi o situacijama u kojima su dešavanja ili podaci iz prošlosti na neki način relevantni u sadašnjosti, te o situacijama u kojima se neka dešavanja ili podaci iz prošlosti vezuju za aktivnosti ili teme koje su aktuelne u trenutku govorne situacije (za detalje v. Lindström & Wide, 2001: 164).

Budući da je jedan od glavnih ciljeva našeg rada da iznesemo najširu sliku upotrebe perfekta u švedskom jeziku, a da mogućnost kombinovanja perfekta i adverbijala za prošlo vreme zaslužuje detaljnije ispitivanje nego što je ovom prilikom moguće, ovde ćemo samo još tentativno reći da smo utiska da, u slučajevima kada se švedski perfekat kombinuje s adverbijalima koji označavaju konkretan trenutak ili period u prošlosti, relevantnost jedne predikacije u trenutku govorne situacije preuzima primat nad takvim vremenskim adverbijalom, tj. omogućava da bazična restrikcija u kombinovanju perfekta i vremenskog adverbijala takvog tipa bude prevaziđena. Ovo nas dalje navodi na pretpostavku da ovaj aspekt švedskog perfekta možda stoji u vezi s tzv. CR perfektom; terminom CR perfekt (*CR perfect*), gde skraćenica *CR* stoji za ″current relevance″ operiše npr. Lindsted, koji je, ispitujući perfekat u nizu evropskih jezika, istakao sledeće: [...] expressing the current relevance of a past situation is the central and prototypical meaning of the perfect [...] (Lindstedt, 2000: 378). Budući, dakle, da se centralnim i prototipskim značenjem perfekta smatra upravo to da iskaže relevantnost jedne prošle predikacije u trenutku govorne situacije, naša je tentativna pretpostavka da u švedskom jeziku upravo ovo prototipsko značenje perfekta stupa na snagu u iskazima s adverbijalima koji označavaju konkretan trenutak ili period u prošlosti, omogućavajući pojavu datih adverbijala u iskazima s perfektom, ali ih istovremeno ostavljajući u drugom semantičkom planu i u fokus dovodeći relevantnost rezultata, posledica ili iskustava proizašlih iz takve predikacije

Naposletku napominjemo da ekvivalent švedskog perfekta u ovakvoj upotrebi u srpskom jeziku predstavlja perfekat, budući da je pre-

dikacija u ovakvim iskazima lokalizovana u vremenskoj sferi prošlost. Prevođenje datih iskaza sa švedskog na srpski jezik ne pokazuje se, stoga, problematičnim, dok prevođenje u suprotnom smeru po svoj prilici kao rezultat može dati iskaze u kojima je upotrebljen bilo švedski perfekat, motivisan razlozima o kojima je upravo bilo reči, bilo pak preterit, motivisan adverbijalima koji upućuju na to da je predikacija u svojoj celosti lokalizovana u vremenoj sferi prošlost.

Zaključak

Sumirajući naše ispitivanje, zaključujemo da švedski perfekat ima širok dijapazon upotrebe, koji podrazumeva mogućnost smeštanja jedne predikacije u sve tri vremenske sfere. Švedski perfekat može tako biti upotrebljen da označi jednu predikaciju npr. kao predikaciju koja se realizovala u neodređenoj ili nedavnoj prošlosti, kao predikaciju čija je realizacija započeta u prošlosti ali je aktuelna i u trenutku govora, te kao predikaciju koja je uobičajeno ili pak u budućnosti anteriorna u odnosu na neku drugu predikaciju. U skladu s tim, srpske prevodne ekvivalente švedskog perfekta predstavljaju različita glagolska vremena koja pokrivaju sve tri vremenske sfere: perfekat, aorist, prezent, futur I i futur II.

Izvori

FÖB – Hellström, G. (1994). *Första övningsboken i svensk grammatik*. Stockholm: Bonniers.

AÖB – Hellström, G. & I. Zalcmanis (1996). *Andra övningsboken i svensk grammatik*. Stockholm: Bonniers.

+46 – Gull, M. et al. (1997). *+46. Del 2*. Stockholm: Liber AB.

SAS – Hultman, T. G. (2003). *Svenska Akademiens språklära*. Stockholm: Svenska Akademien.

Literatura

Ekerot, L-J. (1995). *Ordföljd, tempus, bestämdhet*. Malmö: Gleerups.

Lindstedt, J. (2000). The perfect – aspectual, temporal and evidential. In: *Tense and Aspect in the Languages of Europe* (Ö. Dahl, ed.), Berlin: Mouton de Gruyter, 365–384.

Lindström, J. & C. Wide (2001). Perfekt med explicit dåtidsbestämning. *Svenskans beskrivning*, *24*, 153–166.

Teleman, U. et al. (1999). *Svenska Akademiens grammatik 4. Satser och meningar.* Stockholm: Svenska Akademien.

Danijela Babić, Dorijan Hajdu

SWEDISH PERFECT TENSE AND ITS EQUIVALENTS IN SERBIAN

Summary: The aim of this article is to analyse the most common usages of Swedish Perfect Tense and to present its Serbian equivalents. Through a number of examples we aim to show that the Swedish Perfect has a wide range of usage, which entails a possibility to present one predication as either past, present or future predication. Swedish Perfect can for example be used to signal that a predication has been realized in an indefinite or a recent past, that a predication has started at some point in the past but is still ongoing at the moment of speech or that a predication precedes another, habitual or future, predication. Due to this range of usage of Swedish Perfect, its Serbian equivalents are found among the tenses that cover all three time spheres.

Key words: Swedish, Perfect, Grammar of Scandinavian languages, Scandinavian Linguistics, Serbian, translation equivalent

371.671:811.14'06'243
https://doi.org/10.18485/primling.2019.20.6
Оригинални научни рад
Примљен: 19.07.2019
Прихваћен: 22.10.2019

Маја Бећић

Унверзитет у Београду
Филолошки факултет

И ЛИНГВИСТИЧКА И КОМУНИКАТИВНА КОМПЕТЕНЦИЈА? АНАЛИЗА УЏБЕНИЧКОГ КОМПЛЕТА *Ταξίδι στην Ελλάδα*

Сажетак: Циљ овог рада је да представи теоријско-методолошки оквир који је у вези са рецептивним и продуктивним језичким активностима, те да се утврди у којој мери су исте заступљене у серији дидактичких приручника Ταξίδι στην Ελλάδα 1, 2 и 3, који су намењени учењу модерног грчког као страног на А1, А2, Б1, Б2, Ц1 и Ц2 нивоу Заједничког европског оквира за живе језике. Ови уџбеници се користе у настави савременог грчког језика на Катедри за неохеленске студије Универзитета у Београду, на првој, другој и трећој години основних академских студија. Анализирањем заступљености свих вежби језичких активности утврдили смо да примат имају продуктивне активности.

Кључне речи: модерни грчки језик, рецептивне језичке вештине, продуктивне језичке вештине, уџбеници

1. Увод

Током историје у настави страних језика коришћени су различити методи. Како су се захтеви корисника мењали у зависности од различитих друштвених, политичких и економских фактора, тако је долазило и до промене наставних циљева (Бећић, 2019:15)[1]. Сваки метод јављао се као одговор на претходни, покушавајући да прева-

[1] Рад већим делом представља извод из необјављеног мастер рада *Рецептивне и продуктивне језичке активности у настави савременог грчког језика - Анализа уџбеничког комплета Ταξίδι στην Ελλάδα 1, 2, 3*, одбрањеног у јулу 2019. на Филолошком факултету Универзитета у Београду

зиђе његове недостатке ради оптимизације наставног процеса. Развијању језичких вештина код корисника (слушању, читању, писању и говору) придавано је онолико значаја колико је то било у складу са циљевима одређеног метода. У XX веку, језичке вештине дељене су на *активне* и *пасивне*, док се, према актуелној прерасподели, деле на *рецептивне* и *продуктивне*. Управо ова чињеница доводи до савременог схватања о интеграцији наведених вештина, односно њиховом комбиновању, са циљем да се задовоље потребе корисника у вези са усвајањем страног језика (Стојичић и Милановић, 2014).

Ефикасно учење страног језика, као и споразумевање на истом, подразумева постојање и примену не само лингвистичких већ и имплицитних знања. Развијање језичких вештина је од суштинског значаја за стицање лингвистичке и функционално-прагматичке компетенције корисника, с обзиром на то да комуникација не подразумева једино познавање лингвистичких правила и принципа, већ и усвајање и употребу адекватних стратегија, неопходних за ефикасно слање, односно примање поруке (Dimasi, Zafiri и Konstantinidou, 2011).

2. Методи коришћени у настави страних језика од XIX века до данас- кратак преглед

Иако учење страних језика датира још од давних времена[2], темељи савремених приступа настави страних језика, постављени су не тако давно. Тежиште покушаја оптимизације наставе страних језика је често било на промени метода коришћених у настави. Тако су, кроз историју, мењани и циљеви које је требало постићи током наставног процеса (Richards и Rodgers, 1986:3).

[2] Како Вучо истиче (Vučo, 2009:42) позивајући се на Крамерова истраживања (Kramer, 1956, 1963), претпоставља се да се почетак учења страних језика може се везати за период између 3000. и 2500. године п.н.е. када су Акађани освојили Сумере, народ културе супериорније од њихове и прихватили систем клинастог писма. Када је реч о прапочецима глотодидактике, Вучо (Vučo, 2009:26) у наставку своје студије наводи закључке до којих је дошао Титоне. „Иако тај дуги, недовољно јасан период покрива читавих 35 векова – од сумерских култура из 2600. године пре Христа, до каролиншког периода око 800. године наше ере, малобројни и фрагментарни подаци, пуни непознаница, ипак могу да послуже као доказ да је први метод којем се прибегавало био заснован на оном што бисмо данас назвали директним, функционалним, практичним приступом, усклађеним са потребама усмене или писане комуникације (Titone, 1990:7)".

Фокус *граматичко-преводног* метода био је, како се може закључити из самог назива, на познавању граматичких правила и прецизног превода текстова. Циљ коме је тежио овај метод било је усвајање граматичког система језика. Граматичко-преводни метод мало пажње придаје усменом дискурсу и вежбама слушања. У потпуности се ослања на уџбеник, основно средство које се користи у настави и подразумева оспособљавање ученика за разумевање различитих облика књижевних и научних текстова на латинском језику. Граматика је била у центру наставе и служила је као основ за боље владање језиком (Дурбаба, 2011:93; Vučo, 2009:199-200; Стојичић, 2016:28).

Директни метод је инсистирао на увежбававању говора и на разумевању усменог дискурса (Richards и Rodgers, 1986:12). Основни принцип директног метода је био заснован на приказу граматичких правила подељених у мање целине праћене дијалозима који су били састављени на матерњем језику и илустровали конкретна правила. У настави није коришћен матерњи језик, непознате речи нису превођене, већ су се визуелизацијом везивале за конкретно значење, док су наставу изводили нативни говорници[3] (Дурбаба, 2011:94; Vučo, 2009:205).

Појавом *аудио-лингвалног* метода тежиште наставе страних језика прелази на усмену употребу језика, иако ни читање ни писање нису занемарени (Richards и Rodgers, 1986:63; Stern, 1983:464; Yule, 2010:190; Larsen-Freeman, 2000:35; Дурбаба, 2011:98). Слушањем, усвајана су начела усмене комуникације, која је била и крајњи циљ наставе. Кориснике је било потребно оспособити за што ефикаснију усмену комуникацију на циљном језику. У основи аудио-лингвалног метода налазе се начела *АСТП*[4] програма, удружена са основама директног метода (Stern, 1983:462). Упоредо са развојем аудио-лингвалног метода развија се и *аудио-визуелни* приступ, у оквиру кога се користе и различита аудио и визеулна техничка средства. Како истиче Шотра (Шотра, 2010:67; у Стојичић, 2016), аудиовизуелни ме-

[3] И данас у око шездесет земаља света раде *Берлиц* школе страних језика, које се у настави ослањају на постулате директног метода. Предвачи су изворни говорници и инсистира се на коришћењу циљног језика (Дурбаба, 2011:95).

[4] ASTP (*Army Specialised Training Program*) био је намењен војним снагама и обавештајцима САД-а, који је требало да се брзо и ефикасно оспособе за комуникацију на циљном језику. Програм је почео да се примењује 1942. године, а подразумевао је креирање интензивних курсева страних језика у чијој се основи налазило учење језика имитацијом, тј. понављањем чутих образаца (Дурбаба, 2011:97; Γαλαντόμος, 2012:69).

тод велики значај придаје комуникацији у току учења страног језика, како аудитивној, тако и визуелној перцепцији, интеракцији ученика/студента и наставника и невербалним компонентама које су битне за комуникацију. Централно место у овом методу заузима усмени дискурс. Циљ наставног процеса је приказати и у највећој мери дочарати реалистичност говорне ситуације.

Комбиновани метод, као што се из самог назива може закључити, чини спој елемената различитих метода примењиваних у настави страних језика. Међутим, неке доминантне одлике комбинованог метода могу се уочити. Циљни језик се употребљава у свим сегментима наставе, осим када се уводе и објашњавају граматичка правила и апстрактни појмови. Подједнак значај се придаје и говорној и писаној продукцији, док ученици страних језика вежбају и превођење одабраних и кратких реченица (Neuner, 2003b:229-230; у Дурбаба, 2011:99; Димитријевић, 1965:88-96; у Стојичић, 2016).

Крајем XX века спознаје се да методи, коришћени до тада у настави страних језика, „не могу задовољити циљеве у области комуникације“ (Точанац-Миливојев, 1997:49). Како се у том периоду јавља велики талас миграција ка економски развијеним земљама, намеће се потреба за бржим и ефикаснијим оспособљавањем за усмену комуникацију на циљном језику. Примена традиционалних метода наставе и учења страних језика није била довољно делотворна у комуникативном смислу. Облици који се јављају у свакодневној комуникацији, у реалним говорним ситуацијама, нису могли бити објашњени у учионици применом традиционалних метода (Μήτσης, 2004:150). Методи до тада коришћени у настави су били намењени онима који су желели да систематично уче језик, посвећујући, притом, том процесу много времена (Стојичић, 2016:56). Тако долази до појаве *комуникативног* метода у настави страних језика (Richards и Rodgers, 1986:84-85). Основна одлика комуникативног приступа је стављање корисника и његових индивидуалних карактеристика у средиште наставног процеса. Додатно, овај приступ „тежи да кориснику пружи заокружено језичко образовање, тј. да повеже познавање основних правила језика као система са истовременом употребом истог у аутентичним говорним ситуацијама“ (Μήτσης, 2004:154). На грешке се гледа као на неизбежну појаву и позитиван педагошки показатељ који помаже да се одреди ниво знања ученика и да се избегне понављање такве грешке (Точанац-Миливојев, 1997:80). Употреба матерњег језика на часу

је пожељна, поготово када треба разјаснити оно што ученици страних језика нису разумели (Efstathiadis, 1993:70; у Стојичић, 2016).

3. Комуникативна компетенција и језичке вештине

С обзиром на то да, као што смо већ навели, комуникативни метод за циљ има оспособљавање корисника за ефикасну комуникацију на циљном језику, сналажење у аутентичним говорним ситуацијама и остваривање контакта са циљном културом, фокус савремене глотодидактике је на стицању језичке комуникативне компетенције. Развој технологије је олакшао приступ садржајима на циљном језику, те студенти морају бити оспособљени да разумеју језички садржај који им је свакодневно доступан путем медија и интернета.

Процес учења страних језика је комплексан, с обзиром на то да на њега, поред лингвистичких, важну улогу имају и психолошки и социокултурни фактори (Uso-Juan и Martinez-Flor, 2006:3). Из овог разлога, стицање и развијање језичких вештина, које доприносе постизању језичке комуникативне компетенције код студената од суштинског су значаја. Под лингвистичком компетенцијом, сходно *Заједничком европском оквиру за живе језике*[5] (ZEOJ, 2003:122), подразумева се лексичка, граматичка, семантичка, фонолошка и правописна компетенција. Творац термина *комуникативна компетенција* је Дел Хајмз (Dell Hymes). Како Дурбаба наглашава (2011:101), „за разлику од стицања пуких лингвистичких знања, која обухватају познавање граматичких правила и лексичких јединица, комуникативна компетенција се дефинише много шире, обухватајући способност владања рецептивним (слушање и читање) и продуктивним (писање и говор) вештинама. Дакле, сâм термин комуникативна компетенција означава „компетенцију за комуникацију“ (Bagarić и Mihaljević Đigunović, 2007) која подразумева, како додатно истиче и Точанац-Миливојев (1997:52), не само познавање језика, већ и поседовање других знања и умећа. Треба имати у виду да је могуће да неко, иако поседује знање о језичким правилима циљног језика истовремено не познаје у довољној мери друштвени контекст, па се може десити да употреби своје језичко знање на неодговарајући начин. Тада се дешава да саговорник не разуме поруку на прави начин (Рађеновић, 2011:515).

[5] У даљем тексту *ЗЕОЈ*.

4. Истраживање

С обзиром на то да у настави савременог грчког језика као страног на Катедри за неохеленске студије Филолошког факултета Универзитета у Београду централно место заузима настава четири језичке активности и да се велики значај придаје настави интегрисаних језичких вештина, настојаћемо да укажемо на заступљеност све четири језичке вештине у уџбеничком комплету *Ταξίδι στην Ελλάδα*, намењеног учењу модерног грчког језика као другог/страног. На Катедри за неохеленске студије у настави савременог грчког језика користе се одабрани делови уџбеничког комплета, који одговарају дефинисаним исходима који се наводе у курикулуму.

Уџбенички комплет чине три приручника: *Ταξίδι στην Ελλάδα 1, 2 и 3*. Приручници су предвиђени за стицање комуникативне компетенције на А1 и А2 (*Ταξίδι στην Ελλάδα 1),* Б1 и Б2 (*Ταξίδι στην Ελλάδα 2),* односно Ц1 и Ц2 нивоу (*Ταξίδι στην Ελλάδα 3) ЗЕОЈ*-а. Према наводима ауторâ, фокус уџбеникâ је на развијању језичких вештина у модерном грчком језику, док његова примена има за циљ да помогне студентима да их лакше усвоје.

Уводни текстови који се налазе у уџбенику обрађују актуелну тематику и корисника упознају са циљном земљом, пружајући основне информације које се тичу културе, свакодневног живота, географије и сл. У првом уџбенику, уводни текстови у лекцијама су синтетички[6], док је у наредна два уџбеника реч о семиаутентичним текстовима. У свакој од лекција предвиђена је обрада одређене граматичке јединице након којих следе вежбе утврђивања, у виду задатака са вишеструким избором, допуне реченица одговарајућим речима*, cloze* тестова и вежби придруживања.

Током анализе уџбеничког комплета *Ταξίδι στην Ελλάδα* фокусирали смо се на заступљеност вежби којима се проверава разумевање слушањем и читањем, као и писана и говорна продукција.

---

[6] Према актуелној класификацији коју наводи Дурбаба (2011:44), текстови који се користе у савременој настави страних језика могу бити 1. *аутентични* (неизмењени текстови преузети из неког оригиналног извора, чија првобитна намена није била да се користе у настави), 2. *квазиаутентични* или *семиаутентични* (скраћени, поједностављени, односно текстови адаптирани за потребе наставе страних језика) и 3. *синтетички* (које саставља аутор уџбеника са циљем да се илуструје одређени језички феномен или уведе одређена тема).

4.1 Језичка активност читања

Рецептивне вештине се развијају пре продуктивних (Drljević, 2009:489). Способност читања на страном језику сматра се есенцијалном вештином коју сви они који уче страни језик морају развити и подразумева први корак у даљем усавршавању и учењу истог, неретко самосталном и изван учионице (Uso-Juan и Martinez-Flor, 2006:260).

Све до појаве комуникативног метода, вештини читања није придавано довољно значаја. Иако је основна одлика граматичко-преводног метода била анализа текстова, ипак је акценат био на граматичким правилима текста. Под читањем се подразумевало декодирање симбола из текста, коме је следило што је могуће прецизније превођење на циљни језик. Појавом комуникативног метода, вештина читања у наставном процесу добија равноправно место уз остале три вештине, с обзиром на чињеницу да комуникативни метод на читање гледа као на неопходан сегмент свакодневних активности људи (Дурбаба, 2011:176; Lukić, 2000; у Στόγιτσις и Γκοράνης, 2016)

Многи наставни материјали су и даље засновани на писаним текстовима и студенти најчешће долазе у додир са њима на циљном језику путем интернета, штампе или књига, док, притом, није потребна употреба додатних техничких средстава и посебне обуке за њихово коришћење (Дурбаба, 2011:176). Тако, студенти имају прилику да сами приступе одређеном садржају, али и да се истом врате (*ретроспектива*) уколико и када желе. Треба имати у виду да писани текст обогаћује лексика које нема у свакодневном говору те да тим путем студенти могу научити и употребити одређене изразе (Стојичић, 2016:146).

Када је реч о заступљеност активности читања у уџбеничком комплету *Ταξίδι στην Ελλάδα*, њен удео није подједнак у сва три уџбеника. Наиме, у првом уџбенику се разумевање читањем проверава у 28% од укупног броја свих вежби које су посвећене језичким активностима. У другом по реду уџбенику, удео активности читања остаје скоро непромењен (29%). У трећем уџбенику, статистички посматрајући, вежбе читања су најзаступљеније (47%). Типологија вежбања у процентима изгледа овако (Табела бр. 1):

Језичка активност читања			
	Ταξίδι στην Ελλάδα 1	*Ταξίδι στην Ελλάδα 2*	*Ταξίδι στην Ελλάδα 3*
Вежбе отвореног типа	32%	43%	65%
Вежбе затвореног типа	68%	57%	35%

Табела бр. 1

4.2 Језичка активност слушања

Слушање је комплексан процес који нам омогућава разумевање говорних порука док истовремено представља битан фактор у процесу учења циљног језика и стицања комуникативне компетенције. Доминантну улогу у целокупном процесу стицања комуникативне компетенције заузима управо ова вештина, наводи Крешен (Krashen, 1981; у Anderson и Lynch, 2003:33). Узевши у обзир сложеност овог процеса, неретко се сматра и језичком вештином коју је најтеже савладати (Uso-Juan и Martinez-Flor, 2006:29).

Поред читања и слушање је све до актуелне прерасподеле језичких вештина сматрано пасивном језичком вештином која није у великој мери утицала на усвајање циљног језика. Нунан (Nunan,1997:42) слушање назива Пепељугом имајући у виду запостављеност слушања у односу на сестре, тј. остале три језичке вештине. Све до краја XX века, слушању се у настави није придавао значај, већ је владало мишљење да, уколико корисници владају граматиком и вокабуларом циљног језика, аутоматски ће разумети исте облике чим их чују (Josifović-Elezović, 2011:1) .

Шта је то што активност слушања чини комплексном? Треба навести да се разумевање усменог дискурса у свакодневним комуникационим ситуацијама не подудара увек са аудио материјалима предвиђеним за вежбање у учионици. У аутентичним говорним ситуацијама актери су, неретко, појединци који користе жаргон, вокабулар одређене струке, као и неформалне елементе који нису прописани стандардним језиком и који се не могу пронаћи у уџбеницима. Такође, начин говора може варирати од говорника до говорника, тако

да слушаоци морају савладати различите „сигнале“ током активности аудирања (Alderson, 2005:138-139). Још један проблем са којим се слушаоци могу срести је тешкоћа разанавања одређених гласова који не постоје[7] у њиховом матерњем језику (Ur, 1984:11).

У односу на остале три језичке вештине, у уџбеничком комплету *Ταξίδι στην Ελλάδα*, вештина слушања најмање је заступљена, заузимајући 12% (у уџбенику *Ταξίδι στην Ελλάδα 1*), 13% (у уџбенику *Ταξίδι στην Ελλάδα 2*) и 14% (у уџбенику *Ταξίδι στην Ελλάδα 3*) укупних језичких активности. У највећем броју случајева слушање се проверава независним реченицама у монолошкој форми вежбама затвореног типа што, иако корисницима може помоћи у освајању већег броја поена, с обзиром на то да не морају водити рачуна о ортографији, за последицу може имати стварање лажног утиска о знању и сигурности (Стојичић, 2016:265).

У текстовима предвиђеним за увежбавање слушања, ни у једном од актуелна три уџбеника, не запажа се „бука у каналу“[8], односно симулација аутентичних говорних ситуација (бука, шум, симулација саобраћаја и сл). Типологија вежбања у процентима изгледа овако (Табела бр. 2):

Језичка активност слушања			
	Ταξίδι στην Ελλάδα 1	*Ταξίδι στην Ελλάδα 2*	*Ταξίδι στην Ελλάδα 3*
Вежбе отвореног типа	15%	7%	46%
Вежбе затвореног типа	85%	93%	54%

Табела бр. 2

4.3 Писана продукција

Писана продукција заједно са вештином усменог изражавања припада продуктивним језичким вештинама. Писање подразумева

[7] За разлику од српског језика, у грчком постоје интердентали, па се студенти током активности слушања могу збунити, односно имати потешкоће да разазнају коју тачно реч чују (нпр. δίνω-ντύνω, θα-τα и сл.).

[8] в. Дурбаба, 2011:188.

постојање поруке која треба да се пренесе, али и способност формирања графичких знакова, слова и речи, и њиховог здруживања у смислене целине, реченице, које преносе поруку примаоцу. У оквиру вештине писаног изражавања, „корисник језика, писац, ствара писани текст намењен једном или већем броју читалаца“ (CEFR, 2003:61).

Писана продукција подједнако је битна као и остале три вештине док је, са друге стране, узевши у обзир сва правила која морају бити испоштована да би се ова активност савладала (нормативна, граматичка, правописна, лексичка и стилска) захтевна (Стојичић и Милановић, 2014). Потребно је и упознати се са различитим текстуалним врстама. Када је реч о заступљености вежби писане продукције, треба имати на уму да студенти нису на почетним нивоима одмах спремни за овај вид продукције. Тек онда када савладају морфолошко-синтаксичке структуре циљног језика, могу почети са писањем краћих текстова у виду вођене писане продукције. До тада, вежбе писања су повезане са текстом који се претходно слуша или чита и подразумевају попуњавање табела или одговарање на постављена питања (Beltramo и Maroso, 2000:17; у Drljević, 2009).

Када је реч о уделу заступљености вежби писане продукције у актуелном уџбеничком комплету, статистички подаци су следећи: 20% у првом, 28% у другом и 15% укупних језичких активности у трећем уџбенику. На основу наведених података, можемо закључити да су вежбе писане продукције најмање заступљене у уџбенику предвиђеном за стицање компетенције на Ц1 и Ц2 нивоу *ЗЕОЈ*-а, иако би на вишим нивоима писана продукција требало да буде заступљенија (Радановић, 2011:311). Типологија вежбања у процентима изгледа овако (Табела бр. 3):

Писана продукција			
	Ταξίδι στην Ελλάδα 1	*Ταξίδι στην Ελλάδα 2*	*Ταξίδι στην Ελλάδα 3*
Вежбе невођене писане продукције	68%	88%	100%
Вежбе вођене писане продукције	32%	12%	/

Табела бр. 3

Примећујемо да у трећем приручнику није предвиђена ниједна вежба вођене писане продукције, што можемо објаснити чињеницом да су на вишим нивоима корисници у стању да самостално формирају исказе и одговоре на задате теме исказујући свој став о одређеном питању.

4.4 Усмена продукција

Говор подразумева један сложен процес током којег се мисли генеришу у усмене исказе. Говорна продукција обухвата и селекцију речи прикладних за одређени контекст, њихов одговарајући облик и правилну синтаксичку организацију (Levelt, 1999). Усмено изражавање је, не само најстарији, већ и примарни, непосреднији и најфреквентнији вид изражавања. Догађа се у реалном времену, богат је невербалним факторима, честа је употреба фреквентне лексике општег садржаја и колоквијалних, неформалних израза, а редослед информација не мора бити линеаран, што доприноси живљој комуникацији (Lavinio, 2000: 130–132; у Drljević, 2009:489).

У стицању комуникативне компетенције на циљном језику, вештина говора има кључну улогу и захтева поседовање знања не само о продукцији лингвистички исправних, већ и смислених исказа (Uso-Juan и Martinez Flor, 2006:139).

С обзиром на то да је један од основних циљева наставе и учења страних језика, оспособљавање за усмену комуникацију, тежиште савремене дидактике страних језика је управо на овој активности (Стојичић и Милановић, 2014:660; Радановић, 2011:315; Μήτσης, 2004:153). Дакле, њен основни задатак је да оне који уче одређени циљни језик доведе у контакт са тим језиком, омогућавајући им да искусе ситуације и контексте у којима имају шансу да у пракси примене теоретска знања (Portmann-Tselikas, 2001:15-16 у Радановић, 2011:313).

Треба имати у виду да говор на циљном језику, као једна изразито комплексна активност, представља велики изазов многима који су тек дошли у додир са њим. Поред развијених артикулационих способности[9], у генерисању усмених исказа, од виталног су значаја и

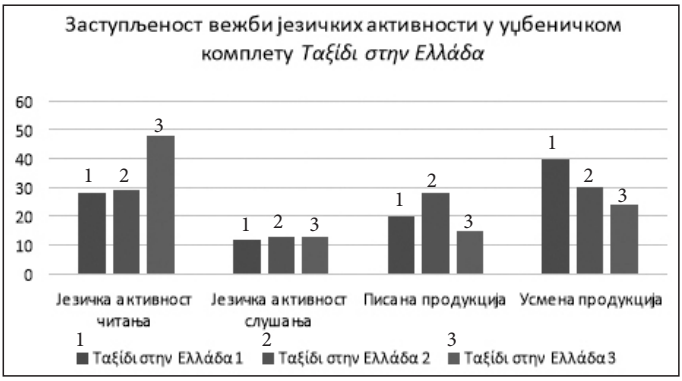
[9] Под артикулационим способностима подразумева се „увежбаност говорног апарата за продукцију гласова и прозодијских образаца другачијих од оних у матерњем језику“ (Дурбаба, 2011:203).

когнитивни фактори, капацитет меморије говорника, али и афективни фактори, под којима се подразумевају, пре свега, анксиозност и страх од усменог изражавања на страном језику (Дурбаба, 2011:203).

Проценат заступљености вежби усмене продукције у уџбеничком комплету *Ταξίδι στην Ελλάδα,* посматрајући уџбенике хронолошким редом, постепено опада. Тако су исте најзаступљеније у уџбенику који је предвиђен за стицање компетенције на А1 и А2 нивоу (40%), затим у ономе предвиђеном за стицање компетенције на Б1 и Б2 нивоу (30%), док је њихов удео у последњем у низу уџбенику, намењеном корисницима који желе да постигну језичку комуникативну компетенцију на нивоу Ц1 и Ц2, најмањи (24%). Типологија вежбања у процентима изгледа овако (Табела бр. 4):

Усмена продукција			
	Ταξίδι στην Ελλάδα 1	*Ταξίδι στην Ελλάδα 2*	*Ταξίδι στην Ελλάδα 3*
Вежбе у форми дијалога	35%	3%	26%
Ипра улоīа	35%	25%	/
Вежбе у форми монолога	30%	72%	65%
Вежбе у форми дебате	/	/	9%

Табела бр. 4



Графикон бр. 1

Статистички посматрајући укупан удео рецептивних и продуктивних језичких вештина у сва три уџбеника, дошли смо до следећих резултата (Графикон бр. 2): заступљеност продуктивних вештина, заузимајући 52% укупних вежби у актуелном уџбеничком комплету има примат у односу на рецептивне, чији је удео 48% уколико сва три дела уџбеничког комплета посматрамо као једну целину.

Графикон бр.2

Међутим, уколико бисмо их посматрали засебно и хронолошким редом, резултати су следећи (Табела бр. 5):

Вежбе језичких активности			
	Ταξίδι στην Ελλάδα 1	*Ταξίδι στην Ελλάδα 2*	*Ταξίδι στην Ελλάδα 3*
Вежбе рецептивних језичких активности	40%	42%	61%
Вежбе продуктивних језичких ктивности	60%	58%	39%

Табела бр.5

4.5. Комбинација вештина

Када је реч о интеграцији језичких вештина, у литератури се указује на велики број разлога који иду у прилог истој. Пре свега, мисли се на *комуникативне* (где је циљ оспособити ученике страних

језика за сналажење у аутентичним говорним ситуацијама*), психолошке* (у мозгу се активирају различити центри који су током употребе језика међусобно повезани), *мотивационе* (смењивање вештина на часу ће утицати на смањење монотоније) и *наставно-практичне* (у оквиру сваке активности могу се употребити различите врсте вежби) (Dahlhaus, 1994:127,128 у Радановић, 2011:312).

Уџбенички комплет *Ταξίδι στην Ελλάδα* језичке вештине не подучава искључиво изоловано, већ се у сва три дела уџбеничког комплета јавља комбиновање вештина. Тако, среће се комбинација усмене и писане продукције већ у првом уџбенику. Од корисника се тражи да се након усмене продукције писменим путем забележи њен садржај, односно да се дијалошка форма усмене продукције „преточи“ у текст наративног типа.

Додатно, писана продукција повезује се и са језичком активношћу читања, те су предвиђени и задаци у оквиру којих је потребно да се након прочитаног текста, односно датих информација, напише нови. Најчешће је реч о задацима у оквиру којих је потребно изразити критички став на тему обрађену у тексту који се чита, написати текст у форми неформалног писма као одговор на прочитани текст, или текст из дијалошке форме пребацити у монолошку. Радановић (2011:312) истиче да је ова комбинација вештина најприроднија с обзиром на то да је читање предуслов за било коју врсту писања.

Могући су и спојеви усмене продукције и језичке активности читања где се од студената тражи да након читања неког текста усменим путем изразе свој став у вези са темом, дајући одређене предлоге и критике.

5. Закључна разматрања

Иако, посматрајући укупан удео рецептивних и продуктивних језичких активности у уџбеничком комплету *Ταξίδι στην Ελλάδα*, примећујемо да примат имају продуктивне вештине, с обзиром на чињеницу да удео рецептивних активности постепено расте у другом, односно трећем уџбенику у поређењу са првим (имајући у виду статистичке податке које смо претходно навели), док ниво продуктивних опада, мишљења смо да би тај однос могао бити другачији.

Стицање и развијање рецептивних вештина представља један од основних предуслова за касније развијање продуктивних активности. Уколико не постоји инпут заступљен у одговарајућој мери, не може се очекивати да ће се продуктивне језичке активности развити у оптималној мери и на ефикасан начин (Радановић, 2011:310). Неоспорно је да је циљ учења страних језика данас продуковање циљног језика, пре свега усменим путем, међутим уколико не постоји одговарајућа основа, треба имати у виду да продуковање неће бити довољно ефикасно (Drljević, 2009; Радановић, 2011).

Мишљења смо да на почетним нивоима, (пре свега, у првом приручнику уџбеничког комплета *Ταξίδι στην Ελλάδα*) тежиште наставе која прати овај уџбеник треба да буде на развијању рецептивних вештина. Додатно, како је трећи уџбеник намењен корисницима који желе да стекну највиши ниво знања страног језика у складу са начелима *ЗЕОЈ*-а, имајући у виду да већ поседују довољно знања да о одређеној теми дискутују и износе сопствено мишљење, треба се фокусирати на разивјање усмене и писане продукције. У наведеном уџбенику, према претходно наведеним подацима, најзаступљенија је језичка активност читања.

Можемо се сложити са наводима аутора̂ да коришћење уџбеничког комплета *Ταξίδι στην Ελλάδα* у настави грчког језика као другог/страног може олакшати студентима стицање и развијање језичких вештина (будући да је тежиште на стицању и развијању активности читања, слушања, писања и говора, на основу вежби које су дате у уџбеницима), али делимично, имајући у виду недовољну заступљеност активности слушања у поређењу са другим језичким вештинама. Да би корисник на оптималном нивоу стекао комуникативну компетенцију на циљном језику, потребно је да увежбава све четири језичке вештине. Мишљења смо да активности слушања треба посветити више пажње с обзиром на то да она „има једну од најзначајнијих улога у настави“ (Стојичић, 2016:132). Како је слушање распрострањеније од говора и како истом претходи, природно је ставити акценат на развијање вештине слушања пре развијања вештине говора. Ефикасно изражавање на страном језику подразумева исправно тумачење поруке од стране саговорника и веома је битно инсистирати на развијању вештине слушања код ученика страних језика (Μήτσης, 1998:264-265).

Управо из ових разлога, мишљења смо да је у неким наредним уџбеницима за учење модерног грчког језика као другог/страног потребно повећати број вежби слушања и фокусирати се на развијање продуктивних језичких активности на вишим нивоима језичке компетенције, односно на развијање рецептивних вештина на почетним нивоима.

Литература

Alderson, J. (2005). *Diagnosing Foreign Language Proficiency: The Interface between Learning and Assessment*. Bristol: Continuum.

Anderson, A., Lynch, T. (2003). *Listening*. Oxford: Oxford University Press.

Бећић, М. (2019). *Рецептивне и продуктивне језичке активности у настави савременог грчког језика - Анализа уџбеничког комплета Ταξίδι στην Ελλάδα 1, 2, 3*. Необјављени мастер рад. Филолошки факултет Универзитета у Београду.

Bagarić, V., Mihaljević Đigunović, J. (2007). Definiranje komunikacijske kompetencije U: *Metodika: časopis za teoriju i praksu metodikâ u predškolskom odgoju, školskoj i visokoškolskoj izobrazbi* (94-103). Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

Dimasi, M., Zafiri, M., Konstantinidou G. (2011). Multimodality and the Teaching of Languages in Tertiary Education. U: *Foreign Language Teaching in Tertiary Education III: Current Trends. Conference Proceedings* (248-262). Αθήνα: Εκδόσεις Διόνικος.

Drljević, J. (2009). Razvoj veštine pisane produkcije u početnoj nastavi italijanskog jezika. U: *Savremena proučavanja jezika i književnosti Godina 1, knjiga 1* (487-497). Kragujevac: Filološko – umetnički fakultet.

Дурбаба, О. (2011). *Теорија и пракса учења и наставе страних језика*. Београд: Завод за уџбенике.

Γαλαντόμος, Ι. (2012). *Μαθήματα Διγλωσσίας*. Αθήνα: Επίκεντρο.

Josifović-Elezović, S. (2011). Preduslovi usavršavanja i vrednovanja veštine slušanja u nastavi stranog jezika. *Kultura polisa, 8* (16), 175-190.

Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Levelt, W. (1999). Models of word production U: *Trends in Cognitive Sciences. 3 (6)* (223-232). Преузето 02.08.2018. са https://bit.ly/2Mjayt2

Μήτσης, Ν. (1998). *Στοιχειώδεις αρχές και μέθοδοι της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας.* Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Μήτσης, Ν. (2004). *Διδακτική του γλωσσικού μαθήματος. Από τη Γλωσσική Θεωρία στη Διδακτική Πράξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Nunan, D. (1991). *Language Teaching Methodology: A textbook for Teachers*, Ed. C.N.Candlin, Prentice Hall International, Hemel Hampstead.). Преузето 08.10.2018. са: https://bit.ly/2rlGPIN

Радановић, С. (2011). Језичке вјештине у уџбеницима њемачког језика у новом миленијуму. У: *Ставови промјена – промјене ставова* (309-318). Никшић: Филозофски факултет.

Рађеновић, А. (2011). Неки проблеми у вези са цертификацијом новогрчког језика. Зборник радова са II научног скупа младих филолога Србије *Савремена проучавања језика и књижевности* (513-521). Крагујевац: ФИЛУМ.

Richards, J., Rodgers, T. (1986). *Approaches and Methods in Language Teaching: a description and analysis*. Cambridge: Cambridge University Press. Преузето 02.07.2018. са: https://bit.ly/2ELTgkb

Stern, H. (1983). *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Стојичић, В., Милановић, А. (2014). Продуктивне језичке активности у настави модерног грчког језика као страног. У: *Језици и културе у времену и простору III* (659-669). Нови Сад: Филозофски факултет.

Стојичић, В. (2016). *Рецептивне језичке активности у универзитетској настави страног језика - релације између модерног грчког и српског језика*. Необјављена докторска дисертација. Филолошки факултет Универзитета у Београду.

Στόιτσιτς, Β., Γκοράνης, Π. (2016). Δεξιότητες κατανόησης προφορικού και γραπτού λόγου στη διδασκαλία της Ελληνικής γλώσσας ως ξένης. *Selected papers of 21st International Symposium on Theoretical and Applied Linguistics (ISTAL 21)*. Thessaloniki: Faculty of Philosophy, 775-789.

Точанац-Миливојев, Д. (1997). *Методе у настави и учењу страног језика*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Ur, P. (1984). *Teaching Listening Comprehension.* Cambridge: University Press.

Uso-Juan, E., Martinez-Flor, A. (2006). Approaches to language learning and teaching: Towards acquiring communicative competence through the four skills U: *Current Trends in the Development and Teaching of the four Language Skills* (3-29; 261-279). Berlin: Walter de Gruyter Gmbl & Co.

Vučo, J. (2009). *Kako se učio jezik*: *pogled u istoriju glotodidaktike od prapočetaka do Drugog svetskog rata*. Beograd: Filološki fakultet.

Yule, G. (2010). *The Study of Language.* Cambridge: Cambridge University Press.

Zajednički evropski okvir za učenje, nastavu i ocjenjivanje jezika. (2003). Podgorica: Ministarstvo prosvjete i nauke.

Извори:

Γκαρέλη, Ε., Καπούλα, Ε., Νεστοράτου, Σ., Πρίτση, Ε., Ρουμπής, Ν., Συκαρά, Γ. (2012). *Ταξίδι στην Ελλάδα Α1 και Α2.* Αθήνα: Εκδώσεις Γρηγόρη.

Γκαρέλη, Ε., Καπούλα, Ε., Κοντοκώστα Ε., Μοντζολή, Μ., Νεστοράτου, Σ., Πρίτση, Ε., Ρουμπής, Ν., Συκαρά, Γ. (2014). *Ταξίδι στην Ελλάδα Β1 και Β2.* Αθήνα: Εκδώσεις Γρηγόρη.

Γκαρέλη, Ε., Καπούλα, Ε., Μοντζολή, Μ., Νεστοράτου, Σ., Πρίτση, Ε., Ρουμπής, Ν., Συκαρά, Γ. (2014). *Ταξίδι στην Ελλάδα Γ1 και Γ2.* Αθήνα: Εκδώσεις Γρηγόρη.

Maja Baćić

BOTH LINGUISTIC AND COMMUNICATIVE COMPETENCE? ANALYSIS OF THE SERIES OF TEXTBOOKS *Ταξίδι στην Ελλάδα 1, 2* AND *3*

Summary: This paper aims to present the theoretical and methodological framework related to teaching receptive and productive language activities, since both receptive and productive language skills in second language acquisition are of great importance. We have examined the register of exercises intended for acquiring and mastering the four language skills (reading, listening, writing and speaking) in the series of textbooks *Ταξίδι στην Ελλάδα 1, 2* and *3* that is used in teaching Modern Greek language as foreign at the University of Belgrade. We will show the extent to which importance is given to both receptive and productive language activities in these textbooks.

Keywords: Modern Greek language, receptive language skills, productive language skills, textbooks

81'374
https://doi.org/10.18485/primling.2019.20.7
Оригинални научни рад
Примљен: 12.07.2019
Прихваћен: 18.09.2019

Иван Књижар

Универзитет у Београду
Филолошки факултет

ПРИМЕНА КОРПУСНОГ ИСПИТИВАЊА ИМПЛИКАТИВНИХ МАРКЕРА ПРЕСУПОЗИЦИЈЕ У ЛЕКСИКОГРАФИЈИ[1]

Сажетак: У овом раду указујемо на могућност примене корпусног испитивања пресупозиције у лексикографији. Наиме, у корпусној анализи појединих маркера пресупозиције могу се издвојити нови значењски елементи који нису записани у савременим описним једнојезичним речницима. Ову потребу сарадње лексикографије са прагматичким истраживањем пресупозиције у разговорном језику илустроваћемо суптилним семантичким варијацијама проистеклим из корпусног испитивања глагола успети и заборавити.

Кључне речи: семантика, прагматика, лексикографија, маркери пресупозиције, корпус.

1. Увод

Када се погледа литература о маркерима пресупозиције, јасно је да је она углавном теоријског карактера, а базира се на интроспективним примерима, док истраживања која су базирана на аутентичном језичком материјалу има мање. Сматрамо да би у лексикографском домену много више пажње требало посветити овом другом приступу, и анализи маркера у контексту, како би се забележили нови значењски елементи, односно нова значења, којима можда није посвећена довољна пажња у постојећим лексикографским делима. Пре-

[1] Рад је део излагања саопштеног на Шестом међународном конгресу „Примењена лингвистика данас“ – *Језик, књижевност и интердисциплинарност.*

ма томе, у нашем раду ову потребу сарадње лексикографије са комуникативно-функционалним истраживањем пресупозиције у разговорном језику илустроваћемо суптилним семантичким варијацијама проистеклим из корпусног испитивања глагола успети и заборавити, *значајних за испитивање пресупозиције*. На основу добијених резултата такође ћемо предложити допуну/корекцију постојећих дефиниција ових лексема у *Речнику Матице српске* (*успети*, *заборавити*) односно *Речнику САНУ* (*заборавити*).

2. Теоријска основа

Класично истраживање групе глагола са инфинитивном допуном је Картуненово, који је уочио да се један број тих глагола (нпр. *manage, remember, bother, care, venture, happen, prevent, force*) може окарактерисати чињеницом да активирају пресупозицију, дакле, прагматичку импликацију која опстаје и у потврдној и у одричној реченици:

(1) John managed to solve the problem/John didn't manage to solve the problem.
>> John made an attempt to solve the problem. (Karttunen, 1971: 340–344).

Међутим, карактер оваквих импликација не одређује се увек на исти начин у литератури. За разлику од оних који се слажу да је у питању пресупозиција (нпр. Coleman, 1975), други мисле да се ради о конвенционалној импликатури (нпр. Abbott, 2006), или сматрају да овакве пропозиције могу да се третирају и као пресупозиције и као конвенционалне импликатуре у зависности од дискурсног контекста (нпр. Baglini & Frances, 2015, Karttunen, 2016). Међутим, у овом раду акценат неће бити на полемици о нарави активиране импликације, већ на корпусној анализи различитих значењских елемената глагола који индукују импликацију као и тумачењу њиховог статуса у семантичком садржају. У анализи ћемо се ограничити на глаголе *успети* и *заборавити*, који су доста чести у нашем корпусу, а такође илуструју и начин на који разговорни контекст утиче на варијабилност одређених семантичких елемената којима се дефинишу ове лексеме.Како бисмо описали овај однос дискурзивне ситуације на значењску структуру импликативних глагола, користићемо општи прагматички теоријско-методолошки оквир (Lambrecht, 1998; Levinson, 1983; Sperber & Wilson, 1995).

3. **Анализа**

3.1. Глагол *успети*

Глагол *успети* у *Речнику Матице српске* дефинисан је на следећи начин: *имати успеха* (*остварити какав резултат*, *добар свршетак каквог посла*, *подухвата и сл.*), *поћи за руком*.[2] (РМС: 1411). У наставку ћемо проверити у корпусу разговорног језика да ли овај глагол у својој семантичкој структури може садржати, поред наведених, и друге семе.

Приметили смо да овај глагол у одређеним дискурзивним окружењима може актуелизивоти поред наведених и импликационе семе интенционалности (*покушај*, *настојање*, *труд*, *циљати*, *тежити*, *смерати* и сл.). На пример[3]:

(2) ЈЋ: - Зашто су судови у Србији спори, да ли ће најављена реформа судове учинити ефикаснијим а правду бржом. Колико на рад судова утиче политика, а колико друге ствари које са Законом и процедурама немају никакве везе. Стотине је питања везаних за Србију и правду. Надам се да **ћу** нека најважнија **успети** да поставим у наредних пола сата.
>> Покушаћу нека најважнија питања да поставим у наредних пола сата.

(3) ЈЋ: Ево, већ трећу недељу траје ова седница Скупштине града. […] Вишедневне су опструкције. Како какве су перспективе да се овај чвор расплете и шта уопште град може да уради у овакој ситуацији, јер ово може да траје месецима?

[…]

ДЂ: - [...] У овим тренуцима је ситуација таква да се опозициони одборници стално позивају на повреду Пословника и причају ствари које никакве везе наравно немају са тим, а у три недеље имате неколико стотина пута исту ствар. Ту значи сигурно нешто

---

[2] У наведеној дефиницији лексеме *успети* уочавамо *circulus in definiendo*; она се, наиме, дефинише, између осталог, својом номинализованом [декомпонованом] формом – *имати успеха*.

[3] У издвојеним примерима из корпуса користићемо следеће симболе: угласта заграда употребљава се да би се објаснили елементи ситуације неопходни за разумевање датог дела разговора, али и да би се означило апстраховање нерелевантних реплика или њених делова; пуном линијом маркира се разматрани исказ, испрекиданом искази који су важни за тумачење његовог информацијског устројства, а валовитом они искази у којима су експлицирани импликациони семски елементи; симболом >> означена је пресупозициона импликација која следи из разматраног исказа.

није уреду. Ја верујем да **ћемо** ипак **успети** да ову седницу на демократски начин приведемо крају.
>> Покушаћемо да ову седницу на демократски начин приведемо крају.

(4) МЦ: - [...] новости су те да **смо успели** да завршимо причу око реконструкције Владе. Та прича није била баш тако једноставна, зато што она је заиста садржала у себи озбиљну реконструкцију Владе.
>> Трудили смо се да завршимо причу око реконструкције владе.

Лексеме *успети* у дискурзивном окружењу у наведеним примерима у својим семантичким реализацијама актуелизују импликационе семе са интенционалним значењем (*покушај*, *труд*, *настојање*) на основу којих се изводе пресупозиционе импликације. Да ова инфомација са интенционалним значењем постоји у информацијској структури исказа можемо објаснити постојању одређене препреке или потешкоће (која је у разговору обично експлицитно наведена (в. делове текста подвучене испрекиданом линијом)), за чије превазилажење је неопходно улагање труда или је крајњи резултат, тј. успех неизвестан (нпр. *покушај*) у датом контексту.

У корпусу смо уочили да у појединим случајевима поред сема тешкоће истичу се и семе нужности да се нешто намерава урадити. На пример:

(5) МД: - [...] боље да повећамо за два динара цену горива или четири дизела него да смо морали да смањимо пензије. Дакле, то је било нужно зло, ми смо морали да направимо уштеду од преко 100 милијарди динара, **успели смо** 90 милијарди динара на страни расхода, на терет државне администрације, морали смо и неке приходе да имамо и један део тих прихода остварићемо кроз ове акцизе на гориво.
>> Настојили смо да направимо уштеду од преко 100 милијарди.

(6) МД: Не, овај, и министри у Републичкој Влади су разочарани што све своје планове неће да остваре. Па и грађани су разочарани што неке своје планове неће да остваре. Међутим, народна изрека каже: „Колико пара толико музике.“ Шта то значи? То значи да сви морамо подједнако да расподелимо терет ове кризе. Ако смо ми **успели** у Републичкој Влади да за 26 посто, дакле за четвртину, да срежемо трошкове у буџетима, локална самоуправа

ће морати мање. Наравно да то неће бити линеарно. Сиромашне општине неће имати такво.
>> Настојали смо да срежемо трошкове у буџетима.

У наведеним примерима глагол *успети* садржи сему која је индуковала импликацију са значењем намере да се нешто уради („прављење уштеде од преко 100 милијарди“, „резање трошкова у буџету“) због нужности, која је у овим случајевима израженија него у претходно анализираним, што се види и из експлицитног навођења (подвучено испрекиданом линијом).

Додатни доказ да су имплициране информације са значење интенционалности активиране у исказу јесте и могућност њиховог експлицирања без нарушавања релевантности исказа у датом контексту (нпр. *Трудили смо се да завршимо причу око реконструкције владе и успели смо*.). Ову нашу тезу потврдили су и примери из корпуса, у којима је импликација заиста и вербализована:

(7) БМ: - Па, ми смо прво тражили дефинисање посебних случајева дискриминације, то су Министарство за социјални рад, господин Љајић је годинама избегавао да да уради и невладине организације су га осуђивале због тога. И ми **смо успели** значи да да у закон убацимо конкретне дефиниције шта је то дискриминација по расном основу, по верском, по националном, по основу сексуалне оријентације и родног изражавања, итд., итд
>> Тражили смо у закон убацимо конкретне дефиниције шта је то дискриминација по расном основу, по верском, по националном, по основу сексуалне оријентације и родног изражавања.

(8) АР: - ***Јесте успели** да добијете антикварни намештај*? Чуло се да сте и то тражили, да сте имали специјалне захтеве како да опремите кабинет.
>> Покушали сте (/имали сте намеру/тражили сте) да добијете антикварни намештај.

(9) ЈЋ: - А како гледате на на, како да кажем, и ове кривичне поступке у фудбалу и на све ово што се догађа, што је више везано за криминал, јер сада поуздано знамо да је криминала било, да је било крађа, отимања новца, прања пара, итд. дакле, просто мафијашких мафијашких догађаја?
РА: - [...] *увек сам гледао да будем ван свих тих догађаја* и *мислим да **сам успео***, као човек и као љубитељ фудбала, тако да у крајњој линији, увек сам желео да фудбал буде у првом плану. [...]

>> Увек сам гледао (/настојао/трудио се) да будем ван свих догађаја.

(10) А: - Хтели су да изврше атен-атентат. Овај али **нису успели** ‹фала Богу, кад је била овај трудна на то прво дете, а друго ја мислим да ће бити дечак.
>> Хтели су да изврше атентат.

У наведеним примерима информација интенционалног значења, која је углавном имплицирана, експлицитно је наведена у делу реплике која претходи/следи исказ у којем се налази лексема *успети* (подвучено валовитом линијом). Овакво структурисање реплике углавном се може објаснити различитим реторичким стратегијама говорника: у примеру (7) говорник БМ посебно истиче своје настојање „да се дефинишу посебни случајевим дискриминације“ како би начинио контраст са онима који то нису радили; у примеру (8) говорник у претходној реченици имплицирану информацију у наредној реченици експлицира, како би се од њене веродостојности оградио, што се види из употребе евиденцијала *чуло се*; у примеру (9) говорник РА (селектор фудбалске репрезентације Србије) посебно истиче свој труд да избегава криминал у спорту како би отклонио могуће сумње у његову укључуност у нелегалне активности; у примеру (10) информативно тежише (нуклеус) реплике је управо информација о „намери извршења атентата“, док је исказ са глаголом *успети* неки вид додатне информације (сателит).

Корпус нам је показао да глагол *успети* може да садржи и импликационе семе модалности (*неочекиваност*, *мала вероватноћа* и сл.). Примери:

(11) А: У смислу: може да се предомисли и да каже... не могу ја да.. мислим, „Сад желим нешто да студирам“, али свакако неће желети да завршим ту четврту годину. А она, да би завршила ту четврту годину, она мора да, да свира. А она, пошто не вежба, то се заборавља и потребно је много да би ти сад достигао ниво који је довољан да завршиш.. четврту годину средње школе.
Б: - Мхм, а како **није** тетка **успела** да је натера?
А: - Па, не знам, мислим, пази, њих две, оне поприлично.
Б: - Али, Алекса, то је још средња школа, родитељ има великог утицаја на.. на, овај, дете у средњој шко...
>> Неочекивано је како је тетка није натерала да заврши четврти разред средње школе.

(12) ЈЋ: - [...] да ли је уопште могуће помирити те две активности, толико енергије улагати у тај простор глуме је ли, у представе и у позицију управника Народног позоришта. Ви сте и професор успут. Која количина енергије је потребна да се ти послови подједнако добро воде?
ПЕ: - [...] Нисте ме питали како ја то постижем. Да, постижем тако што устанем у шест ујутро и радим до један сат ноћу, сваког дана. Ви ћете рећи: „Ви сте луди, за које паре Ви то радите?“
ЈЋ: - Не, нећу, нећу, само само ме је занимало како **успевате**?
ПЕ: - Не, али ја вам то кажем, ја то радим тако већ годинама.
>>Невероватно је како постижете све послове [глумац, директор и професор].

(13) ЗД: - Знате шта је страшно, ја морам да приговорим на једну ствар, што ја као један од најуспешнијих привредника **сам успео** за четири године да дођем до господина Динкића једанпут на 12 минута док је он јео сендвич.
>> Невероватно (/страшно/чудно) је да сам ја за четири године дошао код господина Динкића једанпут.

Лексема *успети* у наведеним дискурзивним ситуацијама фигурира у исказима са негативном експресивном вредношћу (чуђење, критика). У исказима са таквом илокуцијском снагом није актуелизована сема интенционалности (или је слабија) већ субјективне модалности. Да су имплициране информације са таквим, модалним значењем активиране у разматраним исказима, потврђује нам и тест њиховог експлицирања без нарушавања релевантности исказа: *неочекивано је како тетка није успела да је натера да заврши четврти разред средње школе* (пример 11); *невероватно је како постижете све послове, па ме занима како успевате* (пример 12); *невероватно је да сам успео само једном за четири године да дођем код господина Динкића* (пример 13). Ове информације са модалним значењем често и експлициране раније у диксурсу (подвучено валовитом линијом). Семе интенционалности у овим примерима или нису уопште остварене (пример 11) или су веома слабе (примери 12 и 13), док сема потешкоће или препреке постоји.

Корпус нам је показао да у неким семантичким реализацијама импликационе семе интенционалности/субјективне модалности не морају бити остваране или су слабије, тј. не морају бити актуелизоване да би се остварила максимална релевантност исказа, док семе потешкоће/препреке долазе у први план. Примери:

(14) АР: - [...]Ми смо пре пар дана, баш на нашем програму, говорили и о једној групи људи, то су људи са одређеним посебним потребама или инвалиди, који су у једном програму који је био охрабрујући када је кренуо, значи 23 њих већ четири године **је успело** да живи самостално, чак и да има неки неки посао [...]
>> Тешко је да људи са посебним потребама живе самостално и имају неки посао.

(15) РА: - [...] Кад су Фарска острва у питању, што сви смо овај уписали три бода, до сада смо једина репрезентација која је успела Фарским острвима да да два гола. Значи, све остале репрезентације су победиле 1:0, 1:1, тако да, и то, и то стално при при крају утакмице. Тако да у оваквим турнирским такмичењима, изузетно је важно да елиминишемо та изненађења. Значи, Фарска острва, фантастично за нас, морају да имају важну улогу, је ли, мислим да не импонују као противник, али та три бода су изузетно важна.
>> *Тешко је Фарским острвима дати два гола.*

Лексема *успети* у својим семантичким реализацијама у наведеним примерима остварује сему тешкоће на основу које се изводи импликациона информација која има важнију улогу за успостављање максималне релевантости исказа од сема интенционалности: *тешко је особама са посебним потребама да живе и раде самостално, али су у томе успеле*; *тешко је Фарским острвима дати два гола, а наша фудбалска репрезентација је у томе успела* (информације о настојању особâ са посебним потребама и фудбалске репрезентације да то постигну наведене успехе су слабије у овим исказима у датим разговорним ситуацијама).

С обзиром на то да сви примери које смо до сада дали подразумевају постојање препреке, сматрамо да би тај значењски елемент требало да добије статус експлицитне семе у семској структури лексеме успети. Друге семе као што су *намера, жеља, нужност, неочекиваност* би требало да имају статус потенцијалних јер њихово остваривање зависи од контекстуалних фактора. Према томе, значење лексеме *успети* из РМС могло би се овако реформулисати: *остварити какав* (*намеравани, жељени, планирани*, *нужни*, *неочекивани*) (*релативно*) *позитивни резултат често уприкос постојању препреке, потешкоће или због постојања неке тешке ситуације или невоље*.[4]

[4] Предложену дефиницију лексеме успети усвојили смо из ауторове докторске дисертације (Књижар, 2019).

Корпус разговорног језика нам је такође показао да када се глагол *успети* нађе у саркастичним исказима са негативном експресивном вредношћу (*јадиковање*, *прекоравање*, *пребацивање*, *критиковање*), предложена дефиниција „остваривање позитивног резултата“ треба променити у „урадити нешто негативно“; основна сема препреке постаје десемантизована, а потенцијалне семе могу се окарактерисати као ресемантизоване - тако планирано постаје непланирано и сл. На пример:

(16) А: И... ништа, после а мислим, мени је то непријатно било зато што, пази, тад ми је, ајде, била девојка, знаш, па нема везе, брате, мој је избор, знаш, ал она је скроз отворена по том питању, као прича са другарицом, знаш као: „Јао, брате, а ону косу, мајке ти, како је **успела** да.. да носи тако“, или.. „Мислим, могла је да се очешља“, неке такве коментаре, знаш, нешто глупо.
>> Невероватно/несхватљиво је да она носи тако косу.

Исказ са глаголом *успети* има негативну експресивну вредносту јер говорник њиме критикује треће лице о којем говори, што потврђује и део реплике који претходи глаголу *успети* (подвучено испрекиданом линијом). У овом случају лексема *успети* допуњена је садржајем који говорник сматра непожељним, те се исказ може окарактерисати као саркастичан. Примећујемо да у семантичкој реализацији ове лексеме у оваквој дискурзивној позицији сема субјективне модалности је најистакнутија, па према томе и импликација која је њоме индукована има проминентију нарав у исказу. Ову нашу тезу можемо поткрепити и тестом супституције; наиме, у датој разговорној ситуацији глагол *успети* можемо заменити модалним лексемама *моћи*, *невероватно* и сл.: нпр. *невероватно је како може да носи тако косу*. А то се може објаснити на следећи начин: Будући да допуна глагола *успети* у основи претпоставља неки позитиван, пожељан исход, говорник жели да пренесе супротну информацију – непожељну, негативну, односно да је садржај допуне за њега неочекиван. Стога сматрамо да глаголу *успети* треба додати и значење: фиг. *урадити нешто* (*неочекивано*, *непредвиђено*, *непланирано, неоправдано*) *чија је последица каква штета*.

На крају, приметили смо да лексема *успети* може да се нађе као део идиоматизованог лексичког споја:

(17) ЈЋ: - Колико **сам успео** да пронађем, Вас је Врховни суд Шпаније казнио са новчаним износом, који је данас негде у висини од 12

хиљада евра, због, како је стајало тада, врећања новинара Херамана Терца.

(18) ЈЋ: - [...] ради се практично о томе да постоји став да је у случају госпође Бркић, па и у случају министарке правде, мада CeSID каже супротно, да је прекршен Закон, да се ради о сукобу интереса јер, колико **сам** данас **успео** да погледам Закон о судијама, у њему се доста експлицитно каже да судија не може бити на другој јавној функцији и за то добијати новац и тако даље.

У наведеним примерима глагол *успети* фигурира у изразима који имају прагматичку функцију ублажавања. Наиме, говорник такву реторичку стратегију користи како би се оградио од аутентичности текста који слêди. У таквим идиоматизованим структурама, примећујемо да нису остварене импликационе семе, које смо уочили у другим семантичким позицијама (*покушај*, *мала вероватноћа*, *настојање*, *труд*, *тешкоћа* и сл.).

3.2. Глагол *заборавити*

Глагол *заборавити*, када је допуњен инфинитивом/конструкцијом *да*+презент, у *Речнику Матице српске* дефинисан је на следећи начин: **1. б.** услед расејаности, пометености и сл. не сетити се нешто учинити. (РМС: 381). Готово иста дефиниција налази се у *Речнику САНУ*: **I 1. б**. услед расејаности, пометености и сл. не сетити се нешто учинити у потребном тренутку (*често: не узети, не понети нешто*). (РСАНУ: 513) У наставку ћемо проверити у корпусу разговорног језика да ли се ове семеме могу допунити/кориговати. Уочили смо да глагол *заборавити* у својој семантичкој структури може садржати поред наведених фокалних (експлицитних) и импликационе семе интенционалности (*намера*, *план*, *настојање* и сл.) које индукују активирање пресупозиционих импликација. На пример:

(19) А: - Ништа је не разумем кад прича, не знам више који језик прича, а иначе Стана ми није донела ранац.
Б: - Није ти донела ранац? Како није?
А: - Па наводоно **је заборавила** целу ту кесу са поклонима, мислим са свим тим и као у среду ће да пошаље.
>> Планирала је да поносе.

(20) З: - А чија је ово кафа?
С: - Ово је твоја. Ова је стајала за тебе од почетка...
З: - А то је... Ниси метнула преда ме.
С: - Ставила овде и **заборавила** да ти принесем, извини...
>> Хтела сам да ти принесем [кафу].

У семантичким реализацијама у наведеним примерима лексема *заборавити* остварује импликационе семе интенционалности (*план, хтење*) на основу којих се изводе пресупозиционе импликације. Сматрамо да је ова импликациона информација активна у исказаним реченицама јер се она може и експлицирати без нарушавања дискурсне кохеренције: *наводно је планирала да понесе целу ту кесу са поконима*, *али је заборавила*; *хтела сам да ти принесем кафу*, *али сам заборавила*. Наведену констатацију нам је и код овог глагола потврдио корпусни пример у којем је импликациона информација заиста и вербализована у претходном дискурсу:

(21) Р: - А кад имаш..овај…Шта сам…не знам сад, нешто сам хтео да те питам, заборавио сам.

У овом примеру садржај импликационе информације са намерним значењем говорник експлицира у оквиру исте реплике (подвучено валовитом линијом).

Исто као и код лексеме *успети*, приметили смо да и код лексеме *заборавити* могу бити актуелизоване импликационе семе субјективне модалности (*морати*, *бити потребно*, *бити очекивано*). Такве семе су у следећим примерима истакнутије од сема интенционалности:

(22) А: - Аха, аха а, реци ми колко можеш, сат времена трениираш је ли?
Б: - Видиш то **сам заборавила** да питам, али ја мислим да је сат. Ма шта ћу више.
>> Требало је да питам [колико дуго можеш да тренира].

(23) А: - Сад ћеш ти да идеш да купиш чаше, пошто **си заборавио** дузмеш цигаре.
[...]
Б: - Па еси, еси слеп да не видиш да сам јој дао, да сам јој дао цигаре? Ја сам мислио да си их ти узо, убеђен сам био.
>> Требало је да узмеш цигаре.

(24) Т: - И онда **ћеш** опет **заборавити** да ми пошаљеш. [*из разговора није јасно шта*]
М: - Оћу, ако ме не подсетиш.
>> Очекивано је да ми нећеш послати [нешто].

У наведеним примерима лексема *заборавити* у својој семантичкој реализацији остварује модалне семе субјективне модалности. Такве семе индукују активирање импликационе информације, које су релевантне у датим дискрусним ситуацијама, што нам показује и тест њиховог експлицирања: *забровила сам да питам колико дуго можеш да трениираш*, *а требало је* (пример 22); *заборавио си да узмеш цигаре*, *а требало је* (пример 23); *опет ћеш заборавити да ми пошаљеш, што је и очекивано* (пример 24). Ове информације са модалним значењем често заиста и јесу вербализоване (подвучено валовитом линијом у примерима који следе):

(25) А: - Ајде крени од почетка пошто нисам, мислим нисам пратила. [*причају о серији*]
Б: - **Заборавила си** [*да пратиш*] а па мораш да гледаш, значи много је добра и овај то ти је она, како се зове о краљици Викторији и..

(26) Х: Јој стално **заборавим** да треба нож [*да узмем*].

И код овог импликативног глагола је индикативно да су семе субјективне модалности најистакнутије у исказима са негативном експресивном вредношћу (жаљење, критиковање, замерање). Семе интенционалности у горе наведеним примерима или нису уопште актуелизоване или су врло слабе (примери 22).

Исто тако, приметили смо да искази саркастичне нарави модалну импликациону сему чине проминентнијом. На пример:

(27) А: - [...] Види **заборави** да узмеш те додатке. [*саговорник игра видео-игрицу, док му говорник А помаже давањем упутстава*]
>> Потребно је да узмеш тê додатке.

У овом примеру говорник користи сарказам као реторичку стратегију јер не жели саговорнику да пренесе да заборави да покупи додатке који су му потребни у видео-игрици већ управо супротно. То значи да је у семантичкој реализацији лексеме заборавити у овом примеру модална сема је најистакнутија, те је и импликациона информација релевантнија у инфорамцијском структурисању исказа.

Према томе, и овде можемо лексему *заборавити* заменити модалном лексемом *потребно*, *неопходно* и сл.
На крају, уочили смо да су одређеним дискурзивним ситуацијама, импликационе семе интенционалности и модалности не морају нужно бити остварене (или су веома слабе):

(28) М: - [*кокице*] нисам јела годину дана
Г: јао...
М: - **Заборавила** [*да једем кокице*].

(29) С: - Јео сам тамо баш у задње време кад **заборавим** да наручим да једем.
М: - Какви су?
С: - Мени се свиђа лепо је.

Исто као и код глагола *успети*, корпус нам је показао да се семантички садржај глагола *заборавити* може проширити потенцијалним семама: *не сетити се учинити нешто* (*планирано, неопходно, потребно, очекивано*) *често услед расејаности, пометености, неважности*.

4. Закључак

У овом раду смо анализирали значење импликативних глагола *успети* и *заборавити* користећи корпус српског разговорног језика. Дошли смо закључка да, поред активирања пресупозиције, ове глаголе у посебну значењску категорију глагола додатно повезује и читав низ других елемената, које ћемо у наставку изнети. Прво, поред фокалних, експлицитних, обавезних сема наведени глаголи могу остварити и импликационе, потенцијалне семе интенционалности и модалности, на основу којих се формулишу импликације пресупозицијског карактера. Која и да ли ће нека од наведених сема бити актуелизована зависи од конкретне позиције коју лексема заузима у дискурсу. Ову суптилну семантичку варијабилност произведену дискурзивним окружењем показали смо на корпусним примерима. Присуство ових импликационих информација потврђено нам је тиме што су оне често експлициране у дискурсу. Такође смо приметили да су семе субјективне модалности код оба глагола често актуелизоване

када исказ има негативну експресивну вредност, а посебно су истакнуте када је исказ додатно још и саркастичан. Исто тако, ове глаголе везује то да семе у појединим дискурзивним ситацијама не морају бити активиране или су оне веома слабе, што значи да не играју значајну улогу у остваривању релевантности исказа у датој разговорној ситуацији. Ови налази су нам помогли да боље разумемо значење ових глагола, те смо предложили допуну/корекцију постојећих дефиниција у актуелним једнојезичницима.

Како бисмо расветлили семантичку структуру и других импликатива и како би се наведени закључци могли уопштити за читаву категорију, потребно је испитати и друге импликативне глаголе, што ћемо учинити у будућем раду. Оваква истраживања могу бити корисна и за двојезичну/вишејезичну лексикографију јер због разграната семантичке варијабилности детерминисане различитим употребама, често није једноставно пронаћи адекватне преводне еквиваленте за сваку семантичку нијансу коју лексички маркери пресупозиције остварују у другим језицима.

Извори

РМС: *Речник српскога језика*. Нови Сад: Матица српска, 2007.

РСАНУ: *Речник српскохрватскога књижевнога и народнога језика САНУ*. Београд: Српска академија наука и уметности, Институт за српски језик.

Транскрипти снимака свакодневних разговора и јавних ТВ дебата (*Један на један; Око; Полиграф; Утисак недеље*) из корпуса Катедре за општу лингвистику Филолошког факултета Универзитета у Београду.

Литература

Драгићевић, Р. (2010). Лексикологија српског језика. Завод за уџбенике.

Ивић, М. (2007). Информативне улоге пресупозиција и импликација документоване српским језичким фактима. Јужнословенски филолог 18, 1–6.

Књижар, И. (2017). Проблем разграничавања прагматичких импликација у савременој лингвистичкој теорији. Зборник Матице српске за филологију и лингвистику 60/2, 41–58.

Књижар, И. (2019). *Лингвистички детектори пресупозиције у разговорном дискурсу*. (необјављена докторска дисертација).

Половина, В. и Књижар, И. (2019). Комуникативно-функционална улога и когнитивни статус формално немаркираних импликација у разговорном дискурсу. Зборник Матице српске за филологију и лингвистику 62/1, 17–32.

Половина, В. (2018). Појам ‘функције’ у лингвистици текса/дискурса у јужнословенској лингвистици. У: Драгићевић, Р., Брборић, В. (ур), Српска славистика. Зборник радова српске делегације на *XVI међународном конгресу слависта*. Том I. Језик (pp. 259–268). Београд: ССДС.

***

Abbott, B. (2006). Where Have Some of the Presuppositions Gone?. In B. Birner & G. Ward (Eds.), *Drawing the Boundaries of Meaning: Neo-Gricean Studies in Pragmatics and Semantics in Honor of Laurence* R. Horn (pp. 1–20). Philadelphia: John Benjamins.

Coleman, L. (1975). The Case of the Vanishing Presupposition. In Cogen, C., Thopson, H., Thurgood, G., Whistler, K. & Wright, J. (eds.), *Proceedings of the First Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society* (pp. 78–89). Berkley: Berkley Linguistic Society, University of California.

Grice, H. P. (1989). *Studies in the Way of Words*. Cambridge: Harvard University Press.

Karttunen, L. (1971). Implicative Verbs. *Language*, 47/2, 340–358.

Karttunen, L. (2012). Simple and Phrasal Implicatives. In Agirre, E. (Ed.), *Proceedings of SEM: The First Joint Conference on Lexical and Computational Semantics* (pp. 124–131). Stroudsbourg: Association for Computional Linguistics.

Karttunen, L. (2016). What Went Wrong?. In Moroney, M., Little, C. R., Collard, J. and Burgdorf, D. (Eds.), *Proceedings of SALT 26* (pp. 705–731). Austin: The University of Texas.

Lambrecht, K. (1998). *Information Structure and Sentence Form – Topic*, *focus*, *and the mental representation of discourse referents*. Cambridge: Cambridge University Press.

Levinson, S. (1983). *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.

Luzón Marco, M. H. (1999). A Semantyc-Syntactic Study of Implicative Verbs Based on Corpus Analysis. In *Estudios Ingleses de la Universidad Complutense*, 7 (pp. 69–87). Madrid: Universidad Compultense.

Nadathur, P. (2015). *Implicative Verbs and Their Presuppositions*. Retrived from https://web.stanford.edu/~pnadath/pdfs/implicatives_CUSP.pdf.

Polovina, V. (1996). *Prilozi za kognitivnu lingvistiku*. Beograd: Filološki fakultet.

Potts, C. (2015). Presupposition and Implicature. In S. Lappin & C. Fox (Eds.), *The Handbook of Contemporary Semantic Theory* (pp. 168–202). Oxford: Wiley-Blackwell.

Simons, M. (2001). On the Conversational Basis of Some Presuppositions. In R. Hastings, B. Jackson & Z. Zvolensky (Eds.), *Proceedings of Semantics and Linguistics Theory* 11 (pp. 431–448). Ithaca: CLC Publications.

Simons, M. (2003). Presupposition and Accommodation: Understanding the Stalnakerian Picture. *Philosophical Studies*, 112, 251 – 278.

Simons, M. (2004). Presupposition and Relevance. In Z. Szabó (Ed.), *Semantics vs. Pragmatics* (pp. 329–355), Oxford: Oxford University Press.

Sperber, D. & Wilson, D. (1996). *Relevance*: *Communication and Cognition*, *Second Edition*. Oxford: Blackwell.

Stalnaker, R. (1999). *Context and content*. Oxford: Oxfor University Press.

Ivan Knjižar

APPLICATION OF CORPUS RESEARCH OF IMPLICATIVE PRESUPPOSITION TRIGGERS IN LEXICOGRAPHY

Summary: In this paper, we have analyzed the meaning of implicative verbs *uspeti* and *zaboraviti* using a corpus of Serbian spoken language. We have come to conclusion that, in addition to triggering presupposition, these verbs are linked by a number of other elements. First, in addition to explicit semes, these verbs may also have implicit (potential) semes of intentionality and modality, on the basis of which presuppositions are formulated. Which and whether any of these implicit semes will be actualized depends on the particular position of the lexeme in the discourse. We have presented this subtle semantic variability produced by a discursive environment on corpus examples. The presence of this implicit semes is confirmed by the fact that they are often explicated in discourse context. We have also noticed that the semes of subjective modality in both verbs are often actualized when the utterance has a negative expressive value; also, they are particulary prominent when the utterance is sarcastic. Likewise, implicit semes in both verbs in certain discursive situations do not need to be activated or they are very weak, which means that they do not play a significant role in maintaining relevance of the utterance in a given conversational situation. These findings have helped us to better understand the meaning of these verbs, so we suggested an amendment to existing definitions in current monolingual dictionaries of the Serbian language. In order to shed light on the semantic structure of other implicative verbs and to generalize the above conclusions to the whole semantic category, we need to examine all implicatives, which we will do in our future work. Such research can also be useful for bilingual/multilingual lexicography. Because of the extensive semantic variability determined by different uses, it is often not easy to find adequate translation equivalents for each semantic nuance of lexical presupposition triggers in other languages.

Keywords: semantics, pragmatics, lexicography, presupposition triggers, corpus.

Приказ / Review

371.3:811.111
https://doi.org/10.18485/primling.2019.20.8

Zorica Savić-Nenadović

Univerzitet u Beogradu
Učiteljski fakultet

DWIGHT ATKINSON (Ed.), *ALTERNATIVE APPROACHES TO SECOND LANGUAGE ACQUISITION* (LONDON: ROUTLEDGE, 2011, 196 str.)

Knjiga *Alternative Approaches to Second Language Acquisition* predstavlja zanimljiv i nadasve koristan pokušaj Dvajta Atkinsona (Dwight Atkinson), vanrednog profesora Primenjene lingvistike na Univerzitetu Arizona (SAD), da na jednom mestu okupi i prikaže osnovne postavke novih teorija o usvajanju drugog jezika (L2). Reč je o teorijama koje su nastale i razvijale se u poslednjih dvadesetak godina, nezavisno od preovlađujućeg, kognitivističkog pristupa, od kojeg se po mnogim svojim postavkama znatno razlikuju i stoga i nose epitet „alternativne". Prema Atkinsonu, novi pristupi usvajanju L2 treba da se sagledaju u osnovnim crtama, uporede, da se prepoznaju sličnosti i razlike među njima, ali i u odnosu na kognitivizam. Tek na osnovu ovakve analize možemo doneti zaključak da li je međusobno prožimanje ovih pristupa moguće i da li će to dovesti do bogatijeg, multidimenzionalnog razumevanja fenomena kao što je usvajanje L2 (xi-xii).

Pored *Uvoda* (1-23), knjiga sadrži sedam poglavlja i indeks pojmova (181-190). U *Uvodu*, naslovljenom „Cognitivism and Second Language Acquisition", Atkinson podseća čitaoce na deset osnovnih karakteristika kognitivističke teorije i izdvaja tri ključne: „mind as a computer", „representationalism" i „learning as abstract knowledge acquisition" (4-6). Potom autor daje prikaz razvoja kognitivističke teorije, od njenih korena u Dekartovom (Renes Descartes) učenju i racionalizmu (6-7), preko pe-

rioda tzv. kognitivne revolucije i ogromnog doprinosa Noama Čomskog (Noam Chomsky) lingvističkoj teoriji 60-ih godina prošlog veka (8-10), do razvoja teorije usvajanja L2 pod uticajem kognitivizma posle perioda tzv. „revolucije" (11-15). U drugom delu *Uvoda*, Atkinson objašnjava metod analiziranja novih teorija o usvajanju L2 za koji se kao urednik ovog izdanja opredelio: šest uglednih naučnika/lingvista, od kojih je svaki zagovornik određenog alternativnog pristupa usvajanju L2, pozvano je da u jednom poglavlju knjige opiše i obrazloži taj pristup. Pri tom su autori poglavlja morali da se pridržavaju propisane strukture poglavlja sa podnaslovima: kratak pregled teorije (Overview), teorijski principi (Theoretical principles), metodi istraživanja (Research methods), rezultati istraživanja koji govore u prilog teoriji (Supporting findings), razlike u odnosu na druge pristupe (Differences *vis-à-vis* other approaches) i pravci daljeg razvoja (Future directions) (16-17). Bibliografski podaci dati su na kraju svakog poglavlja. Poslednje, sedmo poglavlje, posvećeno je analizi svih šest teorija, njihovom međusobnom odnosu i odnosu prema kognitivističkom pristupu u usvajanju L2.

U prvom poglavlju, *The Sociocultural Approach to Second Language Acquisition,* autor Džejms Lantolf (James Lantolf)[1] opisuje socio-kulturni pristup u usvajanju L2 zasnovan na teoriji Vigotskog (Lev Vygotsky) (1978) o razvoju ljudskog uma. Centralni pojmovi u ovom pristupu su pojam *medijacije* (mediation), odnosno uloga jezika kao posrednika u procesu usvajanja i razvoja znanja i *prakse* (praxis) (25-35), te isticanje nužnosti povezivanja teorijskih i praktičnih znanja (35-40). U pogledu konkretne nastave i učenja drugog jezika, zagovornici socio-kulturnog pristupa zalažu se za učenje jezika zasnovano na usvajanju koncepata (CBI – Concept-Based Instruction), u okviru kojeg je uveden pojam SCOBA (Schema for the Orienting Basis of Action). SCOBA je faza materijalizacije koja sledi posle teorijskog objašnjenja određenog koncepta na času, odnosno, koncept se vizuelno prezentuje kao model, grafikon, ili na neki drugi način (38).

Drugo poglavlje, *A Complexity Theory Approach to Second Language Development/Acquisition,* posvećeno je jednom od novijih pristupa u usvajanju L2 koji stiče sve veću popularnost u stručnoj javnosti (17). Dajan Larsen Friman (Diane Larsen-Freeman)[2] navodi da se ovaj pristup

[1] James P. Lantolf, PhD, Department of Applied Linguistics, The Pennsylvania State University, State College, Pennsylvania, USA

[2] Diane Larsen-Freeman, PhD, School of Education, Department of Linguistics&English Language

nadovezuje na teoriju kompleksnosti poniklu iz prirodnih nauka, pre svega fizike. Iz ugla ove teorije, jezik se sagledava kao dinamičan, kompleksan, otvoren, adaptivan i samorganizujući sistem koji nije linearan, a sačinjavaju ga komponente koje proizlaze iz njegove upotrebe i koje su varijabilne, tj. promenjlive, što i čitav sistem čini promenljivim (52-53). Budući da su jezik i učenje jezika dinamični i otvoreni sistemi, autorka naglašava da se u ovom pristupu više koristi termin „language development" (jezički razvoj) nego „language acquisition" (usvajanje jezika), jer se otvoreni sistem nikada ne može u potpunosti usvojiti (54). Kada je reč o istraživačkoj metodologiji, Larsen Friman smatra da neke od tradicionalnih metoda, kao što je kvantitavno istraživanje, nisu pogodne za istraživanja zasnovana na teoriji kompleksnosti (60). Prema autorki, i drugim zagovornicima teorije kompleksnosti, tri metode su pogodne za istraživanje jezika i načina na koji se jezik usvaja. To su: a) kvantitativno modeliranje, b) kvalitativno modeliranje, i c) dinamičko opisivanje (62-63).

Naslov trećeg poglavlja je *An Identity Approach to Second Language Acquisition.* Autorke ovog poglavlja, Boni Norton (Bonny Norton)[3] i Karolin Makkini (Carolyn McKinney)[4] objašnjavaju kako se koreni pristupu usvajanja jezika iz ugla identiteta nalaze u teorijskim postavkama poststrukturalizma (77-79) i socio-kulturne teorije (79-81). Usvajanje L2 je, prema ovom pristupu, proces izgradnje identiteta osobe koja uči određeni jezik. Pritom se pažnja poklanja proučavanju identiteta iz tri ugla: njegove višestrukosti (svako od nas, u zavisnosti od spoljašnjih okolnosti, ispoljava više identiteta koji su često u sukobu jedan sa drugim), odnosa identiteta i moći, i menjanja identiteta sa protokom vremena (74-75). Prema teoriji o usvajanju jezika iz ugla identiteta, važnu ulogu u usvajanju jezika igraju *investment (investiranje u jezik),* odnosno šta osoba koja uči neki jezik očekuje da će dobiti od naučenog i upotrebe L2 u konkretnim situacijama (75) i *imagined communities* (zamišljene zajednice), odnosno, različite grupe ljudi sa kojima osoba koja uči L2 pretpostavlja ili zamišlja da će imati komunikaciju na L2 (76).

Pristup usvajanju L2 zasnovan na jezičkoj socijalizaciji tema je četvrtog poglavlja, *Language Socialization Approaches to Second Langua-*

Institute, University of Michigan, Ann Arbor, Michigan, USA

[3] Bonny Norton, PhD, Department of Language & Literacy Education, University of British Columbia, Vancouver, Canada

[4] Carolyn McKinney, PhD, School of Education, University of Cape Town, South Africa

ge Acquisition. Patriša Daf (Patricia Duff)[5] i Stiven Talmi (Steven Talmy)[6] pozicioniraju teorije jezičke socijalizacije u oblast lingvističke antropologije (95), te napominju da se koreni njenih teorijskih principa mogu naći u mnogim oblastima, od sociologije i kulturne psihologije, do semiotike i diskurzivne psihologije (97). Teorija jezičke socijalizacije izučava makro- i mikro- kontekste u okviru kojih se jezik uči i koristi (društveni, politički, kulturni), a do novih saznanja dolazi putem longitudinalnih istraživanja u kojima preovlađuju etnografski pristup i metod analize diskursa (95). Ova teorija sagledava jezik kao društvenu praksu koja se stalno menja (96). Iz ugla jezičke socijalizacije, za usvajanje L2 bitan je odnos između naprednijih govornika L2 i osoba koje su na nižem nivou poznavanja L2. Društvena interakcija između ove dve grupacije ključna je za one koji su na nižem nivou zato što im omogućava razvijanje komunikativne kompetencije i sticanje znanja o vrednostima, ideologiji i identitetu naprednih govornika. Međutim, u toj interakciji i naprednija grupa uči o komunikativnim potrebama slabije grupe, njenim saznanjima i prethodnim iskustvima (97-98). Za teoriju jezičke socijalizacije bitna je i uloga moći i identiteta u usvajanju L2 (108-110).

U petom poglavlju, *A Conversation-Analytic Approach to Second Language Acquisition,* Gabrijela Kasper (Gabriele Kasper)[7] i Johanes Vagner (Johannes Wagner)[8] detaljno prikazuju ovaj pristup koji vuče korene iz etnometodologije. Konverzacijsko-analitička teorija prvenstveno se bavi izučavanjem društvenog aspekta usvajanja jezika (117). L2 se usvaja isključivo kroz interakciju, a interakciona kompetencija je istovremeno preduslov i predmet učenja (119, 131). U pogledu metodološkog pristupa, zagovornici ove teorije istražuju resurse na koje se govornici L2, zajedno sa svojim sagovornicima, oslanjaju, kako ne bi došlo do prekida interakcije (129).

O usvajanju L2 iz ugla socio-kognitivne teorije piše urednik ovog izdanja, Dvajt Atkinson, u šestom poglavlju naslovljenom *A Socio-Co-*

---

[5] Patricia Duff, PhD, Department of Language & Literacy Education, University of British Columbia, Vancouver, Canada

[6] Steven Talmy, PhD, Department of Language & Literacy Education, University of British Columbia, Vancouver, Canada

[7] Gabriele Kasper, PhD, Department of Second Language Studies, University of Hawaii, Honolulu, USA

[8] Johannes Wagner, PhD, Department of Communication and Information Science, University of Southern Denmark, Kolding, Denmark

gnitive Approach to Second Language Acquisition. Radi se o najnovijem pristupu u usvajanju L2 čija je osnovna premisa da um, telo i svet oko nas funkcionišu zajedno u procesu usvajanja L2 (143). Socio-kognitivni teoretičari shvataju kogniciju kao adaptivnu inteligenciju, čija je svrha da nam pomogne da preživimo i napredujemo u okruženju. Samim tim, kognicija je otvoreni biološki sistem koji je u stalnom, dinamičnom odnosu sa okruženjem (144). Telo je takođe uključeno u kognitivni proces. Dokazano je da postoji povratna sprega između telesnih i emotivnih stanja sa jedne, i kognitivnih procesa sa druge strane (145). Jezik je oruđe za društveno delovanje i kao takav mora stalno da se prilagođava okruženju (146-147). Iz ugla socio-kognitivne teorije, učenje je doživotni proces sticanja znanja kroz iskustvo (148-149).

Sedmo poglavlje, *SLA After the Social Turn,* zapravo je analiza svih pristupa iznetih u ovoj knjizi, kao i njihovog odnosa prema kogitivističkom pristupu usvajanju L2. Autorka ovog poglavlja, Lurd Ortega (Lourdes Ortega)[9] objašnjava razlike, ali i sličnosti, koje postoje između tradicionalnog kognitivističkog shvatanja usvajanja L2 i novih teorija (167-169) i ističe da je socijalna dimenzija ona nit koja povezuje nove pristupe (170). Ortega smatra da alternativne teorije obogaćuju i osnažuju postojeći korpus znanja o L2 i zaključuje da epistemološka raznovrsnost može dovesti do dubljeg i boljeg razumevanja učenja stranih jezika (178).

Knjiga *Alternative Approaches to Second Language Acquisition* korisna je ne samo zbog toga što su prvi put na jednom mestu sakupljene i, uz podrazumevana prostorna ograničenja, detaljno opisane alternativne teorije o usvajanju L2. Ona je korisno štivo za različite grupe čitalaca: nastavnici stranih jezika koji se ne bave na dubljem nivou lingvističkim teorijama mogu iz nje da dobiju osnovne informacije o kognitivizmu i novim pristupima, a teorije iznete u pojedinim poglavljima (npr. socio-kulturni pristup) mogu se lako primeniti i proveriti i u učionici. Studentima lingvistike i stranih jezika ova knjiga može da bude korisna za obnavljanje stečenih znanja; iskusnim lingvistima i istraživačima mogu da budu zanimljivi različiti metodološki pristupi istraživanju L2 koji su zastupljeni u alternativnim pristupima. Iscrpni spiskovi literature koji prate svako poglavlje korisni su za čitaoce iz svih navedenih grupa koji bi želeli da saznaju više o nekoj od ponuđenih alternativnih teorija.

[9] Lourdes Ortega, PhD, Department of Second Language Studies, University of Hawaii, Honolulu, USA

PROPOZICIJE ZA PRIPREMU RADA

Radovi se dostavljaju putem imejla (u prilogu, u formatu Word) na adresu dpls.alas@gmail.com.

Naslov poruke treba da glasi **Rad DPLS**.

Rad treba da sadrži sledeće:

- Ime i prezime autora (i koautora)
- Instituciju autora (i koautora)
- Naslov rada
- Apstrakt **do 100 reči**
- Ključne reči (**do 10 reči**)
- Tekst
- Korišćenu literaturu
- Rezime na stranom jeziku: **do 200 reči.**

Format

- Jezik rada: **srpski, engleski, francuski, nemački, ruski**
- Osnovno pismo teksta: **latinica, ćirilica**
- Maksimalna dužina rada (uključujući naslov, apstrakt, ključne reči, literaturu i rezime): **35000 slovnih znakova (SA razmacima)**
- Font: **Times New Roman**
- Veličina fonta: **12**
- Poravnanje: **po obe margine**

Model rada

Ime i prezime autora (i koautora)
Institucija autora (i koautora)

NASLOV

Početak apstrakta .....
.....
.....
.....
..... *kraj apstrakta.*

Ključne reči: do 10 reči

Navođenje literature u tekstu
Primer: (Klajn 2005: 71)

Spisak literature

Na kraju rada (s naslovom **Literatura**); treba da sadrži isključivo radove na koje se autor poziva u samom tekstu. Redosled literature sastaviti po abecednom redu, prema prezimenu prvog autora.

Primeri:

Klajn, I. (2005). *Gramatika srpskog jezika*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Slobin, D. I. (1997). Mind, Code and Text. In: *Essays on Language Function and Language Type* (J. Bybee et al., eds.), Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins, 437-467.

Wilson, D. and D. Sperber (1993). Linguistic Form and Relevance. *Lingua* 90: 25.

Rezime na stranom jeziku

Ime i prezime autora (i koautora)

Naslov rada
(jezikom i pismom teksta rezimea)

Summary / Rezime

Početak teksta .....
.....
.....
.....
..... kraj teksta.

Key words: prevedene ključne reči oiz apstrakta

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:
Слава, Београд, - 24 цм
Imprimerie:
Slava, 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