UDK 81’33 ISSN 1451-7124

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

Примењена лингвистика

Linguistique appliquée

23

Београд - Нови Сад
2022

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 Наталија Панић Церовски

Чланови Уредништва:
проф. др Наташа Бакић Мирић
проф. др Татјана Пауновић
проф. др Ружица Седер

Уређивачки одбор часописа:
др Давиде Астори, редовни професор, Универзитет у Парми
др Јагода Гранић, редовни професор, Универзитет у Сплиту
др Ксенија Ђорђевић Леонар, редовни професор, Универзитет у Монпељеу
др Јованка Лазаревска Станчевска, редовни професор, Универзитет у Скопљу
др Игор Лакић, редовни професор, Универзитет Црне Горе
др Мета Лах, редовни професор, Универзитет у Љубљани
др Тјаша Миклич, редовни професор, Универзитет у Љубљани
др Маја Миличевић Петровић, ванредни професор, Универзитет у Болоњи
др Октавиа Неделку, редовни професор, Универзитет у Букурешту
др Биљана Радић Бојанић, редовни професор, Универзитет у Новом Саду
др Надежда Силашки, редовни професор, Универзитет у Београду
др Милиана-Радмила Ускату, доцент, Западни универзитет у Темишвару
др Нермина Ченгић, ванредни професор, Универзитет у Сарајеву

Секретар Уредништва: Ана Арсић

Рецензенти:
др Гордана Векарић, доцент, Факултет спорта и физичког васпитања у Београду
др Ана Вујовић, редовни професор, Учитељски факултет у Београду
др Јулијана Вучо, редовни професор, Филолошки факултет у Београду
др Маја Ђукановић, редовни професор, Филолошки факултет у Београду
др Бранислав Ивановић, ванредни професор, Филолошки факултет у Београду
др Тамара Јеврић, доцент, Филозофски факултет у Приштини
др Гордана Јелић, професор струковних студија, Академија техничко-уметничких струковних студија Београд
др Борко Ковачевић, ванредни професор, Филолошки факултет у Београду
др Милош Ковачевић, редовни професор, Филолошки факултет у Београду
др Весна Крајишник, ванредни професор, Филолошки факултет у Београду
др Игор Лакић, редовни професор, Универзитет Црне Горе
др Небојша Маринковић, доцент, Филолошки факултет у Београду
др Милица Мирић, ванредни професор, Филозофски факултет у Београду
др Мелина Николић, ванредни професор, Факултет за стране језике, Алфа БК универзитет
др Марија Панић, доцент, Филолошко-уметнички факултет у Крагујевцу
др Александра Шуваковић, доцент, Филолошко-уметнички факултет у Крагујевцу

САДРЖАЈ

Александар М. Новаковић
ИНИЦИЈАЛНО ОБРАЗОВАЊЕ И МОГУЋНОСТИ СТРУЧНОГ УСАВРШАВАЊА НАСТАВНИКА СРПСКОГ КАО СТРАНОГ ЈЕЗИКА 7

Biljana Stikić
FUNKCIONALNI STATUS MATERNJEG JEZIKA U NASTAVI FRANCUSKOG KAO STRANOG JEZIKA: ANALIZA OPTIKE EVROPSKIH EDUKATIVNIH AKTERA 21

Ana Vujović
L'ESPACE FRANCOPHONE DANS LES MANUELS UNIVERSITAIRES DU FRANÇAIS DE SPÉCIALITÉ EN SERBIE 37

Јована Миловановић, Јулијана Вучо
УЛОГА УЏБЕНИЧКИХ РЕЧНИКА У НАСТАВИ ФРАНЦУСКОГ И ИТАЛИЈАНСКОГ КАО СТРАНОГ ЈЕЗИКА 51

Davide Astori
SU UNA NUOVA LAUREA PER INTERPRETI NELLE LINGUE DEI SEGNI A RIDOSSO DEL RICONOSCIMENTO DELLA LIS IN ITALIA .. 77

Ninoslava Radić
O PROMJENAMA U TUMAČENJU TVORBENOG NAČINA SLAGANJA RIJEČI U SRPSKOJ LINGVISTICI 19. I 20. VIJEKA 101

Jelena Biljetina
OSNOVNA ZNAČENJA GLAGOLA JEDENJA I PIJENJA U ENGLESKOM I SRPSKOM: KONTRASTIVNA ANALIZA 119

Maja Glušac
POPULARNA KULTURA KAO KONTEKSTUALNA PODLOGA PANDEMIJSKIH MEMOVA 139

Анђела Т. Вујошевић
ДИСКУРЗИВНИ ПОТЕНЦИЈАЛ ФОТОГРАФИЈЕ..... 159

Снежана Гудурић
ПРИМЕЊЕНА ЛИНГВИСТИКА У ЧАСТ РАДМИЛИ ШЕВИЋ – 177

PROPOZICIJE ZA PRIPREMU RADA 189

Model rada 190

https://doi.org/10.18485/primling.2022.23.1
371.213.3:811.163.41’243(497.11)
Оригинални научни рад
Примљен: 15. 10. 2022.
Прихваћен: 17. 11. 2022.

Александар М. Новаковић[1]

Универзитет у Нишу
Филозофски факултет

ИНИЦИЈАЛНО ОБРАЗОВАЊЕ И МОГУЋНОСТИ СТРУЧНОГ УСАВРШАВАЊА НАСТАВНИКА СРПСКОГ КАО СТРАНОГ ЈЕЗИКА

Сажетак: Предмет овога рада је анализа стручне спреме актуелних предавача српског као страног језика и могућности њиховог професионалног развоја, са циљем стварања јасније слике о променама у наставној пракси које су се догодиле током четрдесетогодишњег развоја наставе српског као страног језика. У истраживању су коришћене метода теоријске анализе са техником анализе садржаја, као и дескриптивна метода са техником анкетирања. Анализа резултата истраживања, спроведеног средином септембра 2022. године, показала нам је да се, поред наставника српског као матерњег језика, овом врстом наставе баве и наставници страних језика (енглеског, немачког, руског, арапског), наставници математике (!?) и, тек однедавно, наставници школовани за предаваче српског као страног језика на филолошким и филозофским факултетима у Крагујевцу, Новом Саду и Београду. У настојању да се у датој области усавршавају, предавачи српског као страног језика најчешће похађају семинаре, прате научну и стручну литературу, учествују у радионицама и на конференцијама и прилагођавају материјале за учење страних језика. Нажалост, програма за стручно усавршавање је врло мало, те њихова акредитација, организација и реализација представља активност од изузетне важности за будући развој ове научне дисциплине.

Кључне речи: српски језик као страни, предавачи, иницијално образовање, континуирано усавршавање

1. Увод

[1] aleksandar.novakovic@filfak.ni.ac.rs

Квалитет наставе страног језика директно је условљен радом наставника, који представља важну карику у остваривању постављених наставних циљева. Од њега се очекује да својим стручним знањем, вештинама, вредностима, мотивацијом и ставовима подстакне ученика на ангажовање, развој и усавршавање свих језичких компетенција. У *Стандардима компетенција за професију наставника и њихов професионални развој* (2011: 2) издвајају се четири групе компетенција: 1) стручне компетенције, 2) методичке компетенције, 3) психолошке компетенције (подршка развоју личности ученика) и 4) комуникативне и социјалне компетенције. Иако се односе на наставничку професију уопште, у потпуности одговарају природи посла и професионалном лику наставника страног језика. Већи број домаћих и страних аутора бавио се питањем особина које успешан наставник (страног језика) мора поседовати – Фримен 2002; Скривенер 2005; Борг 2006; Визек Видовић 2009; Ђигић 2013; Видаковић 2016; Ђорђевић 2016; Бодрич 2017; Дурбаба 2018. Сви они су сагласни да се од наставника очекује да развија свој професионални идентитет током читавог радног века, јер је његова изградња „несумњиво дуг процес који се не завршава током факултетског образовања" (Јовановић Пејовић 2012: 407),[2] због чега је у обавези да непрекидно прати достигнућа у струци којом се бави, промишља о сопственим поступцима, коригује их по потреби, креативно осмишљава нове приступе, као и да предузима многе друге активности које спречавају рутинско, механичко обављање посла (Дурбаба 2018: 133). Другим речима, стицање факултетског образовања представља само први корак у формирању професионалног идентитета наставника страног језика, током кога почиње развитак свих неопходних компетенција: „Образовање наставника се превасходно одвија на факултетима, током основних академских студија (четири године, 240 ЕСПБ), мастер академских студија (једна година, 60 ЕСПБ) и докторских студија (три године, 300 ЕСПБ)" (Зобеница, Стипанчевић 2016: 159). Међутим, њихова даља професионална надградња условљена је временом проведеним у настави, успостављеним односима са ученицима, колегама и осталим учесницима наставног процеса,

[2] Рудолф Филиповић у предговору књиге *Увод у глотодидактику* (1977) Мирјане Пребег-Вилке бележи да се наставник страног језика мора образовати осим у својој струци и у свим оним подручјима која ће га оспособити да наставу изводи на темељу наставних метода заснованих на наставним принципима.

образовном политиком, властитим ставовима и, наравно, континуираним образовањем, под којим се подразумева активност учења с циљем унапређивања стручних знања и професионалних вештина кроз похађање акредитованих семинара, радионица, обука и научно-стручних конференција.[3] Осим наведених прилика за стручно усавршавање, Џим Скривенер (2005: 370–385) издваја и следеће: читање стручних часописа и испробавање идеја које се налазе у њима, писање чланака за стручне часописе, размена идеја са осталим колегама, опсервације часова, руковођење стручним активом, оснивање сопствене школе, давање приватних часова, писање чланака за новине, књига и др.

Говорећи о професионалним компетенцијама наставника српског као страног језика, Ранко Бугарски (1984: 17) поставља два кључна питања: *Ко би требало да предаје српскохрватски као страни језик*?, односно *Како би изгледао његов оптимални стручни профил?* Осим што се очекује да буде врстан познавалац науке о српском језику, наставник мора поседовати одговарајуће методичке компетенције (Новаковић 2022: 73–74). Сходно томе, закључујемо да „не може сваки говорник српскога језика бити и одговарајући наставник" (Велимирац 2016: 28). Ипак, историјски развитак наставе српског као страног језика (почев од шездесетих година прошлога века) показује нам да су се њоме „како изгледа, највише бавили или сербокроатисти са знањем језика који је матерњи онима који српскохрватски уче као страни, односно неког посредничког трећег језика, или пак стручњаци за одговарајући страни језик који су стекли и одређена стручна знања о српскохрватском језику и нашој књижевности и култури" (Бугарски 1984: 17). Никола Кремзер (1984: 31) сматра да у нас постоји заблуда да су свршени студенти српског као матерњег језика најкомпетентнији за наставу српског као страног језика, износећи сопствени редослед наставника сходно потребним компетенцијама и сходно чињеници да се страни језик учи дијаметрално супротно матерњем: 1) наставници којима је матерњи језик исти као и слушаоцима, а студирали су српскохрватски код нас, 2) наставници којима је матерњи језик српскохрватски, а студирали су језик који је слушаоцима матерњи, 3) наставници којима је матерњи језик српскохрватски, а студирали

[3] Бјекић и сар. (2016) издвајају три фазе професионалног развоја наставника: 1. иницијално образовање, 2. приправништво или период увођења у посао и 3. фазу континуираног професионалног развоја.

су неки од светских језика који може послужити као метајезик у комуникацији са слушаоцима и 4) наставници који су студирали српскохрватски као матерњи, а владају и неким страним језиком познатим слушаоцима (метајезик)[4]. Као што можемо из наведеног пописа видети, наставника српског као матерњег језика ставља на последње место, због чега се оправдано питамо да ли је заиста могуће да ће наставници страних језика боље познавати фундаментална питања србистике, односно да ли се методичке компетенције могу ставити испред стручних ако имамо у виду да „не постоји довољно добра метода ни довољно добар инструмент које немотивисан и недовољно стручан предавач не може упропастити" (Крајишник 2016: 16).

2. Методолошке поставке истраживања

Предмет и циљ истраживања

Организација округлих столова током деведесетих година XX века, отварање центара за учење српског као страног у Београду (1986), Новом Саду (2001), Нишу (2013), Крагујевцу (2015) и организација четири научна скупа *Српски као страни језик у теорији и пракси* (2006, 2010, 2014, 2018) представљају значајне и преломне тренутке у развоју методике наставе српског као страног језика. Посебно место припада и акредитацији основних и мастер академских студија за образовање наставника српског као страног језика, које представљају природан и логичан одговор високошколских институција на уочени пропуст у оквиру србистичких наука – недостатак наставника са ускостручним и методичким компетенцијама потребних за реализацију ове врсте наставе. Пракса нам показује да су наведени догађаји утицали на повећање интересовања за овом научном и наставном дисциплином, али, нажалост, од деведесетих година до дана данашњег није било посебних истраживања у вези са питањима инцијалног образовања и континуираног усавршавања наставника српског као страног језика. Наиме, још увек немамо јасну представу о томе које иницијално образовање поседују актуелни предавачи српског као страног језика,

[4] Како би успешно остварио унапред постављене циљеве, од наставника се очекује да познаје неки од светских језика (енглески, француски, немачки, руски итд.), мада Весна Крајишник (1996) истиче да то није неопходно, с обзиром на постојање приступа којим се српски језик може научити без изговорене речи на страном језику.

као ни које програме континуираног образовања они могу похађати. Зато је предмет овога рада анализа стручне спреме актуелних предавача и могућности њиховог професионалног развоја, са циљем стварања јасније слике о променама у наставној пракси које су се догодиле током четрдесетогодишњег развоја наставе српског као страног језика.

Задаци истраживања

У складу са формулисаним предметом и постављеним циљем истраживања издвојили смо следеће истраживачке задатке:

1. Анализирати иницијално образовање предавача српског као страног језика.
2. Сагледати могућности професионалног усавршавања предавача у области методике наставе српског као страног језика.

Методе, технике, инструменти и узорак истраживања

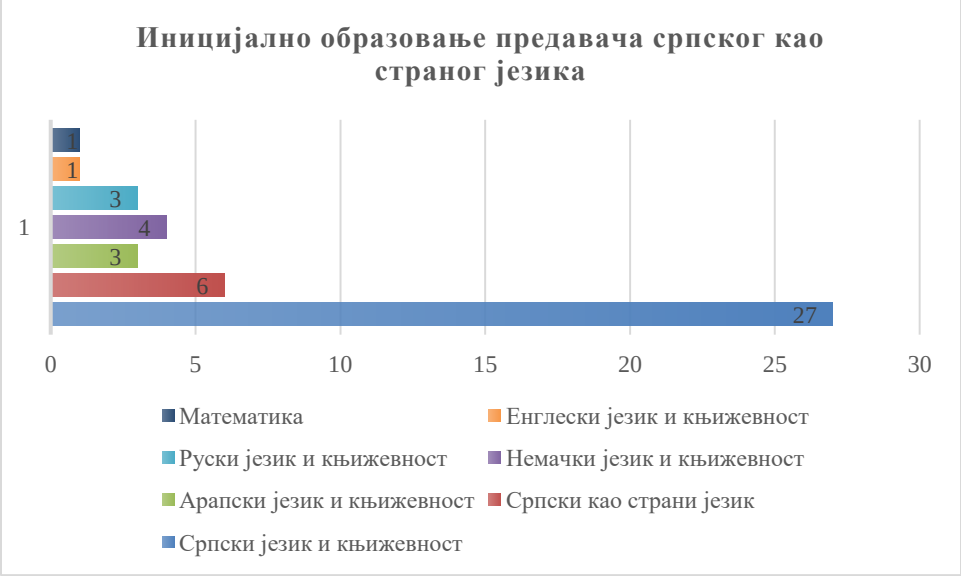
У складу са постављеним предметом, циљем и задацима истраживања у теоријском делу рада користили смо методу теоријске анализе са техником анализе садржаја, а у емпиријском делу рада дескриптивну методу са техником анкетирања. Као истраживачки инструмент употребили смо упитник (скр. ИОСУНСС – *Иницијално образовање и стручно усавршавање наставника српског као страног језика*) осмишљен за потребе овог истраживања. Упитник је садржао двадесет три питања, којима смо настојали да прикупимо потребне податке о иницијалном образовању и могућностима стручног усавршавања предавача у овој области од изузетног националног значаја. Захваљујући побројаним методама, спровели смо детаљну квалитативну и квантитативну анализу, чији су резултати представљени помоћу графикона. Сви подаци су квантитативно анализирани употребом софтвера *MS Excel 2019*, а користили смо следеће параметре: фреквенцију (f) и проценат (%). Узорак истраживања представљали су одговори предавача окупљених у групи на Фејсбуку под називом *Српски језик за странце: група за предаваче*. Истраживање је реализовано средином септембра 2022. године.

3. Анализа резултата истраживања

У реализованом истраживању учествовало је укупно 45 испитаника, и то 44 предавача женског пола и 1 предавач мушког пола. Анкетирани предавачи имају неједнако ускуство у настави српског као страног језика. Анализа резултата нам је показала да двадесет и девет испитаника поседује искуство у настави српског као страног језика краће од пет година (64,44%), од чега чак њих једанаесторо мање од годину дана (24,44%). Шесторо испитаника је у настави у периоду од шест до десет година (13,33%), док десет испитаница има искуство од једанаест или више година (22,22%). Интересантно је да предавачи у последњој поменутој групи имају искуство од једанаест, дванаест или шеснаест година, што можемо повезати са важним друштвено-политичким дешавањима у нашој заједници, али и са кључним догађајима у развоју методике наставе српског као страног језика – оснивање центара за српски као стрнани језик у Београду и Новом Саду, те организацију прве научне конференције *Српски као страни језик у теорији и пракси* (2006). Са друге стране, висок проценат предавача са искуством краћим од годину дана указује нам на повећање заинтересованости за овом научном облашћу. Притом, чак осам од једанаест поменутих испитаника има завршене студије српског језика и књижевности, што је у директној вези са актуелним приликама на тржишту рада, те се настава српског као страног језика перципира као алтернативна могућност запослења. За чак двадесет и пет испитаника (55,56%) држање часова странцима представља главни извор прихода, док за њих двадесет ова врста активности јесте додатна зарада (44,44%). Највећи број испитаника наставу српског као страног језика реализује „у самосталној режији” (30; 66,67%), затим у „акредитованим (високошколским) установама” (6; 13,33%), „путем компанија на интернету” (5; 11,11%), у „приватним школама за учење језика” (3; 6,67) и „основној школи” (на албанском језику) (1; 2,22%). Сходно томе, предавачи своје часове реализују у: 1) онлајн-окружењу (21; 46,67%), 2) конвенционалној (традиционалној) учионици (18; 40%), односно 3) и у онлајн-окружењу и у традиционалној учионици (6; 13,33%). Узимајући у обзир наведене процентуалне уделе, можемо закључити да нема значајне разлике у погледу начина реализације овог вида наставе.

Анализа резултата истраживања нам је у погледу иницијалног образовања наставника показала да предавачи у

настави српског као страног језика имају завршене студије српског (као матерњег) језика и књижевности (27; 60%), српског као страног језика (6; 13,33%), немачког језика и књижевности (4; 8,89%), арапског језика и књижевности (3; 6,67), руског језика и књижевности (3; 6,67%), енглеског језика и књижевности (1; 2,22%),[5] те студије математике (1; 2,22%). Анкетирани предавачи су своје дипломе стекли на четири домаће високошколске институције – Филолошком факултету у Београду (24; 53,33%), Филозофском факултету у Новом Саду (12; 26,67%), Филозофском факултету у Нишу (6; 13,33%), Природно-математичком факултету (1; 2,22%), као и на две стране институције – Факултету за стране језике Универзитета у Ђенови (1; 2,22%) и Факултету страних језика и књижевности Универзитета у Букурешту (1; 2,22%).



Графички приказ 1. *Иницијално образовање предавача српског као страног језика*

На основу добијених података закључујемо да највећи број предавача има завршене основне или мастер академске студије српског језика и књижевности, што се у потпуности поклапа са стањем какво је описано раду Николе Кремзера „Дидактичко-методски аспект наставе српског као страног језика" (1984), у коме сматра да је заблуда да

[5] Са сигурношћу можемо тврдити да је листа наставника страних језика знатно шира од оне коју смо истраживањем добили. Наиме, иако група на Фејсбуку у којој је реализовано истраживање броји преко две и по хиљаде чланова, свега четрдесет и петоро је било спремно да попуни анкету.

наставник српског као матерњег буде најкомпетентнији за наставу српског као страног језика. Са таквим ставом уопште нисмо сагласни, јер смо мишљења да студије српског језика и књижевности на државним универзитетима у РС пружају довољно стручних и методичких компетенција за реализацију овог вида наставе:

> „Сматрамо да и наставници српског као матерњег језика могу постизати изванредне резултате, уколико настоје да се усавршавају у свим областима науке које ће га оспособити да наставу српског као страног језика спроводи на темељима наставних метода заснованих на наставним принципима" (Новаковић 2022а: 75).

Такође, приметно је у социодемографској структури испитаника и повећање удела наставника који имају завршене мастерске студије српског као страног језика (на Филолошком факултету у Београду и на Филозофском факултету у Новом Саду), чија ће важност у погледу унапређења квалитета наставе постати видљивија у нама блиској будућности. Александар Новаковић у раду „Анализа студијских програма *српски као страни језик* на филолошким и филозофским факултетима у Републици Србији" (2022б) истиче изузетан друштвени значај акредитације ове врсте студија на државним универзитетима у Београду, Новом Саду и Крагујевцу: 1) у образовању квалитетног наставног кадра и 2) у организацији и реализацији ефикасније наставе српског као страног језика. Резултати истраживања нам показују да се и наставници страних језика (арапског, немачког, руског и енглеског) неретко одлучују за држање часова српског језика странцима, што се, такође, поклапа са раније описаним чињеничним стањем. У вези са тим, приметно је да своја предавања, осим на српском језику, реализују и на страном језику који су студирали или којим добро владају – енглеском (18; 40%), мађарском (6; 13,33%), албанском (6; 13,33%), руском (6; 13,33), немачком (3; 6,67), шпанском (6,67%), италијанском (2; 4,44%), односно румунском (1; 2,22%), бирајући посреднички језик на основу потреба и порекла ученика које подучавају.[6] Но, забележили смо и један случај да се наставник математике, коме је српски матерњи језик, бави наставом српског као страног језика, те постављамо природно и логично питање његове стручне и методичке оспособљености за тако захтеван и одговоран посао. Још је 1977. године познати загребачки англиста Рудолф Филиповић у предговору књиге Мирјане Пребег-Вилке *Увод у глотодидактику* тврдио

[6] Један од анкетираних предавача је успешно завршио студије српског језика и књижевности, при чему је његов матерњи језик мађарски.

да је у методици владало погрешно мишљење о изворном говорнику као најбољем учитељу (свог) „материнског језика” (према Кремзер 1987: 31), јер се од наставника очекује да поседује горенаведене професионалне вештине.

У погледу континуираног усавршавања предавача, испитаници су се на следећи начин изјаснили: 1) похађају семинаре (28), 2) прате научну и стручну литературу (25), 3) учествују у радионицама (12) и 4) на конференцијама (9), односно 5) користе материјале за учење страних језика – пре свега, енглеског (3).[7] Резултати истраживања нам показују да је семинар најпопуларнији вид усавршавања међу предавачима српског као страног језика. Анализа резултата нам је показала да су предавачи учествовали на два семинара: први је седмонедељна обука за предаваче српског као страног језика, чији је организатор и реализатор Центар за српски језик и културу *Азбукум*, док је други *обука наставника за примену програма наставе и учења за предмет Српски као нематерњи језик за први и други циклус обавезног образовања и општег средњег образовања*,[8] чији су организатори и реализатори Дејана Милијић Субић (ЗУОВ) и проф. др Весна Крајишник (Филолошки факултет у Београду).[9] Осим два најчешће помињана семинара, неколицина предавача је истакла и значај *Републичког зимског семинара*, чији је организатор Друштво за српски језик, а током којег обавезно буде одржано и предавање из области српског као страног језика, као и предавања у оквиру међународног *Научног састанка слависта у Вукове дане*. Паралелно са Скупом слависта већ десет година се одржава и *Курс за усавршавање лектора српског језика* у оквиру програмских активности Научно-образовног културног центра „Вук Караџић”.[10] Осим наведеног курса, можемо приметити да нема ускостручног семинара одобреног за усавршавање компетенција у области српског као страног језика, што би требало да буде приоритет у следећем циклусу њиховог одобравања. И сами предавачи истичу да је потребно осмислити семинаре на којима би се стекла основна теоријско-методолошка знања у области наставе

[7] Свега троје предавача је указало да се не усавршава у овој области.

[8] Реч је о програму од јавног интереса које решењем одобрава министар (бр. 153-03-00033/2018-07).

[9] Реч је о дисциплини која се директно ослања на методику наставе српског као страног језика, те овај семинар можемо прихватити као користан за предаваче.

[10] Више информација у вези са овим курсом може се пронаћи на следећем веб-сајту: http://skr.rs/zkwT.

српског као страног језика, али и разјаснили конкретни проблеми у вези са начином: 1) представљања појединих граматичких области, 2) рада са децом и 3) мотивације (незаинтересованих) ученика.[11]

За разлику од семинара, радионица је „интезивна, кратка по трајању активност учења, замишљена да обезбиједи могућност за стицање посебних знања и вјештина" (Вукотић 2018: 63). Такође је реч о врло популарном виду ангажовања наставника српског као страног језика, која претпоставља стицање знања примењљивих у учионици кроз промишљање и испитивање сопствених уверења и ставова у вези са наставом и учењем. Пошто у начелу радионице води особа за коју се сматра да је експерт и која има завидан ниво искуства у домену теме на коју се радионица односи, предавачи су посебно истакли постојање: 1) радионице наставника Тање Перић Лазовић под називом *#sreTanja*, 2) онлајн-билтена посвећеног настави српског као страног језика предавача Јоване Дељанин (http://skr.rs/zMmJ), као и 3) серију предавања Академске српске асоцијације на Јутјубу[12]. Такође, знатан проценат предавача је спреман да упише мастерске студије српског као страног језика (14; 31,11%) ради увећања и усавршавања својих знања у овој области. Ипак, међу њима има оних који су неодлучни (9; 20%) или оних који су против[13] (22; 48,89%).

Важно место у стручном усавршавању предавача српског као страног језика заузима и праћење научне и стручне литературе. Од публикација предавачи посебно издвајају истоимене зборнике радова са научне конференције *Српски као страни језик у теорији и пракси*, коју организује Филолошки факултет Универзитета у Београду на четири године (2006, 2010, 2014, 2018). Реч је о публикацијама за које Весна Крајишник, управник Центра за српски као страни језик у Београду, карактерише као „својеврсне методичке приручнике за све који се баве овом врстом наставе" (Крајишник 2016: 10). Предавачи се врло често ослањају и на недавно објављени приручник за наставнике под називом *Српски као страни језик* (ЗУОВ, 2021).[14] Уз консултовање зборника и приручника, предавачи

[11] „Као неко ко је ишао на скоро сва усавршавања која постоје из ове области, па чак и сама организовала једно, сматрам да наставници вапе за информацијама и приликама да надграде своје знање."

[12] Видео-записи предавања могу се погледати на следећој веб-адреси: http://skr.rs/zkwj.

[13] У ову групу убрајају се и они који су већ завршили наведене студије, те сматрају да су стекли довољно знања и вештина.

[14] Приручник се може преузети са следеће веб-адресе: http://skr.rs/zken.

прате и научни рад универзитетских професора: Весне Крајишник, Вељка Брборића, Јасмине Дражић, Биљане Бабић, Јелене Ајџановић, Милке Николић и Марине Јањић. Осим тога, поједини предавачи су и сами учествовали на научним конференцијама *Српски као страни језик у теорији и пракси* (Филолошког факултета у Београду) и на скупу *Учење у пандемији – Sumta утисака* (Филозофског факултета у Нишу).

4. Закључак

Друштвено-политичке прилике у нашој земљи након Другог светског рата утицале су да настава српског као страног језика добије на важности. Иако је током историјског развитка наилазила на многобројне изазове (о којима је нашироко писано у научним радовима), захваљујући пожртвованости појединаца и активности високошколских институција, успешно је на њих одговорила, те данас можемо тврдити да представља дисциплину од изузетног друштвеног значаја, веома популарну међу многобројним наставницима и предавачима. Добро нам познате прилике и трендови у настави српског као матерњег језика и у нашим школама, утицале су да се свршени студенти (врло често и наставници са дугогодишњим искуством) окрену настави српског као страног језика, проналазећи у настави српског као страног језика алтернативну могућност запослења и рада „у струци". Реализовано истраживање нам је показало да се поред наставника српског као матерњег језика, наставом српског као страног језика баве и наставници страних језика (енглеског, немачког, руског, арапског), наставници математике и, тек однедавно, наставници школовани за предаваче српског као страног језика на филолошким и филозофским факултетима у Крагујевцу, Новом Саду и Београду. Осим последњенаведених, који засигурно поседују неопходне вештине и компетенције за реализацију ове врсте наставе, у литератури се поставља питање стручности и оспособљености свих осталих да одговоре на растуће захтеве у овој врсти наставе. Мишљења смо да, најпре, наставници српског као матерњег језика, а затим и наставници страних језика могу бити успешни предавачи уколико испуне одговарајуће услове у погледу стручности и континуираног усавршавања методичких компетенција. За наставнике српског као матерњег језика нема дилеме да перфектно познају своју област, а врло охрабрујуће звучи чињеница да су

анкетирани наставници страних језика током свог иницијалног образовања похађали часове српског језика у оквиру својих студијских програма. С обзиром на чињеницу да је акредитација мастерских студија српског као страног језика обезбедила школовање стручних кадрова и промену у социодемографској структури предавача српског као страног језика, унапређење квалитета наставе директно зависи од нових програма стручног усавршавања.

Програми целоживотног образовања имају немерљиву важност за даљи развој стручних и методичких компетенција свих предавача. Настојећи да се у датој области усавршавају, наставници српског као страног језика најчешће похађају семинаре, прате научну и стручну литературу, учествују у радионицама и на конференцијама и прилагођавају материјале за учење страних језика. Нажалост, истраживање нам је показало да их је врло мало, с обзиром на чињеницу да су анкетирани наставници издвојили свега неколико семинара, радионица и конференција. Стога можемо закључити да важно место у будућем развоју методике наставе српског као страног језика припада акредитовању, организацији и реализацији програма за професионално усавршавање предавача. Истакнуто место у том настојању могли би имати центри за изучавање српског као страног језика при катедрама за српски језик у Београду, Новом Саду, Крагујевцу и Нишу. Верујемо да би њихов индивидуални рад, али и међусобно удруживање људских и материјалних ресурса засигурно допринело покретању програма од националног интереса за усавршавање у овој области.

Литература

Bjekić, Dragana, Stojković, Milica, Kuzmanović, Biljana. (2016). School-based mentoring of students-teachers in the practice and beginning teachers. In: *Proceeding of TIE2016* (ed. I. Milićević). Čačak: Faculty of Technical Sciences, 334–352.

Bodrič, R. (2017). Osvrt studenata anglistike na metodičku praksu kao oblik razvijanja nastavničkih kompetencija. U: *Jezici i kulture u vremenu i prostoru 6* (ur. S. Gudurić i B. Radić-Bojanić). Novi Sad: Filozofski fakultet, 379–396.

Borg, S. (2006). *Teacher Cognition and Language Education*. London: Continuum.

Bugarski, Ranko (1984). *Pregršt pitanja o srpskohrvatskom kao stranom jeziku.* U: *Okrugli sto „Srpskohrvatski jezik kao strani”*, Institut za strane jezike, Beograd, 17–22.

Дурбаба, Оливера (2018). О образовању наставника страних језика у Републици Србији. У: *Језици образовања* (ур. Јулијана Вучо и Јелена Филиповић), том VIII, Београд: Филолошки факултет, 131–146.

Đigić, G. (2013). *Ličnost nastavnika i stilovi upravljanja razredom* (doktorska disertacija). Niš: Filozofski fakultet.

Ђорђевић, Ана (2016). Ефекат иницијалног образовања и обуке будућих наставника страног језика. *Настава и васпитање* LXV, 153–166.

Филиповић, Рудолф (1977). *Предговор*. У: Пребег-Вилке, Мирјана. *Увод у глотодидактику*. Загреб: Школска књига.

Freeman, D. (2002). The hidden side of the work: Teacher knowledge and learning to teach. *Language Teaching* 35, 1–13.

Крајишник, Весна (1996). Успостављање прве комуникације са студентима који уче српски као страни језик. *Књижевност и језик,* XL/1–2, 99–106.

Крајишник, Весна (2016). Нека питања из методике наставе српског као страног језика. У: *Српски као страни језик у теорији и пракси III* (ур. Весна Крајишник). Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик, 7–26.

Kremzer, Nikola (1984). Didaktičko–metodski aspekt nastave srpskohrvatskog kao stranog. U: *Okrugli sto „Srpskohrvatski jezik kao strani”*, Institut za strane jezike, Beograd, 29–33.

Новаковић, Александар (2022). *Увод у методику наставе српског као страног језика*. Ниш: Филозофски факултет.

Новаковић, Александар (2022). Анализа студијских програма *српски као страни језик* на филолошким и филозофским факултетима у Републици Србији. *Методички видици*, 13 (у штампи).

Scrivener, Jim (2005). *Learning Teaching*. Oxford: Macmillan Education.

Velimirac, Svetlana (2016). Uloga nastavnika srpskog kao stranog jezika. У: *Српски као страни језику теорији и пракси III* (ур. Весна Крајишник). Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик, 27–35.

Vidaković, Mirna (2016). *Nov model stručnog usavršavanja profesora poslovnog engleskog jezika u Srbiji: teorijski, metodološki i praktični aspekti* (doktorska disertacija). Novi Sad: Filozofski fakultet.

Vizek Vidović, V. (2009). Kompetencije i kompetencijski profili u učiteljskoj i nastavničkoj profesiji. U: *Planiranje kurikuluma usmjerenoga na kompetencije u obrazovanju učitelja i nastavnika: priručnik za visokoškolske nastavnike* (ur. V. Vizek Vidović). Zagreb: Filozofski fakultet, 33–39.

Vukotić, Dragiša (2018). *Cjeloživotno obrazovanje nastavnika stranih jezika u formalnim obrazovnim sistemima* (doktorska disertacija). Beograd: Filološki fakultet.

Зобеница, Николина, Стипанчевић, Ана (2016). Компетенције наставника немачког језика и књижевности у Србији. *Наслеђе*, 13(33), 151–162.

Извори

Стандарди компетенција за професију наставника и њиховог професионалног развоја, *Службени гласник РС*, бр. 72/09, 7. јун 2011. године.

Aleksandar M. Novaković

INITIAL EDUCATION AND PROFESSIONAL TRAINING FOR TEACHERS OF SERBIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Summary: The paper deals with the professional qualifications of current lecturers of Serbian as a foreign language and the possibilities for their professional development. The aim is to create a clearer picture of the changes in teaching practice during the forty-year development of the teaching of Serbian as a foreign language. The research used the theoretical analysis method with the content analysis technique and the descriptive method with the survey technique. The analysis showed that, next to the teachers of Serbian as a mother tongue, teachers of foreign languages (English, German, Russian, Arabic) and mathematics teachers (!?) are engaged in this type of teaching. Recently, teachers trained to teach Serbian as a foreign language at the faculties of philology and philosophy in Kragujevac, Novi Sad and Belgrade have also been engaged in this type of teaching. To improve their skills in a given field, lecturers of Serbian as a foreign language most often attend seminars, follow scientific and professional literature, participate in workshops and conferences and adapt materials for learning foreign languages. Unfortunately, there are very few programs for professional training, and their accreditation, organization and realization is an activity of extreme importance for the future development of this scientific discipline.

Keywords: Serbian language as a foreign language, lecturers, initial education, continuous improvement

https://doi.org/10.18485/primling.2022.23.2
371.3::811.133.1’243
371.671:811.133.1’243
Оригинални научни рад
Примљен: 23. 5. 2022.
Прихваћен: 2. 9. 2022.

Biljana Stikić[1]

Nezavisni istraživač, Novi Sad

FUNKCIONALNI STATUS MATERNJEG JEZIKA U NASTAVI FRANCUSKOG KAO STRANOG JEZIKA: ANALIZA OPTIKE EVROPSKIH EDUKATIVNIH AKTERA

Sažetak: U radu se analiziraju status i uloga maternjeg jezika u nastavi francuskog kao stranog jezika iz perspektive autora preskriptivnih didaktičkih dokumenata (*Ključne kompetencije*, *ZEROJ*) i nastavničkih priručnika tri francuske metode za nivoe A1 i B1. U prvom tipu dokumenata je maternjem jeziku dodeljen status na delimično eksplicitan način (medijacija) i značajnim delom na implicitan način, sa mogućnošću primene u okviru razvijanja određenih lingvističkih kompetencija. Konkretizacijom u nastavničkim priručnicima, funkcije maternjeg jezika se realizuju u okviru više nastavnih aktivnosti različitog tipa, počevši od komunikacije do kontrastivnog pristupa.

Ključne reči: maternji jezik, francuski strani jezik, akcioni pristup, nastavnički priručnici

1. Uvod

Počevši od gramatičko-prevodne metode pa sve do komunikativnog pristupa, uloga maternjeg jezika u nastavi stranih jezika nije gubila na značaju, osim u periodu dominacije direktne metode i AV metodologije (fr. *MAV*) u okviru čije primene je vršeno intencionalno inhibiranje upotrebe maternjeg jezika učenika (Puren 1988: 82, 215).

[1] biljanasarastikic@gmail.com

Kada je reč o aktuelnim istraživanjima u didaktici francuskog kao stranog jezika, možemo konstatovati da su proučavanja uloge maternjeg jezika naročito zastupljena u alžirskom obrazovnom kontekstu u okviru kojeg se francuski, iako ima poseban status, opservira kao strani jezik. Uloga maternjeg jezika je često tema brojnih master radova odbranjenih na alžirskim univerzitetima, a koja se uglavnom sagledava iz perspektive opšteg i praktičnog pristupa primenjenog u izabranim školskim odeljenjima (Zinai 2017; Cheurfa 2019; Yacine 2019; Boudiaf 2019) ili je, pak, fokus stavljen na problematiku prevođenja kao jednu od tehnika učenja FSJ na univerzitetskom nivou (Smahi 2016). Iz istog obrazovnog konteksta potiču i naučni radovi u kojima se analizira, na primer, interakcija na maternjem jeziku kao strategija deblokiranja komunikacije tokom časa FSJ (Benamar 2014). Ovakva istraživanja lokalnog tipa svakako su dragocena za didaktiku francuskog kao stranog jezika, naročito zbog empirijskog pristupa, iako je reč o specifičnom društveno-političkom i obrazovnom kontekstu, na koji se ne odnosi savremena evropska metodološka orijentacija učenja jezika. Kada je reč o kontekstu obrazovanja u Srbiji, studenti master studija, koji su se u svojim radovima orijentisali ka didaktici FSJ, krajnje retko proučavaju ulogu maternjeg jezika, što se takođe odnosi na aktuelne doktorske disertacije i referentne naučne radove u navedenoj oblasti (Vujović 2020; Brajović 2021; Simović 2021). Njihove teme su primetno uslovljene *Zajedničkim evropskim referentnim okvirom za jezike* (CECRL 2001), u kojem je detaljno opisana akciona perspektiva (fr. *perspective actionnelle*), odnosno akcioni pristup (fr. *approche actionnelle*) sa integrisanim komunikativnim pristupom. Ovaj kjučni dokument za savremenu didaktiku stranih jezika ne sadrži, ipak, podrobnu analizu i prikaz uloge maternjeg jezika, ali je jasna njegova funkcija u okviru jezičkih aktivnosti medijacije (segment 4.4.4), pre svega u formi usmenog i pismenog prevođenja, dok komunikacija na maternjem jeziku figurira u preporukama Evropskog saveta o ključnim kompetencijama (Roegiers 2016: 24).

S obzirom na izložene činjenice, ovaj rad ima za cilj da se utvrdi funkcionalni status maternjeg jezika, njegova planirana pozicija i uloga u pojedinim segmentima nastave francuskog kao stranog jezika, posredstvom uporedne analize više relevantnih didaktičkih dokumenata čiji autori nisu imali u vidu ili nisu istakli ciljnu publiku nekog sasvim određenog maternjeg jezika. Treba navesti i činjenicu da maternji jezik (*langue maternelle*), koji dete uči od rođenja, najčešće od svojih roditelja, ima izrazitog terminološkog rivala i često se poistovećuje sa prvim

jezikom (*langue première*), jezikom koji je neka osoba naučila kao hronološki prvi (Stikić/ Jovanović 2019: 159–160).

Kada je reč o korpusu istraživanja, on podrazumeva dva tipa dokumenata. Prvu grupu čine *ZEROJ*, kao osnovni dokument akcionog pristupa, i već pomenuta preporuka Evropskog saveta o ključnim kompetencijama u nastavi stranih jezika. Njihov isključivo preskriptivni karakter upućuje na sadržaje i aktivnosti koje su zahtevane ili se očekuju na nivou primene. U vezi sa njom, drugi tip dokumenata koji je podvrgnut analizi čine nastavnički priručnici, odnosno nastavnički vodiči (*guides pédagogiques*) kao tranzicijski didaktički materijali. Oni predstavljaju komponente tri savremene francuske metode čiji su izdavači francuske specijalizovane izdavačke kuće sa globalnim renomeom, produkcijom i ciljnim korisnicima. Oni se, dakle, mogu smatrati didaktografskim centrom iz kog se distribuira savremena metodološka paradigma za realizovanje nastave francuskog kao stranog jezika. Polazeći u istraživanju od pretpostavke da su maternjem jeziku graduelno dodeljene određene funkcije u procesu učenja i sticanja novih kompetencija, postupak analize korpusne građe fokusiran je na početni niži jezički nivo A1 i na početni srednji jezički nivo B1. Koncentrisanje analize na pomenuta dva, od ukupno tri osnovna jezička nivoa, zasniva se, između ostalog, na činjenici da nivo A1 podrazumeva samo uvođenje u proces učenja stranog jezika, tokom kojeg učenik stiče elementarna znanja (*utilisateur élémentaire*) i, sasvim izvesno, u velikoj meri se oslanja na maternji jezik, dok nivo B1, na kom učenik već ima status korisnika osamostaljenog u upotrebi stranog jezika (*utilisateur indépendant*), predstavlja srednji polazni jezički nivo (*niveau seuil*) koji „se identifikuje sa donjim pragom znanja jezika, ispod koga se ne može očekivati uspešna komunikacija, ali koja pruža mogućnost uključivanja u lingvističku zajednicu“ (Točanac-Milivojev 1997: 69). Komparativna analiza sadržaja nastavničkih priručnika izvršena je na internom nivou (unutar iste francuske metode), kao i na eksternom nivou (s obzirom na jezičke nivoe sve tri metode) sa ciljem da se utvrdi okvirna planirana primena zastupljenosti maternjeg jezika kao sredstvo komunikacije i predmet proučavanja, zatim moguće proporcionalno opadanje njegove zastupljenosti prema višim jezičkim nivoima i odnos prema francuskom jeziku.

2. Status maternjeg jezika u preskriptivnim didaktičkim dokumentima

Osnovni dokument *Zajedničkog evropskog referentnog okvira za jezike*, koji je objavljen 2001. godine, razmatra na različite načine status i ulogu maternjeg u nastavi stranog jezika. S obzirom na činjenicu da u njegovom jedinom dopunskom dokumentu (CECRL 2018) nema ključnih izmena u vezi sa navedenom problematikom, akciona perspektiva zastupa već pune dve decenije isti stav po tom pitanju. Iako nije pomenut na globalnoj lestvici, kao ni na lestvici autoevaluacije zajedničkih nivoa kompetencija, maternji jezik se, u okviru celine 4 o upotrebi jezika i njegovim korisnicima (*L'Utilisation de la langue et l'apprenant/utilisateur*), posmatra kao kategorija koja ima uticaja na usvajanje i učenje stranog jezika, odnosno da isti nije potpuno nezavisan u odnosu na maternji jezik učenika, koji u tom procesu postaje višejezična ličnost i stiče interkulturalne kompetencije. Učenikov mentalni kontekst interpretira eksterni okvir situacije komunikacije kroz filter više kriterijuma, kao što su percepcijski aparat i mehanizmi pažnje, a među kojima su i lingvističke kategorije maternjeg jezika (CECRL 2001: 44). Kada je reč o aktivnostima jezičke produkcije, tj. izražavanja, strategije koje se primenjuju u ovom domenu, a kojima se mobilišu resursi i stvara ravnoteža između različitih kompetencija za potrebe rešavanja nekog zadatka, maternji jezik dobija određenu funkciju u strateškoj etapi izvršavanja (*execution*) u formi kompenzacije (*compensation*); na nivou B1 učenja FSJ, od učenika se očekuje da ume da pofrancuzi[2] neke reči maternjeg jezika i da pita da li su ga razumeli (ibid. 54). U vezi sa opštim kompetencijama i poznavanjem opšte kulture, maternji jezik odraslih i njihovo znanje o svetu razvijaju se u međusobnoj zavisnosti (ibid. 82). Komunikativne jezičke kompetencije, koje podrazumevaju i gramatičke kompetencije, uzimaju u obzir maternji jezik; na nivou B1, njegov je uticaj na gramatičku korektnost prihvatljiv, ali u minimalnoj meri. To se jednako odnosi na ortografsku kompetenciju na nivou B2 (ibid. 90, 93). Što se tiče pripreme nastavnih programa za strane jezike, naročito segmenata koji se odnose na morfosintaksu, *ZEROJ* savetuje redaktorima da uzmu u obzir i neke druge principe učenja kao što je, na primer, prirodan redosled usvajanja maternjeg jezika

[2] Prevod lekseme *franciser* preuzet je iz francusko-srpskog rečnika S. Jovanovića (2005). Uobičajeno znači „dati nekoj reči ili izrazu izgovor ili pravopis u skladu sa sistemom francuskog jezika" (Nouveau Petit Robert 2001).

kod dece. U nižim razredima osnovne škole i na datom uzrastu, maternji jezik predstavlja sponu u procesu senzibilizacije i opšteg razumevanja jezičkih fenomena stranog jezika, dok se u srednjoj školi poznati sadržaji obrađivani na maternjem jeziku koordiniraju sa istim ili sličnim na stranom jeziku (ibid. 116, 131). Maternji jezik ima, takođe, funkciju u aktivnostima prevođenja (*traduction, interprétariat*) u okviru usmene i pisane medijacije, koje su, međutim, sporadično navođene i bez preciziranja jezičkog nivoa (ibid. 18, 40, 71, 72, 80). Određena pitanja u vezi sa maternjim jezikom ostala su otvorena u *ZEROJ*-u, sa preporukom da na njih odgovore relevantni obrazovni akteri, organizatori nastavnog procesa i istraživači. Jedno od važnih pitanja jeste, izvesno, i to u kojoj meri će učenici, kroz nastavu stranog jezika, postati svesniji i bolje razumeti gramatiku maternjeg jezika, odnosno koja je uloga kontrastivne gramatike u nastavi i učenju stranog jezika (ibid. 116).

Drugi didaktički dokument preskriptivnog karaktera, u izdanju obrazovnog sektora Saveta EU, objavljen je nekoliko godina nakon *ZEROJ*-a, ali je njegova problematika znatno šira, tako da učenje stranih jezika predstavlja samo jednu od više komponenti. Reč je o ključnim kompetencijama (*compétences clés*) u periodu globalizacije tokom kojeg svaki građanin treba da poseduje određene sposobnosti kako bi se uspešno adaptirao na promene u svetu sa visokim stepenom međusobne povezanosti. Uloga posrednika za tu vrstu osposobljavanja dodeljena je obrazovanju (Conseil 2007: 3). Osam ključnih kompetencija[3] definisane su kao skup znanja, sposobnosti i ophođenja, kontekstualno prilagođenih, koje su potrebne svakoj osobi za lični razvoj, građansko i društveno integrisanje i zapošljavanje. Tada je prva ključna kompetencija bila Komunikacija na maternjem jeziku (*Communication dans la langue maternelle*): sposobnost usmenog i pismenog izražavanja i interpretiranja koncepata, misli, osećanja, činjenica i mišljenja, kao i sposobnost prilagođene i kreativne jezičke interakcije u svim situacijama društvenog i kulturnog života, tokom obrazovanja, na poslu, kod kuće i u slobodno vreme, dok je druga ključna kompetencija bila imenovana kao Komunikacija na stranim jezicima (*Communication en langues étrangères*) (ibid.: 4–5). Izmene i dopune dokumenta o ključnim kompetencijama, koje su izvršene desetak godina kasnije, bile su

[3] Komunikacija na maternjem jeziku, Komunikacija na stranim jezicima, Matematička i osnovne kompetencije u okviru prirodnih nauka i tehnologija, Informatička kompetencija, Učenje kako da se nauči, Društvene i građanske kompetencije, Duh inicijative i preduzetništva, Kulturni senzibilitet i kulturno izražavanje.

usmerene i ka statusu maternjeg, a zatim i stranih jezika. Redefinisanjem je prva ključna kompetencija postala Kompetencija čitanja i pisanja (*Compétences en lecture et en écriture*), koja u funkciji konteksta može da se razvija na maternjem jeziku, zatim na jeziku školovanja i/ili na službenom jeziku date države ili regiona: « Le développement de ces connaissances sert de base à la poursuite de l'apprentissage et de l'interaction linguistique. En fonction du contexte, les compétences en lecture et en écriture peuvent être développées dans la langue maternelle, la langue de la scolarisation et/ou la langue officielle d'un pays ou d'une région » (Conseil 2018: 8). Jasna granica između maternjeg i stranog jezika je, redefinisanjem druge ključne kompetencije, primetno umanjena tako što je nominalno istaknuta Kompetencija višejezičnosti (*Compétences multilingues*): « Ces compétences définissent la capacité d'utiliser plusieurs langues de manière appropriée et efficace pour la communication. Elles sont globalement les mêmes que pour la lecture et l'écriture; [...]. Elles s'appuient sur la capacité à jouer le rôle de médiateur en cas de différences de langues et de supports, [...]. Le cas échéant, elles peuvent comprendre le maintien et le développement des connaissances de la langue maternelle [...] » (ibid. 8).

3. Nastavnički priručnici francuskih metoda

U ovom segmentu rada analizirani su stavovi autora i uputstva za realizaciju nastave u vezi sa maternjim jezikom učenika, koja su data u okvirima udžbeničkih jedinica (tematskih celina). Reč je o dve francuske metode namenjene učenicima mlađeg i srednjeg adolescentskog uzrasta (*Décibel, Adomania*) i o jednoj metodi francuskog kao stranog jezika za odrasle osobe i starije adolescente (*Cosmopolite*). Svih šest nastavničkih priručnika objavljeno je u periodu 2015–2018. Za razliku od metoda i udžbenika koji su pripremani i objavljeni za školske potrebe na lokalno-nacionalnom nivou, autori pomenutih francuskih metoda i njihovih nastavničkih priručnika nisu imali u vidu ciljne korisnike nekog određenog maternjeg jezika.

3.1. Jezički nivo A1

3.1.1. Udžbenik *Décibel 1* istoimene metode za četiri jezička podnivoa (A1, A2.1, A2.2, B1.1) koncipiran je za mlađe adolescente (11–15 godina) koji su apsolutni početnici u učenju francuskog jezika. Sadrži sedam udžbeničkih celina sa po tri lekcije, kao i posebne završne

celine sa rešenjima zadataka iz vežbanke i sadržaje u vezi sa video snimcima. Metodološku i pedagošku osnovu, kao što su to autori nastavničkog priručnika naveli (Butzbach et al. 2015: 5), predstavljaju *ZEROJ* i ključne kompetencije u okviru kojih, međutim, nema istaknutih komponenti komunikacije na maternjem i stranom jeziku. Autori su ih, najverovatnije, integrisali u jednu kompetenciju imenovanu kao *lingvistička komunikacija*.[4]

Za svaku udžbeničku celinu precizirane su određene ključne kompetencije, među kojima kontinuirano figurira poređenje sa maternjim jezikom, sporadično definisano kao poređenje transparentnih reči, upoređivanje određene gramatičke strukture ili, pak, razlike između usmenog i pisanog francuskog jezika u odnosu na maternji jezik: « comprendre, identifier, repérer, trouver des mots transparents (dans ta langue), faire des comparaison avec la langue maternelle » (Butzbach et al. 2015: 18, 19, 30, 67, 69, 86, 92, 94, 114, 144, 172, 186). U okviru ključne kompetencije Učenje kako da se (na)uči figurira, takođe, komponenta poređenja sa maternjim jezikom učenika (ibid. 38, 64, 67, 91, 150, 177, 185). U konkretnim slučajevima je reč o rodu imenica, članovima, negaciji, povratnim glagolima, alfabetu i pojedinim glasovima. Drugi aspekt statusa i funkcije maternjeg jezika odnosi se na komunikaciju u nastavnom procesu, počevši od uvodne do poslednje udžbeničke celine. Sporadične napomene autora nastavničkog priručnika, u vezi sa upotrebom maternjeg jezika, upućuju na situacije konverzacije na određenu temu povezanu sa temom lekcije. To su slučajevi kada učenici ne raspolažu dovoljnim jezičkim sredstvima u okviru francuskog, ali je potrebno da, makar i na maternjem jeziku, budu implicirani u datu tematiku. Takvi su slučajevi razgovora o ishrani u školskoj kantini i kod kuće, o društvenoj solidarnosti, o izražavanju stavova o nekim sloganima i proslavama rođendana. U vezi sa takvim pristupom, autori priručnika su preporučili nastavnicima da konverzaciju, vođenu na maternjem jeziku, zaključe njenim rezimiranjem na francuskom jeziku. Navedeni aspekt takođe podrazumeva upotrebu maternjeg jezika učenika od strane nastavnika u situacijama kada proverava razumevanje, objašnjava neke kognitivne radnje,[5] rešavanje problemskih zadataka i funkcionisanje

[4] « Ces compétences-clés sont au nombre de sept: **La communication linguistique**: l'aptitude à comprendre, exprimer et interpréter des concepts, des pensées, […], à la fois oralement et par écrit […] dans diverses situations de la vie en société et de la vie culturelle […] selon les désirs et les besoins de chacun » (Butzbach et al. 2015: 5).

[5] « Expliquer que cet exercice […]: il faut observer un contexte, analyser des éléments, puis émettre des hypothèses rationnelles. […]. Les inviter à prendre conscience de leur

određenih pravila. U konkretnim slučajevima je reč o izvođenju zaključaka o identifikaciji osoba prikazanih na ilustraciji i na audio snimku, o visokim dvocifrenim brojevima itd. (Butzbach et al. 2015: 19, 41, 61, 69, 176).

3.1.2. Udžbenik *Adomania 1* istoimene metode, koji je namenjen mlađim adolescentima, početnicima u francuskom jeziku (A1.1), strukturiran je u okviru devet udžbeničkih celina (*étapes*), nakon kojih slede rešenja zadataka, sistematizacija i testovi. Autori nastavničkog priručnika uzeli su u obzir sve ključne kompetencije, te tako i kompetenciju komunikacije na maternjem jeziku, napomenuvši da ona treba da dođe do izražaja prilikom kooperativnih aktivnosti, dakle tokom verbalne interakcije, interkulturnog promišljanja i izražavanja stavova i emocija: « [...] nous souhaitons que les élèves s'expriment le plus possible en français, mais lors des activités coopératives, la langue maternelle est bien sûr sollicitée pour l'échange, la réflexion interculturelle et l'expression de pensées, sentiments, opinions, etc. » (Brillant et al. 2016: 23).

Maternji jezik na ovom jezičkom nivou ima prvenstveno funkciju sredstva komunikacije, kojim se nastavnik služi na početku svake udžbeničke jedinice da bi objasnio njene ciljeve, i to davanjem relevantnih primera na maternjem jeziku (ibid. 34, 49, 63, 78, 94, 110, 126, 137), kao i u situacijama provere razumevanja tokom određenih aktivnosti (ibid. 52). Učenici takođe mogu da komuniciraju na maternjem jeziku u okviru segmenta interkulturalnosti, kada izražavaju stavove ili kada reaguju na sadržaj određenog auditivnog ili tekstualnog dokumenta (ibid. 94, 120). Preporuke autora da učenici vrše poređenja sa maternjim jezikom zastupljene su u neznatnoj meri. Kategorija prevođenja se spominje u okviru predloga autora da učenici nakon završetka svake lekcije prave liste novih reči sa prevodom na maternji jezik (ibid. 36).

3.1.3. Udžbenik *Cosmopolite 1* istoimene metode namenjen je starijim adolescentima i odraslima. Njegovu metodološku orijentaciju određuje akciona perspektiva, sa planiranom realizacijom projekata i interkulturnim pristupom, u okviru osam udžbeničkih celina (*dossiers*), od kojih svaka sadrži šest lekcija. Autori nastavničkog priručnika nisu istakli ključne kompetencije niti bilo koju drugu vrstu kompetencija. Upotreba maternjeg jezika navođena je krajnje sporadično. Tako su na samom početku kursa dozvoljeni usmeni odgovori učenika za potrebe

raisonnement pour analyser et continuer la série. Passer par la langue maternelle pour faire énoncer le mécanisme » (Butzbach et al. 2015: 105).

provere razumevanja, dok je prevođenje predviđeno u okviru pojedinih aktivnosti, zadataka i razrednih projekata usmerenih na javnost[6] (Antier et al. 2017: 17, 44, 66, 104, 199).

3.2. Jezički nivo B

3.2.1. Udžbenik *Décibel 4*, kao i udžbenik iste metode za nivo A1, koncipiran je za mlađe adolescente koji stiču znanja i kompetencije na nivou B1.1. Za razliku od početnog nižeg nivoa, autori nastavničkog priručnika uzeli su u obzir činjenicu da se prva od ključnih kompetencija odnosi na komunikaciju na maternjem jeziku, što su istakli u predgovoru pozivajući se na preporuku Saveta Evrope iz 2006. godine. Tom prilikom su zadržali nominaciju kompetencije Lingvistička komunikacija (*Communication linguistique*), ali je unutar njene definicije napravljena diferencijacija između maternjeg jezika i stranog jezika (Butzbach et al. 2017: 5).

Za svih sedam udžbeničkih jedinica (*unités*), ključna kompetencija Učenje kako da se uči podrazumeva komponente analize i upoređivanja određene gramatičke strukture francuskog sa ekvivalentnom strukturom maternjeg jezika učenika. Na konkretnim primerima je to evidentno u postupku podsticanja učenika da analiziraju odnos posesivnosti u okviru kategorije zamenica i prideva (« Est-ce pareil dans votre langue maternelle? »), da prevedu određene rečenice na maternji jezik, da pronađu slične ili ekvivalentne izraze u maternjem jeziku kojima se opisuju osobe, da prevedu rečenice u kojima figuriraju tri glagolska oblika (passé récent, présent continu, futur proche) i da izvrše komparativno-kontrastivnu analizu, zatim da pronađu ekvivalente za pojedine francuske izraze i poslovice, te da formalizuju razlike u vezi sa pokaznim zamenicama (Butzbach et al. 2017: 40, 68, 70, 84, 105, 113, 138, 140, 144, 156, 185, 187, 210, 220). Za razliku od nivoa A1, konverzacija i nastavnikova objašnjenja na maternjem jeziku nisu deo preporuka autora.

3.2.2. Jezički nivo udžbenika *Adomania 4* istoimene francuske metode odražava izvesnu specifičnost s obzirom na to da je sticanje znanja i kompetencija planirano na jednom tranzicionom nivou, između

[6] « Dossier 2. Projet ouvert sur le monde. 1. Nous traduisons notre kit de survie dans la langue de notre pays pour le publier sur un site de voyages ou le proposer à l'office de tourisme de notre ville. Notre kit est destiné aux francophones qui visitent notre pays. […] » (Antier et al. 2017: 66).

A2.1 i B1.1, zatim i B1, ali sa identičnom udžbeničkom strukturom i na istim principima za sve nivoe. Autori nastavničkog priručnika uzeli su u obzir sve ključne kompetencije, te tako i kompetenciju komunikacije na maternjem jeziku, napomenuvši pri tom da ona treba da dođe do izražaja u okviru kooperativnih aktivnosti: tokom verbalne interakcije, interkulturnog promišljanja i izražavanja stavova, emocija i mišljenja (Boureau et al. 2018: 24). Međutim, pomenuta kompetencija je konkretno zastupljena samo u okviru udžbeničke jedinice br. 2, dok u ostalim nalazimo kompetenciju učenja kako da se uči, kompetenciju preduzetništva i druge. Maternji jezik u funkciji sredstva kojim se nastavnik povremeno služi nije uzet u obzir, a njegova upotreba od strane učenika je svedena na minimalnu meru, u okviru komunikacije tokom nekih pripremnih aktivnosti u paru ili u grupi (ibid. 52). Kategorija prevođenja figurira u preporukama autora da učenici nakon svake lekcije prave liste novih reči sa prevodom na maternji jezik (ibid. 33), kao i da prevode kratke tekstove proistekle iz određenih nastavnih aktivnosti (ibid. 42, 74, 103, 131).

3.2.3. Koncepcija udžbenika *Cosmopolite 3*, koji je namenjen starijim adolescentima i odraslima, metodološki i strukturalno se poklapa sa udžbenikom za početni niži jezički nivo. Autori nastavničkog priručnika nisu istakli zasnovanost nastavnih sadržaja na ključnim kompetencijama. Maternjem jeziku je dodeljen određeni funkcionalni status, u segmentu gramatike naslovljenom *Focus langue*, u okviru kog se realizuje konceptualizacija struktura sa svrhom upoređivanja, i to pod uslovom da su grupe učenika multikulturalne. Kada je reč o evaluaciji, u priloženom testu za polaganje ispita DELF B1 sintagma *maternji jezik* upotrebljava se uz napomene o njegovom mogućem uticaju na upotrebu glagolskih vremena i načina, kao i na strukturu proste i složene rečenice (Reboul et al. 2018: 7, 245–246).

3.2.4. Prikazana tabela predstavlja rezime reperiranih aktivnosti koje se zasnivaju na upotrebi maternjeg jezika:

	Décibel		*Adomania*		*Cosmopolite*	
	A1	B1	A1	B1	A1	B1
Akcioni pristup	√	√	√	√	√	√
Ključne kompetencije	√	√	√	√		
Nastavnikova objašnjenja	√		√			
Konverzacija nastavnik – učenici	√					
Kooperativne aktivnosti učenika			√	√		
Komparacija: gramatika, izrazi	√	√				√
Aktivnosti prevođenja		√	√	√	√	

4. Interpretacija rezultata i zaključak

Dokument o ključnim kompetencijama istakao je komunikaciju na maternjem jeziku kao prvu ključnu kompetenciju, ali je kasnijim redefinisanjem ona postala kompetencija čitanja i pisanja koja, u zavisnosti od konteksta, može da se razvija i na jeziku školovanja i na službenom jeziku date države ili regiona. Kada je reč o *ZEROJ*-u, ni maternji jezik a ni prevođenje nisu obuhvaćeni deskriptorima na globalnoj lestvici jezičkih nivoa, kao ni na lestvici autoevaluacije kompetencija, ali predstavljaju neophodan element u aktivnostima i strategijama komunikacije, koje se odnose na medijaciju. Ovakav status maternjeg jezika nije u potpunosti eksplicitan s obzirom na to da prevođenje može podrazumevati, osim maternjeg, i jezike sa nekim drugim statusom. U svakom slučaju, ovaj preskriptivni didaktički dokument iznosi sasvim jasan stav da lingvističke kategorije maternjeg jezika predstavljaju jednu od komponenti kriterijumskog filtera posredstvom kog učenik interpretira eksterni okvir situacije komunikacije. Ostavivši mnoga otvorena pitanja za istraživače i redaktore nastavnih programa u lokalnom kontekstu, u *ZEROJ*-u nalazimo više bitnih promišljanja i napomena o nastavnim aktivnostima i kompetencijama u okviru kojih maternji jezik ima implicitan status i funkciju, što znači da je predviđena i ostavljena mogućnost njihovog aktiviranja i konkretne primene. Autori analiziranih nastavničkih priručnika su upravo to i učinili, mada u vrlo različitom stepenu. Svi su istakli činjenicu da principi akcione perspektive predstavljaju osnovu

koncepcije francuske metode, kao i ključne kompetencije u vezi sa maternjim jezikom kao prvom kompetencijom, osim u metodi *Cosmopolite*, u kojoj su izostala i neka druga relevantna uputstva autora. Za razliku od svih ostalih, u metodi *Décibel* je uzeta u obzir, na oba jezička nivoa (A1, B1), i ključna kompetencija učenja kako da se nauči posredstvom postupaka upoređivanja sa maternjim jezikom učenika. U vezi sa nastavnim segmentima u kojima maternji jezik ima konkretnu funkciju, analizom je reperirano ukupno pet aktivnosti. Objašnjenja koja nastavnik daje na maternjem jeziku figuriraju na jezičkom nivou A u nastavničkim priručnicima dve metode. Ova objašnjenja ulaze u okvir pitanja postavljenih u *ZEROJ*-u u vezi sa ulogom tekstova u nastavi i učenju stranih jezika (segment 6.4.3.1) i podrazumevaju kontrolu razumevanja. Konverzacija na maternjem jeziku između nastavnika i učenika istaknuta je samo u jednoj metodi, na nivou A1, a ona, inače, nije razmatrana u *ZEROJ*-u. Upotreba maternjeg jezika učenika tokom kooperativnih aktivnosti navedena je samo u jednoj metodi (*Adomania*), i to za oba analizirana jezička nivoa. Maternji jezik, kao predmet komparativnog proučavanja gramatike i fraza, zastupljen je samo u jednoj metodi na oba jezička nivoa, dok se u drugoj metodi primena navedenih aktivnosti očekuje na nivou B1. Kada je reč o reperiranim aktivnostima prevođenja, upotreba maternjeg jezika u vezi sa pravljenjem lista novih reči ulazi u okvir semantičke kompetencije i leksičke semantike u *ZEROJ*-u, kao i u okvir razvijanja lingvističke kompetencije u vezi sa vokabularom, zatim i manje-više sistematsko proučavanje različite distribucije leksičkih elemenata u okviru kontrastivne semantike (segmenti 5.2.1.3 i 6.4.7.1). Pismeno prevođenje kao pismena produkcija predstavlja jedan od odgovora na pitanje o ulozi tekstova u nastavi stranog jezika (6.4.3.3). Takođe se prevođenje sa maternjeg na strani jezik u formi vežbanja koristi u svrhu razvijanja lingvističkih kompetencija (6.4.7.8).

Na osnovu navedenog možemo izvesti opšti zaključak da su relevantni evropski obrazovni akteri i autori preskriptivnih didaktičkih dokumenata odredili status maternjem jeziku na delimično eksplicitan i značajnim delom na implicitan način, označivši, međutim, mogućnosti primene u vezi sa razvijanjem različitih lingvističkih kompetencija. Uzimajući u obzir i konkretizaciju aktivnosti koja je izvršena u nastavničkim priručnicima francuskih metoda sa globalnom produkcijom, možemo konstatovati da je sa šireg najvišeg obrazovnog nivoa ukazano na relativno visok stepen važnosti maternjeg jezika u nastavi i učenju francuskog kao stranog jezika. Ono što je evidentno

ostavljeno za razmatranje u lokalnom kontekstu primene, odnosno zastupljenosti maternjeg jezika jeste problematika (okvirnog) definisanja proporcionalnosti i graduelnosti.

Literatura

Benamar, R. (2014). La langue maternelle, une stratégie pour enseigner/apprendre la langue étrangère. *Multilinguales* 1: 139–157. https://www.asjp.cerist.dz/en/article/1552 (03.11.2021.)

Boudiaf, K. (2019). *L'apport de la langue maternelle dans l'enseignement-apprentissage de la production orale en FLE. Cas des élèves de deuxième année moyenne, CEM Belhadj Dhaimi. M'sila*. Mémoire de master. M'sila: Université Mohamed Boudiaf. http://dspace.univ-msila.dz:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/16283/fr73-2019.pdf?sequence=1&isAllowed=y (03.11.2021.)

Brajović, J. (2021). Razvijanje leksikografske kompetencije kod srednjoškolskih učenika francuskog kao stranog jezika. *Metodički vidici* 12: 225–246. https://metodickividici.ff.uns.ac.rs/index.php/MV/article/view/1962/2014 (27.12.2021.)

Cheurfa, A. (2019). *Recours à la langue maternelle en classe de FLE au Cycle moyen: cas des apprenants de 1ère*. Mémoire de master. Adrar: Université Ahmed Draya. https://dspace.univ-adrar.edu.dz/jspui/bitstream/123456789/2197/1/Recours%20%C3%A0%20la%20langue%20maternelle%20en%20classe%20de%20FLE.pdf (09.04.2021.)

Jovanović, S. et al. (2005). *Savremeni francusko-srpski rečnik sa gramatikom*. Beograd: Prosveta.

Nouveau Petit Robert (2001). *Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*. Version électronique. Paris: VUEF.

Puren, Ch. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris: Nathan – CLE international.

Roegiers, X. (2016). *Un Cadre Conceptuel pour l'Évaluation des Compétences*. Paris: Bureau international d'éducation de l'UNESCO.

Simović, V. (2021). Les questions, consignes et activités comme facteur de construction des savoirs dans l'apprentissage du FLE. *Philologia Mediana* 13: 499–512. http://www.philologiamediana.com/index.php/phm/article/view/646/583 (23.01.2022.)

Smahi, F. (2016). *La traduction dans l'enseignement/apprentissage du FLE. Cas des étudiants de 2e année licence de français université de Tlemcen*. Tlemcen: Université Abou Bekr Belkaid. http://dspace.univ-tlemcen.dz/handle/112/9621 (06.09.2021.)

Stikić, B. i I. Jovanović (2019). *Didaktika francuskog kao stranog jezika i kulture*. Niš: Filozofski fakultet Univerziteta u Nišu.

Točanac-Milivojev, D. (1997). *Metode u nastavi i učenju stranog jezika*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Vujović, A. (2020). La perspective actionnelle dans l'enseignement/apprentissage du français du spécialité. *Philologia Mediana* 12: 341–353. http://www.philologiamediana.com/index.php/phm/article/view/350/330http://www.philologiamediana.com/index.php/phm/article/view/350/330 (26.09.2021.)

Yacine, S. (2019). *L'impact de langue maternelle sur l'acquisition du FLE. Cas des apprenants de 1ère AS du Lycée de M. Ben Y.* Master 2. Mostaganem: Université A. Ibn Badis. http://e-biblio.univ-mosta.dz/bitstream/handle/123456789/12999/m%C3%A9moire%20yacine.pdf?sequence=1&isAllowed=y (06.11.2021.)

Zinai, L. (2017). *L'impact de la langue maternelle sur l'acquisition du FLE. Cas des apprenants de 5e année primaire*. Mémoire de master. Oum El Bouaghi: Université Larbi Ben M'hidi. http://bib.univ-oeb.dz:8080/jspui/bitstream/123456789/1922/1/memoire%20Finale%20pdf.pdf (07.11.2021.)

Korpus

Antier, M. et al. (2017). *Cosmopolite 1*. Méthode de français A1. Guide pédagogique. Paris: Hachette FLE.

Boureau, J., Himber, C., Leger, S. (2018). *Adomania 4*. Méthode de français B1. Guide pédagogique. Paris: Hachette FLE.

Brillant, C., Erlich, S., Himber, C. (2016). *Adomania 1*. Méthode de français A1. Guide pédagogique. Paris: Hachette FLE.

Butzbach, M. et al. (2015). *Décibel 1*. Méthode de français A1. Guide pédagogique. Paris: Didier.

Butzbach, M. et al. (2017). *Décibel 4*. Méthode de français B1. Guide pédagogique. Paris: Didier.

CECRL 2001: Conseil de l'Europe (2001). *Un cadre européen commun de référence pour les langues: Apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.

CECRL 2018: Conseil de l'Europe (2018). *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*. Strasbourg: Conseil de l'Europe. https://www.ac-paris.fr/portail/jcms/p1_1668700/le-cecrl-et-les-nouveaux-descripteurs-du-volume-complementaire (05.05.2021.)

Conseil de l'Europe (2007). *Compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie. Un Cadre de Référence Européen*. Luxembourg: Office des publications officielles des CE. https://competencescles.eu/sites/default/files/attachements/keycomp_fr.pdf (07.05.2021.)

Conseil de l'Europe (2018). Recommandation du Conseil relative aux compétences clés. *Journal officiel de l'Union européenne*, C 189/1–13. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN (08.05.2021.)

Reboul, A. et al. (2018). *Cosmopolite 3*. Méthode de français B1. Guide pédagogique. Paris: Hachette FLE.

Biljana Stikić

LE STATUT FONCTIONNEL DE LA LANGUE MATERNELLE DANS L'ENSEIGNEMENT/ APPRENTISSAGE DU FLE: OPTIQUE D'ACTEURS ÉDUCATIFS EUROPÉENS

Résumé. Le but de l'article est d'examiner le statut et le rôle de la langue maternelle dans des domaines d'enseignement du FLE. Cette problématique est abordée du point de vue d'acteurs éducatifs provenant des institutions européennes respectables dont les documents didactiques et didactographiques n'envisagent pourtant pas les utilisateurs d'une langue maternelle identifiée. La description et l'analyse comparative portent sur un corpus formé de documents à caractère prescriptif ainsi que des guides pédagogiques en tant que composantes de trois méthodes de FLE destinées aux niveaux de langue A1 et B1. En ce qui concerne le CECRL, les fonctions de la langue maternelle y apparaissent explicitement (médiation) et d'une manière plutôt implicite, en tant qu'activités possibles qui contribueraient au développement de compétences linguistiques. La concrétisation de cette fonctionnalité est plus ou moins visible dans les guides pédagogiques choisis. Leurs auteurs prévoient plusieurs types d'activités, depuis la communication en langue maternelle (explications, conversation, activités coopératives des apprenants) jusqu'à une approche contrastive (vocabulaire, grammaire) et les exercices de traduction. Ce qui reste aux acteurs éducatifs dans un contexte local où l'on applique la perspective actionnelle est de préciser, entre autres, les niveaux et étapes de présence et de régression de la langue maternelle.

Mots-clés: langue maternelle, FLE, approche actionnelle, guides pédagogiques

https://doi.org/10.18485/primling.2022.23.3
371.671:811.133.1]:316.7
Оригинални научни рад
Примљен: 5. 7. 2022.
Прихваћен: 10. 10. 2022.

Ana Vujović[1]

Université de Belgrade
Faculté de formation des maîtres

L'ESPACE FRANCOPHONE DANS LES MANUELS UNIVERSITAIRES DU FRANÇAIS DE SPÉCIALITÉ EN SERBIE[2]

Résumé: La présence de l'espace francophone dans les manuels de langue française en général, et plus particulièrement celle de spécialité, aide l'apprentissage, car il attire l'attention des apprenants et les motive. Traitant des éléments des cultures francophones dans les manuels universitaires du français de spécialité en Serbie, nous utilisons les méthodes analytique, descriptive et comparative. Notre première hypothèse est que les éléments des cultures francophones sont moins fréquents dans les manuels des sciences naturelles et techniques (dites exactes), tandis qu'ils conviennent mieux à la nature même des sciences sociales et humaines. Notre deuxième hypothèse est fondée sur l'idée selon laquelle les éléments francophones seraient plutôt présents dans les manuels récemment publiés.

Mots-clés: français de spécialité, manuels universitaires, cultures francophones, analyse, description, comparaison

[1] ana.vujovic@uf.bg.ac.rs

[2] Cette recherche est financée par le Ministère de l'éducation, de la science et du développement technologique de la Serbie selon le Contrat 451-03-1/2022-14/4 signé avec la Faculté de formation des maîtres de l'Université de Belgrade.

Introduction

On dit souvent que le manuel de langue étrangère est l'objet de l'étude d'une langue mais aussi l'écho d'une époque culturelle qui suppose un discours polyphonique. Le manuel est considéré comme un instrument didactique qui facilite l'acquisition des compétences, informe les apprenants et active leur motivation, organise et structure l'apprentissage, organise le travail indépendant de l'apprenant. Parmi les critères essentiels pour l'analyse du manuel scolaire moderne nous distinguons sa présentation matérielle, ses documents, les contenus linguistiques, notionnels et thématiques, ainsi que les techniques d'apprentissage actives, les exercices d'application de l'information acquise qui stimulent la créativité et forment les compétences et les attitudes.

En ce qui concerne les critères d'analyse des manuels, il y a une multitude de points de vue. Christian Puren, par exemple, propose une grille d'analyse méthodologique contenant trois points: l'analyse de la « méthodologie de référence » (celles dont les auteurs se réclament en particulier dans l'avant-propos du manuel et du guide pédagogique), de la « méthodologie d'élaboration » (celle qu'ils ont effectivement mise en œuvre, telle que la révèle l'analyse didactique) et de la « méthodologie d'utilisation » (celle que l'on peut raisonnablement supposer être appliquée dans les pratiques d'enseignement et d'apprentissage en fonction de la culture et de la formation méthodologiques dominantes parmi les enseignants et les apprenants, ainsi qu'en fonction de leur adaptation à l'ensemble de leur environnement de travail). (Puren 2015: 2)

L'évaluation d'un manuel de langue étrangère peut être externe et interne. Les critères d'évaluation externe sont l'adéquation aux objectifs, à la stratégie et aux exigences institutionnelles et l'intérêt pour la motivation et la participation active des apprenants. Les critères d'évaluation interne sont: 1) la cohésion des contenus de chaque unité didactique; 2) la cohérence et la pertinence de différents éléments de contenu et de méthodologie; 3) la clarté de la structure de chaque unité didactique; 4) la rigueur de la sélection et la progression sur l'ensemble des unités didactiques; 5) la souplesse et la possibilité d'établir en classe des relations variées entre les activités et les points de grammaire; 5) la diversité des types de documents et d'exercices (lexicaux, grammaticaux, phonétiques). (Puren 2015: 4)

À part le domaine de la méthodologie des manuels, les contenus de leurs unités didactiques sont le domaine directement évident et qu'on évalue le plus. Les critères de l'évaluation externe se rapportent aux programmes de l'institution, aux niveaux des compétences visés, aux types visés d'usage de la langue (communication, accès à la culture, outil d'apprentissage dans l'enseignement bilingue, domaine professionnel), ainsi qu'à l'intérêt des thématiques, des documents et des activités, aux attentes et aux besoins des apprenants, à la formation et à l'expérience des enseignants. Les critères d'évaluation interne prennent en compte la cohésion et la progression des contenus langagiers, ainsi que les apports pertinents et suffisants de ressources langagières et culturelles pour la réalisation des tâches et des mini-projets proposés à la fin des unités didactiques. (Puren 2015: 5)

La didactique des langues-cultures (DLC) a une charge à la fois éducative et socioculturelle, celle de gérer un réseau d'interactions: objet-sujet, enseignant-apprenant, apprenant-apprenant. Le manuel scolaire ou universitaire n'est pas seulement un outil pédagogique et dépôt de savoirs linguistique et culturel, mais aussi un véritable guide qui dirige les apprenants dans le processus d'acquisition des connaissances et des savoir-faire. Et c'est surtout dans le domaine des langues étrangères de spécialité que les manuels suivent les étudiants dans leur acheminement intellectuel et professionnel, ainsi que dans leur apprentissage basé sur des activités individuelles et collectives. L'objectif final de tout apprentissage d'une langue étrangère est de former chez les apprenants les compétences linguistiques, pragmatiques et culturelles pour pouvoir mieux s'intégrer dans le contexte socioculturel actuel, et cela d'autant plus quand il s'agit d'une langue de spécialité.

La culture dans les manuels de langue de spécialité

Selon Louis Porcher, la langue n'est pas qu'un système formel, elle est avant tout une pratique sociale dépendant d'autres locuteurs et portant des valeurs de la culture (ou des cultures) qui l'utilise(nt). Chaque apprenant d'une langue étrangère devrait donc maîtriser certains éléments extralinguistiques spécifiquement liés à la société dont il apprend la langue Dans les années 90 du XXème siècle, Robert Galisson commence à utiliser la notion de didactique des langues/cultures et distingue le culturel (se rapportant à la culture quotidienne et à la culture du comportement) et le cultivé (se rapportant à la culture savante). Le culturel n'existe pas sans le cultivé, et vice-versa, le culturel est

nécessaire et inévitable sur le chemin vers le cultivé. (Vujović 2004: 19) La langue est, dans une certaine mesure, définie par la conscience collective et par les institutions sociales d'un pays. Toute langue de spécialité est, en quelque sorte, imprégnée de par la culture qu'elle exprime.

Notre expérience nous montre que les significations culturelles des mots et des notions dans deux langues peuvent être identiques, semblables ou différentes. Quand on analyse le domaine des langues de spécialité, ceci devient encore plus évident car il y a des notions qui n'ont pas d'équivalent dans l'autre langue et qui reflètent les particularités culturelles. En analysant surtout le lexique de l'éducation et travaillant sur le manuel *Le français de l'éducation* pour les futurs professeurs des écoles (Vujović 2020), nous avons pu distinguer:

- Le lexique sans équivalent dans l'autre langue, ce qui est souvent la conséquence des différences culturelles entre les deux systèmes éducatifs (professeur des écoles, IUFM d'autrefois et INSPE d'aujourd'hui, collège, vanredni profesor, učiteljski fakultet, etc.)
- Les mots de la même origine qui se ressemblent beaucoup mais qui n'ont pas le même sens dans les deux langues (éducation/edukacija, obrazovanje, vaspitanje; formation/formiranje, formacija, obrazovanje; concours/konkurs, etc.)
- Les mots de la même origine qui se ressemblent beaucoup mais qui n'ont pas le même emploi et la même extension du sens (école/škola; classe/razred, odeljenje; gymnase/gimnazija, didactique/didaktika, metodika, etc.)
- Les notions qui existent dans les deux langues et que l'on traduit facilement, mais qui n'ont pas le même sens: *l'école primaire/élémentaire* en France correspond uniquement au premier cycle de notre école primaire/élémentaire; *l'enseignement primaire* en France dure huit ans, comme en Serbie, mais les classes sont réparties différemment (en France 3 ans de l'école maternelle + 5 ans de l'école élémentaire, enfants de 3 à 11 ans; en Serbie deux cycles de 4 ans chacun, enfants entre 7 et 15 ans); l'enseignement secondaire en France dure sept ans (collège + lycée, enfants entre 11 et 18 ans) et en Serbie quatre ans (lycée, enfants entre 15 et 19 ans). (Vujović 2018: 37)

La raison principale de l'apprentissage d'une langue étrangère étant l'acquisition de la compétence de communication et d'action réelle dans les milieux sociaux et professionnels, nous pensons que les documents (authentiques ou fabriqués) utilisés dans les manuels de

langues de spécialité devraient porter surtout sur les faits quotidiens liés à l'exercice de la profession concernée. Les marques de la culture du/des pays dont la langue est enseignée seraient présents dans les textes aussi bien que dans les exercices de grammaire ou de vocabulaire, dans les sujets d'expression orale et écrite et dans les tâches et projets proposés dans les unités didactiques.

La francophonie dans les manuels du français de spécialité

Parlant du français de spécialité, on peut se poser la question si ce français se rapporte uniquement aux éléments de la culture française ou s'il comprend les caractéristiques culturelles et professionnelles d'autres pays francophones. Il est incontestable qu'on ne peut pas apprendre une langue étrangère sans savoir rien sur l'espace dont elle s'est formée. Vu les dimensions et la diversité de l'espace francophone qui s'étend sur les cinq continents et dans 88 pays, désignant l'espace où vivent des personnes parlant le français comme langue maternelle, langue d'usage, choisie, administrative ou culturelle, il est évident que la langue française représente le principal véhicule de la pensée et des cultures du monde francophone. Pierre Dumont évoque une longue existence d'un courant idéaliste visant à faire de la francophonie une véritable philosophie fondée sur des valeurs occidentales nées en France et diffusées à partir de son sol entre les *Serments de Strasbourg* et le siècle des Lumières, selon laquelle « l'espace francophone regroupe des hommes attachés aux mêmes idéaux de liberté, d'égalité, de fraternité, de solidarité, pour qui le respect de la langue est presque un impératif moral ». (Dumont 1990: 35) En effet, faire du français la langue de la tradition, c'est contribuer très souvent à en donner une image très archaïsante car ce conservatisme linguistique peut limiter la vie active et la distribution de la langue française. Comme le sujet de notre intérêt ici ne sont pas les particularités lexiques, sémantiques ou grammaticales du français parlé au quatre bouts du monde, nous traiterons surtout des spécificités culturelles de plusieurs pays francophones liées aux domaines professionnels. Il faut tenir en compte que cet espace francophone est multilingue car partout où il est utilisé le français est en contact avec d'autres langues, mais encore plus, c'est un espace multiculturel. Le français est une langue qui peut se parler à plusieurs voix et représente l'expression des cultures autres que française.

La présence de l'espace francophone dans les manuels du FLE se fait par l'intermédiaire des éléments divers, les plus fréquents étant les

éléments géographiques, historiques, socioculturels, civilisationnels, artistiques, littéraires. Leur fréquence varie d'un manuel à l'autre et se conforme à l'âge, aux besoins et aux niveaux de langue des apprenants, ainsi qu'aux objectifs de leur apprentissage dans différentes institutions scolaires. L'aspect géographique de l'espace francophone est le plus facile à découvrir, les aspects historique et civilisationnel sont souvent en relation avec les connaissances déjà existantes sur les personnalités, œuvres et moments importants, tandis qu'avec les éléments socioculturels on cherche souvent les différences et les ressemblances. Parlant néanmoins de l'apprentissage d'une langue de spécialité, les éléments de la vie professionnelle viennent s'ajouter et se mettent au premier plan.

On dit souvent qu'il n'est pas possible de connaître une langue en dehors du contexte où elle a pris naissance et, encore plus, où elle est utilisée. Dans le cas qui nous intéresse plus particulièrement, celui du français de spécialité, c'est encore plus évident que pour le français général, surtout vu le besoin d'avoir des contacts et de travailler avec les collègues francophones. Pour une bonne co-action avec les collègues étrangers, il faut connaître l'essentiel sur les milieux professionnels de divers pays francophones, leurs institutions et l'organisation de travail.

L'objectif de notre analyse sont les éléments francophones dans les manuels du français de spécialité utilisés dans plusieurs facultés non-philologiques de l'Université de Belgrade et de l'Université des arts à Belgrade. La distinction sur laquelle sont basées nos hypothèses est celle entre les sciences naturelles et techniques (dites exactes) et les sciences sociales et humaines, mais il existe aussi des classifications plus précises, comme celle d'Eurin Balmet et Legge qui distinguent: 1) français des affaires et français commercial; 2) français de l'hôtellerie et du tourisme; 3) français scientifiques et technique; 4) français juridique; 5) français des relations internationales; 6) français de la médecine; 7) français des relations publiques ou de l'administration; 8) français pour traduction et interprétation; 9) français du secrétariat; 10) français des sciences sociales et humaines (histoire, littérature, arts, psychologie, philosophie, sociologie…). (Eurin Balmet et al. 1992: 78)

Notre première hypothèse est que les éléments des cultures francophones sont moins fréquents dans les manuels des sciences naturelles et techniques (dites exactes), tandis qu'ils conviennent mieux à la nature même des sciences sociales et humaines. Étant donné que ces sciences s'intéressent aux activités, aux comportements, à la pensée et aux intentions, aux modes de vie, à l'évolution de l'être humain, dans le

passé ou dans le présent, qu'il soit seul ou en groupe, il est évident que les objets étudiés ne sont pas indépendants de la culture des êtres humains qui les analysent. Nous sommes aussi conscients que l'approche à la civilisation et à la culture dans le cadre de l'enseignement/apprentissage d'une langue évolue, ce qui nous mène vers notre deuxième hypothèse selon laquelle les éléments francophones seraient plutôt présents dans les manuels récemment publiés. C'est pourquoi nous avons décidé d'analyser plusieurs manuels universitaires de français de spécialité utilisés aux facultés des sciences techniques aussi bien que sociales et humaines, tous publiés en Serbie et utilisés dans les vingt dernières années.[3]

Le premier manuel analysé est *Le Français à travers l'art* de Milanka Perret, publié en 1998 et destiné « aux étudiants des disciplines artistiques et à tous ceux qui ont les goûts et la curiosité de connaître un peu plus la France et les Français ». Selon l'auteure, l'objectif principal de cet ouvrage est de nous donner envie de lire en français, de lier l'apprentissage du français au plaisir du texte, surtout du texte littéraire, mais également de savoir communiquer et « se débrouiller dans différentes situations de communication en France ou dans un milieu francophone ». C'est le seul endroit où la francophonie est mentionnée dans ce manuel, et pourtant le domaine de l'art et de la culture en général se prête parfaitement à l'introduction des éléments francophones. L'auteure présente les documents sur les monuments historiques et culturels ainsi que les artistes célèbres français, italiens, américains, ceux venant de l'antiquité ou de notre pays, mais ne prend pas en considération les cultures et les artistes des pays francophones et manque l'occasion de présenter aux étudiants la puissance créatrice et les œuvres moins connues des auteurs francophones.

Francuski za ekonomiste (Français pour les économistes) de l'auteure Marija Džunić Drinjaković a eu quatre éditions (dont la première est de l'année 1999). Dans l'introduction l'auteure dit qu'elle s'appuie sur les manuels français récents du domaine de langue de l'économie et sur la terminologie économique française. Les 40 leçons (qui ne sont pas organisées en unités thématiques, ce qui est le cas avec tous les autres manuels analysés dans ce texte) se rapportent à l'économie française et européenne (actuelle mais aussi celle du passé) et aux tendances de l'économie mondiale. Les textes choisis sont le plus souvent écrits par les auteurs français, sauf quelques-uns écrits par les économistes anglophones, experts de la théorie économique. On ne mentionne pas les pays francophones ni leur potentiel économique et humain, probablement parce

[3] Voir la liste des manuels analysés à la fin du texte.

qu'au moment de la publication de la première édition de ce manuel l'importance de l'Organisation internationale de la francophonie dans le domaine de l'économie n'a pas encore été suffisamment mise en évidence et reconnue.

Nous continuons par le seul manuel dans le domaine des sciences techniques, celui de Nadežda Vinaver intitulé *Udžbenik francuskog jezika sa gramatikom* (Manuel de la langue française avec la grammaire), publié en 2002 et destiné aux étudiants de la Faculté des transports. Les textes des leçons sont authentiques mais souvent adaptés, pris des encyclopédies techniques, des livres et revues scientifiques, ainsi que des manuels universitaires français et serbes. Il nous semble étonnant que les sources ne soient pas citées à la fin de chaque texte, ce qui contribuerait parfois à une meilleure compréhension et une lecture plus profonde. Les documents sont souvent neutres du point de vue de leur origine ou d'appartenance à une culture spécifique, car la profession est au centre d'intérêt. Dans les textes des leçons, et un peu moins dans les exercices de grammaire, de vocabulaire ou de traduction, on traite surtout des caractéristiques techniques de tous les types et moyens de transports, on parle de l'histoire de leur évolution et du développement surtout en France, mais aussi en Union Européenne et dans certains pays du monde. Bien qu'on mentionne la Suisse ou le Canada, par exemple, on ne dit pas qu'il s'agit des pays francophones mais on présente quelques spécificités liées à l'organisation des transports dans ces pays développés. Parlant de France, on évoque un peu l'histoire des inventions techniques, certaines villes, les portées de la pensée et de la créativité des ingénieurs (telles TGV, le ATP et RER, l'Eurotunnel, Concorde, Minitel etc.), quelques lois, ministères et institutions françaises (surtout les grandes écoles, une spécificité de l'enseignement supérieur en France). On pourrait conclure que l'auteure n'avait pas l'idée de faire ressortir les éléments culturels francophones, probablement parce qu'elle voulait mettre au premier plan la profession elle-même.

Le titre même du manuel d'Ana Vujović intitulé *L'Éducation en France*, destiné aux futurs instituteurs et publié en 2007, montre qu'il porte surtout sur le système éducatif français, ne mentionnant la littérature pour la jeunesse au Québec et les écoles en Afrique que dans deux textes. Dans la préface, l'auteure n'utilise pas le terme de la francophonie, mais rappelle tout de même son désir que le manuel aide la communication de nos étudiants et nos enseignants avec tous les collègues qui parlent la langue française. On y trouve aussi quelques poésies pour les enfants des auteurs français et francophones, ainsi que les informations sur les trois grades des

études supérieures en Europe et sur le programme de mobilité universitaire européen Erasmus.

Le manuel de la langue française pour les étudiants en théologie *Francuski jezik za studente teologije (La langue française pour les étudiants de théologie)* de l'auteure Ana Vujović publié en 2012 ne signale pas directement son orientation vers le monde francophone. Intéressée par le christianisme en général et plus particulièrement celui de l'Église catholique, l'auteure souligne son désir d'aider nos étudiants et théologues dans la communication avec leurs homologues français et tous ceux qui utilisent la langue française. Certains textes traitent des données statistiques actuelles et des questions liées à la position de la religion dans la société française contemporaine, relevant son tolérance envers toutes les confessions. L'espace francophone ou ses éventuelles particularités dans le domaine de la religion (ou plutôt des religions dans différents pays francophones) ne sont pas abordés dans ce manuel portant uniquement sur la chrétienté.

Nous avons eu l'occasion d'analyser deux manuels de la langue française destinés aux étudiants du droit. Le premier, écrit par Nada Varničić Donžon, intitulé *Francuski jezik u pravu* (*La langue française du droit*) et publié en 2011, contient des textes extraits des manuels français du droit, des revues scientifiques, ainsi que des documents législatifs français. Hors ces textes présentant le droit français constitutionnel, administratif, civil pénal, public, privé, celui du travail et des affaires, l'auteure consacre une unité au droit de l'Union européenne et à l'ordre juridique communautaire, sans mentionner les pays francophones. Nous supposons que c'est dû avant tout à la grande influence du droit français aux législations d'autres pays, mais aussi au fait que le grand nombre de nos professeurs universitaires de droit (auxquels l'auteure exprime son gratitude pour leur aide lors de la préparation de ce manuel) s'est formé en France et que la coopération de nos juristes est la plus intense avec les collègues français.

Le deuxième manuel pour les étudiants de droit de l'auteure Katarina Radojković Ilić intitulé *Le Français juridique* est publié en 2016. L'auteure est orientée surtout vers la France, son législation, ses professions et pratiques juridiques. Les documents authentiques (extraits des codes et contrats, début de la Constitution française, liste des tribunaux, classification des obligations etc.) témoignent d'une claire appartenance du système français aux juridictions européennes, n'attestant pas tant de similitudes avec les juridictions des pays francophones non-européens. Les droits français et communautaire sont au premier plan, avec la présentation de l'organisation de la justice en France et en Serbie et avec quelques exemples de conventions entre les personnes de droit public français et serbe.

Étudier le management en français de Vesna Cakeljić (publié en 2018) est le manuel pour les étudiants de gestion mais aussi pour tous ceux qui sont attirés par un large éventail de formations supérieures françaises. Les documents dans ce manuel s'organisent autour de deux grands sujets: comment étudier et faire de la recherche en France et comment collaborer avec une entreprise française. Les éléments de la culture présents dans les textes mais aussi dans de diverses activités sont liés surtout à la France, et pour plusieurs raisons. Ce choix est d'abord inspiré par de nombreuses mobilités universitaires vers la France (grâce au programme Erasmus et à la coopération entre la Faculté des sciences de l'organisation de Belgrade avec les homologues français), ensuite par le potentiel d'innovation des entreprises françaises et par la présence toujours grandissante de ces entreprises en Serbie. L'auteure souligne les atouts de l'enseignement supérieur français, ainsi que de son économie, la France étant classée premier pays européen et troisième au niveau mondial en termes d'innovations dans les entreprises. Elle parle des spécificités des grandes écoles et de leurs liens avec le monde de travail, conseille les étudiants comment intégrer le monde de l'enseignement et explique l'organisation des études dans plusieurs centres universitaires français (tels Paris, Grenoble, Lyon, Caen), mais aussi à Casablanca et à Lausanne (ne précisant pas qu'il s'agit là des deux pays francophones hors la France). Le livre est accompagné d'un DVD-Rom contenant une douzaine de fichiers vidéo, trois diaporamas et plusieurs documents textuels. La liste des sigles et abréviations français traduits en serbe ne comporte qu'un sigle lié à la francophonie – celui de l'AUF (Agence universitaire de la francophonie), les autres étant français, européens ou neutres de point de vue de culture. Donc le monde francophone non-français n'est pas présent et on n'a pas l'impression que la francophonie était dans le champ d'intérêt immédiat de l'auteure.

Le Français de l'éducation d'Ana Vujović, publié en 2020, est le deuxième manuel pour les futurs professeurs des écoles. Parmi les manuels analysés ici c'est le seul ouvertement orienté vers le monde francophone, et cela dès le premier paragraphe de l'Introduction. L'auteure insiste sur l'analyse et la comparaison des systèmes éducatifs dans plusieurs pays francophones, surtout ceux où l'éducation a une longue tradition et le grand prestige, mais deux textes sont aussi consacrés aux écoles et universités africaines francophones. On présente aussi l'éducation supérieure et la formation des enseignants en France et en Belgique, au Canada et plus particulièrement au Québec. Dans le premier dossier traitant de la littérature pour les enfants on trouve quelques poésies pour les enfants des auteurs

français et francophones. Un texte est consacré au site *Conte-moi la francophonie* sur lequel on peut trouver les contes venant de tous les côtés du monde francophones. Les projets des dossiers I et III traitent des contes et des établissements éducatifs francophones et plusieurs codes QR révèlent aux étudiants les possibilités d'intégrer les universités appartenant à l'Agence universitaire de la francophonie. À la fin du manuel la liste des sigles et abréviations du domaine de l'éducation se rapporte aux institutions, organisations et associations de différents pays francophones (France, Belgique, Suisse, Canada), ce qui facilite beaucoup la compréhension des textes professionnels en français où les sigles sont très fréquents.

En guise de conclusion

La présence de l'espace francophone dans les manuels de langue française en général, et plus particulièrement celle de spécialité, aide l'apprentissage, car il attire l'attention des apprenants et les motive. La multitude des notions et des institutions offre aux étudiants une vision de diversité, voire richesse des cultures professionnelles qu'ils étudient et met l'accent sur le développement des compétences professionnelles.

Notre première hypothèse se rapportant à la différence entre les manuels destinés aux étudiants des sciences naturelles ou techniques n'est pas complètement prouvée, les seuls éléments pertinents étant surtout le moment de la publication du manuel et la conscience de l'auteur sur l'importance de ces éléments. Par contre, l'analyse confirme notre deuxième hypothèse et montre clairement que le manuel le plus récent (celui pour les professeurs des écoles publié en 2020) est le seul qui abonde des éléments des cultures francophones. Nous pourrions conclure que la présence de l'espace francophone dans les manuels universitaires de français de spécialité en Serbie est due à:

1) une meilleure connaissance des avantages de l'Organisation internationale de la francophonie pour les contacts professionnels, ce qui est devenu un sujet plus présent et plus connu ces dernières années;

2) l'intérêt que les auteures des manuels analysés portent au sujet de la francophonie et de son importance pour la formation professionnelle et pour le développement de la coopération internationale de nos étudiants – futurs experts de domaines différents.

Nous espérons que la présence des cultures francophones dans les manuels universitaires du français de spécialité augmentera avec le développement de l'Organisation internationale de la francophonie et de l'Agence universitaire de la francophonie. Leurs activités et projets

devraient être plus présents dans le travail quotidien des professeurs du français de spécialité, et les appels aux projets ainsi que le processus entier de sélection des candidats et de soutien dans l'organisation de ces projets devraient être plus faciles.

Liste des manuels analysés

Cakeljić Vesna (2018). *Étudier le management en français*. Beograd: Fakultet organizacionih nauka.

Džunić Drinjaković Marija (2011). *Francuski za ekonomiste*. 4. izd. Beograd: Ekonomski fakultet.

Perret Milanka (1998). Le Français à travers l'art. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Radojković Ilić Katarina (2016). *Le Français juridique*. Beograd: Pravni fakultet.

Varničić Donžon Nada (2011). *Francuski jezik u pravu*. Beograd: Pravni fakultet.

Vinaver Nadežda (2002). *Udžbenik francuskog jezika sa gramatikom*. Beograd: Saobraćajni fakultet.

Vujović Ana (2007). *L'Éducation en France*. Beograd: Zavod za udžbenike.

Vujović Ana (2012). *Francuski jezik za studente teologije*. Beograd: Institut za teološka istraživanja.

Vujović Ana (2020). *Le Français de l'éducation*. Beograd: Učiteljski fakultet.

Littérature

Dinica, A. (2019). L'espace francophone dans le manuel de langue étrangère. In Cecilia Condei, Florentina Mogonea et Alexandrina-Mihaela Popescu (éd.) *Le manuel de langue étrangere*. Paris: l'Harmattan, 273-282.

Dumont, P. (1990). Francophonie, francophonies. *Langue française* 85, 35-47.

Eurin Balmet, S. et M. Henao de Legge (1992). *Pratiques du français scientifique*. Paris: Hachette/AUPELF.

Puren, Ch. (2015). Référentiel qualité des manuels de FLE et de leurs usages, version du 25 juillet 2015, disponible à l'adresse https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2015e/

Vujović, A. (2004). *Francuska civilizacija u udžbenicima francuskog jezika*. Beograd: Zadužbina Andrejević.

Vujović, A. (2018). Notions de pédagogie en français et en serbe. *Filolog* 18: 30-43.

Ana Vujović

FRANKOFONI PROSTOR U UNIVERZITETSKIM UDŽBENICIMA FRANCUSKOG JEZIKA STRUKE U SRBIJI

Rezime: Prisustvo odlika frankofonog kulturnog prostora u udžbenicima francuskog jezika, a osobito francuskog jezika struke, pomaže učenju jer privlači pažnju učenika i motiviše ih. Koristeći analitičku, deskriptivnu i komparativnu metodu, u ovom radu bavimo se elementima frankofonih kultura u univerzitetskim udžbenicima francuskog jezika struke objavljenim i korišćenim u poslednjih dvadesetak godina na nefilološkim fakultetima Univerziteta u Beogradu i Univerziteta umetnosti u Beogradu. Naša prva hipoteza da je frankofoni prostor prisutniji u udžbenicima društveno-humanističkih nego prirodno-tehničkih nauka nije potvrđena jer se kao važnije pokazalo vreme objavljivanja udžbenika – samo su u najnovijem udžbeniku prisutne osobenosti profesionalnih aktivnosti u raznim frankofonim sredinama. Potvrđena je naša druga hipoteza koja upravo i polazi od toga da su ovi elementi prisutniji u novijim udžbenicima i da njihova zastupljenost u velikoj meri zavisi od lične zainteresovanosti samih autora udžbenika i njihovog poznavanja delatnosti Međunarodne organizacije frankofonije i Univerzitetske agencije frankofonije.

Ključne reči: francuski jezik struke, univerzitetski udžbenici, frankofone kulture, analiza, deskripcija, komparacija

https://doi.org/10.18485/primling.2022.23.4
371.671:811.133.1’243
371.3::811.133.1’243
Оригинални научни рад
Примљен: 2. 10. 2022.
Прихваћен: 15. 11. 2022.

Јована Миловановић[1]
Јулијана Вучо

Универзитет у Београду
Филолошки факултет

УЛОГА УЏБЕНИЧКИХ РЕЧНИКА У НАСТАВИ ФРАНЦУСКОГ И ИТАЛИЈАНСКОГ КАО СТРАНОГ ЈЕЗИКА

Сажетак: Предмет овог рада су речници, и њихове различите појавне форме, који се налазе у оквиру уџбеника и уџбеничких комплета за француски и италијански као страни језик. Истраживање је обављено на уџбеничким речницима израђеним у оквиру уџбеничких комплета за француски и италијански језик као страни за Б1 ниво које је одобрило Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије. У раду су приказани резултати анализе наведених уџбеничких комплета према типу речника, постојању садржаја са лексичким информацијама и језицима који се користе, уз преглед структуре уџбеничких речника. Такође, истраживање обухвата анализу експлоатисања уџбеничких речника и евалуације лексике у настави посредством резултата анкете спроведене међу наставницима француског и италијанског језика.

Кључне речи: уџбенички речници, лексика у настави језика, други страни језик, примењена лингвистика, француски језик, италијански језик, медијација.

[1] jovana-m@hotmail.com

1. Увод

Настава страних језика у условима институционализованог школског система уопште, а тако и у Србији, подразумева одговарајуће базичне инструменте који се пре свега препознају у наставним програмима заснованим на савременим глотодидактичким приступима и прописаним уџбеницима и уџбеничким комплетима, а затим и постојећим двојезичним школским речницима, евентуалним помоћним материјалом који нуде наставници у свом индивидуалном методолошком избору и другим могућностима (дигиталним изворима нпр.) које ученици и наставници, према својим интересовањима и могућностима, евентуалним коришћењем предности хипертекста, користе у грађењу језичког знања.

У овом раду, наша пажња усмерена је на један део богате понуде инструмената од којих сваки носи специфичности употребе у контексту учионице и појединачне групе ученика као што су различити избори материјала, њихове различите форме, различити дидактички приступи, различити типови наставника итд: предмет овог рада су, дакле, речници или различити облици речника који се налазе у оквиру уџбеника, односно уџбеничких комплета за француски и италијански као страни језик.

Неки уџбеници у своме саставу имају кумулативни речник који обухвата лексику обрађену у појединачним лекцијама, неки имају делове речника понуђене у деловима дидактичке јединице, док неки уџбеници не поседују било какав облик речничког материјала или се служе екстерним, онлајн изворима.

Питања постојања речника, те типа речника у уџбенику у вези су са економским стратегијама страних издавача, исплативости издања, а разликују се и према утрошивости језика у одређеним срединама. Неки страни издавачи формирају онлајн двојезичне речнике у сарадњи са локалним наставницима, док други израђују једнојезичне речнике који се могу користити у различитим земљама у којима се учи одређени језик. Сасвим је јасно да се овај проблем посматра глобално, те да има последице на локалном плану (Вучо, 2018а, 2018б), у складу са потребама, али и интеркултурним и историјско-културним стратификацијама које се огледају у односу између полазног и циљног језика, будући да се у лексици, као и у језику уопште, како нас упућује Фреди (Freddi, 1994: 27) кодификују граматичке стуктуре и историјска искуства групе кроз вредности у

којима се препознају начин живота и мишљења, културни модели који га одређују и њиме управљају у глобалном историјском контексту.

Наш рад ће се бавити анализом проблема повезаних са уџбеничким речницима у употреби у образовном систему Србије на корпусу који обухвата уџбенике француског и италијанског језика за средње школе.

При одабиру уџбеника за анализу, ограничили смо се на ниво Б1. Наиме, овај је ниво у Заједничком европском оквиру за живе језике окарактерисан као ниво-праг, односно први ниво на коме ученик има довољно знања како би самостално и несметано комуницирао на страном језику. Истовремено, ниво Б1 је и највиши ниво који је предвиђен школским планом и програмом у Републици Србији, те део анализираних уџбеника има широку публику, будући да је у употреби у средњим школама.

Након разматрања теорисјких ставова у вези са проблемом, у првом делу рада ћемо анализирати у којој су мери ови речници чести у уџбеницима и које су информације приказане у тим речницима. Такође, анализираћемо да ли је реч о једнојезичним, двојезичним и вишејезичним речницима. Кроз упоредну анализу уџбеника, утврдићемо да ли постоји разлика у приступу у изради поменутих речника у зависности од земље порекла и језика који се обрађује у уџбенику. Потом, имајући у виду да ови речници могу имати различите намене, у раду ћемо посебну пажњу посветити начину на који су аутори уџбеника предвидели експлоатисање ових речника у настави. Ово ћемо испитати кроз анализу различитих уџбеника, као и пратећих педагошких приручника у којима се детаљно приказују могућности реализације активности предвиђених у уџбенику. У другом делу рада обрадићемо резултате анкете спроведене код 34 наставника француског и италијанског језика у средњим школама у Србији. Најзад, у раду ћемо се бавити и могућим активностима које подразумевају употребу речника у оквиру уџбеника у настави језика. Кроз различите аспекте, сагледаћемо значај и место које речници имају у настави и процесу усвајања страног језика. Наиме, речници могу бити драгоцен ресурс за ученике у процесу усвајања језика, међутим, у зависности од наставних циљева и школског програма, њихова употреба у учионици може се знатно разликовати, те је стога неопходно сагледати ово питање из више перспектива.

2. Уџбенички речник у настави

Речници имају вишеструку функцију у процесу усвајања страног језика. Они могу имати значајну улогу у разумевњању (слушање, читање, превођење), продукцији (тражење речи, проверавање значења речи, одабире речи) и свесном учењу (циљано учење нових речи, богаћење вокабулара) (Nation 2001: 445). Другим речима, речник може бити вредна алатка како у комуникацији, тако и у процесу активног учења (Tarp 2004: 248).

Уџбенички речник део је апаратуре оријентације уџбеника страног језика, која помаже ученицима у коришћењу уџбеника и наставног материјала из уџбеничког комплета (Кончаревић 2002: 100). Лексика у уџбеницима најчешће је представљена у виду кумулативног уџбеничког речника који се обично налази на крају уџбеника и приручних (парцијалних) речника у оквиру параграфа или на крају лекција (Кончаревић 2002: 101, Vučo 1998: 219). Када је реч о начину представљања лексике, речници се могу служити визуелном семантизацијом, односно представљати лексику путем слика, и вербалном семантизацијом. Код вербалне семантизације, речници значење речи представљају путем дефиниције, парафразе и помоћу лексичке повезаности (синоними, антоними) на циљном језику или помоћу преводног еквивалента на матерњем језику (Дурбаба 2011: 172).

Присуство речника у уџбеницима и његова употреба у средишту је дидактичких расправа. Наиме, према доминантним приступима у дидактици, ученицима није потребан речник јер се не треба ослањати на превод у процесу усвајања страног језика (Augustyn 2013: 364), стога је неретко и реакција према оваквом учењу негативна. Међутим, овај став није последица темељног истраживања о улози уџбеника у наставном процесу, већ, у складу са начелима акционог приступа, ова тема није била у фокусу истраживача (Augustyn 2016: 364). Отпор према употреби речника у настави упориште налази у критикама учења речи изолованих од контекста. Упркос овим критикама, нека су истраживања показала да ученици не заборављају брзо речи научене овим путем који омогућава да се за кратко време научи већи број речи (Nation 2001: 469). Уз пажљиво планиране активности, нове речи се могу успешно научити како уз помоћ речника или флеш картица (Nation 2001: 470). Важно је нагласити да, уколико се речи у настави уводе ван контекста кроз наменске лексичке вежбе, значајно је са ученицима

радити на развијању стратегија погађања значења из контекста, те им објаснити методе потребне за учење уз поменуте флеш картице и речнике (Nation 2006: 496). Ове стратегије могу бити корисне и ван учионице, првенствено при самосталном раду (Webb – Chang 2012: 124). Такође, када ученик сретне непознату реч у контексту, уз помоћ речника или глосе може премостити тренутни проблем (Nation 2016: 175).

Вероватно је да ће се негативни однос према употреби речника променити у корист речника, у шта су, на основу теоријских сазнања, а пре свега мање или више богатог наставног искуства, уверене и ауторке овог рада. Након објављивања Допунског тома *Европског оквира за заједничке језике* (Conseil de l'Europe 2018), који у средиште интересовања ставља медијацију, може се очекивати и ревизија става да речнику није место у учионици (Conseil de l'Europe 2018). Медијација између осталог експлицитно подразумева да се ученик у неким ситуацијама може користити речником (Piccardo 2012: 290; Boiron 2019: 8). Тако се на пример у овој публикацији наводи да ученик на нивоу Б1 може пратити дешавања у причи, стрипу, роману или сценарију уколико има приступ речнику (Conseil de l'Europe 2018: 68), да је у стању да тумачи дијаграме и графичке приказе уз помоћ речника (Conseil de l'Europe 2018: 113) или да може резимирати у главним цртама усмене и писане исказе користећи се речником (Conseil de l'Europe 2018: 249). Такође, нека истраживања истичу да су ученици који се служе речником ефикаснији у разумевању текста од оних који су се ослањали на погађање значења и нису употребили речник (Schmitt 2010: 27). Стога, речници могу бити редовни сегмент часа чија је сврха оснаживање ученика и побољшавање разумевање писаног и усменог материјала (Walz 1990: 83). Као што можемо видети, у савременој учионици, речници не само да нису забрањени, већ су и пожељни у ситуацијама које од ученика изискују медијацију, што указује и на значај изучавања овог сегмента уџбеничких комплета.

3. Корпус

За потребе овог истраживања, анализирале смо уџбеничке комплете за завршне године средње школе за француски и италијански језик. Корпус обухвата искључиво уџбенике које је одобрило Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије (Каталог уџбеника за средње школе (Службени

гласник РС број 72/09)). Списак уџбеника из корпуса представљен је у Табели 1. Важно је напоменути да уџбеник *Француски језик за стручне школе осим економске и угоститељско-туристичке* Биљане Аксентијевић није могао бити део нашег истраживања пошто није доступан код издавача, нити у библиотекама. Иако је одобрен од стране Министраства, последње издање овог уџбеника је репринт из 2008. године. Корпус уџбеника за француски језик састоји се, дакле од седам уџбеничких комплета: *Француски језик за гимназије, Француски језик за гимназије и угоститељско-туристичку школу, Belleville 3, Version originale vert, Version originale violet, Le Nouveau Taxi 3 и Quoi de neuf?*. Уџбеници *Француски језик за гимназије* и *Француски језик за гимназије и угоститељско-туристичку школу* немају пратећу радну свеску, *Version originale vert, Version originale violet* и *Quoi de neuf?* имају интегрисан уџбеник и радну свеску у оквиру једне књиге, док се уџбенички комплети *Belleville 3* и *Le Nouveau Taxi 3* састоје од уџбеника и радне свеске.

ФРАНЦУСКИ ЈЕЗИК			
ЈП „ЗАВОД ЗА УЏБЕНИКЕ”	**Француски језик** за гимназије	Нада Петровић, Веран Станојевић	650-02-12/97-03 од 2.4.1997.
ЈП „ЗАВОД ЗА УЏБЕНИКЕ”	**Француски језик** за стручне школе, осим економске и угоститељско-туристичке	Биљана Аксентијевић	601-04-198/91 од 20.6.1991.
ЈП „ЗАВОД ЗА УЏБЕНИКЕ”	**Француски језик** – други страни језик (четврта година учења) за гимназије и угоститељско-туристичку школу	Вера Костић Миланка Пере	650-589/89 од 26.6.1989
ЈП „ЗАВОД ЗА УЏБЕНИКЕ”	**Француски језик** за гимназије	Нада Петровић, Веран Станојевић	650-02-12/97-03 од 2.4.1997.

ФРАНЦУСКИ ЈЕЗИК			
ЈП „ЗАВОД ЗА УЏБЕНИКЕ”	**Француски језик** за стручне школе, осим економске и угоститељско-туристичке	Биљана Аксентијевић	601-04-198/91 од 20.6.1991.
„DATA STATUS”	**Belleville 3,** француски језик за трећи и четврти разред средње школе	Thiery Gallier, Odile Grand-Clement, Aline Volte, Vicki Moore	650-02-837/2010-06 од 7.2.2011.
„KLETT”	**Version originale vert,** француски језик за трећи и четврти разред гимназије и средњих стручних школа (трећа и четврта година учења)	Monique Denyer, Christian Ollivier, Émilie Perrichon, Laetitia Pancrazi, Stéphanie Templier	650-02-532/2011-06 од 7.2.2012.
„KLETT”	**Version Originale violet,** француски језик за трећи и четврти разред гимназије (први страни језик)	Fabrice Barthélémy, Christine Kleszewski, Émilie Perrichon, Sylvie Wuattier	650-02-132/2012-06 од 13.8.2012.
„DATA STATUS”	**Le Nouveau Taxi,** француски језик за трећи и четврти разред средње школе	Robert Menand, Anne-Marie Johnson, Martine Linkoln	650-02-74/2012-06 од 25.1.2013.
ЈП „ЗАВОД ЗА УЏБЕНИКЕ”	**Quoi de neuf? –** француски језик за трећи разред гимназије, са радном свеском (први страни језик)	Сунчица Бошковић Клос, Тамара Деспотовић Ћурчић, Вера Јовановић	650-02-417/2011-06 од 9.2.2012.

ФРАНЦУСКИ ЈЕЗИК			
ЈП „ЗАВОД ЗА УЏБЕНИКЕ”	**Француски језик** за гимназије	Нада Петровић, Веран Станојевић	650-02-12/97-03 од 2.4.1997.
ЈП „ЗАВОД ЗА УЏБЕНИКЕ”	**Француски језик** за стручне школе, осим економске и угоститељско-туристичке	Биљана Аксентијевић	601-04-198/91 од 20.6.1991.
ЈП „ЗАВОД ЗА УЏБЕНИКЕ”	**Француски језик** – други страни језик (четврта година учења) за гимназије и угоститељско-туристичку школу	Вера Костић Миланка Пере	650-589/89 од 26.6.1989
„DATA STATUS”	**Belleville 3,** француски језик за трећи и четврти разред средње школе	Thiery Gallier, Odile Grand-Clement, Aline Volte, Vicki Moore	650-02-837/2010-06 од 7.2.2011.
„KLETT”	**Version originale vert,** француски језик за трећи и четврти разред гимназије и средњих стручних школа (трећа и четврта година учења)	Monique Denyer, Christian Ollivier, Émilie Perrichon, Laetitia Pancrazi, Stéphanie Templier	650-02-532/2011-06 од 7.2.2012.
„KLETT”	**Version Originale violet,** француски језик за трећи и четврти разред гимназије (први страни језик)	Fabrice Barthélémy, Christine Kleszewski, Émilie Perrichon, Sylvie Wuattier	650-02-132/2012-06 од 13.8.2012.
„DATA STATUS”	**Le Nouveau Taxi,** француски језик за трећи и четврти разред средње школе	Robert Menand, Anne-Marie Johnson, Martine Linkoln	650-02-74/2012-06 од 25.1.2013.

ФРАНЦУСКИ ЈЕЗИК			
ЈП „ЗАВОД ЗА УЏБЕНИКЕ”	**Quoi de neuf? –** француски језик за трећи разред гимназије, са радном свеском (први страни језик)	Сунчица Бошковић Клос, Тамара Деспотовић Ђурчић, Вера Јовановић	650-02-417/2011-06 од 9.2.2012.

ИТАЛИЈАНСКИ ЈЕЗИК			
„EDUCATIONAL CENTRE”	**Nuovo progetto italiano 3,** италијански језик за трећи и четврти разред средње школе	T. Marin, A. Bidetti, M. Dominici, L.Piccolo	650-02-535/2010-06 од 4.4.2011.
„EDUCATIONAL CENTRE”	**Ungiorno in Italia,** италијански језик за трећи и четврти разред средње школе, трећа и четврта година учења	Loredana Chiappini, Nuccia De Filippo	650-02-534/2010-06 од 5.4.2011.
„EDUCATIONAL CENTRE”	**CHIARO! Corso di italiano B1,** италијански језик за трећи и четврти разред средњих школа (трећа и четврта година учења) и други и трећи разред средњих школа (шеста и седма година учења)	Giulia de Savorgnani, Cinzia Cordera Alberti	650-02-290/2013-06 од 18.11.2013.

ИТАЛИЈАНСКИ ЈЕЗИК			
EDUCATIONAL CENTRE	**ESPRESSO RAGAZZI 2** уџбеник и радна свеска за трећи и четврти разред гимназије и средње стручне школе (трећа и четврта година учења) и први и други разред гимназије и средње стручне школе (пета и шеста година учења).	Euridice Orlandino, Maria Bali, Giovanna Rizzo	650-02-00165/2017-03 од 19.01.2018.
EDUCATIONAL CENTRE	ESPRESSO RAGAZZI 3, уџбеник и радна свеска за трећи и четврти разред гимназије и средње стручне школе (седма и осма година учења)	Euridice Orlandino, Maria Bali, Luciana Ziglio	650-02-00166/2017-03 од 19.01.2018.

Табела 1. Корпус (Каталог уџбеника за средње школе („Службени гласник РС” број 72/09))

Анализирани уџбеници одговарају нивоу Б1 из *Заједничког европског оквира за живе језике*. На овом нивоу, ученик може, уз одређене потешкоће, самостално водити једноставан разговор о свакодневним темама, располаже језичким структурама потребним за свакодневну говорну праксу (Evropska komisija 2002: 28). Када је реч о лексици, он „исказује добро владање елементарном лексиком, али долази до озбиљнијих грешака када се ради о изражавању неких сложенијих мисли и идеја” (Evropska komisija 2002: 117). Управо се наведене потешкоће могу ублажити употребом речника интегрисаних у уџбенике страног језика. Према *Праг-нивоу* (Ek et al. 1990: 21), говорник се може служити помоћним средствима попут речника и листа речи како би потражио значење непознате речи и превазишао проблем у изражавању (Ek et al. 1990: 104).

4. Анализа уџбеника

4.1. Уџбеници француског језика

Уџбеници из корпуса анализирани су према следећим критеријумима (табеле 2 и 3): постојање садржаја са информацијама о лексици, постојање речника, место речника (уџбеник, радна свеска, додатни материјал из уџбеничког комплета), тип речника (парцијални, кумулативни), језици (једнојезични, двојезични). У уџбеницима који садрже речник, анализирани су следећи елементи речничке одреднице: лема, информације о акценту и изговору, граматичка категорија, стилски квалификатори, дефиниција. Наведене одреднице у складу су са аспектима које би требало обукватити наставом лексике. Наиме, ученици се кроз адекватне активности упознају са изговором и писањем, мофролошким и синтаксичким карактеристикама речи, колокацијама, те конотацијом или регистром одређених речи (Ur 1996: 61). Такође, ученик се може упознати и са синонимима, хомонимима, антоними итд. (Ur 1996: 62). Имајући у виду ограничен простор којим уџбенички речник располаже и очекивања од ученика за предвиђен ниво, аутори се могу определити да неке од наведених информација изоставе.

ФРАНЦУСКИ ЈЕЗИК	**Постојање садржаја са инфо. о лексици**	**Постојање речника**	**Место речника**	**Тип речника**	**Језик**
Француски језик за гимназије	Не	Да	Уџбеник	Парцијални	Двојезични, француско-српски
Француски језик – други страни језик (четврта година учења) за гимназије и угоститељско-туристичку школу	Не	Да	Уџбеник	Парцијални	Једнојезични са дефиницијом

ФРАНЦУСКИ ЈЕЗИК	**Постојање садржаја са инфо. о лексици**	**Постојање речника**	**Место речника**	**Тип речника**	**Језик**
Belleville 3, француски језик за трећи и четврти разред средње школе	Да	Да	Уџбеник, Радна свеска	Парцијални (Уџбеник), кумулативни (Радна свеска)	Једнојезични без дефиниције
Version originale vert, француски језик за трећи и четврти разред гимназије и средњих стручних школа (трећа и четврта година учења)	Да	Да	Додатни материјал, доступан на интернету	Кумулативни	Двојезични (француско-немачки)
Version originale violet, француски језик за трећи и четврти разред гимназије и средњих стручних школа (трећа и четврта година учења)	Да	Не	/	/	/
Le Nouveau Taxi, француски језик за трећи и четврти разред средње школе	Да	Не	/	/	/
Quoi de neuf? – француски језик за трећи разред гимназије, са радном свеском (први страни језик)	Да	Да	Уџбеник	Парцијални, Кумулативни	Једнојезични са дефиницијом (парцијални), Двојезични, француско-српски (кумулативни)

Табела 2. Анализа уџбеника француског језика

Као што се може видети у Табели 2, 5 од укупно 6 уџбеничких комплета за француски језик садржи неки вид речничког уџбеника. У многим уџбеницима анализираних комплета, речник је саставни део уџбеника (3 од 7 уџбеничких комплета), у издању *Version originale vert* речник представља додатни материјал доступан на интернету, док се у *Belleville 3* налазе две врсте речнике, у уџбенику парцијални, а у радној свесци кумулативни речник. Када је реч о типу речника, два уџбеничка комплета имају парцијални речник, један комплета има кумулативни речник, док се у два могу наћи и један и други тип речника. У два уџбеничка комплета нема речника. У два уџбеничка комплета реч је о двојезичним речницима, у два се могу наћи једнојезични речници, а у једном се уџбенику налазе оба типа речника.

Француски језик за гимназије. У оквиру овог уџбеника налази се парцијални речник представљен у форми глоса на левој и десној маргини странице. Одреднице садрже лему, граматичке информације, стиски квалификатор уз речи које не припадају стандардном регистру и преводни еквивалент на српском језику. Уз именице стоји квалификатор за род, придеви су наведени уз наставак за женски род, а глаголи уз одговарајући предлог.

Француски језик за гимназије и угоститељско-туристичку школу. Овај уџбеник има парцијални речник, односно ”лексичке белешке” које се појављују након текстова. У њима је изложена претежно стручна лексика сродна теми лекције (угоститељство, политика итд) уз објашњење на циљном језику. Придеви су приказани уз наставке за женски род, глаголи уз предлоге, док уз именице није наведен квалификатор за род. Уз речи које не припадају стандардном регистру наведен је квалификатор *fam*.

Belleville 3. У овоме се уџбеничком комплету речник налази и у уџбенику и у радној свесци. У уџбенику се у оквиру поглавља посвећеним вокабулару налазе тематски груписани глаголи на француском језику без преводног еквивалента или дефиниције на циљном језику. Ови су глаголи, међутим, наведени са одговарајућим предлогом, чиме се ученици упознају са важном граматичком информацијом о поменутим глаголима. Ове листе речи представљене су поред лексичких вежбања у којима се користе одабрани глаголи и глаголски изрази. На крају радне свеске налази се кумулативни речник који садржи одабране речи из уџбеника. Леме су пропраћене граматичким индикаторима (врста речи, род именица, али не и предлозима уз глаголе) и бројем лекције у којој се

реч појављује. Речник је у потпуности на француском језику, а осим што нема преводних еквивалената, нема ни објашњења на циљном језику. На основу празног простора предвиђеног графичким решењем речника, може се наслутити да је тај простор намерно остављен како би ученик сам дописивао информације о значењу речи на матерњем или циљном језику.

Version originale vert. Уз овај уџбенички комплет, речник је доступан на интернету као додатни материјал. Реч је о француско-немачком кумулативном речнику, који се може прилагодити и за употребу са србофоним ученицима. Леме су у овом речнику приказане према лекцијама у којима се јављају, што ученику потенцијално олакшава употребу. Информација о изговору нема, али је уз лему назначени стилска обележеност уколико она не припада стандардном регистру, и информације о роду и броју именице. Када је реч о граматичким информацијама, уочљиво је да, за разлику од неких горепоменутих уџбеничких речника, овде није назначено који предлози иду уз глаголе из речника. Овакав речник нисмо успели да пронађемо на сајту српског издавача, али сматрамо да би било пожељно адаптирати га за српско тржиште и ставити га на располагање наставницима који користе овај уџбенички комплет, као што је то случај на немачком говорном пордручју.

Version originale violet. Уз уџбеник *Version originale* за ниво Б1+ нема речника у виду додатног материјала као што је то случај са уџбеником *Version originale vert* (Б1). Ово се потенцијално може објаснити чињеницом да на нивоу Б1+ ка Б2 ученик има већу аутономију при коришћењу циљног језика, па се од њега очекује да је у стању да успешно користи једнојезични речник.

Le Nouveau Taxi 3. У издању овог уџбеника за ниво Б1 не налази се уџбенички речник. На крају уџбеника *Le Nouveau Taxi 1* (А1) и *2* (А2), налазе се кумулативни речници са назначеним бројем лекције у којој се реч појављује и преводним еквивалентима на више страних језика (енглески, шпански, италијански итд, у зависности од издања). Међутим, за ниво Б1 речника нема, што може водити закључку да су аутори сматрали да је уџбенички речник неопходан само нижим нивоима, али за ово нема назнака у предговору уџбеника.

Quoi de neuf?. Лексика је у овом уџбенику приказана у двама речницима: једном парцијалном под називом ”лексички кутак” у оквиру лекција, и кумулативном речнику на крају књиге. У парцијалном речнику, именице су наведене уз члан, наставак за

женски род уз придеве, а глаголи уз предлоге. Тамо где постоји потреба за тим, одговарајућим квалификатором назначен је (нестандардни) регистар. Речник је искључиво на циљном језику, стога је семантизација постугнута уз помоћ дефиниције на француском језику. Као и у претходним уџбеничким речницима, нема података о изговору. На крају уџбеника налази се кумулативни француско-српски речник. Леме су распоређене према азбучном редоследу. Свака је пропраћена следећим граматичким информацијама: врста речи, род (именице), женски облик (придеви), предлог (глаголи). Семантизација се у овом речнику врши посредством најчешће једног или два, ређе три преводна еквивалента у српском језику.

Поред уџбеничких речника, важну улогу у усвајању лексике може играти и садржај, који припада апаратури оријентације једног уџбеника. Наиме, он може помоћи ученицима у служењу уџбеником и убрзати проналажење информација (Кончаревић 2002: 100). Садржај може ученику користити у праћењу елемената који се усвајају у свакој лекцији, укључујући лексику, и олакшати употребу саме књиге. Од анализираних уџбеника француског језика, у пет се уџбеника налази садржај у којем су јасно истакнуте лексичке или тематске целине које се обрађују у свакој лекцији. У питању су уџбеници *Belleville 3, Version originale* vert, *Version originale violet, Le Nouveau Taxi 3 и Quoi de neuf?. У с*адржају уџбеника *Француски језик за гимназије* приказани су само називи лекција, док се у уџбенику *Француски језик за гимназије и угоститељско-туристичку школу* наводе и сегменти лекција, али се у свакој лекцији наводи само број стране на којој се налазе лексичка вежбања, без прецизирања лексичке целине која је у наведеној лекцији обрађена.

4.2 Уџбеници италијанског језика

ИТАЛИЈАНСКИ ЈЕЗИК	Постојање садржаја са инфо. о лексици	Постојање речника	Место речника	Тип речника	Језик
Nuovo progetto italiano 3, италијански језик за трећи и четврти разред средње школе	Не	Не	Вежбања	Парцијални	Једнојезични
Ungiorno in Italia, италијански језик за трећи и четврти разред средње школе, трећа и четврта година учења	Да	Не	Вежбања	Парцијални	Једнојезични
CHIARO! Corso di italiano B1, италијански језик за трећи и четврти разред средњих школа (трећа и четврта година учења) и други и трећи разред средњих школа (шеста и седма година учења)	Да	Да	Вежбања	Парцијални	Једнојезични
ESPRESSO RAGAZZI 2 уџбеник и радна свеска за трећи и четврти разред гимназије и средње стручне школе (трећа и четврта година учења) и први и други разред гимназије и средње стручне школе (пета и шеста година учења).	Да	Да	Вежбања	Парцијални	Једнојезични

ИТАЛИЈАНСКИ ЈЕЗИК	Постојање садржаја са инфо. о лексици	Постојање речника	Место речника	Тип речника	Језик
ESPRESSO RAGAZZI 3, уџбеник и радна свеска за трећи и четврти разред гимназије и средње стручне школе (седма и осма година учења)	Да	Да	Вежбања	Парцијални	Једнојезични

Табела 3. Анализа уџбеника италијанског језика

Сви уџбеници одобрени за употребу у средњим школама у Републици Србији имају сличну структуру будући да нису конструисани за појединачне групе студената одређене према матерњем језику, већ су усмерени ка адолесцентном или одраслом ученику коме матерњи језик није италијански. Разлози за такав приступ могу се наћи у позицији италијанског језика на скали утрошивости светских језика, што као последицу има његову позицију на језичком тржишту (Вучо 2016), а у складу са тим и на тржишту и исплативости улагања у вишеструка издања опремљена двојезичним речницима, као што је то случај за енглески или друге језике. Уџбеници за италијански језик који се користе у средњим школама у Србији нису дело домаћих аутора, који би евентуално укључили речник или двојезичне речнике, већ страних и иностраних аутора и издавача, јер је број ученика који уче италијански у средњим школама у опадању, те је у издавачком смислу неисплатив у односу на остале школске језике, укључујући и француски.

Nuovo progetto italiano 3, не поседује садржај са информацијама о лексици која је предвиђена у појединим дидактичким јединицама. Посебним елементима дидактичких поступака и лексичких тема аутори се баве у предговору (стр. 3-4) који описује садржаје, дидактичка опредељења и поступке. У делу предговора који се односи на обраду лексике *Lavoriamo su/lessico,* аутори најављују да је уџбеник богат разноврсним лексичким вежбама у вези са терминима из текстова или општег карактера, упућујући на врсту лексичких вежбања повезивања, синонимије, антонимије, деривације, семантизације повезивањем фотографије и

појма. Речник се, ни у кавом облику не помиње у ауторском предговору. У овом уџбенику нема парцијалног речника, али се лексичка грађа нуди кроз вежбања која ће се јавити у свим наредним уџбеницима италијанског језика овог нивоа одабраних за учениje у Србији: лексеми се нуде на циљном језику са простором за допуњавање значења, семантизација се постиже повезивањем слике и понуђене речи, дописивањем одговарајуће речи уз понуђену слику, вербалном семантизацијом путем повезивања дефиниције и слике или вербалном семантизацијом путем повезивања дефиниције речи и понуђених речи (укрштене речи и слично), груписањем речи према семантичкој повезаности кроз вебе елиминације уљеза, семантичким пољима итд. Наша примедба упућена је рецензентској комисији која је одобрила овај уџбеник будући да је предвиђени ниво наставе италијанског језика Б1, а уџбеник је нивоа Б2/ Ц1.

Un giorno in Italia 2, не поседује кумулативни речник, али се о лексици говори у предговору где аутори подвлаче да се велика пажња посвећује лексици чије ширење сматрају основним циљем корисника на овом нивоу компетенције италијанског језика. Садржај обухвата исцрпне податке у одељку посвећеном лексици и тематским областима где се најављују садржаји који контекстуализују одговарајуће семантичке захтеве језичког нивоа. Више него у осталим уџбеницима, уз лексичке вежбе одгварајуће нивоу компетенције, јављају се вежбе, спискови пословица и израза за које се тражи тумачење на полазном језику.

CHIARO! Corso di italiano B1, нема кумулативи речник, али поседује садржај у коме се лексички садржаји истичу у оквиру језичких компетенција, а лексичке појединсти дефинишу се и развијају кроз уобичајена, већ поменута богата лексичка вежбања вербалне и пикторафске семантизације (ликовно решене бројним илустрацијама и фотографијама) и тематске лексичке целине формиране према критеријумима семантичких вредности.

ESPRESSO RAGAZZI 2 и ESPRESSO RAGAZZI 3, дело је истих аутора, те прати исти дидактички, методолошки проседе. У предговору аутори истичу да се посебна пажња посвећује развоју лексичке компетенције у складу са очекиваним нивоом А2, односно Б1. Најављује се парцијални речник који се јавља на крају сваке диактичке јединице као, према речима аутора (стр. 2) списак најважнијих речи, израза али и делова комуниктивних чинова представљених у наставној целини. Ове лексичке појединости дате су, без дефиниције на италијанском као циљном језику, са празним

простором у који ученик сам уписује значење на основу искуства стеченог током контактне или других облика наставе. Речи су представљене и кроз вежбања истог или сличног типа као и у претходним уџбеницима.

Уџбеници италијанског језика који не садрже кумулативни речник имају увек један заједнички именилац, обухватају посредним путем разноврсне понуде лексичких вежби чији садржај јесте нека врста парцијалних речника чији скуп даје богат лексички материјал. Бројне су вежбе повезивања, синонимије, антонимије, деривације, семантизације повезивањем фотографије и појма, лексеми се нуде на циљном језику са простором за допуњавање значења, семантизација се постиже повезивањем слике и понуђене речи, дописивањем одговарајуће речи уз понуђену слику, вербалном семантизацијом путем повезивања дефиниције и слике или вербалном семантизацијом путем повезивања дефиниције речи и понуђених речи (укрштене речи и сл, груписањем речи према семантичкој повезаности кроз вебе елиминације уљеза, семантичким пољима итд.). Некада се у овим вежбама налазе и граматичка објашњења и елементи које би обично садржала речничка одредница као што су информације о акценту и изговору, граматичка категорија, стилски квалификатори, дефиниција, а који упућују наставника на могућности наставе лексике. Аутори стварају услове да се кроз адекватне активности дају информације и фиксирају садржаји везани за изговор, писану продукцију, мофролошке и синтаксичке особине речи, колокацијама, синонимима, антонимима, хомонимима, хиперонимима, хипонимима, топонимима, алтерацији, конотативним значењем, вредностима основних регистара у италијанксом језику, итд.

5. Анкета о употреби речника у настави

Иако у већини уџбеника француског и већини уџбеника италијанског језика постоји уџбенички речник, можемо се запитати у којој мери се користи у настави. Како бисмо се ближе упознали са наставничком праксом, спровели смо истраживање међу наставницима два анализирана језика. Анкета је спроведена електронским путем на платформи *Google forms*, а учествовало је укупно 34 наставника из средњих школа (19 наставника француског језика и 15 наставника италијанског језика).

Анкета се састоји од 20 питања која се односе на употребу уџбеничких речника у настави, употребу других речника, обраду и евалуацију лексике. Први сегмент анкете односи се на питања о радном искуству наставника, типу средње школе у којој ради и уџбенику који користи. Друга се целина бави обрадом лексике на часу и приступом наставника. Трећа се целина односи на додатни материјал за обраду нових речи. Четврта целина анкете бави се домаћим задацима и евалуацијом усвојене лексике. Најзад, наставницима је кроз последње питање омогућено да искажу своја запажања или сугестије у вези са темом анкете.

Већина анкетираних наставника има више од 10 година искуства у настави и ради у гимназији. Резултати указују на то да се у настави француског језика доминантно употребљавају уџбеници страних издавача. Нико од анкетираних наставника не користи уџбенике домаћег издавача Завода за уџбенике, већ користе *Version originale vert, Version originale violet, Belleville 3* и *Le Nouveau Taxi 3*. Половина анкетираних наставника користи речник у настави, а чак 78,9% лексику уводи у контексту, кроз комуникацију. Када је реч о језицима који наставници користе у увођењу нове лексике, 68,4% наставника користи и циљни и матерњи језик. Обрада лексике често укључује увођење додатног материјала, те се тако 89,9% наставника служи сајтовима, фотографијама и другим релевантним материјалном. При усвајању нових речи, ученици су позвани да користе електронске речнике и, нешто мање, папирне речнике тако што уз помоћ њих на часу траже задате речи. Сви анкетирани наставници тврде да након тога дискутују са ученицима о пронађеним решењима. Ученици се код 16 од 19 анкетираних наставника такође јављају и у улози састављача сопствених речника или тематских листа речи. Иако већина наставника од ученика захтева ову врсту активности, код 82,4% наставника се речници и листе које су ученици саставили не оцењују, а у половини случајева се ни не прегледају, што може негативно утицати на мотивацију ученика. С друге стране, већина наставника ученицима даје тестове лексике за које се ученици спремају из уџбеника и белешки, али не и из уџбеничких речника. Евалуација напретка у усвајању лексике има троструку вредност у наставном процесу: ученицима се скреће пажња на значај ових активности, пажња се свесно усредсређује на процес учења и уче се да манипулишу не само значењем, већ и формом научених речи када се захтева да се оне употребе у контексту (Webb – Chang 2012: 124). Имајући у виду да евалуација

лексике може бити подстицај ученицима да посвете време учењу нових речи (Nation 2006: 498) и озбиљно приступе учењу лексике, верујемо да је важно оценити уложен труд у рад с речником. Такође, редовном евалуацијом, професор може пратити напредак ученика у односу на предвиђену динамику усвајања лексике ((Nation 2006: 498) и прилагодити наставу њиховом учинку.

6. Закључна разматрања

Након вишедеценијског оспоравања употребе матерњег језика у настави страног језика и одбацивања речника у настави, речници поново постају добродошли у учионици. Уџбеници француског и италијанског језика неретко садрже речнике који, уколико су искоришћени у складу са препорукама савремене дидактике, могу бити корисна алатка. Важно је истаћи да употреба речника не подразумева нужно и употребу матерњег језика у настави пошто се у многим уџбенички речницима леме дефинишу на циљном језику. С друге стране, и речници који садрже дефиниције на матерњем језику могу бити корисни при активностима посвећеним медијацији.

Када је реч о структури речника, у већини се уџбеничких речника могу наћи граматички квалификатори и информације о томе да реч припада нестандардним регистрима. Ипак, ниједан речник не наводи информације о изговору, иако би у случају француског језика оне могле бити корисне.

На основу анкетирања наставника, може се закључити да уџбенички речници нису заступљени у учионици, али да ипак могу бити корисно средство у настави. Како би се употреба уџбеничких речника успешно интегрисала у наставни процес, неопходно је да се они користе у различитим активностима како би ученици стекли навику коришћења и увидели у којим ситуацијама он може бити помоћно средство. Такође, уколико се речници употребљавају у настави, потребно је да они буду заступљени и у евалуацији, те да наставници прегледају вежбања која изискују употребу речника како би ученици имали повратну информацију.

Најзад, треба истаћи да речник не треба бити ни забрањен материјал у учионици, нити примарни извор за учење лексике, па се у складу са *Оквиром за живе језике* и *Допунским томом Оквира* настава треба конципирати тако да се превасходно учи у контексту и ради на развијању језичких вештина. Неке вештине, попут

медијације, могу бити идеална прилика за коришћење речника на интересантан и сврсисходан начин.

Прилог. Анкета о употреби речника у настави

Анкета о употреби речника у настави	
1. Колико година радите у настави?	• 0-1 • 1-5 • 5-10 • 10+
2. У којој школи радите?	• У гимназији • У средњој стручној школи
3. Који уџбеник користите?	(Отворено питање)
4. Да ли уџбеник који користите има интегрисан речник?	• Да • Не • (Остало)
5. Да ли га користите у настави?	• Да • Не • (Остало)
6. На који начин обрађујете нову лексику?	• Индуктивно (уочавају нове речи у тексту, објашњавате им на страном језику, без превода) • Дедуктивно (пишете нове речи на табли) • (Остало)
7. Да ли уводите нове речи…	• У оквиру контекста (кроз комуникацију)? • У виду изолованих речи или листа речи? • (Остало)
8. Да ли обрађујете нове речи…	• Искључиво на страном језику, без превода? • Са преводом? • Комбиновано? • (Остало)
9. Уколико обрађујете лексику комбиновано, на страном језику, али и са преводом, појасните на који начин то чините.	(Отворено питање)
10. Да ли користите додатни материјал при обради нове лексике?	• Да • Не

Анкета о употреби речника у настави	
11. Који додатни материјал користите?	• Флеш картице • Интернет сајтови • Фотографије са интернета • Предмети које нове речи означавају • (Остало)
12. Да ли подстичете ученике да користе…	• Папирне речнике? • Електронске речнике? • Ниједно од понуђеног.
13. На који начин то чините?	• Задајете да пронађу речи на часу. • Задајете да пронађу речи код куће. • (Остало)
14. Да ли дискутујете са ученицима о пронађеним решењима?	• Да • Не
15. Да ли ваши ученици праве…	• Сопствени речник? • Тематске листе речи? • (Ниједно од понуђеног)
16. Да ли прегледате наведене речнике?	• Да • Не
17. Да ли оцењујете наведене речнике?	• Да • Не
18. Да ли дајете ученицима тестове вокабулара?	• Да • Не • (Остало)
19. Одакле ученици уче лексику за тест?	(Отворено питање)
20. Запажања која нису поменута у одговорима, а односе се на наставу лексике.	(Отворено питање)

Литература

Вучо, Ј. (2018а). Језик и језици образовања. У *Језици образовања* (Јулијана Вучо и Јелена Филиповић, ур.), Београд: Филошки факултет Универзитета у Београду.

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

Кончаревић, К. (2002). *Савремени уџбеник страног — руског језика.* Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Каталог уџбеника за средње школе. Службени гласник РС број 72/09. https://mpn.gov.rs/wp-content/uploads/2021/11/Katalog-udzbenika-gimnazije_i_srednje_strucne_skole_opsteobrazovni_predmeti-5-2014-2015.pdf

Augustyn, P. (2013). No dictionaries in the classroom: Translation Equivalents and Vocabulary Acquisition. *International Journal of Lexicography*, Vol. 26 No. 3: 362–385. <http://ijl.oxfordjournals.org/> [17. 2. 2020]

Boiron, M. (2019). Dis-moi: c'est quoi la médiation?. *Profs à la page: le magazine du FLE en Espagne*, 1: 7–9. <https://fr.calameo.com/read/0060175141065135f701e> [7.4.2020]

Conseil de l'Europe (2018). *CECR: VOLUME COMPLÉMENTAIRE*. <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5> [7.4.2020]

Ek, J. A. and J. L. M. Trim, Conseil de l'Europe (1991). *Threshold level 1990*. Strasbourg: Cambridge University Press.

Freddi, G. (1994) *Glottodidattica: principi e tecniche*, Torino: UTET.

Nation, P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Nation, P. (2006). *Language Education – Vocabulary. Encyclopedia of Language & Linguistics*. <https://www.wgtn.ac.nz/lals/about/staff/publications/paul-nation/2006-Language-education-vocabulary.pdf> [5.4.2020]

Nation, P. (2016). *Making and using word lists for language learning and testing.* <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&scope=site&db=nlebk&db=nlabk&AN=1347137.> [5.4.2020]

Piccardo, E. (2012). Médiation et apprentissage des langues: pourquoi est-il temps de réfléchir à cette notion?. *Éla. Études de linguistique appliquée*, 167(3): 285–297. <https://www.cairn.info/revue-ela-2012-3-page-285.htm?contenu=article> [27.3.2020]

Savet Evrope (2003). *Zajednički evropski okvir za učenje, nastavu i ocjenjivanje jezika*. Podgorica: Ministarstvo prosvjete i nauke. <http://propisi.weebly.com/uploads/3/2/3/2/32327273/eu-okvir-za-ucenje-oth-srb-t07.pdf> [7.4.2020]

Schmitt, N. (2010). *Researching vocabulary: A vocabulary research manual.* Houndmills, Basingstoke, Hampshire: Palgrave Macmillan.

Tarp, S. (2004). Basic Problems of Learner's Lexicography. *Lexikos*, 14: 222–252.

Ur, P. (1996). *A course in language teaching: Practice and theory.* Cambridge: Cambridge University Press.

Vučo, J. (1998). *Kriteriji za izbor leksičke građe udžbenika italijanskog jezika za strance*. Podgorica: Univerzitet Crne Gore.

Vučo, J. (2018б) Internacionalizacija univerziteta i jezičke potrebe, U *Страни језик струке и професионални идентитет* = Language for Specific Purposes and Professional Identity = Langues sur objectifs spécifiques et identité professionnelle: тематски зборник (Ana Vujović et al, ur). Beograd: Društvo za strane jezike i književnosti Srbije.

Walz, J. (1990). The Dictionary as a Secondary Source in Language Learning. *The French Review*, Vol. 64, No. 1: 79–94. <https://www.jstor.org/stable/395666>. [3. 2. 2020]
Webb, S. A. and A. C-S. Chang (2012). Second Language Vocabulary Growth. *RELC Journal* 43(1): 113–126.

Уџбеници француског језика

Бошковић Клос, С. и др. (2018). *Quoi de neuf?*. Београд: Завод за уџбенике.
Костић, В и M. Perret (2011). *Француски језик за гимназије и угоститељско-туристичку школу*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
Петровић, Н. и В. Станојевић (2008). *Француски језик за гимназије*. Београд: Завод за уџбенике.
Barthélémy, F. et C. Kleszewski et al. (2012). *Version originale violet*. Beograd: Klett.
Capelle, G. et R. Menard (2009). *Le Nouveau Taxi 1 (Cahier d'exercices)*. Paris: Hachette.
Denyer, M., Ollivier, C., et E. Perrichon (2015). *Version originale vert*. Beograd: Klett.
Gallier, T. (2005). *Belleville 3 (Cahier d'exercices)*. Paris: CLE International.
Grand-Clément et al. (2005). *Belleville 3 (Méthode de français)*. Paris: CLE International.
Ménard, R. (2009). *Le Nouveau Taxi 2 (Livre de l'élève)*. Par*is: Hachette.*
Ménard, R. (2009). Le Nouveau Taxi 2 (*Cahier d'exercices*). Paris: Hachette.
Ménard, R. (2009). *Le Nouveau Taxi 3 (Livre de l'élève)*. Paris: Hachette.
Ménard, R. (2009). *Le Nouveau Taxi 3 (Cahier d'exercices)*. Paris: Hachette.
Version originale B1 Wortlist: https://www.klett-sprchen.de/download/6133/A08104%2D53021601%5FVersion%5FOriginale%5F3%5Falphab%5FGlossar%5FEB.pdf

Уџбеници италијанског језика

Balì, M., Orlandino, E. et G. Rizzo (2016). *Espresso Ragazzi 2*. Roma: Alma Edizioni.
Chiappini, L. et N. de Filippo (2008). *Un giorno in Italia*. Roma: Bonacci.
De Savorgnani, G. et C. Cordera Alberti (2012). *Chiaro! B1*. Roma: Alma Edizioni.
Orlandino, E., Balì, M. et L. Ziglio (2016). *Espresso Ragazzi 3*. Roma: Alma Edizioni.
Telis, M. (2008). *Nuovo Progetto italiano*. Roma: Edilingua.

Jovana Milovanović and Julijana Vučo

THE ROLE OF TEXTBOOK DICTIONARIES IN TEACHING FRENCH AND ITALIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Summary: Dictionaries can be a valuable tool in the process of acquiring a foreign language, as well as an important element of mediation. Based on an analysis of 7 French L2 textbooks and 5 Italian L2 textbooks approved by the Ministry of Education, Science and Technological Advancement of the Republic of Serbia for B1 level, it is clear that textbook dictionaries are often integrated in course material. Textbook dictionaries can be presented as an integral part of a textbook, workbook or as an additional online resource. Some textbooks do not have a dictionary in any of these forms. Furthermore, textbook dictionaries can be monolingual or bilingual, often depending on the publisher, as international publishers tend to offer monolingual dictionaries that can be used in different countries. This aspect also depends on the size of the market and the number of students learning a language, as more wide-spread languages have more developed textbook dictionaries when compared to languages with a more modest number of learners, as is the case with Italian. Most textbook dictionaries include some grammatical information as well as labels for non-standard words. Pronunciation is rarely included. Based on a survey among 34 French and Italian teachers, it is possible to conclude that textbook dictionaries are not used in the classroom, but they can be a valuable tool facilitating learning. When used, it is important to exploit them throughout different activities in order to help students develop a habit of leaning on dictionaries as learning aids. Moreover, our study shows that activities including dictionaries are rarely evaluated. It is of great value to include them in the evaluation process as to provide students with sufficient feedback. Lastly, it is necessary to state that dictionaries should no longer be considered as a prohibited learning material, nor should it be the primary material for learning new vocabulary. In line with the *Common European Framework of Reference for Languages*, classroom activities should be oriented towards learning in context and developing various language skills. Certain skills, such as mediation, can be the perfect opportunity for using dictionaries in an interesting and purposeful manner.

Key words: textbook dictionaries, lexis in language teaching, L2, applied linguistics, French language, Italian language, mediation.

https://doi.org/10.18485/primling.2022.23.5
811.131.1'221.24
378:81'221.24(450)
Оригинални научни рад
Примљен: 15. 9. 2022.
Прихваћен: 7. 10. 2022.

Davide Astori[1]

Università di Parma

SU UNA NUOVA LAUREA PER INTERPRETI NELLE LINGUE DEI SEGNI A RIDOSSO DEL RICONOSCIMENTO DELLA LIS IN ITALIA

Abstract: Dall'a.a. 2020-21 si offre, presso la Scuola Superiore per Mediatori Linguistici "San Domenico" di Fermo, grazie anche al sostegno del Ministero dell'Università al progetto "Laurea per Interpreti nelle Lingue dei Segni" (LILS, frutto di un partenariato inter-universitario guidato dall'Università di Parma e coordinato dall''Osservatorio Nazionale sulla Mediazione Linguistica e Culturale', ente di ricerca no-profit cui contribuiscono attualmente anche il 'Centro Ricerche, Innovazione Tecnologica e Sperimentazione' della RAI di Torino, l'Istituto Statale per Sordi di Roma, l'Istituto per Sordi di Torino) la sperimentazione di un nuovo corso di laurea in Scienze della Mediazione Linguistica per "interpreti internazionali delle lingue dei segni" (Classe L12). Tale nuovo indirizzo di studi, finalizzato alla formazione di interpreti di lingue segnate con respiro internazionale (lingue oggetto di studio sono l'italiano, l'inglese, la LIS e la ALS), si misura con almeno cinque sfide in larga misura inedite: 1. introdurre un percorso di studi di taglio universitario che colmi il gap dell'Italia con una parte del resto d'Europa (fra l'altro dal 5 maggio 2021 «la Repubblica riconosce, promuove e tutela la Lingua dei Segni Italiana (LIS) e la Lingua dei Segni Italiana Tattile (LIST)»: ddl n. 2144, art. 34 bis); 2. creare un ecosistema educativo autenticamente inclusivo che accolga senza discriminazioni e ostacoli sia gli studenti udenti che quelli sordi; 3. approfondire la ricerca a livello di epistemologia e sociolinguistica delle lingue segnate; 4. elaborare e standardizzare un lessico di frequenza della LIS e di un dizionario per scopi accademici; 5. ridefinire l'identità professionale e delle competenze in uscita dell'interprete di lingue segnate.

Nella presentazione si intende illustrare il percorso di formazione, dalla genesi al varo, e i risultati ottenuti nel corso del I anno, e parallelamente presentare il progetto di corso di laurea triennale professionalizzante in "Interprete in Lingua dei Segni Italiana (LIS) e Lingua dei Segni Italiana Tattile (LIST)" (Acronimo: InLIST) che

[1] davide.astori@unipr.it

‘Università degli Studi di Parma, sulla scia di questa prima fondamentale esperienza pilota, presenterà nell’offerta formativa dell’a.a. 2022-23.

Key words: lingue segnate, LIS(t), interpretariato, Scuola Superiore per Mediatori linguistici ‘S. Domenico’ di Fermo, Università di Parma, OSSMED

1. Introduzione

Dall’a.a. 2020-21 si offre, presso la Scuola Superiore per Mediatori Linguistici “San Domenico” di Fermo, grazie anche al sostegno del Ministero dell’Università al progetto “Laurea per Interpreti nelle Lingue dei Segni”,[2] la sperimentazione di un nuovo corso di laurea in Scienze della Mediazione Linguistica per “interpreti internazionali delle lingue dei segni” (Classe L12).

Risulta tanto più interessante presentare questo progetto pilota, se si pensa che l’istituzione di questo corso è precedente al riconoscimento ufficiale della LIS (Lingua dei Segni Italiana) come lingua minoritaria non territoriale (in linea in attuazione della Convenzione dell’ONU del 2006 sui diritti delle persone con disabilità ratificata anche dall’Italia nel 2009) da parte dell’Italia solo nel maggio 2021 nel Decreto Sostegni[3] ed

[2] Da ora LILS. Esso è frutto di un partenariato interuniversitario – al 31. 1. 2020 data la prima riunione organizzativa – guidato dall’Università di Parma e coordinato dall’‘Osservatorio Nazionale sulla Mediazione Linguistica e Culturale’, ente di ricerca no-profit cui contribuiscono attualmente anche il ‘Centro Ricerche, Innovazione Tecnologica e Sperimentazione’ della RAI di Torino, l’Istituto Statale per Sordi di Roma, l’Istituto per Sordi di Torino. Il progetto è stato presentato ufficialmente alla comunità scientifica e alle istituzioni il 31 ottobre 2020 nell’ambito della conferenza internazionale organizzata – in modalità on line, dovuta all’epidemia da Coronavirus – da OSSMED e dall’Università di Parma *“Inclusione scolastica degli studenti sordi e formazione universitaria degli interpreti delle lingue dei segni”*, con la partecipazione di specialisti anche dall’estero. Aperta dagli interventi della Ministra dell’Istruzione Lucia Azzolina e del Ministro dell’Università Gaetano Manfredi, ha visto, a garantire i principi di inclusione su cui si basa il progetto, la traduzione simultanea dall’italiano in LIS di tutti gli interventi e, in un caso specifico, è stata effettuata la duplice traduzione simultanea dall’inglese in italiano e, contemporaneamente, dall’italiano alla LIS. Gli atti del convegno, a cui hanno preso parte circa 250 partecipanti, sono stati raccolti in una pubblicazione per i tipi dell’editore Cesati nel 2021.

[3] Per una ricognizione dei principali aspetti del quadro normativo di riferimento alla data del 28 luglio 2020 si rimanda alla Documentazione per l’esame di Progetti di legge, prodotta per la Camera dei deputati – Servizio Studi XVIII Legislatura, “Riconoscimento della lingua dei segni italiana e disposizioni per la tutela delle persone sorde e dei loro figli, l’integrazione sociale e culturale e la piena partecipazione alla vita civile A.C. 462, A.C. 1198, A.C. 1695, A.C. 1923, A.C. 2248”, Dossier n° 325 – Schede di lettura, 28 luglio 2020, online all’indirizzo https://documenti.camera.it/Leg18/Dossier/Pdf/AS0147.Pdf. Fra le tappe precedenti, è almeno

esteso anche alla LISt (Lingua dei segni tattile) e alla figura professionale degli interpreti LIS/LISt, rimandando a un successivo provvedimento attuativo la definizione dei percorsi formativi, formalizzato nel Decreto Ministeriale 10 gennaio 2022, recante le «Disposizioni in materia di professioni di interprete in lingua dei segni italiana e lingua dei segni italiana tattile» (riprodotto in appendice).[4]

Il corso, di durata triennale, si configura come uno specifico indirizzo di studi inquadrato nel Corso triennale in Scienze della Mediazione Linguistica (L12) con indirizzo "Mediatori delle Lingue Segnate" in linea con le raccomandazioni contenute nella Risoluzione del Parlamento Europeo in materia di "Lingua dei segni e interpreti professionisti di lingua dei segni" approvata il 23 novembre 2016.[5]

---

da ricordare il "Disegno di Legge quadro sui diritti di cittadinanza delle persone sorde, con disabilità uditiva in genere e sordocieche" approvato in prima lettura Senato il 3 ottobre 2017, che, dopo aver ribadito all'articolo 1 che lo stato "riconosce, promuove e tutela la lingua dei segni italiana (LIS), in un'ottica di bilinguismo tra la lingua italiana parlata e scritta e la LIS, e la LIS tattile", stabiliva al Comma 3 dell'Art.5 che "al fine di disporre di professionisti debitamente qualificati per l'insegnamento della LIS e della LIS tattile e per i differenti ruoli di assistente alla comunicazione, di assistente all'autonomia e alla comunicazione e di interprete in LIS e LIS tattile " fosse demandato esplicitamente al Ministero dell'Istruzione e dell'Università il compito di determinare "gli standard nazionali dei percorsi formativi per l'accesso a tali professionalità".

[4] Questo Decreto ha istituito il «corso di laurea sperimentale ad orientamento professionale in interprete in LIS e LIST» (art. 2), riconoscendo la necessità di definire l'*iter* formativo di professioni che stanno assumendo una diffusione e una rilevanza sempre maggiori in risposta a un bisogno concreto di inclusione sociale, civile e culturale dell'utenza cui sono rivolte. In particolare, il Corso di Laurea ad orientamento professionalizzante in "Interprete in Lingua dei Segni Italiana (LIS) e in Lingua dei Segni Italiana (LIST)" si propone di formare professionisti non solo specializzati nella traduzione e nell'interpretazione della LIS, ma anche in grado di svolgere quell'imprescindibile «funzione di interazione linguistico-comunicativa tra i soggetti che ne condividono la conoscenza mediante la traduzione in modalità linguistico-gestuale codificata delle espressioni utilizzate nella lingua verbale o in altre lingue dei segni» (art. 1 comma 1 del citato DM). Tale riconoscimento era stato in parte anticipato anche da alcune regioni italiane, come ad esempio la Regione Marche, con la Legge Regionale 18 febbraio 2020, n. 5, "Disposizioni per la promozione del riconoscimento della lingua italiana dei segni e la piena accessibilità delle persone alla vita collettiva".

[5] Tale Risoluzione (n. 2016/2952, RSP) all'articolo 1 sottolinea "che è necessario ovviare alla carenza di interpreti di lingua dei segni professionisti e qualificati, un obiettivo che può essere realizzato solo sulla base di un approccio che preveda: […] una formazione formale (universitaria o di livello analogo, equivalente a 3 anni di studi a tempo pieno, corrispondente alla formazione che ricevono gli interpreti di lingua parlata)", argomentazione del resto già sostenuta dal Forum europeo degli interpreti delle lingue segnate (Efsli, 2013, *Learning Outcomes for Graduates of a Three Year Interpreting Training Programme*).

Il curricolo prevede lo studio, come discipline fondamentali, di almeno 3 lingue straniere, tra cui una lingua vocale e due segnate: Inglese (vocale), Lingua dei Segni Italiana (LIS) e American Sign Language (ASL). Nel caso della LIS questa è intesa come L2 per gli studenti udenti e come Lingua 1 per gli studenti sordi.[6] Questi ultimi, pertanto, perfezionano la conoscenza e le abilità di mediazione anche in italiano come L2.[7]

L'erogazione della didattica, originariamente prevista in modalità *blended*, cioè parte in presenza e parte a distanza tramite lezioni *on line*, a causa delle misure restrittive nazionali e regionali imposte al tempo per contenere la pandemia da Covid-19, è stata riformulata secondo il seguente modello di e-learning:

Le lezioni sincrone (ossia dal vivo in aula virtuale) sono state concentrate nel fine settimana con un calendario prefissato; quelle asincrone sono state rese fruibili agli studenti in finestre temporali con maggiore flessibilità ma secondo una precisa sequenza legata a scadenze

[6] La classificazione degli insegnamenti è stata operata confrontandosi con altri atenei (Università di Parma, Università Ca' Foscari di Venezia, Università di Bologna). Ad esempio, la LIS è classificata genericamente come L-LIN/01 (Glottologia e Linguistica) da Parma e da Ca' Foscari, mentre da Bologna come L-LIN/02 (Didattica delle Lingue Moderne). Per quanto riguarda la ASL non ci sono riferimenti ma il codice SSD più appropriato appare L-LIN/12 (Lingua e traduzione inglese), seguendo il criterio del rapporto simbiotico tra ogni lingua segnata e la lingua vocale della comunità d'appartenenza. Tutto questo nell'attesa che il Ministero, dopo il recepimento anche da parte delle Istituzioni della dignità delle segnate come lingue in sé e per sé, introduca codici autonomi per questi Settori Scientifico Disciplinari così da permettere a tale àmbito di studio un suo perimetro identificabile di conoscenze e competenze ufficialmente descritte anche nel Quadro Comune Europeo delle Lingue.

[7] Fonte principale del paragrafo è il rendiconto aggiornato al 31. 1. 2021, a cura di Davide Astori e Carlo Nofri, consegnato al Ministero fra i *report* periodicamente richiesti all'interno dell'analisi e della valutazione dell'avanzamento dei lavori del progetto LILS.

e con l'obbligo di effettuare test di verifica programmati. Completano la didattica le attività di tutoring individuale (in lingua italiana e in LIS) e gli esami di profitto finali, attualmente previsti in presenza fisica. Ogni annualità prevede un carico di lavoro complessivo di circa 1500 ore pari a 60 CFU.

Il primo anno del corso di studi, iniziato il 16 gennaio 2021, è stato frequentato da 21 studenti, di cui 17 udenti e 4 sordi profondi (madrelingua LIS), in un "ecosistema inclusivo" (come è stato definito nel progetto stesso) basato su un largo uso di materiali didattici "visuali" (presentazioni Power Point e video) che riducono il ricorso alla comunicazione in lingua orale e cui abbinano comunque sempre la traduzione in lingue segnate: sia nelle lezioni sincrone sia in quelle asincrone i docenti si avvalgono dell'interprete LIS che opera in compresenza, a garantire la piena fruizione da parte di entrambi i gruppi di studenti dei contenuti veicolati.

L'accesso al corso prevede un esame d'ingresso per verificare le conoscenze linguistiche pregresse relativamente alle due lingue di studio principali (inglese e LIS)[8] e le motivazioni del candidato.[9]

Come definite all'interno della presentazione del corso, le competenze in uscita definiscono una figura professionale in grado di

- esercitare il ruolo di mediatore della comunicazione vocale, scritta e segnata sia in ambito sociale, istituzionale ed economico (servizi assistenziali, enti pubblici, contesti sanitari, settori commerciali e turistici ecc.) che in ambito scolastico con riferimento alla Legge 104/92 la quale ha introdotto la figura dell'assistente alla autonomia e alla comunicazione;
- interpretare nel mondo dell'istruzione il ruolo di mediatore scolastico, cioè di interprete scolastico LIS**,** collaborando attivamente con l'équipe psico-socio-pedagogica grazie alle conoscenze acquisite nelle lingue

[8] Le prove sono state valutate secondo gli indicatori del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue. La soglia minima di ingresso è stata fissata nel livello B1 del QCER per la lingua inglese e nel livello A2 per la LIS. Per quanto concerne la LIS sono stati utilizzati i descrittori di competenza indicati nell'aggiornamento del 2020 al QCER (Companion) basati sui progetti europei ProSign e ZHAV.

[9] Anche a fronte dell'acuta crisi economica innescata dalla pandemia e delle domande di iscrizione presentate da studenti disabili, il primo anno si è deciso di utilizzare parte delle risorse economiche liberate dal progetto, ed altre aggiuntive, per facilitare l'accesso agli studi da parte degli studenti erogando un numero di borse di studio parziali (a copertura del 75% della quota di iscrizione) di cui è stata beneficiaria la totalità degli iscritti del primo anno.

vocali e segnate oltre che nelle discipline complementari (pedagogia speciale, logopedia ecc.);

- svolgere l'attività di mediatore delle lingue segnate in istituzioni universitarie affiancando i docenti come interpreti LIS e ASL e contribuendo allo sviluppo di materiali off-line e on-line facilmente accessibili agli studenti sordi. In tale contesto il mediatore, dotato delle necessarie competenze glottodidattiche e informatiche, potrà svolgere anche il ruolo di tutor in attività di laboratorio dedicate alle lingue segnate sia a beneficio dei colleghi docenti che degli studenti;
- operare come mediatore linguistico e culturale nell'ambito del turismo accessibile, cioè come interprete turistico, offrendo i propri servizi a tutta la filiera: agenzie di viaggi, tour operator, strutture ricettive, punti informativi, musei e luoghi di interesse artistico e culturale;
- utilizzare dispositivi tecnologici e programmi informatici a supporto delle attività di mediazione in tutte le sue forme (orale/scritta, vocale/segnata), ad esempio sottotitolazione per sordi e ipoacusici.[10]

2. Finalità del corso

Circa 7 milioni di italiani soffrono oggi di ipoacusia[11], 877.000 persone con problemi dell'udito più o meno gravi e 92.000 sordi prelinguistici[12]; e queste cifre si moltiplicano se si considera l'impatto di

[10] In conformità con le disposizioni ex D.M. 270/2004 ed ex D.M. 3 maggio 2018 n. 59 e successive integrazioni, che indicano gli sbocchi professionali previsti per i diplomati in Scienze della Mediazione Linguistica, classe di laurea L12, la descrizione degli sbocchi professionali è stata così formulata: "Attività di assistenza linguistica alle imprese e agli enti e istituti pubblici, sia nell'ambito della formazione e dell'educazione linguistica sia nell'ambito dei servizi culturali rivolti a contesti multilinguistici e multiculturali e alla tutela dei dialetti e delle lingue minoritarie e delle lingue immigrate", pertinenti quindi anche alle figure previste dalla Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate n. 104/92. Si individuano inoltre ulteriori sbocchi professionali, sempre secondo il dettato ministeriale, in quelle professioni che richiedono conoscenze fondamentali necessarie alla mediazione interlinguistica e interculturale con riferimento alle lingue oggetto di studio, vocali e segnate, le quali possono altresì comprendere un addestramento di base per lo sviluppo delle competenze necessarie all'interpretazione di trattativa.

[11] Al 2019, v. dati Censis, https://www.censis.it/welfare-e-salute/sanit%C3%A0-aumentano-le-persone-sotto-i-60-anni-che-hanno-problemi-di-udito#:~:text=Roma%2C%205%20novembre%202019%20%E2%80%92%207,cio%C3%A8%20il%2012%25%20della%20popolazione

[12] Questi dati presentati sono ripresi da:

tale disabilità individuale sulla vita dell'intero nucleo familiare. Queste cifre sono sufficienti a mostrare il bisogno di figure professionali specializzate nell'interpretariato LIS. Fatto salvo il progetto sperimentale LILS, di cui Parma è capofila, non esistono in Italia corsi di studio di livello universitario che possano offrire una formazione come quella qui progettata, fatta salva la recentissima proposta di corso della Sapienza, i cui piano di studi non è (almeno al tempo della redazione di queste pagine) fruibile. Dato il fabbisogno, il mercato del lavoro andrà sempre più alla ricerca di figure professionali specifiche di interprete della LIS/LIST. Dagli studi di settore e dalla bibliografia specifica[13] emerge una richiesta forte di intermediari tra persone sorde e udenti in ambito sia pubblico, sia privato: tribunali, comizi politici, conferenze stampa, pubblicità elettorali, convegni e congressi scientifici e divulgativi, televisione, università, social network ed eventi dal vivo, compresi quelli musicali. Per soddisfare queste esigenze crescenti di formazione di interpreti professionisti della LIS/LIST si stanno aprendo in tutta Europa scuole, agenzie formative e soprattutto università, con percorsi di studio pluriennali espressamente dedicati.[14]

Tale nuovo indirizzo di studi si misura con almeno cinque sfide in larga misura inedite: 1. introdurre un percorso di studi di taglio universitario che colmi il gap dell'Italia con una parte del resto d'Europa; 2. creare un ecosistema educativo autenticamente inclusivo che accolga senza discriminazioni e ostacoli sia gli studenti udenti che quelli sordi; 3. approfondire la ricerca a livello di epistemologia e sociolinguistica delle

---

https://www.regione.emilia-romagna.it/sin_info/websenzabarriere/accregione/AMBIENTI/EditorCMS/GetAllegato.asp-IDA=2&IDN=111&IDAl=1189.pdf

[13] Si rimanda in particolare al quadro recentissimo ricostruito dal Convegno internazionale di studi (Fermo, 31 ottobre 2020) sul tema "*Inclusione scolastica degli Studenti Sordi e Formazione degli Interpreti nelle Lingue dei Segni*", da cui sono promansi gli atti omonimi (Cesati, 2021), in particolare l'intervento di Maja Antonietti e Laura Zilioli.

[14] Il dettaglio della situazione universitaria europea si evince dalla relazione di Enrico Dolza e Andre Karl Joress Ebouaney, "Quale formazione per gli interpreti di lingua dei segni in Europa?" (Convegno Internazionale 'Inclusione scolastica degli Studenti Sordi e Formazione degli Interpreti nelle Lingue dei Segni', ottobre 2020, poi confluita negli Atti della giornata), dove si affermò che «ruolo, responsabilità e formazione dell'interprete della Lingua dei Segni sono andati formandosi progressivamente negli ultimi 50 anni, partendo da un contesto del tutto deregolamentato e delega al volontariato intra od extra famigliare, fino ad arrivare alla moderna percezione di una professione che richiede standard formativi e qualitativi sempre più elevati». Dalla loro relazione e dalla bibliografia scientifica in merito risulta una evidente carenza di interpreti e traduttori di LIS/LIST sufficientemente preparati ad affrontare le sfide che la professione pone.

lingue segnate; 4. elaborare e standardizzare un lessico di frequenza della LIS e di un dizionario per scopi accademici; 5. ridefinire l'identità professionale e delle competenze in uscita dell'interprete di lingue segnate.[15]

Ne illustriamo di seguito brevemente i tratti salienti.

2.1. Introdurre di un nuovo percorso di studi universitario in Italia

Il progetto rappresenta un'azione pilota che si propone di radicare nel contesto universitario la formazione di queste figure professionali in linea con gli atti del legislatore italiano (fino al recente riconoscimento della LIS, che – come già sottolineato – il progetto LILS ha anticipato) e con quelli già formalizzati dal Parlamento Europeo, secondo quanto già precedentemente illustrato in introduzione all'articolo.

2.2. Creazione di un ecosistema educativo autenticamente inclusivo

Il corso accoglie senza discriminazioni e ostacoli sia gli studenti udenti che quelli sordi, predisponendo modelli didattici, risorse tecnologiche e servizi "deaf friendly" che consentano un accesso alla formazione con pari opportunità, non solo intendendo facilitare l'accesso attraverso una ridefinizione "visuale" della comunicazione all'interno dell'ecosistema accademico, ma anche impegnandosi in una didattica totalmente bi-modale (lingue vocali e lingue segnate).[16]

---

[15] Riprendiamo, per l'approfondimento successivo, quando argomentato da Carlo Nofri, Presidente di OSSMED e Direttore della sede di Fermo della SSML San Domenico, nella relazione, dal titolo "Le sfide scientifiche e pedagogiche del progetto LILS", prodotta per gli Atti del Convegno internazionale di studi su "Inclusione scolastica degli Studenti Sordi e Formazione degli Interpreti nelle Lingue dei Segni", Fermo, 31 ottobre 2020.

[16] La realizzazione di un'"isola accademica" facilmente accessibile agli studenti sordi non è sufficiente alla loro piena inclusione: questo corso di laurea sperimentale ha bisogno di inserirsi in un ambiente sociale favorevole affinché gli studenti sordi partecipino pienamente alla vita universitaria fuori e dentro le mura dell'istituzione accademica. Per tale ragione è stata scelta come sede della sperimentazione proprio Fermo, una delle cinque città italiane riconosciute 'Città Unesco dell'Apprendimento' (*Learning City*), cioè città che hanno posto esplicitamente al centro della propria politica per uno sviluppo urbano sostenibile l'istruzione inclusiva e la formazione lungo tutto l'arco della vita: all'azione accademica si intende affiancare un'azione mirata a coinvolgere l'intera comunità locale grazie alla collaborazione con le associazioni dei sordi, il Comune e la Regione Marche, in una sinergia tra istituzioni

2.3. Approfondimento epistemologico e sociolinguistico delle lingue segnate.

La crescente diffusione delle lingue segnate in domìni sociolinguistici sempre più vasti, la pratica altrettanto crescente della traduzione intersemiotica tra lingue vocali e segnate con la conseguente sempre più dimostrata e socialmente percepita equipotenza semantica tra i due sistemi, la capacità riflessiva e metalinguistica delle lingue segnate, in questi ultimi decenni hanno profondamente sottolineato la necessità di abbandonare un modello di "isomorfismo strutturale" con le lingue vocali, appoggiato da una corrente di pensiero "assimilazionista", per giungere a un più maturo approccio di "isomorfismo funzionale", che finalmente restituisca alle lingue segnate il loro giusto statuto di lingue storico-naturali, meritevoli pertanto di riconoscimento al pari di altre lingue minoritarie,[17] riflettendo un approccio più moderno che, anche attraverso l'uso delle tecnologia più adeguate, rispetti la dimensione tridimensionale e cinetica della LIS.[18]

---

accademiche, pubblica amministrazione e comunità locale che sarà coordinata dalla SSML San Domenico e da OSSMED, l'Osservatorio Nazionale sulla Mediazione Linguistica e Culturale, che è stata sintetizzata nello slogan "A deaf friendly university in a deaf friendly city", cioè un'università facilmente accessibile agli studenti sordi in una città facilmente accessibile a cittadini e visitatori sordi. In questo contesto è partito nell'ottobre 2022, finanziato dalla Regione Marche nell'ambito degli interventi a favorire del Turismo Accessibile, un progetto per fare di Fermo "La Prima Città Italiana Deaf Friendly", un'azione che sposa perfettamente due tra gli obiettivi per lo sviluppo sostenibile fissati nell'Agenda 2030 delle Nazioni Unite e che caratterizzano anche la missione delle Città Unesco dell'Apprendimento: l'Obiettivo 4 ("Garantire un'istruzione di qualità inclusiva ed equa e promuovere opportunità di apprendimento permanente per tutti") e l'Obiettivo 11 ("Rendere le città e gli insediamenti umani inclusivi, sicuri, resilienti e sostenibili").

[17] Per il quadro teorico di tale revisione critica di modelli, si rimanda direttamente alla fonte, dove è citato, come lettura di riepilogo della questione, il Cap.6 di *Descrivere la lingua dei segni italiana*, V. Volterra, M. Roccaforte, A. Di Rienzo, S. Fontana, 2019.

[18] Per dirla con De Saussure, si registra, anche se lentamente, un passaggio da una glottodidattica della "langue" verso una glottodidattica della "parole". Una rassegna, sebbene non esaustiva, di approcci performativi all'insegnamento linguistico in *Perfoming Arts in Language Learning*, Proceedings of the International Conference, edd. Carlo Nofri and Moreno Stracci, Roma 2014, disponibile in formato PDF sul sito www.glottodrama.eu. Per un inquadramento di carattere introduttivo più generale al taglio teorico scientifico su cui idealmente poggia il progetto si veda almeno: D. Astori, "A chi giovano le lingue segnate? Un contributo per un possibile dibattito sul loro valore di inclusività", EL.LE 9, 2, 2020 (https://edizionicafoscari.unive.it/riviste/elle/2020/2/), pp. 317-327; Id., «Linguistica generale e lingue segnate. Qualche ponte per una riflessione comune», in M. Daloiso, M. Mezzadri, a c. di, *Educazione linguistica inclusiva. Riflessioni, ricerche ed esperienze*. Collana SAIL Ed. Ca'

2.4. Creazione di un lessico di frequenza della LIS e di un dizionario per scopi accademici.

A differenza della lingua italiana scritta e orale, che vanta una solida tradizione che va dal 'Lessico di Frequenza' elaborato dall'Istituto di Linguistica Computazionale di Pisa al fondamentale lavoro di Tullio De Mauro sul lessico di base dell'italiano, non sono disponibili per la LIS studi di linguistica computazionale e i dizionari esistenti sono frutto di una lavoro redazionale empirico basato sull'esperienza dei singoli compilatori senza il ricorso sistematico all'analisi dei "corpora" salvo qualche limitata eccezione. A ciò si aggiunge la notevole varianza sociolinguistica della LIS, la cui trasmissione "orale" non facilita la fissazione di modelli sovraregionali. È pertanto necessario sviluppare un lavoro lessicografico, sviluppato sulla scorta del 'Lessico di Base della Lingua Italiana' redatto dalla équipe di Tullio De Mauro, messo a confronto con dizionari altrettanto di base della LIS che tentano, pur nella notevole e richiamata varianza sociolinguistica, di individuare famiglie di segni di largo uso e di condivisa comprensibilità.[19]

2.5. Ridefinizione dell'identità professionale e delle competenze in uscita.

L'attuale cornice legislativa e normativa, a livello sia internazionale, sia nazionale, affida alla figura dell'"interprete-traduttore LIS/LIST" un ruolo decisivo nel realizzare concretamente gli obiettivi di inclusione e di tutela della minoranza sorda anche attraverso l'istituzione

---

Foscari, Venezia 2021, pp. 19-26 (il video dell'intervento è visibile all'indirizzo: http://www.didatticainclusiva.unipr.it/convegno-didattica-inclusiva-10-settembre-2019-aula-ferrari/, n. 10); Id., "William Stokoe, Founder of Sign Language Linguistics", saggio introduttivo a: William C. Stokoe, *La struttura della lingua dei segni*, Franco Cesati Editore, Firenze (prima traduzione italiana di W.C. Stokoe, *Sign Language Structure: An Outline of the Visual Communication Systems of the American Deaf*, Md. Linstok Press, Silver Spring 1960, pp. 13-58; un video di presentazione del volume presso la Biblioteca Statale di Cremona è visibile all'indirizzo: https://www.youtube.com/watch?v=socprUxTBcE); Id., "Notula prefatoria" a P. Cielo, *The master of Signs / Il maestro dei segni. Su lo stato de li udenti italiani, su la loro istruzione ed emancipazione*, Athenaeum, Parma, pp. 4-10.

[19] A testimonianza dei primi passi fatti in favore di tale lavoro è il contributo di D. Astori, "Quale lessico LIS per un corso di interpreti e traduttori di lingue segnate? Ovvero sul valore, e l'imprescindibilità, anche di una riflessione micro-linguistica", in: *Inclusione scolastica degli Studenti Sordi e Formazione degli Interpreti nelle Lingue dei Segni*. Atti dell'omonimo Convegno internazionale di studi (Fermo, 31 ottobre 2020), Cesati, 2021, pp. 121-140.

di servizi pubblici e privati, che assicurino un supporto effettivo a tale specifica utenza.[20]

A tale riguardo, come si evince dalle linee-guida del corso, la figura di mediatore linguistico e culturale che uscirà alla fine del percorso formativo dovrà essere in grado di

- esercitare il ruolo di mediatore della comunicazione vocale, scritta e segnata sia in ambito sociale, istituzionale ed economico (servizi assistenziali, enti pubblici, contesti sanitari, settori commerciali e turistici ecc.) che in ambito scolastico con riferimento alla Legge 104/92 che introduce la figura dell'assistente alla autonomia e alla comunicazione, oggi definito da taluni autori anche come interprete scolastico;
- interpretare nel mondo dell'istruzione il ruolo di mediatore collaborando attivamente con l'équipe psico-socio-pedagogica grazie alle conoscenze generali acquisite anche nelle discipline complementari (pedagogia speciale, logopedia ecc.);
- svolgere l'attività di interprete in istituzioni universitarie affiancando i docenti e contribuendo allo sviluppo di materiali off-line e on-line facilmente accessibili agli studenti sordi (in tale contesto il mediatore, dotato delle necessarie competenze glottodidattiche e informatiche, potrà svolgere anche il ruolo di tutor in attività di laboratorio dedicate alle lingue segnate sia a beneficio dei colleghi docenti che degli studenti);
- utilizzare dispositivi tecnologici e programmi informatici a supporto delle attività di mediazione in tutte le sue forme (orale/scritta, vocale/segnata), fra cui, ad esempio, sottotitolazione per sordi e ipoacusici, audiodescrizione per sordociechi ecc.

[20] La formazione di nuove figure professionali ad alto valore sociale e civile in possesso delle necessarie competenze all'interno di tale quadro è divenuta un obiettivo ineludibile del sistema universitario dall'emanazione del DM del 10 gennaio 2022, recante le «Disposizioni in materia di professioni di interprete in lingua dei segni italiana e lingua dei segni italiana tattile», che ha colmato il vuoto legislativo, definendo le professioni di interprete in lingua dei segni italiana e in lingua dei segni italiana tattile e prevedendo (art. 1 comma 2) che tali professioni siano esercitate «in forma non organizzata ai sensi della legge 14 gennaio 2013, n. 4, da coloro che hanno conseguito il titolo universitario di cui all'art. 2, ovvero da coloro che, entro sei mesi dalla pubblicazione del presente decreto, sono in possesso della attestazione rilasciata dalle associazioni professionali iscritte al MISE ai sensi degli articoli 7 e 8 della legge 14 gennaio 2013, n. 4, ovvero, entro ventiquattro mesi dalla data di pubblicazione della normativa tecnica UNI applicabile, sono in possesso della certificazione di conformità alla normativa tecnica UNI applicabile ai sensi dell'art. 9 della medesima legge».

3. Il piano degli studi

Il piano di studi è riprodotto in appendice. Qui si intende presentare la sua *ratio* e le ragioni che lo hanno portato alla forma che ha.

Approvato dal MUR con Nota Dirigenziale n.35311 del 12.12.2020, esso è stato redatto in conformità alle norme che si applicano ai corsi triennali per i Diplomi in Scienze della Mediazione Linguistica organizzati dalle scuole Superiori per Mediatori Linguistici, equipollenti alla classe di Laurea L12, essendo il partner presso il quale si svolge la sperimentazione didattica – come già anticipato – la sede di Fermo della Scuola Superiore per Mediatori Linguistici San Domenico di Roma (DD MIUR 30.4.2018, n. 1055).

Il piano degli studi riflette le risultanze della più recente ricerca scientifica e pedagogica nel campo delle lingue segnate (si è, in particolare, tenuto conto dei più recenti approcci alla descrizione semiotica delle lingue segnate e ad una glottodidattica di natura "performativa" che sembra adattarsi particolarmente bene all'apprendimento di sistemi di comunicazione che implicano azioni mimico-gestuali[21]) e di tre indagini inedite commissionate *ad hoc*.[22]

[21] Il riferimento primario è agli studi condotti in Italia dall'Istituto di Tecnologie e Scienze della Cognizione del CNR di Roma, alle esperienze di formazione degli interpreti LIS dell'Istituto Statale per Sordi di Roma dirette Maria Luisa Franchi, e, a livello continentale, alle ricerche condotte da EUD (European Union of Deaf, https://www.eud.eu/) e da EFSLI (European Forum of Sign Language Interpreters, https://efsli.org/) che hanno ispirato i nuovi descrittori integrati nell'aggiornamento del Quadro Comune Europeo delle Lingue (*Companion* 2018). A livello extra-europeo si è fatto riferimento alle consolidate esperienze della Gallaudet University di Washington, unica università del mondo rivolta esclusivamente a studenti sordi e punto di riferimento da decenni nel campo degli "deaf studies".

[22] Una è stata commissionata da OSSMED, due dall'Università di Parma, e rispettivamente: Enrico Dolza e Andre Karl Joress Ebouaney dell'Istituto per Sordi di Torino, *Formazione universitaria degli interpreti delle lingue dei segni in Europa*; Maja Antonietti, Università di Parma, *Inclusione scolastica degli studenti sordi nel sistema scolastico italiano* con riferimenti anche alla situazione europea; Valeria Buonomo, Università di Parma, *Sul Segnato Internazionale. Natura, finalità e sviluppi delle Lingue segnate internazionali/veicolari*.

4. La didattica e i materiali

Sulla scorta di un principio di equipotenzialità apprendimentale degli studenti sordi e di quelli udenti,[23] si è cercato di dare piena realizzazione a quel più volte ricordato 'ecosistema accademico' in grado di accomodare entrambe le tipologie di apprendenti, abbattere o ridurre fortemente le barriere comunicative, innescare processi di reale inclusione attraverso il *cooperative learning* e individualizzare i percorsi secondo i diversi profili di abilità e disabilità.

Sono stati prodotti a uso interno materiali didattici basati su un'impostazione metodologica innovativa sia in formato cartaceo che audiovisivo per l'insegnamento della LIS opportunamente sottotitolati, materiali che sono stati sperimentati anche in gruppi pilota attraverso 6 classi on line di borsisti frequentate da 112 studenti al di fuori del corso di laurea. L'accoglienza e l'efficacia dei materiali è stata testata sia attraverso questionari distribuiti agli studenti che attraverso la somministrazione di esami linguistici.

---

[23] Tale approccio si basa sull'evidenza di alcune recenti acquisizioni che trovano sempre maggiore consenso nella comunità scientifica internazionale e che contrastano più tradizionali pregiudizi pedagogici ("ad iniziare da quello che ritiene difficile o addirittura impossibile per gli studenti sordi raggiungere gli stessi risultati degli udenti, quando in realtà le loro difficoltà sono nell'area comunicativa e non intellettiva": Rosanna Bosi, Simonetta Maragna, Roberta Tomassini, *L'assistente alla comunicazione per l'alunno sordo*, 2007), che sono così riepilogate nel documento di istituzione del corso di laurea: "L'apprendimento contemporaneo e in modalità bilingue di una lingua segnata e di una lingua vocale non ritarda lo sviluppo della seconda né interferisce negativamente con lo sviluppo cognitivo, anzi sembra favorirlo in quanto entrambe condividono una comune e innata facoltà del linguaggio che presiede sia alla comunicazione mimico-gestuale che a quella verbale. Inoltre l'apprendimento linguistico sarebbe il frutto di un *continuum* gesti-linguaggio con un primato filogenetico e ontogenetico della modalità mimico-gestuale (Volterra, Roccaforte, Di Renzo, Fontana, *Descrivere la lingua dei segni italiana. Una prospettiva cognitiva e sociosemiotica*, 2019; Tommaso Russo Cardona, "Come è fatta una lingua dei segni", in: Stefano Gensini, *Manuale di Semiotica*, 2004; Olga Capirci, "Dal gesto al linguaggio", in: Chiara Branchini, Anna Cardinaletti, *La lingua dei segni nelle disabilità comunicative*, 2016); Gli studenti sordi dimostrano la capacità di apprendere, anche da adulti, le lingue straniere vocali non solo in forma scritta ma anche in forma orale laddove sostenuti da adeguati interventi logopedici e da appropriati materiali didattici basati sul canale visivo (Simonetta Maragna, Maria Roccaforte, Elena Tomassuolo, *Una didattica innovativa per l'apprendente sordo*, 2013); L'ambito di applicazione delle lingue segnate non riguarda solo le comunità sorde ma include anche il mondo della scuola dove si sta sperimentando efficacemente la LIS come modalità di comunicazione alternativa con alunni portatori di DSA: disprassia verbale, autismo, sindrome di Down e altre disabilità comunicative (cfr. Branchini, Cardinaletti, 2016, op.cit.)".

A seguito, poi, dell'analisi di una bibliografia essenziale per lo sviluppo del corso di laurea, relativamente ad alcune lacune particolarmente vistose[24], si è partiti con la traduzione del celeberrimo *Sign Language Structure: An Outline of the Visual Communication Systems of the American Deaf* (1960) di William Stokoe, uscita nel 2020 per l'editore Cesati di Firenze, integrata da un breve saggio introduttivo di Davide Astori sulla figura dell'autore.

5. Conclusioni

Sulla scorta del già ricordato (v. nota 3) Decreto Ministeriale 10 gennaio 2022 («Disposizioni in materia di professioni di interprete in lingua dei segni italiana e lingua dei segni italiana tattile»), e dell'esperienza positiva del corso di laurea illustrato in queste pagine, l'Università di Parma sta valutando, per l'a.a. 2023-24, l'istituzione di un Corso triennale professionalizzante in "Interprete in Lingua dei Segni Italiana (LIS) e Lingua dei Segni Italiana Tattile (LIST)" (Acronimo: InLIST).[25]

Tale corso si propone di coniugare i più avanzati esiti della ricerca scientifica con l'applicazione delle più idonee e sperimentate metodologie didattiche attraverso un piano degli studi professionalizzante e incentrato su LIS e LIST, nonché sulla realtà sociale e culturale della sordità. Alla conclusione del ciclo di studi il laureato possiederà le

[24] Manca, per dare solo tre esempi emblematici, un'accessibilità su base italiana dei capisaldi di William Stokoe, padre dell'approccio scientifico contemporaneo allo studio delle lingue dei segni, *Gestures* di Adam Kendon, il più grande esperto vivente di comunicazione gestuale, e il fondamentale *Total Physical Response* di James Asher, ormai un classico che ha introdotto fin dagli anni Settanta una tecnica didattica, celebre a livello internazionale, che si dimostra particolarmente efficace per l'insegnamento linguistico quando la comunicazione è basata sull'esecuzione di azioni fisiche come nel caso delle lingue segnate.

[25] La LIS è presente in vari atenei italiani, ma come insegnamento singolo, perlopiù a introduzione della LIS e all'interno dell'offerta di CdS dedicati alla formazione di operatori sociali, psicologi e insegnanti. Per completezza nella delineazione del quadro italiano, accanto al Corso di Laurea in "Scienze della Mediazione Linguistica per traduttori e interpreti delle lingue dei segni internazionali" (L-12), tema del presente articolo, si segnala che nell'offerta formativa dell'Università "Ca' Foscari" di Venezia, in ogni caso sviluppata prima delle recenti disposizioni ministeriali e ben differente rispetto alla laurea triennale in oggetto, ci si può specializzare nel settore dell'interpretariato in LIS all'interno di un percorso che porta a una Laurea Magistrale in Scienze del Linguaggio o in Interpretariato e traduzione editoriale, e che presso l'Ateneo di Catania è attivo un master di I livello in Teorie e Tecniche di traduzione ed interpretazione italiano-LIS e LIS-italiano. Vi è ancora il corso recentissimamente proposto per questo a.a. 2022-23 da Roma Sapienza.

conoscenze e competenze necessarie alla professione di traduttore e interprete specializzato nella LIS/LIST.[26]

Nella fase di sperimentazione prevista dal DM citato (art. 2 comma 1), il Corso di Laurea, di durata triennale, propone uno specifico indirizzo di studi che si inserisce nella Classe di Laurea in Mediazione Linguistica (L-12). L'offerta formativa verrà erogata in convenzione con l'Osservatorio Nazionale sulla Mediazione Linguistica e Culturale – OSSMED di Fermo (FM), convenzione che segue la precedente deliberata dal Consiglio di Amministrazione dell'Ateneo in data 28 maggio 2019, e finalizzata a sostenere il Corso di Laurea in "Scienze della Mediazione Linguistica per traduttori e interpreti delle lingue dei segni internazionali" (L-12), oggetto di discussione di queste pagine.

Il Corso di Laurea sarà erogato in modalità esclusivamente convenzionale e sarà caratterizzato da un percorso formativo teorico, laboratoriale e applicato, in stretta collaborazione con il mondo del lavoro. Accanto alla sopracitata convenzione, il progetto formativo prevederà specifiche convenzioni con imprese qualificate, loro associazioni, collegi od ordini professionali, che assicureranno la realizzazione di 50 CFU in attività di tirocinio curriculare. Come d'obbligo in tale tipologia di Corsi, è prevista una programmazione degli accessi a livello locale (nell'ordine, si sta riflettendo, delle 15/20 unità).

L'offerta formativa sarà coerente con gli obiettivi formativi qualificanti della classe di riferimento nella fase di sperimentazione triennale, ma ricorrerà, negli ambiti disciplinari relativi alle attività di base e caratterizzanti, a ulteriori settori scientifico-disciplinari rispetto a quelli previsti dalle tabelle ministeriali (DM 16 marzo 2007: "Determinazione delle classi delle lauree").[27]

---

[26] Quanto presentato di seguito riprende la progettualità in essere, come esplicitata nel Documento relativo all'istituzione del nuovo corso, in via di realizzazione da parte di Davide Astori che ne è il docente proponente.

[27] Tra le attività formative di base e caratterizzanti peculiari (TAF A-B), accanto a insegnamenti incardinati su SSD quali L-FIL-LET/12 "Linguistica italiana" e SPS/08 "Sociologia dei processi culturali e comunicativi", presenti in TAF A nella classe di laurea di riferimento, saranno previsti insegnamenti fondamentali per il percorso formativo delineato quali *Linguistica e semiotica delle lingue segnate* (L-LIN/01), *Lingua e traduzione della L1 (inglese)* (L-LIN/12), *Lingua e traduzione della L2 (LIS)* (L-LIN/01), *Lingua e traduzione della L3, LIST* (L-LIN/01), *Linguistica e semiotica delle lingue segnate* (L-LIN/01), *Storia e teoria della traduzione* (L-LIN/02), *LIS tattile per sordociechi* (L-LIN/01), *Didattica delle lingue moderne* (L-LIN/02), *American Sign Language (ASL)* (L-LIN/11) nonché insegnamenti extra-tabellari, ma consentiti dalla normativa anche nelle TAF B e C, al fine di provvedere al necessario inquadramento medico (ad es., gli insegnamenti di *Logopedia* e *Tecniche*

L'accesso al corso prevederà un test d'ingresso per verificare le conoscenze linguistiche pregresse relativamente alla LIS e le motivazioni del candidato.[28]

Conformemente ai DM 270/2004 e 59/2018 (e successive integrazioni), gli sbocchi professionali riguardano l'attività di assistenza linguistica alle imprese e agli enti e istituti pubblici, sia nell'ambito della formazione e dell'educazione linguistica sia nell'ambito dei servizi culturali rivolti a contesti multilinguistici e multiculturali e alla tutela dei dialetti e delle lingue minoritarie e delle lingue immigrate, pertinenti quindi anche alle figure previste dalla Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate n. 104/92. Si individuano inoltre ulteriori sbocchi professionali, sempre secondo il dettato ministeriale, in quelle professioni che richiedono conoscenze fondamentali necessarie alla mediazione interlinguistica e interculturale con riferimento alle lingue oggetto di studio, vocali e segnate, le quali possono altresì comprendere un addestramento di base per lo sviluppo delle competenze necessarie all'interpretazione di trattativa.

Tale impegno dell'Università di Parma si inserisce, insieme da un punto di vista scientifico ed etico, all'interno del lungo cammino italiano di riconoscimento culturale e politico delle lingue segnate e della culture che esse producono, nella volontà di contribuire a un sempre più radicato senso di giustizia e uguaglianza sulle quali si basa anche la garanzia di accesso a una comunicazione, informazione e formazione equa e inclusiva per tutti, e tramite cui si valuta, non secondariamente, il livello di civiltà di una società.

---

audioprotesiche appartenenti ai SSD MED/32 "Audiologia" e MED/50 "Scienze tecniche mediche applicate"), storico-culturale (M-STO/08 "Storia contemporanea", "L-ART/03 "Storia dell'arte contemporanea"), educativo (M-PED/03 "Didattica e pedagogia speciale"). Saranno inoltre previsti insegnamenti di informatica (INF/01), nonché laboratori di teoria e tecnica della sottotitolazione audiovisiva per sordi (INF/01), in risposta al sempre più diffuso ausilio di strumenti digitali nell'interpretazione e traduzione della LIS/LIST.

[28] Tali prove verranno chiaramente valutate secondo gli indicatori del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue. La soglia minima di ingresso sarà fissata nel livello B1 del QCER per la lingua inglese e nel livello A2 per la LIS. Per quanto concerne la LIS saranno stati utilizzati, come già è per il corso tenuto nella sede di Fermo, i descrittori di competenza indicati nell'aggiornamento del 2020 al QCER (Companion) basati sui progetti europei ProSign e ZHAV.

Bibliografia

Antonietti, M. – Zilioli, L. (2021). "Gli alunni sordi nella scuola inclusiva: alcuni nodi cruciali nel dibattito pedagogico", in: C. Nofri, a c. di, *Inclusione scolastica degli Studenti Sordi e Formazione degli Interpreti nelle Lingue dei Segni*. Atti dell'omonimo Convegno internazionale di studi (Fermo, 31 ottobre 2020), Cesati, 2021, pp. 29-46.

Asher, J. (1969). "The Total Physical Response Approach to Second Language Learning", *The Modern Language Journal*, vol. 53, no. 1, 1969, pp. 3–17. *JSTOR*, https://doi.org/10.2307/322091.

Astori, D. (2020). "A chi giovano le lingue segnate? Un contributo per un possibile dibattito sul loro valore di inclusività", *EL.LE* 9, 2, 2020 (https://edizionicafoscari.unive.it/riviste/elle/2020/2/), pp. 317-327.

Astori, D. (2021). «Linguistica generale e lingue segnate. Qualche ponte per una riflessione comune», in: M. Daloiso, M. Mezzadri, a c. di, *Educazione linguistica inclusiva. Riflessioni, ricerche ed esperienze*. Collana SAIL Ed. Ca' Foscari, Venezia 2021, pp. 19-26 (il video dell'intervento è visibile all'indirizzo: http://www.didatticainclusiva.unipr.it/convegno-didattica-inclusiva-10-settembre-2019-aula-ferrari/, n. 10).

Astori, D. (2021). "William Stokoe, Founder of Sign Language Linguistics", saggio introduttivo a: William C. Stokoe, *La struttura della lingua dei segni*, Franco Cesati Editore, Firenze, pp. 13-58.

Astori, D. (2021). "Quale lessico LIS per un corso di interpreti e traduttori di lingue segnate? Ovvero sul valore, e l'imprescindibilità, anche di una riflessione micro-linguistica", in: C. Nofri, a c. di, *Inclusione scolastica degli Studenti Sordi e Formazione degli Interpreti nelle Lingue dei Segni*. Atti dell'omonimo Convegno internazionale di studi (Fermo, 31 ottobre 2020), Cesati, 2021, pp. 121-140.

Astori, D. (2022). "Notula prefatoria" a: P. Cielo, *The master of Signs / Il maestro dei segni. Su lo stato de li udenti italiani, su la loro istruzione ed emancipazione*, Athenaeum, Parma, pp. 4-10.

Buonomo, V. (2021). "Il profilo dell'interprete delle lingue segnate", in: C. Nofri, a c. di, *Inclusione scolastica degli Studenti Sordi e Formazione degli Interpreti nelle Lingue dei Segni*. Atti dell'omonimo Convegno internazionale di studi (Fermo, 31 ottobre 2020), Cesati, 2021, pp. 103-120.

Cielo, P. (2022). *The master of Signs / Il maestro dei segni. Su lo stato de li udenti italiani, su la loro istruzione ed emancipazione*, Athenaeum, Parma 2022.

Censis (2019). Sanità: aumentano le persone sotto i 60 anni che hanno problemi di udito, comunicato stampa, Roma, 5 novembre 2019, https://www.censis.it/welfare-e-salute/sanit%C3%A0-aumentano-le-persone-sotto-i-60-anni-che-hanno-problemi-di-udito#:~:text=Roma%2C%205%20novembre%202019%20%E2%80%92%207,cio%C3%A8%20il%2012%25%20della%20popolazione

Council of Europe (2020). *Common European Framework of Reference for languages, Companion Volume*, 2020.

Dolza, E. – Joress Ebouaney, A.K. (2021). "Quale formazione per gli interpreti di lingua dei segni in Europa", in: C. Nofri, a c. di, *Inclusione scolastica degli Studenti Sordi e Formazione degli Interpreti nelle Lingue dei Segni*. Atti dell'omonimo Convegno internazionale di studi (Fermo, 31 ottobre 2020), Cesati, 2021, pp. 75-102.

Kendon, A. (2004). *Gesture. Visible Action as Utterance*, Cambridge, Cambridge University Press, 2004.

Nofri, C. (2021), a cura di. *Inclusione scolastica degli Studenti Sordi e Formazione degli Interpreti nelle Lingue dei Segni*. Atti dell'omonimo Convegno internazionale di studi (Fermo, 31 ottobre 2020), Cesati, 2021.

Nofri, C. – Stracci, M. (2014), edd. *Perfoming Arts in Language Learning*, Proceedings of the International Conference, Roma 2014 (disponibile in formato PDF sul sito www.glottodrama.eu).

Regione E.-R. (s.d.). *DAR VOCE A L WEB. L'accessibilità dei siti web per persone con disabilità acustiche gravi*, Regione Emilia-Romagna, GetAllegato.asp-IDA=2&IDN=111&IDAl=1189.pdf (regione.emilia-romagna.it).

Stokoe, W.C. (2021). *La struttura della lingua dei segni*, Franco Cesati Editore, Firenze 2021 (prima traduzione italiana di W.C. Stokoe, *Sign Language Structure: An Outline of the Visual Communication Systems of the American Deaf*, Md. Linstok Press, Silver Spring 1960).

Volterra, V. – Roccaforte, M. – Di Rienzo, A. – Fontana, S. (2019). *Descrivere la lingua dei segni italiana. Una prospettiva cognitiva e sociosemiotica*, Il Mulino, Bologna 2019.

Quadro legale (in ordine temporale)

D.M. 270/2004, pubblicato nella Gazzetta Ufficiale 12 novembre 2004 n. 266, Modifiche al regolamento recante norme concernenti l'autonomia didattica degli atenei, approvato con decreto del Ministro dell'università e della ricerca scientifica e tecnologica 3 novembre 1999, n. 509.

Decreto Ministeriale 16 marzo 2007, "Determinazione delle classi delle lauree" (GU Serie Generale n. 155 del 06-07-2007 - Suppl. Ordinario n. 153).

L. 104/92, 5 febbraio 1992, n. 104. "Legge-quadro per l'assistenza, ''integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate" (GU Serie Generale n. 39 del 17-02-1992 - Suppl. Ordinario n. 30)

Risoluzione del Parlamento Europeo n. 2016/2952, RSP in materia di "Lingua dei segni e interpreti professionisti di lingua dei segni", 23 novembre 2016.

D.M. 3 maggio 2018 n. 59, "Regolamento recante modifiche al decreto 10 gennaio 2002, n. 38, per il riordino della disciplina delle scuole di cui alla legge 11

ottobre 1986, n. 697, adottato in attuazione dell'articolo 17, comma 96, lettera a), della legge 15 maggio 1997, n. 127" (GU n. 127 del 4-6-2018)

Legge Regionale Marche, 18 febbraio 2020, n. 5, recante "Disposizioni per la promozione del riconoscimento della lingua italiana dei segni e la piena accessibilità delle persone alla vita collettiva".

Documentazione per l'esame di Progetti di legge, prodotta per la Camera dei deputati – Servizio Studi XVIII Legislatura, "Riconoscimento della lingua dei segni italiana e disposizioni per la tutela delle persone sorde e dei loro figli, l'integrazione sociale e culturale e la piena partecipazione alla vita civile A.C. 462, A.C. 1198, A.C. 1695, A.C. 1923, A.C. 2248", Dossier n 325 – Schede di lettura, 28 luglio 2020, online all'indirizzo https://documenti.camera.it/Leg18/Dossier/Pdf/AS0147.Pdf.

Decreto "Sostegni" (DL n. 41 del 22 marzo 2021), recante "Misure urgenti in materia di sostegno alle imprese e agli operatori economici, di lavoro, salute e servizi territoriali, connesse all'emergenza da COVID-19", convertito con modificazioni dalla Legge n. 69 del 22 maggio 2021, pubblicata nella Gazzetta Ufficiale n. 120 del 21 maggio 2021.

Decreto Ministeriale 10 gennaio 2022, recante le «Disposizioni in materia di professioni di interprete in lingua dei segni italiana e lingua dei segni italiana tattile»

Davide Astori

ABOUT A NEW COURSE FOR INTERPRETERS OF SIGN LANGUAGES BEHIND THE RECOGNITION OF THE ITALIAN SIGN LANGUAGE IN ITALY

Summary: From a.y. 2020-21 the Scuola Superiore per Mediatori Linguistici "San Domenico" in Fermo, thanks also to the support of the Ministry of the University for the project "Degree for Interpreters in Sign Languages" (LILS, the result of an inter-university partnership led by the University of Parma) offers the experimentation of a new degree course in Linguistic Mediation Sciences for translators and interpreters of international sign languages. The presentation intends to illustrate the training path, from the genesis to the launch, and the results obtained during the first year, and at the same time to present the three-year professionalizing degree course project in "Interpreter in Italian Sign Language (LIS) and Sign Language Tactile Italian (LIST)" (Acronym: InLIST) that the University of Parma, in the wake of this first fundamental pilot experience, will present in the training offer of the a.y. 2022-23.

Key words: sign languages (LIS, ASL), distance learning, interpreting, Scuola Superiore per Mediatori linguistici 'S. Domenico' of Fermo, University of Parma

Progetto L.I.L.S. – Laurea sperimentale per Mediatori Internazionali delle Lingue dei Segni.

Segreteria del Progetto: Via dell'Università,16/D - Fermo (FM). Tel.0734.217277. segreteria@ossmed.info

Il progetto LILS, cofinanziato dal MUR, prevede la sperimentazione di un corso di studi triennale che, a partire dall'anno accademico 2020/2021, sarà erogato dalla sede di Fermo della SSML San Domenico, partner di progetto, secondo il proprio ordinamento.

DIPLOMA TRIENNALE IN SCIENZE DELLA MEDIAZIONE LINGUISTICA. Titolo di primo ciclo equipollente alla classe di laurea L12 ex D.M. MIUR 3 maggio 2019 n.59 e successive disposizioni.

INDIRIZZO PER MEDIATORI DELLE LINGUE DEI SEGNI

PIANO DEGLI STUDI (180 CFM)

Gli insegnamenti sono così classificati in base alla Tipologia di attività formativa (TAF):
A = attività formative di base (101 CFM)
B = attività formative caratterizzanti (33 CFM)
C = attività formative affini ed integrative (18 CFM)
D = attività formative a scelta dello studente (12 CFM)
E = prova finale (9 CFM)
F = altre attività (7 CFM)

L1 (inglese, ssd L-LIN/12)
L2 (seconda lingua di studio – Lingua dei segni Italiana – LIS, ssd L-LIN/01),
L3 (terza lingua di studio – American Sign Language, ssd L-LIN/11).

Curriculum comune			
I anno (59 CFU)			
Insegnamento	*Settore*	*TAF*	*CFM*
Linguistica italiana	L-FIL-LET/12	A	6
Linguistica e semiotica delle lingue segnate	L-LIN/01	A	6
Lingua e traduzione I della L1 (Inglese)	L-LIN/12	A	13
Lingua e traduzione I della L2 (LIS)	L-LIN/01	A	13
Lingua e traduzione I della L3 (ASL)	L-LIN/11	A	9
Economia e comunicazione	SECS-P/08	C	6
Informatica applicata alla traduzione	INF/01	C	6

1

II anno (60 CFU)			
Insegnamento	*Settore*	*TAF*	*CFM*
Linguistica e semiotica delle lingue segnate	L-LIN/01	A	6
Storia e teoria della traduzione	L-LIN/02	A	6
Lingua II della L1 (Inglese)	L-LIN/12	A	6
Traduzione II della L1 (Inglese)	L-LIN/12	B	6
Lingua e traduzione II della L2 (LIS)	L-LIN/01	A	12
Lingua e traduzione anglo americana	L-LIN/11	A	6
Lingua e traduzione II della L3 (ASL)	L-LIN/11	B	6
LIS tattile per sordociechi	L-LIN/01	A	6
Insegnamenti a scelta studente		D	6
III anno (61 CFU)			
Insegnamento	*Settore*	*TAF*	*CFM*
Lingua e traduzione III della L1 (Inglese)	L-LIN/12	B	12
Lingua e traduzione III della L2 (LIS)	L-LIN/01	A	6
Lingua e traduzione III della L3 (ASL)	L-LIN/11	B	9
Didattica delle lingue moderne	L-LIN/02	A	6
Laboratorio di teoria e tecnica della sottotitolazione audiovisiva per sordi	INF/01	C	6
Insegnamenti a scelta studente		D	6
Tirocinio		F	7
Prova finale		E	9

Gli insegnamenti di Lingua e traduzione delle tre lingue curricolari (L1, L2 e L3) e la loro articolazione in moduli vengono definiti annualmente dal Consiglio di corso di studio.

Nel piano degli studi devono essere inseriti alcuni insegnamenti a scelta dello studente (TAF D), per un totale di 12 CFM, a partire dal secondo anno di studio. Gli insegnamenti attivati presso il corso di studio come scelta studente sono riportati nella tabella:

INSEGNAMENTI A SCELTA DELLO STUDENTE (6+6)			
Insegnamento	*Settore*	*TAF*	*CFM*
Logopedia	MED/50	D	6
Pedagogia speciale	M-PED/03	D	6
Corso di perfezionamento dell'italiano per studenti sordi	L-FIL-LET/12	D	6
Laboratorio di recitazione in lingua inglese con Metodo Giottodrama	L-LIN/11	D	6
Laboratorio di recitazione in LIS con Metodo Giottodrama	L-LIN/01	D	6
Laboratorio di recitazione in ASL con Metodo Giottodrama	L-LIN/12	D	6

PROPEDEUTICITA'

È richiesta la propedeuticità di frequenza e di esame per ciascuna delle singole annualità dei seguenti corsi di insegnamento:

- Lingua e traduzione della L1, L2, L3;

MODALITÀ DI VERIFICA DELL'APPRENDIMENTO

La verifica delle competenze avviene tramite esami scritti e/o orali a seconda dell'insegnamento interessato. Gli esiti e gli eventuali voti, espressi in trentesimi, sono stabiliti in base all'autonomia di giudizio, alle abilità comunicative e alle capacità di apprendere dimostrate dagli studenti. Per i soli laboratori è previsto un giudizio di idoneità e il riconoscimento dei rispettivi CFM ma non una votazione in trentesimi. Nel caso dei tirocini, la valutazione avviene in base al giudizio espresso dalla struttura ospitante.

PRESIDENZA DEL CONSIGLIO DEI MINISTRI

UFFICIO PER LE POLITICHE IN FAVORE DELLE PERSONE CON DISABILITÀ

DECRETO 10 gennaio 2022.

Disposizioni in materia di professioni di interprete in lingua dei segni italiana e lingua dei segni italiana tattile.

IL MINISTRO PER LE DISABILITÀ

DI CONCERTO CON

IL MINISTRO DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA

Vista la Carta dei diritti fondamentali dell'Unione europea e, in particolare, gli articoli 21 e 24;

Vista la convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità, fatta a New York il 13 dicembre 2006 e ratificata ai sensi della legge 3 marzo 2009, n. 18, e, in particolare, gli articoli 9, 21 e 24;

Vista la legge 23 agosto 1988, n. 400;

Vista la legge 7 agosto 1990, n. 241, recante «Nuove norme in materia di procedimento amministrativo e di diritto di accesso ai documenti amministrativi», e, in particolare, l'art. 12;

Vista la legge 5 febbraio 1992, n. 104, recante «legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate»;

Vista la legge 14 gennaio 1994, n. 20, recante «Disposizioni in materia di giurisdizione e controllo della Corte dei conti», e, in particolare, l'art. 3, comma 1, lettera *c)*, che prevede il controllo preventivo di legittimità della Corte dei conti sugli «atti normativi a rilevanza esterna, atti di programmazione comportanti spese ed atti generali attuativi di norme comunitarie»;

Visto il decreto legislativo 30 luglio 1999, n. 303, recante «Ordinamento della Presidenza del Consiglio dei ministri, a norma dell'art. 11 della legge 15 marzo 1997, n. 59»;

Visto il decreto legislativo 31 marzo 2001, n. 165 recante «Norme generali sull'ordinamento del lavoro alle dipendenze delle amministrazioni pubbliche» e, in particolare, l'art. 1, comma 2;

Visto il decreto legislativo 6 settembre 2005, n. 106 recante «Codice del consumo a norma dell'art. 7 della legge 29 luglio 2003, n. 229»;

Vista la legge 31 dicembre 2009, n. 196, recante «legge di contabilità e finanza pubblica»;

Vista la legge 14 gennaio 2013, n. 4, recante «Disposizioni in materia di professioni non organizzate» e, in particolare, gli articoli 6 e 7;

Visto il decreto legislativo 14 marzo 2013, n. 33, recante «Riordino della disciplina riguardante il diritto di accesso civico e gli obblighi di pubblicità, trasparenza e diffusione di informazioni da parte delle pubbliche amministrazioni»;

Vista la legge 30 dicembre 2020, n. 178, recante «Bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2021 e bilancio pluriennale per il triennio 2021-2023»;

Visto il decreto-legge 22 marzo 2021, n. 41, convertito, con modificazioni, dalla legge 21 maggio 2021, n. 69, recante «Misure urgenti in materia di sostegno alle imprese e agli operatori economici, di lavoro, salute e servizi territoriali, connesse all'emergenza da COVID-19», e, in particolare, l'art. 34-*ter* che introduce «misure per il riconoscimento della lingua dei segni italiana e l'inclusione delle persone con disabilità uditiva»;

Visto il decreto del Presidente del Consiglio dei ministri 22 novembre 2010, recante «Disciplina dell'autonomia finanziaria e contabile della Presidenza del Consiglio dei ministri»;

Visto il decreto del Presidente del Consiglio dei ministri 23 dicembre 2020, recante approvazione del bilancio di previsione della Presidenza del Consiglio dei ministri per l'anno 2021;

Visto il decreto del Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca 22 ottobre 2004, n. 270, recante «Modifiche al regolamento recante norme concernenti l'autonomia didattica degli Atenei, approvato con decreto del Ministro dell'università e della ricerca scientifica e tecnologica 3 novembre 1999, n. 509»;

Visto il decreto del Ministro dell'università e della ricerca 14 ottobre 2021, n. 1154, recante «Autovalutazione, valutazione, accreditamento iniziale e periodico delle sedi e dei corsi di studio»;

Tenuto conto che, ai fini dell'adozione del decreto recante disposizioni in tema di «Percorsi formativi per l'accesso alle professioni di interprete in LIS e di interprete in LIST», l'art. 34-*ter*, comma 2, del decreto-legge 22 marzo 2021, n. 41, convertito, con modificazioni, dalla legge 21 maggio 2021, n. 69, prescrive l'acquisizione del concerto del Ministro dell'università e della ricerca;

Sentito il Consiglio universitario nazionale che, in data 17 novembre 2021 ha reso il richiesto parere ai sensi dell'art. 2, comma 1 della legge 16 gennaio 2006, n. 18;

Acquisito il concerto del Ministro dell'università e della ricerca, in data 23 novembre 2021, con la nota prot. 01396;

Decreta:

Art. 1.

Definizione delle professioni di interprete in lingua dei segni italiana e lingua dei segni italiana tattile

1. L'interprete in lingua dei segni italiana, anche denominata LIS, e lingua dei segni italiana tattile, anche denominata LIST, è un professionista specializzato nella traduzione e interpretazione rispettivamente della LIS e della LIST e svolge la funzione di interazione linguistico-comunicativa tra soggetti che ne condividono la conoscenza mediante la traduzione in modalità linguistico-gestuale codificata delle espressioni utilizzate nella lingua verbale o in altre lingue dei segni e lingue dei segni tattili.

2. La professione di interprete di cui al comma 1, è esercitata in forma non organizzata ai sensi della legge 14 gennaio 2013, n. 4, da coloro che hanno conseguito il titolo universitario di cui all'art. 2, ovvero da coloro che, entro sei mesi dalla pubblicazione del presente de-

creto, sono in possesso della attestazione rilasciata dalle associazioni professionali iscritte al MISE ai sensi degli articoli 7 e 8 della legge 14 gennaio 2013, n. 4, ovvero, entro ventiquattro mesi dalla data di pubblicazione della normativa tecnica UNI applicabile, sono in possesso della certificazione di conformità alla normativa tecnica UNI applicabile ai sensi dell'art. 9 della medesima legge.

Art. 2.

Istituzione del corso di laurea sperimentale ad orientamento professionale in interprete in LIS e LIST

1. La laurea in interprete LIS e LIST è conseguita al termine di un corso attivato in una nuova classe di laurea ad orientamento professionale, individuata dal Ministero dell'università e della ricerca al termine di un apposito periodo di sperimentazione triennale aderente alle previsioni di cui al decreto del Ministro dell'università e della ricerca 14 ottobre 2021, n. 1154, nel corso del quale le Università possono proporre al Ministero dell'università e della ricerca l'istituzione e l'accreditamento di corsi di laurea sperimentali ad orientamento professionale, appartenenti ad una delle classi di laurea di cui all'art. 4, comma 2 del decreto del Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca 22 ottobre 2004, n. 270, da attivare a decorrere dall'anno accademico 2022/2023.

Art. 3.

Istituzione dell'elenco degli interpreti in LIS e in LIST

1. Dal 1° gennaio 2024, è istituito presso la Presidenza del Consiglio dei ministri un elenco denominato «Elenco degli interpreti in lingua dei segni italiana» al quale possono iscriversi coloro che sono in possesso dei requisiti di cui all'art. 1, comma 2.

2. Le modalità per l'iscrizione all'elenco di cui al comma 1 sono stabilite con apposita circolare della Presidenza del Consiglio dei ministri - Ufficio per le politiche in favore delle persone con disabilità almeno sei mesi prima della data di pubblicazione dell'elenco.

Art. 4.

Incentivi per l'istituzione di corsi di laurea sperimentale ad orientamento professionale in interprete in LIS e in LIST

1. Al fine di incentivare gli Atenei ad attivare i corsi di laurea sperimentali di cui all'art. 2, la quota parte pari a 4 milioni di euro del Fondo per l'inclusione delle persone sorde e con ipoacusia di cui all'art. 1, comma 456, della legge 30 dicembre 2018, n. 145, è destinata al Fondo per il finanziamento ordinario delle Università statali e dei Consorzi interuniversitari da assegnarsi con le modalità di cui all'art. 1, comma 458, della medesima legge n. 145 del 2018.

2. Con provvedimento del Ministero dell'università e della ricerca, da adottarsi entro il 15 dicembre 2021, in raccordo con l'Ufficio per le politiche in favore delle persone con disabilità sono individuati i criteri di riparto delle risorse di cui al comma 1 in funzione dei costi di attivazione e di funzionamento sostenuti per i suddetti corsi.

Art. 5.

Disposizioni finanziarie

1. Agli oneri previsti dall'attuazione del presente decreto si fa fronte a valere sulle risorse del Fondo di cui all'art. 1, comma 456, della legge 30 dicembre 2018, n. 145.

Il presente decreto è trasmesso agli organi di controllo per gli adempimenti di competenza.

Roma, 10 gennaio 2022

Il Ministro per le disabilità
STEFANI

Il Ministro dell'università e della ricerca
MESSA

Registrato alla Corte dei conti il 7 febbraio 2022
Ufficio di controllo sugli atti della Presidenza del Consiglio dei ministri, del Ministero della giustizia e del Ministero degli affari esteri e della cooperazione internazionale, reg. n. 248

22A02141

https://doi.org/10.18485/primling.2022.23.6
811.163.41'373.611
Оригинални научни рад
Примљен: 21. 9. 2022.
Прихваћен: 6. 11. 2022.

Ninoslava Radić

Univerzitet u Istočnom Sarajevu
Pravni fakultet

O PROMJENAMA U TUMAČENJU TVORBENOG NAČINA SLAGANJA RIJEČI U SRPSKOJ LINGVISTICI 19. I 20. VIJEKA

Sažetak: Slaganje riječi kao tvorbeni način u okviru sistema tvorbe riječi srpskog jezika je od početka 19. vijeka, od kada počinje proučavanje tvorbe riječi kod nas, do danas prešlo put od zanemarene ili, u najboljem slučaju, skrajnute kategorije do potpuno ravnopravno tretiranog tvorbenog načina koji je u radovima zadnje generacije lingivsta sveobuhvatno opisan, analiziran i klasifikovan. Autorka se bavi promjenama u razumijevanju tvorbenog načina slaganja i percepciji njegovog značaja u cjelokupnom sistemu tvorbe riječi kod autora srpskohrvatskog govornog područja različitih generacija. Jedna od pretpostavki iznesenih u radu jeste da su ove promjene dijelom nastale i kao posljedica preuzimanja stranih tvorbenih obrazaca u sistem slaganja riječi u srpskom jeziku: od turskih polusloženica, preko kalkova mahom njemačkih subordinativnih endocentričnih složenica do hibridnih složenica nastalih prema engleskom obrascu imenica + imenica.

Ključne riječi: slaganje riječi, tvorbeni obrazac, sraslice, polusloženice, kalkiranje, egzo/endocentrične složenice.

Uvod

Tvorbi riječi izvođenjem je u odnosu na tvorbu riječi slaganjam u domaćoj literaturi posvećivano mnogo više pažnje, što je sasvim razumljivo imajući u vidu tipološke karakteristike srpskog jezika.[1] Međutim, sa razvojem lingvistike kao nauke na našim prostorima i sa

[1] Tipološki gledano, srpski prema tehnikama građenja riječi spada u fuzijske a prema stepenu složenosti riječi u sintetičke jezike, što znači da se u obogaćivanju svog leksičkog fonda daleko više oslanja na derivaciju nego na slaganje. Više o tipološkim karakteristikama jezika vidi u Aikhenvald (2007: 7-11).

uticajima koji su došli kao posljedica jezičkih kontakata, mijenjala se i perspektiva iz koje su posmatrane složenice a time i stav naših lingvista o važnosti ovog tvorbenog načina. Cilj ovog rada je da kroz pregled domaće literature ukaže na promjene koje su se u određenom periodu u našoj lingvistici desile kad je riječ o prirodi i značaju tvorbenog načina slaganja u odnosu na druge načine tvorbe riječi, kao i o promjenama u tipovima i produktivnsti nekih tvorbenih obrazaca slaganja. Rad počiva na pretpostavci da se kod naših gramatičara tokom vremena značajno promijenilo razumijevanje prirode slaganja i njegovog značaja u okviru tvorbe riječi, a da su za to, pored razvoja srpske lingvistike i širenja lingvističkih učenja iz drugih kulturnih centara, zaslužni i uticaji drugih jezika preko kojih su u srpski jezik unijeti novi tvorbeni obrasci i to: imenica + imenica i subordinativne endocentrične složenice.

Početke izučavanja tvorbe riječi u srpskom jeziku vežemo za prvu polovinu 19. vijeka, dok je još trajala borba Vuka i njegovih sljedbenika za standardizaciju srpskog jezika i neposredno poslije toga. Srpska nauka o jeziku, dakle, bila je na svojim počecima i jezik je najprije trebalo opisati. *Pismenica serbskoga jezika,* prva gramatika srpskog jezika pisana na narodnom dijalektu, koju je u Beču 1814. godine izdao Vuk Stefanović Karadžić, posvećena je glasovnom sistemu srpskog jezika te sistemima konjugacije i deklinacije koji su prilagođeni srpskom narodnom govoru, dok tvorba riječi nije posebno obrađivana. Nešto kasnije, međutim, u svesci časopisa *Danica* za 1828. godinu, koji je pokrenuo u Beču, Vuk je dao prikaz tvorbe riječi u srpskom jeziku gdje je sve riječi po etimologiji razdijelio na „korene, proizvodne i složene“ (1828: 96-135). Od složenih riječi prikazao je imenice i pridjeve. Ne operiše terminom osnova, ali složenice klasifikuje osim prema morfološkoj pripadnosti njihovih dijelova i prema prisustvu ili odsustvu nastavaka. Tako već Vuk, uočavajući da drugi element složenice može biti bez ikakvog nastavka (*stonoga, krvolok*), sa dodatim *-a* (*kolovođa, drvođelja*) ili sa dodatim „cijelim proizvodnim slogom“ (*dvonožac, mišolovka*), naslućuje vrijednost nultog sufiksa u okviru paradigme srpskih složeničkih tipova.

U najbrojnije složenice Vuk ubraja one s prijedlozima (*besposlica, poklon, predgovor, susnejžica*), koje danas uvrštavamo u prefiksaciju.[2] U posebnu grupu izdvaja složenice kod kojih se na glagol u

[2] Pojam prefiksa se, inače, u našoj nauci o tvorbi riječi javlja relativno kasno i sporadično, a i tad su prefiksi obično poistovjećivani sa prijedlozima, dakle sa samostalnim rječima, zbog čega je prefiksacija kod naših gramatičara dugo svrstavana u slaganje.

„nakloneniju povelitelnom“ nastavlja imenica (*vucibatina, gladibrk, mrsipetka*). On je, dakle, već tada sasvim ispravno prepoznao imperativne složenice, koje su kod kasnijih autora različito tumačene što u smislu porijekla odnosno prirode prvog člana što u smislu tumačenja značenja takvih složenica.[3]

Vuk je, međutim, u narodnom govoru prepoznao i novi obrazac građenja složenica bez spojnog samoglasnika (sveze), čiji drugi dio može stajati kao samostalna riječ (današnje polusloženice), ali nije znao šta bi s njima jer se nisu uklapale niti u jedan od obrazaca građenja složenica koje je on opisao. U prikazu tvorbe riječi koji je dao u *Danici* Vuk navodi samo četiri primjera: *nadžakbaba, paunpero, duvankesa* i *sandalgaće*, međutim, u *Rječniku* iz 1818., a naročito u njegovom drugom izdanju iz 1852., primjera ovako građenih riječi ima mnogo više: *avli-marama, hazna-odaja, zejtin-tane, efendi-kadija, čitluk-sahibija, čekmek-ćuprija, srma-džuzdan...* (Peco: 1987:15-172). Sve one su zajedno sa stotinama drugih riječi turskog porijekla (prostih i izvedenih) u narodni govor ušle za vrijeme viševjekovne vladavine Osmanskog carstva na ovim prostorima, dakle, u direktnom kulturnom kontaktu. Slaganje je izrazito produktivan način stvaranja novih riječi u turskom jeziku, a zajedničko svim tvorbenim obrascima slaganja je upravo ono što ove tvorenice izdvaja od tradicionalnih srpskih složenica – izostanak spojnog morfema, sveze, odnosno spojnog samoglasnika.[4] Dijelom zbog društvenih okolnosti a dijelom i zato što su pozajmljenice često dosta efemerna kategorija riječi, većina ovih složenica je iščezla iz srpskog jezika. Tvorbeni obrazac imenica + imenica je, međutim, opstao i, kako ćemo vidjeti u nastavku, pod uticajima drugih jezika dosegao značajan nivo produktivnosti.

Đura Daničić, Vukov sljedbenik i saradnik, u svoje *Osnove Srpskog ili Hrvatskog jezika* iz 1876. godine uveo je i detaljno razradio termine osnova, korijen i nastavak. To djelo je, sasvim u skladu sa lingvističkom naučnom orjentacijom koja je prevladavla u 19. vijeku u Evropi, imalo izrazito istorijsku dimenziju[5] pa je Daničić i korijene i sufikse odnosno nastavke davao ne u srpskom već u njihovom

[3] Belić (1949:38) a naročito Stevanović (1986:412) insistiraju da je prvi dio takvih složenica imperativ, dok, npr. Babić ni ne razmatra tu mogućnost. Kad je u pitanju tumačenje njihovo, Maretić (1899: 364-365) iščitava ne značenje imperativa, već participa sadašnjeg ili prošlog; Babić (2002: 373) samo ističe njihovu negativnu konotaciju, dok Stevanović opširno diskutuje o imperativnom porijeklu i imperativnom značenju njihovog prvog dijela.

[4] Više o tvorbenim obrascima slaganja u turskom jeziku vidi u Čaušević (1996: 445).

[5] Više o karakteristikama nauke u 19. vijeku vidi u Ivić (1996: 55-63).

pretpostavljenom indoevropskom obliku. U svom radu oslanjao se mahom na prvi i treći svezak Fickovog *Uporednog rječnika indogermanskih jezika*, koji su štampani dvije godine ranije. Složenice Daničić na samom početku knjige pominje samo uzgred (razvrstavajući ih prema tome kako su postale - od osnova ili korijena) jer drži da je nastavak riječi ipak glavni njihov dio, pa ih već prema nastavku i svrstava među ostale proste i izvedene riječi (1876: 1-2).

Otprilike u isto vrijeme jedan od najistaknutijih slovenskih filologa Franc Miklošič objavio je svoje kapitalno djelo *Uporedna gramatika slovenskih jezika* u 4 toma, u čijoj drugoj knjizi nalazimo poglavlje posvećeno tvorbi riječi. Miklošič (1875: 377-379) je u izučavanje srpskih složenica takođe unosio lingvističke poglede i učenja koji su tada bili aktuelni u Evropi. On, na primjer, jasno razlikuje složenice prema sintaksičkom odnosu njihovih dijelova na koordinativne i subordinativne i, budući dobro upoznat sa učenjima o indoevropskom jeziku, koji je u evropskim lingvističkim krugovima postao predmetom intenzivnih proučavanja, daje primjere indoevropskih tvorbenih modela (dvandva, bahuvrihi, tatpuruša i sl.), koje će kao orjentir u klasifikaciji složenica u većini evropskih jezika ostati do danas.

Primjere koje je Vuk samo uzgredno naveo kao izuzetak od uobičajeng pravila slaganja pomoću spojnog *o* Miklošič izdvaja kao poseban tvorbeni tip (*Zusammenrùckung*), tj. jukstapoziciju. Ovaj i drugi njegovi radovi (Miklošič 1864.) pruža nam koristan uvid u uticaje drugih jezika na obrazovanje složenica jer za svaki opisani tip daje primjere sa naznakom jezika iz koga su potekle. Tu, između ostalog, vidimo da su u grupi *Zusammenrùckung* podgrupa *Nomen + Nomen* najbrojniji primjeri gdje je jedan dio riječ turskog porijekla. Miklošič primjećuje i da neke od ovih oblika karakteriše akcenatska samostalnost oba elementa izraza, ali budući da u Zusammenrùckung ubraja i današnje sraslice (*očenaš, lestedaj, sebeznao*) i polusloženice (*bugar-kabanica, ljiljan-listak, šar-planina*), ovu odliku još ne vidi kao razlikovno obilježje između dvije grupe složenica.

Otomanskog carstva je početkom 20. vijeka ipak nestalo a sa njime i intenzivnog priliva turcizama u srpski jezik. Međutim, tvorbeni obrazac imenica + imenica bez spojnog samoglasnika ostao je u srpskom jeziku i ubrzo se počeo široko koristiti za preuzimanje njemačkih složenica. Naime, premda su srpsko-njemački jezički kontakti daleko stariji, svoj vrhunac dosegli su u 18., 19., i početkom 20. vijeka. Razvoj srpskog društva u Vojvodini (koje se tu našlo nakon Velike seobe Srba) i njegovo uključivanje u kulturne i civilizacijske tokove zapadne Evrope

doveli su do potrebe za leksičkim inovacijama, što je otvorilo put velikom broju stranih riječi, naročito njemačkih, u govorni narodni a kasnije i u književni srpski jezik (Milanović 2002: 105).

Osim prostog preuzimanja njemačkih riječi, koje su bivale više ili manje fonološki i morfološki integrisane u srpski jezik, često se pribjegavalo drugim mogućnostima: preuzimanjem odgovarajućih riječi iz drugih slovenskih jezika, naročito iz češkog, i kalkiranju – reprodukovanju, odnosno preslikavanju stranog tvorbenog izraza pomoću jedinica domaćeg jezika. Kalkiranje je viđeno kao kompromisno rješenje kojim se jezik „bogati na leksičkom i semantičkom planu, a pritom zadržava vlastitu izražajnu samosvojnost", pa su za njim naveliko posezali hrvatski „leksikografi strogih purističkih nazora" u 19. vijeku poput Drobnića, Šuleka, Veselića, Voltića i drugih (Turk i Pavletić: 2002: 272).

Germanski jezici subordinativne endocentrične složenice grade sa, za slovensko oko i uho, gotovo nepodnošljivom lakoćom. Za kalkiranje, tj. za tvorbu jedne prevedenice potrebna je, kako ističe Rammelmeyer, „morfematska analiza uzora i njegov prijenos u odgovarajuće vlastite morfeme"... , pri čemu dolazi do „konfrontacije sistema tvorbe riječi obaju jezika..." (1977: 292). Rammelmeyer tvrdi da su se kao posljedica te konfrontacije u srpskom jeziku javila tri nova obrasca slaganja:

1. pridjevska osnova + spojnik + imenica (nesufigirana): *blagostanje* (njem. Wohlstand), *velegrad* (njem. Grosstadt), *novogradnja* (njem. Neubau);
2. imenička osnova + spojnik + imenica (nesufigirana): *parobrod* (njem. Dampschiff), *vidokrug* (njem. Gesichtkreis), *strahovlada* (njem. Schreckensherschaft) i
3. imenica + spojnik + gl. osnova + Ø sufiks: *krvotok* (njem. Blutumlauf), časopis (njem. Zeitscrift), *kišobran* (njem. Regenschrim).

Odstupanja od tradicionalnih srpskih složenica ogledaju se na morfološkoj i semantičkoj ravni:

- Kod prva dva obrasca drugi element je nesufigirana imenica koja može da stoji kao samostalna riječ, što se kosi sa pravilom slaganja u srpskom jeziku prema kome „druga reč u složenoj reči ne može biti ujedno i prosta samostalna reč" (Živanović 1887: 270), već mora biti riječ

izvedena bilo realizovanim bilo nultim sufiksom kakve su npr. *debelokožac, vukodlak*;[6]

- Složenice građene po navedenim obrascima su endocentrične, pri čemu je drugi član semantički centar složenice. Uglavnom su to determinativne, a ponekad i rekcijske endocentrične složenice. Kod trećeg navedenog tipa tvorbeni model je formalno isti kao i kod tradicionalnih srpskih složenica, ali je semantički centar unutar a ne izvan složenice.

  Od obilja semantičkih tipova kojima su se, prema Zettu (1968: 105), odlikovale tradicionalne srpske složenice (nomina agentis: *kotlokrpa*, *klasober*, nomina instrumenti: *kolomaz*, *rukodrž,* nomina loci: *sjenokos,vodopoj*, nomina temporis: *listopad*, nomina rei actae: *rukotvor*, *rukosad*), nove složenice su mahom nomina actionis ili actus: *vodopad* – voda pada, prema njem. Wasserfall, *zemljotres* – zemlja se trese, prema njem. Erdbeben i sl.

Zbog navedenih odstupanja složenice građene po ovim obrascima kod gramatičara, naročito srpskih, nailazile su na veliki otpor bivajući označene kao nepravilne, nakaradne i sl., ali su kasnije, kako ćemo vidjeti u nastavku rada, ipak prihvaćene.

I ostali gramatičari koji su se bavili tvorbom riječi u srpskom jeziku na prelazu 19. u 20. vijek primarno su se bavili sufiksacijom, dok su se složenica doticali takoreći usput, opisujući njihove pojavne oblike, bez upuštanja u diskusiju o samoj prirodi slaganja. Tomo Maretić, na primjer, u uvodnom dijelu poglavlja o tvorbi riječi uopšte ne pominje slaganje, već ističe da „kako u svim drugim srodnim jezicima tako se i u hrvatskom ili srpskom riječi sastoje u dvome: u korijenu i u nastavku (jednome) ili u nastavcima (ako ih je više od jednoga)“ (1899: 292). Ipak, nakon iscrpnog popisa sufiksa, njihovih značenja i primjera daje jedno kratko poglavlje o složenim imenicama i pridjevima, dok složene glagole samo pominje u okviru tvorbe glagola, navodeći tek nekoliko primjera (Maretić 1988: 381-382).

Maretić, kao ni njegovi prethodnici, nije definisao sam pojam složenice niti je razmatrao način njihovog postanka, nego svoje kratko poglavlje o složenicama bez ikakvog uvoda započinje podjelom složenih imenica i pridjeva na četiri vrste. Kriteriji na kojima temelji svoju

[6] Ako u složenici druga riječ i postoji kao samostalna, onda, prema Živanoviću (1887: 270) i Beliću (1949: 41-42), složenica ne može predstavljati zbir značenja svojih dijelova, već mora značiti ime nečemu. Tako *velevlast* ne bi mogla značiti *velika vlast* već nešto drugo.

klasifikaciju su dosta raznorodni i u njima se ogledaju uticaji ne samo Vuka i Daničića, već i Miklošiča, pa je i sama klasifikacija konfuzna i nedosljedna.

U svojoj *Gramatici srpskohrvatskog jezika* iz 1914. godine Leskien, jedan od utemeljitelja pokreta mladogramatičara, u dijelu o tvorbi riječi takođe se primarno bavio sufiksacijom. Od složenih riječi opisane su samo one imeničke i pridjevske, dok glagolske složenice nisu niti pomenute. Ni Leskien (1914: 322) ne nudi preciznu definiciju složenice, već poglavlje započinje podjelom prema morfološkoj pripadnosti i završnom glasu prvog dijela. Kao i kod gramatičara prije njega, i u njegovoj klasifikaciji ostatak čine složenice čiji se prvi dio završava na konsonant, a koje su preuzete iz drugih jezika, naročito turskog, ili su građene po uzoru na strane tvorbene obrasce (npr. iz njem.: *obor-knez*) (Leskien 1914: 322-323).

Prvi naš lingvista, koji se osim klasifikacijom složenica bavio i pitanjem njihovog postanka, bio je Aleksandar Belić. Dio njegovih univerzitetskih predavanja iz savremenog srpskohrvatskog jezika, sakupljenih pod nazivom *Nauka o građenju reči* i objavljenih 1949. godine, sadrži i poglavlje o složenicama, koje, premda dosta šturo, donosi neka razmatranja kako o okolnostima pod kojim nastaju složenice tako i o porijeklu spojnog vokala. Svoje stavove po ovim pitanjima, međutim, Belić je detaljnije obrazložio, a donekle i korigovao, u svom kapitalnom djelu *O jezičkoj prirodi i jezičkom razvitku*, u kome iznosi svoje teorijske poglede na jezik.

Složenica, prema Beliću, može nastati kada se jedinstvo značenja ili jedinstvo funkcije, koje inače postoji u svakoj sintagmi, osjeti dovoljno jakim da počne da se doživljava kao jedna cjelina, tj. kao zasebna riječ: npr. *nazlobrz* sa značenjem *nesmotren* ili *budiboksnama* sa značenjem *koješta* (1958: 148). Ovu pretpostavku da složenice nastaju nekim procesom univerbacije formulisali su mladogramatičari, čiji je Belić bio predstavnik, i ona leži u osnovi njihovog učenja o postanku složenica.[7]

Jedinstvo značenja i jedinstvo funkcije, dakle, stvaraju samo povoljne uslove za razvitak složenice, dok neke druge okolnosti utiču na to da od sintagme zaista i postane složena riječ. Među tim okolnostima Belić naročito ističe promjenu značenja, jedinstvo akcenta i gubljenje ili

[7] Teoriju o univerbaciji kao izvoru složenica formulisali su mladogramatičari krajem 19. vijeka, ali ona je u raznim vidovima ostala aktuelna do danas. Više o teorijama o nastanku složenica vidi u: Kastovsky 2009: 328-329.

javljanje nove sisteme oblika. Element promjene značenja je naročito važan za nastanak srpskih složenica jer, za razliku od drugih jezika (npr. njemačkog, u kome značenje sintagme i složenice može ostati isto: up. *Hausherr = Herr des Hauses*), u slovenskim su jezicima takve složenice potpuno nestale. (1958: 148-150)[8]

Belić se, prema tome, prvi bavio i pitanjem semantičke usmjerenosti složenica. Uveo je u našu lingvistiku pojmove „esocentrična“ i „eksocentrična“ složenica, ali insistira na „praktčnom pravilu“ da su sve složenice u srpskohrvatskom jeziku egzocentrične, tako da za one koje od tog pravila odstupaju smatra da „nisu dobro načinjene“ (up. *parobrod, vodopad, gradonačelnik, veroučitelj*) ili su pretrpjele sekundarnu promjenu značenja (kao *glavobolja* od *ono što donosi glavobolju* do *bol u glavi*) (1949: 41). Kasnije, međutim, svoje stavove djelimično koriguje, tako da prihvata mogućnost da značenje složenice ne mora da se pripisuje predmetima izvan nje, već može odgovarati zbiru značenja sastavnih dijelova „ukoliko su u slovenske jezike unesene pozajmice iz drugih jezika koji znaju za esocentrične složenice“ (Belić 1958: 150).

Sve složenice dijeli na one koje su dobivene srastanjem (*nazlobrz, budiboksnama*) i složenice sa spojnim vokalom, za koje kaže da predstavljaju samo starije srastanje, kad nije bilo zasebnih padeža i drugih oblika fleksije (*rukotvor, gluhonem*), a obije grupe dalje dijeli prema odnosu sastavnih dijelova na kopulativne i različite tipove determinativnih. U svojoj klasifikaciji mjesto složenicama iz turskog jezika nalazi u prvoj grupi, koju još naziva i „sintagmatskim složenicama novijeg doba“ (1949: 35).

Belić pravi i razliku između pravih složenica i složeno-sufiksalne tvorbe, koja se ponegdje naslućuje i kod njegovih prethodnika, ali ne nalazi poseban termin kojim bi označio ovu distinkciju, već kaže da „može složenica sačuvati oblik koji je imao sam izraz (*Banjaluka, očenaš*),... ali se može i prema novom smislu koji dobija složenica i sam izraz uobličiti, tj. dobiti zajednički nastavak za složenicu, koji odgovara njenom novom značenju.“ (na prst – *naprstak,* na dan – *nadnica* i sl.) (Belić 1949: 32).

---

[8] Determinativne endocentrične složenice bile su izrazito česte u srpskoslovenskom jeziku, u koji su unošene kalkiranjem grčkih složenica uglavnom radi popunjavanja leksičkih praznina u oblasti duhovnosti i hrišćanstva. Npr. *bogomati, velikomučenik, psalmopojanje, sveštenomonah, zloslovije* i sl. U svojoj studiji Nikitović (2004: 8) ističe da je u staroslovenskom jeziku svaka šesnaesta riječ složenca.

Jedan od najistaknutijih učenika Aleksandra Belića Mihailo Stevanović svoje stavove o postanku složenica, o kriterijima za definisanje složenica i polusloženica i o njihovoj klasifikaciji dao je u prvom tomu svog *Savremenog srpskohrvatskog jezika*. Poput Belića, on složenice definiše kao riječi koje nastaju srastanjem „dijelova rečenice ili cijele rečenice što su dugom, tradicionalnom upotrebom čvrsto međusobno sintaksički povezane“ (Stevanović 1986: 399). Kao preduslov za nastajanje složenica Stevanović ističe neophodnost nastanka izvjesnih promjena u tim skupovima riječi, i to najprije promjene značenja, promjene oblika, a zatim i promjene u akcentu i kvantitetu riječi.

Svođenje na jedan akcenat Stevanović u više navrata ističe kao presudan za nastanak složenica, između ostalog i zbog toga što je kao kriterij u literaturi do tog vremena bio zanemarivan, naročito nauštrb kriterija koji se odnosi na promjenu značenja. Tako kod toponima *Novi Sad*, iako je značenje potpuno izmijenjeno, nije dobivena složenica jer obije riječi čuvaju svoje posebne akcente (Stevanović 1986: 401).

Što se tiče uloge promjene značenja, Stevanović, polazeći od same narodne osnove jezika i od jezika Karadžića i Daničića, prihvata tezu da u prirodi srpskog jezika nije „nastajanje složenica od riječi koje stoje u tijesnoj međusobnoj vezi i određuju jedna drugu“ (Stevanović 1986: 403). Ipak, uvažavajući činjenicu da je razvitak srpskohrvatskog jezika opravdao i nešto slobodniju tvorbu složenica, on kao prihvatljive uzima složenice poput *kolodvor, velesila, zemljopis, vodopad, parobrod, vjeroučitelj, gradonačelnik, kišobran, zrakoplov, vremeplov* i sl., kojima su Maretić, Belić, Živanović i drugi „činili različite prigovore“, a koje danas osjećamo kao prave složenice.

Iako je svoja promišljanja o postanku složenica temeljio na radovima svojih prethodnika, prije svih Aleksandra Belića, Stevanović je pokazao izuzetnu pragmatičnost i razvijen osjećaj za objektivan opis jezika. Još jedan njegov značajan doprinos proučavanju tvorbenih modela u srpskom jeziku ogleda se u tome što je napravio jasnu razliku između složenica i oblika koje je nazvao polusloženicama. Na polusloženice, kao tvorbeni model koji je u srpski jezik preuzet iz turskog, ukazivano je, kako smo vidjeli, manje-više uzgred i ranije, ali ovi oblici nikad nisu detaljnije opisani niti adekvatno imenovani. Fokusiranje na ulogu promjene akcenta kod obrazovanja složenica, međutim, prirodno je ukazalo na dihotomiju između oblika koji su svedeni na jedan akcenat i onih kod kojih svaki dio čuva svoj akcenat.

Klasifikaciju složenica Stevanović vrši na osnovu nekoliko kriterija: prema značenju, prema vanjskom izgledu i prema sintaksičkom odnosu njihovih dijelova. Za nas je naročito važna diskusija vezana za značenjski kriterijum jer ilustruje promjenu u percepciji složenica. Prema značenju, dakle, Stevanović dijeli složenice na eksocentrične, čije je značenje „drukčije od onoga što su ga delovi njihovi imali pre srastanja u složenicu“, poput: *blagdan, plavokosa, Knešpolje*, a za koje kaže da potpuno odgovaraju prirodi srpskog jezika i esocentrične, koje ne odgovaraju prirodi srpskog jezika, o čemu svjedoči i njihova ograničena upotreba (Stevanović 1986: 406). U ove posljednje, pored *belobor, belojasen* (iz narodnih govora i kod pojedinih pisaca), svrstava i *gluhonem, jugoistok* i *starmali*, iz čega zaključujemo da kod Stevanovića pojam prisustva/odsustva glave, tj. centra još uvijek nije jasno odvojen od pojma kompozitivnosti značenja. Međutim, i pored tvrdnji o ograničenosti upotrebe i prirodi srpskog jezika, Stevanović priznaje da ne samo da su endocentrične složenice i polusloženice postale uobičajene u srpskom jeziku već se prema tim modelima grade nove koje „širinom upotrebe osvajaju sebi pravo postojanja“ (1986: 407).

Prema vanjskom izgledu, tj. prema tome da li se mogu rastaviti na svoje sastavne dijelove bez ostatka, Stevanović složenice dijeli na složenice nastale prostim srastanjem (između čijih dijelova nema nikakvog morfološkog znaka za vezu) i složenice sa spojnim samoglasnikom.

Za razliku od Stevanovića, Stjepan Babić u svojoj obimnoj knjizi o tvorbi riječi, čije je prvo izdanje izašlo 1986. godine, pravi razliku između tvorbe čistih složenica i složeno-sufiksalne tvorbe, ali posebno obrađuje samo ove prve, dok o složeno-sufiksalnoj tvorbi govori u okviru pojedinačnih sufiksa i to: *-a, -ac, -je, -ka* i nultog sufiksa kod tvorbe imenica, te *-ski, -an/-ni* i nultog sufiksa kod pridjeva. Takav pristup ne samo da umnogome otežava korištenje knjige jer je slaganje obrađeno u više ili manje kraćim paragrafima na dvadesetak mjesta već dosta govori i o marginalnom značaju koji autor pridaje slaganju kao tvorbenom načinu u okviru cjelokupnog sistema tvorbe riječi.

Ipak, Babić je u svom radu načinio značajan iskorak za izučavanje tvorbe riječi po dva osnova. Prvi se odnosi na definiciju slaganja koja bitno odstupa od gledišta koji su zastupali Belić i Stevanović. On, naime, slaganje definiše kao takav način tvorbe u kome nova riječ nastaje od osnova dviju ili više riječi, od dviju ili više osnova (Babić 2002: 45). Međutim, više nego o definiciji složenice autor polemiše o tzv. spojnom formantu, odnosno spojniku.

Drugi Babićev značajan doprinos ogleda se u tome što je dao cjelovit i sistematizovan pregled složeničkih tipova na koji se u opisu i izučavanju tvorbenog načina slaganja oslanjamo i danas. Prema načinu postanka Babić razlikuje nekoliko vrsta slaganja i to: čiste složence (*bratoubojstvo, kućepazitelj*), složenice nastale složeno-sufiksalnom tvorbom (*ženomrzac, častohlepan*), složenice nastale srašćivanjem, tj. sraslice (*dangubiti, zlurad*), polusloženice (*rak-rana, spomen-ploča*), složenice nastale prefiksalnom tvorbom (*nečovjek, dobaciti*), složenice nastale prefiksalno-sufiksalnom tvorbom (*zapećak, bezbrižan*) i složenice nastale prefiksalno-složenom tvorbom (*omalovažiti*) (2002: 45-50).

Dakle, za razliku od Belića i Stevanovića koji pojam slaganja ne razlikuju jasno od srastanja riječi, već slaganje objašnjavaju odnosno definišu srastanjem, Babić jasno izdvaja srašćivanje i polusloženice u posebnu vrstu slaganja. Ipak, ovdje je potrebno ukazati na nedostatnost predložene definicije koja je previše restriktivna da bi obuhvatila sve navedene složeničke tipove.

Eugenija Barić je kao koautorka *Priručne gramatike hrvatskog književnog jezika* iz 1979. godine i *Hrvatske gramatike* iz 1997. godine obrađivala poglavlja koja se odnose na tvorbu riječi. Barić je u svom radu u mnogo čemu raskinula sa gramatičkom tradicijom svojih prethodnika. Poglavlje o tvorbi riječi započinje jednim relativno dugim uvodom u kome iscrpno opisuje pojmove kojima operiše u svom radu, a koji su tada bili relativno novi u našoj nauci o tvorbi riječi, kao što su tvorbeni uzorak, tvorbena analiza, semantički uzorak, semantička analiza i sl. Njen pristup tvorbi riječi je strogo sinhronijski, pa sve tvorbene odnose među riječima koji više nisu vidljivi i veze među riječima koje nisu žive ne uzima u razmatranje, već ih upućuje na etimologiju. Iz takvog pristupa prirodno proizilazi modernija sistematizacija tvorbenih načina prema kojoj se prefiksacija konačno izdvaja iz slaganja riječi i, zajedno sa sufiksacijom, smješta u izvođenje. Barić je među prvima obrađivala i pojam vezanog leksičkog morfema, tj. vezane osnove (*avio-, foto-, -bus, -filija, -manija* i sl.).

Slaganje definiše kao tvorbeni način kojim od dviju riječi nastaje jedna (Barić 1997: 296). Odmah zatim pojašnjava da, iako su u tvorenici vidljivi dijelovi dviju riječi, ne smije se automatski zaključiti da se radi o složenici, već se mora posegnuti za preoblikom. Pod preoblikom, tj. preobličavanjem Barić podrazumijeva semantičku analizu riječi, odnosno „pretvaranje njenog izraza i sadržaja u niz riječi od kojih je barem jedna motivirala riječ koja se analizira“ (Barić 1997: 287). Preoblika će, dakle, razotkriti šta je bilo polazno u tvorbi: dvije riječi ili jedna složena riječ.

Npr. *vodovod* je složena riječ jer je u tvorbenoj vezi sa dvije riječi: sa *voda* i *voditi,* a *vodovodni* je izvedenica jer je u tvorbenoj vezi sa jednom rječju: sa *vodovod*. Prema tome, da bi riječ bila složenica, mora biti u tvorbenoj vezi sa dvjema riječima.

Kao drugi bitan kriterij za definisanje složenica Barić navodi jedan naglasak. Kao Babić, i ona u posebne tvorbene načine svrstava polusloženice i sraslice. Jedinstvo značenja, kriterijum koji je za autore koji su se ranije bavili definisanjem složenica navođen kao izuzetno bitan odnosno ključni, Barić takođe uopšte ne pominje niti se bavi semantičkom usmjerenošću složenica.

Iako su u svojoj *Gramatici srpskog jezika* autori Stanojčić i Popović slaganju posvetili relativno malo mjesta, definicija koju donose potvrđuje pomak u razumijevanju procesa slaganja koji su nagovijestili Babić i Barić u odnosu na gramatičare starije generacije. Slaganjem riječi autori označavaju „tvorbu reči procesom spajanja najmanje dve tvorbene osnove uzete od dveju reči (različitih ili istih vrsta), procesom svođenja njihovih akcenata na jedan akcenat; procesom eventualnog povezivanja spojnim vokalom (-o/-e) i uobličavanja gramatičkim nastavcima vrste u koju ulaze kao novonastale reči prema svojim motivnim rečima“ (Stanojčić i Popović 2011: 147), što je definicija koja je danas uglavnom prihvaćena u modernoj srpskoj lingvistici. Razumijevanje slaganja kao procesa spajanja odnosno kombinovanja tvorbenih osnova, korijena ili riječi leži u osnovi modernih definicija slaganja većine evropskih jezika, mada je zbog razlika među jezicima jednu univerzalnu definiciju slaganja nemoguće dati.[9]

Uočljivo je, dakle, da su stariji gramatičari kao npr. Belić i Stevanović slaganje shvatali kao spajanje odnosno srastanje riječi, a složenicu kao, kako ističe Klajn (2002: 6), neku vrstu okamenjene sintagme. Kod mlađih autora fokus se pomjera sa skupova riječi koji su dugom upotrebom bile čvrsto vezane, dakle sa ustaljenih sintagmi, na manje ili više slobodne kombinacije osnova odnosno korijenskih morfema. Tako koncipirana definicija dovoljno je široka da obuhvati i tradicionalne srpske složenice ali i one nastale prema novim obrascima.

Ivan Klajn je jedan od rijetkih autora koji je krajnje sistematično i detaljno opisao tvorbeni proces slaganja riječi, obuhvativši pritom sve vrste riječi u kojima se javljaju složenice. U prvom tomu *Tvorbe reči u savremenom srpskom jeziku,* koji se odnosi na slaganje i prefiksaciju,

[9] Više o problemu definisanja tvorbenog načina slaganja vidi u *The Oxford Handbook of Compounding,* Chapter 1: Introduction: Status and Definition of Compounding. str. 4-19.

slaganju je posvećeno oko 170 strana. Pored iscrpnog prikaza dosadašnje literature o složenicama autor opširno diskutuje o ulozi spojnog vokala i različitim pristupima klasifikaciji složenica. Kritikuje definicije složenica koje su ponudili drugi autori, smatrajući ih nedovoljno preciznim, pri čemu se glavna zamjerka odnosi na to da se govori o kombinaciji dvije ili više osnova ili korjenskih morfema, ali ne i riječi, iako postoje brojne složenice čiji je jedan dio kompletna riječ npr. VREME-plov, MALO-krvan ili poljo-PRIVREDA, ruko-VODITI (Klajn 2002: 22). U ovu grupu spadaju i složenice građene prema nekim od tvorbenh tipova koji su uneseni u srpski jezik pod uticajima drugih jezika (pridjevska osnova +imenica, imenička osnova + imenica, te imenica + imenica). Iz njegove diskusije zaključujemo da složenicom smatra leksičko-morfološku jedinicu oblikovanu kao jednu cjelinu, koja uključuje riječ i osnovu ili dvije ili više osnova objedinjenih semantički, akcenatski i morfološki (2002: 22-23).

Zbog velike raznovrsnosti u sintaktičkim odnosima, koja otežava sveobuhvatnu i čvrstu klasifikaciju, Klajn, tragom podjela koje su dali Belić, Stevanovič i Nikolić, složenice dijeli u dvije velike grupe: naporedne (koordinativne) i subordinativne (koje dalje dijeli na odredbene i rekcijske). Kod semantičke usmjerenosti složenica Klajn se drži podjele na egzocentrične i endocentrične onako kako ju je dao Blumfild: dakle, složenice koje imaju istu funkciju kao i njihov centralni dio su endocentrične, dok tamo gdje niti jedan element nije funkcionalno ekvivalentan grupi kao cjelini (tj. tamo gdje ne postoji odrediv centar) imamo egzocentrične složenice (Klajn 2002: 37).

Za razliku od svojih prethodnika, prisustvo ili odsustvo spojnog vokala ne smatra za najvažnije obilježje na osnovu kojeg bi se vršila podjela složenica. I inače, Klajn široko diskutuje o spojnom vokalu i o drugim spornim pitanjima u okviru tvorbe riječi slaganjem poput imperativnih složenica ili pitanjima koja su do tada malo obrađivana kao što su složenice sa afiskoidima, skraćeničke složenice i slivenice.

U iscrpnom prikazu složeničkih tipova Klajn složenice grupiše prema vrsti riječi kojoj pripada cijela složenica, a dalje prema vrsti riječi pojedinačnih dijelova i prisustvu ili odsustvu sufiksa. U klasifikaciju su uključeni i iscrpno su opisani i svi tvorbeni tipovi koji su ovdje predstavljeni kao inovacije u tvorbenom sistemu slaganja. Za tip imenica + imenica bez spojnog samoglasnika, tj. za polusloženice Klajn, osim turskog i njemačkog, kao izvor navodi i engleski jezik (2002: 44-47). Imajući u vidu da je engleski jezik počeo da vrši intenzivniji leksički uticaj na srpski od druge polovine 20. vijeka, razumljivo je da su tek

gramatičari novije generacije mogli govoriti o eventualnim efektima anglicizama na sistem tvorbe riječi u srpskom.

Danas je, međutim, sasvim evidentno da je pomenuti tvorbeni obrazac, koji je u srpski sistem ušao posredstvom najprije turskih a kasnije i njemačkih složenica, dosegao novi nivo produktivnosti sa ulaskom složenih engleskih modela građenih po istom obrascu (o anglicizmima u srpskom više vidi u Prćić 2005: 177). Naše istraživanje, koje se bavi adaptacijom engleskih složenica u srpskom jeziku[10], pokazuje da od oko 800 ispitanih anglicizama, koji su nastali od engleskih složenih modela, čak četvrtinu čine polusloženice. Među njima je većina polumotivisanih složenica gdje je drugi element odomaćeni anglicizam, dok je na prvom mjestu engleska riječ (*grejs-period, kol-centar, pet-šop, slot-mašina, spin-doktor, tribjut-bend* i sl.). Po uzoru na ovaj obrazac javljaju se u srpskom polusloženice koje nisu preuzete iz engleskog jezika, ali mahom sadrže bar jednu riječ engleskog porijekla: *auto-stop, tepih-centar, obrok-salata*i sl.

Zaključak

U radu smo nastojali prikazati promjene koje su se desile u izučavanju složenica i razumijevanju prirode tvorbenog procesa slaganja riječi u srpskoj i hrvatskoj lingvistici u protekla dva vijeka, naročito u kontekstu uticaja drugih jezika.

Tokom 19. vijeka izučavanje tvorbe riječi slaganjem svodilo se uglavnom na navođenje pojavnih oblika složenica. Uticaji evropskih lingvističkih krugova, koji su u tom periodu mahom bili zaokupljeni pokušajima rekonstrukcije indoevropskog prajezika, na izučavanje tvorbe riječi kod nas ogledali su se u zadržavanju dijahronijske perspektive i u klasifikaciji tvorbenih modela prema sintaksičkom odnosu elemenata. Već tada je, međutim, pored tradicionalnih srpskih složenica primjećen novi tvorbeni obrazac (imenica + imenica bez spojnog samoglasnika), koji je unesen iz turskog jezika radi adaptacije turskih složenica. Kontakti između govornika njemačkog i srpskog jezika i sistematski rad na bogaćenju leksikona pak na tvorbu riječi slaganem ostavili su trag u

[10] Istraživanje koje autorka sprovodi za potrebe izrade doktorske disertacije na temu: „Adaptacija engleskih složenica i njihov uticaj na tvorbene obrasce slaganja u srpskom jeziku“, koja je prijavljena na Odsjeku za anglistiku Filozofskog fakulteta Univerziteta u Istočnom Sarajevu 2014. godine.

obliku novih tvorbenih obrazaca, preuzetih kalkiranjem njemačkih složenica.

Gramatičari prve polovine 20. vijeka dali su prve teorijske postavke o procesu nastanka složenica, koje su razumjeli kao srastanje ustaljenih nizova riječi u jednu cjelinu. Kao ključne okolnosti pod kojima od sintagme postaje složenica isticali su ujednačavanje akcenta i promjenu značenja, zbog čega su insistirali na tome da su sve ili gotovo sve složenice u srpskom jeziku egzocentrične. Otuda su složenice koje su građene mahom prema njemačkim modelima (endocentrične subordinativne složenice) odbacivali kao nepravilne. Međutim, uprkos ograničenjima koja je nametao domaći sistem, raširenost ovakvih složenica rezultirala je njihovim prihvatanjem, tj. unošenjem novih tvorbenih obrazaca u tvorbeni način slaganja u srpskom. Četiri nova tvorbena tipa koja su tako ušla odnosno koja su se razvila u srpskom odnosno hrvatskom jeziku su: 1) Imenica + imenica bez sposjnog samoglasnika (*akten-tašna, štaub-šećer*), 2) pridjevska osnova + imenica (*malograđanin, velegrad*), 3) imenička osnova + imenica (*sluzokoža, kolodvor*) i 4) imenička osnova + glagolska osnova + nulti sufiks (*zemljotres, vremeplov*).

Kod mlađih autora fokus se pomjera sa skupova riječi koji su dugom upotrebom bile čvrsto vezane, dakle sa ustaljenih sintagmi, na manje ili više slobodne kombinacije osnova, korijenskih morfema pa i riječi, što je omogućilo preciznu i sveobuhvatnu klasifikaciju, u kojoj su polusloženice, sraslice i čiste složenice jasno izdvojene od ostalih tvorbenih modela. Kriterijum promjene značenja, zbog ulaska u sistem subordinativnih endocentričnih složenica, izgubio je na značaju, a pri klasifikovanju složenica uvodi se i podjela prema semantičkoj usmjerenosti na endo i egzocentrične složenice.

Od novih tvorbenih obrazaca koji su uneseni pod uticajem drugih jezika, naročito produktivnim pokazale su se polusloženice, koje su u zadnjim decenijama zbog svoje praktičnosti postale najčeće sredstvo u adaptaciji engleskih složenih modela, što je, naposljetku, dovelo i do pojave ovog tvorbenog obrasca i izvan procesa pozajmljivanja.

Literatura

Aikhenvald, A. (2007). Typological distinctions in word-formation. In: *Language Typology and Syntactic Description*, Vol. III Grammatical Categories and the Lexicon. Edited by Timothy Shopen, Cambridge University Press, 1-65.

Babić, S. (2002). *Tvorba riječi u hrvatskome književnome jeziku.* Treće, poboljšano izdanje. Hrvatska akademija znanosti i umjetnosti, Zagreb: Nakladni zavod Globus.

Barić, E. et al. (1997). *Hrvatska gramatika*. drugo promijenjeno izdanje. Zagreb: Školska knjiga.

Belić, A. (1949). *Savremeni srpskohrvatski književni jezik, II deo: Nauka o građenju reči.* Beograd: Naučna knjiga.

Belić, A. (1958). *O jezičkoj prirodi i jezičkom razvitku, lingvistička ispitivanja*, I knjiga, drugo izdanje. Beograd: Nolit.

Čaušević, E. (1996). *Gramatika suvremenog turskog jezika*. Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.

Daničić, Đ. (1876). *Osnove srpskoga ili hrvatskoga jezika*. Biograd: Državna štamparija. Dostupno na: https://archive.org/details/osnovesrpskogai00danigoog/page/23/mode/2up?view=theater

Ivić, M. (1996). *Pravci u lingvistici*. Beograd: Biblioteka XX vek.

Kastovsky, D. (1966). Diachronic perspectives. In: *Oxford Handbook of Compounding* (Lieber R. and P. Štekauer, eds.), Oxford University Press, 323-340.

Klajn, I. (2002). *Tvorba reči u savremenom srpskom jeziku, prvi deo, slaganje i prefiksacija*. Beograd.

Leskien, A. (1914). *Grammatik der Serbocroatischen Sprache, 1 Teil, Lautlehre, Stammbildung, Formenlehre*. Heidelberg.

Lieber, R. and P. Štekauer (2009). Introduction: Status and Definition of Compounding. In: *Oxford Handbook of Compounding* (Lieber R. and P. Štekauer, eds.), Oxford University Press, 4-18.

Maretić, T. (1899). *Gramatika i stilistika hrvatskoga ili srpskoga književnog jezika*. Zagreb: štampa i naklada knjižare L. Hartmana.

Miklosich, F. (1864). Die Nominale Zusammensetzung im Serbischen. *Denkschriften der Kaiserlichen Akademie der Wissenschaften, Philosophisch-Historische Klasse*,13,1,[1]. Wien. Dostupno na: https://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=mdp.39015080327615&view=1up&seq=7&skin=2021

Miklosich, F. (1875). *Vergleichende Grammatik der Slavischen Sprachen.* Zweiter Band: Stammbildungslehre. Wien: Wilhelm Braunmùller. Dostupno na: https://books.google.ba/books?id=46KOfVvXelcC&printsec=frontcover&dq=Miklo%C5%A1i%C4%8D+Vergleichende+Grammatik+der+slavischen+Sprachen&hl=en&sa=X&redir_esc=y#v=onepage&q=Miklo%C5%A1i%C4%8D%20Vergleichende%20Grammatik%20der%20slavischen%20Sprachen&f=true

Milanović, A. (2010). *Kratka istorija srpskog knjijževnog jezika*. Beograd: Zavod za udžbenike.

Nikitović, Z. (2004). *Složenice u u originalnim srpskoslovenskim djelima sakralnog karaktera*. Univerzitet u Banjoj Luci, Filološki Fakultet.

Peco, A. (1987). *Turcizmi u Vukovim rječnicima*. Beograd: Vuk Karadžić

Prćić, T. (2005). *Engleski u srpskom*. Novi Sad: Zmaj.
Rammelmeyer, M. (1977). Njemački leksički kalk i tvorba riječi u srpsko-hrvatskom jeziku. *Naučni sastanak slavista u Vukove dane* 1: 291-304.
Stanojčić, Ž. i Lj. Popović (2011). *Gramatika srpskog jezika za gimnazije i srednje škole*. Beograd: Zavod za udžbenike.
Stefanović Karadžić, V. (1814). *Pismenica serbskoga iezika*. Dostupno na: http://www.digitalna.nb.rs/wb/NBS/RukopisiIKnjige/SD_02F04265A5384CE4D4DAEFE93E800D67?fullscreen#page/0/mode/1up
Stefanović Karadžić, V. (1818). *Srpski rječnik istolkovan njemačkim i latinskim riječima*. Dostupno na: https://books.google.ba/books?id=I8ozAQAAMAAJ&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false
Stefanović Karadžić, V. (1828). Glavna svršivanja suštesvitelni i prilagatelni imena u Srpskom jeziku. U: *Danica, zabavnik*. (izdao Vuk Stef. Karadžić), Beč: štamparija Jermenskoga namastira. Dostupno na: http://digital.bms.rs/ebiblioteka/pageFlip/reader/index.php?type=numerated&id=4&m=2#page/3/mode/1up
Stefanović Karadžić, V. (1852). *Srpski rječnik istumačen njemačkijem i latinskijem riječima.* Beč: Štamparija jermenskoga namastira. Dostupno na: https://www.scribd.com/doc/68240726/Vuk-Stefanovic-Karadzic-Srpski-rjecnik-1852
Stevanović, M. (1986). *Savremeni srpskohrvatski jezik (gramatički sistemi i književnojezička norma), I deo: Uvod, fonetika, morfologija*, Peto izdanje. Beograd: Naučna knjiga.
Turk, M. i Pavletić, H. (2002). Kalkovi u hrvatskim dvojezičnim i višejezičnim rječnicima. *Filologija* 38-39: 263-273.
Zett, R. (1968). O problematici složenica tipa „nogomet“. *Jezik. Časopis za kulturu hrvatskog književnog jezika* 16/4: 105-110.
Živanović, J. (1887). Branič srpskog jezika U: *Stražilovo*, broj 17, god III, Novi Sad, 269-271.

Ninoslava Radić

ON SHIFTS IN UNDERSTANDING THE NATURE OF COMPOUNDING IN SERBIAN LINGUISTICS IN THE 19th AND 20th CENTURY

Summary: Compounding has been given a scanty treatment in Serbian linguistics for a long time, especially compared to other word-formation processes, such as derivation. The scope of studying of compounding, however, has gradually widened and discernible shifts in understanding the nature of the process followed. The idea put forward in this paper is that the shifts in perception of compounding in Serbian linguistics came as a result not only of developments in Serbian linguistic thought and of teachings of European linguistic circles, but of adopting into Serbian certain

compounding types from other languages, notably compounding type noun + noun without linking vowel (adopted from Turkish, later from German and English) and endocentric compound calques from German language.

Key words: compounding; compound types; exo/endocentric compounds, calques, semi-compounds

https://doi.org/10.18485/primling.2022.23.7
811.111'367.625
Оригинални научни рад
Примљен: 2. 9. 2022.
Прихваћен: 25. 10. 2022.

Jelena Biljetina[1]

Univerzitet u Novom Sadu
Pedagoški fakultet u Somboru

DOSLOVNA ZNAČENJA GLAGOLA JEDENJA I PIJENJA U ENGLESKOM I SRPSKOM: KONTRASTIVNA ANALIZA

Sažetak: U radu se ispituju doslovna značenja glagola jedenja i pijenja u engleskom i srpskom jeziku. Značenja se ispituju u odnosu na prototipične glagole jedenja i pijenja (*to eat* / *jesti*, odnosno *to drink* / *piti*), kao tercijum komparacionis u odnosu na kog se poređenje vrši, a utvrđuju na osnovu rečničkih definicija. Metodom komponentne analize utvrđuju se semantičke komponente svakog glagola ponaosob, kako bi se ustanovila obeležja po kojima se glagoli jedenja/pijenja razlikuju među sobom. Rezultati analize pokazuju da se konceptualizacija i leksikalizacija analiziranih glagola u najvećoj meri poklapaju, usled univerzalnosti jedenja i pijenja, dok su razlike uslovljene kulturološkim i lingvističkim faktorima.

Ključne reči: glagoli jedenja, glagoli pijenja, kontrastivna analiza, doslovno značenje, engleski, srpski.

1. Uvod

Cilj ovog rada je analiza doslovnih značenja glagola jedenja i pijenja u engleskom i srpskom kako bi se ispitao njihov semantički sastav i ustanovile sličnosti i razlike u leksikalizaciji i konceptualizaciji radnji jedenja i pijenja u dva jezika. Potreba za istraživanjem glagola jedenja i pijenja nalazi se u činjenici da se ovi glagoli odnose na radnje koje se obavljaju svakodnevno i predstavljaju deo univerzalnog ljudskog iskustva, te je stoga važno precizno ustanoviti način(e) na koji se jedenje

[1] jelena.biljetina@gmail.com

i pijenje konceptualizuju i potom leksikalizuju. Polazna hipoteza jeste da se radnje jedenja i pijenja u pojavnom obliku manifestuju na različite načine, pri čemu glagoli jedenja i pijenja leksički odražavaju nijanse pojmovnih manifestacija ovih radnji. S tim u vezi, cilj ovog rada je trojak: 1) ustanoviti doslovna značenja glagola jedenja i pijenja; 2) ustanoviti sličnosti i razlike u semantičkim komponentama glagola jedenja i pijenja i, kao krajnji cilj, 3) ustanoviti sličnosti i razlike u konceptualizaciji radnji jedenja i pijenja i postojanju formalnih korespondenata i/ili prevodnih ekvivalenata.

2. Teorijski okvir

Problem značenja predstavlja ključni problem u leksikologiji i semantici (Dragićević 2010: 54). U pristupima pitanju značenja prihvaćen je tradicionalni pristup koji leksemu predstavlja kao trougaoni odnos jezika, mišljenja i (vanjezičke) stvarnosti (Ogden and Richards 1923).[2] Precizna obrada značenja lekseme obuhvata ne samo unutarjezičke pojave, koje odražavaju tipologiju odnosa između pojedinih leksema (i njenih sastavnih delova), već i vanjezičke pojave koje se nalaze u direktnoj ili indirektnoj vezi sa leksemom i koje odražavaju odnose između lekseme i segmenata vanjezičke stvarnosti na koje se leksema odnosi (Prćić 2016: 24). U ovom radu se ispituje značenje koje se u literaturi najčešće naziva centralnim (Palmer 1976: 69) ili osnovnim značenjem (Zgusta 1991: 67), primarnom semantičkom realizacijom (Gortan-Premk 2004: 39), odnosno doslovnim značenjem (Lyons 1981: 145), (Prćić 2016: 25).[3]

Za utvrđivanje (doslovnog) značenja glagola u ovom radu koristiće se kombinovani pristup značenju leksema, kog navodi Prćić (2016: 58), kao kombinaciju tradicionalne metode komponentne analize i prototipskog pristupa. Komponentna analiza predstavlja tradicionalni, strukturalistički

[2] Savremeni pristupi tumače značenje putem smisla, denotacije i referencije (Lyons 1977), konceptualnog, asocijativnog, tematskog značenja (Leech 1981), dezignacije, konotacije i domena primene (Zgusta 1971), odnosno putem smisla, denotacije, referencije i asocijacije (Prćić 2016).

[3] Pored doslovnog i prenesenog značenja, Prćić razlikuje još četiri značenjska para: leksičko i rečeničko, deskriptivno i asocijativno, sistemsko i tekstualno i nameravano i protumačeno značenje (Prćić 2016: 25-41).

pristup analizi značenja, odnosno analitički postupak raščlanjivanja semantičkog sadržaja lekseme na značenjske delove – semantičke komponente (Lipka 1999: 99) ili dijagnostička obeležja (Prćić 2016: 52). Ova obeležja su ključna pri utvrđivanju značenja lekseme budući da se odnose na semantički relevantna obeležja vanjezičkog entiteta kog leksema denotira (Prćić 2016: 52). Lipka (1999: 99) ih definiše kao vrstu metajezika koji služi za objašnjavanje značenja, a njihova osnovna i najvažnija uloga je semantičko kontrastiranje, jer upravo u kontrastiranju i razdvajanju značenja jedne lekseme od značenja drugih moguće je ustanoviti i definisati značenje (Nida 1975: 91). Tako se, na primer, semantički sastav engleskog glagola *to devour* može razložiti na sledeća dijagnostička obeležja: [PUT FOOD INTO THE MOUTH], [CHEW], [SWALLOW], [QUICKLY], [GREEDILY], [BECAUSE OF HUNGER]. Međutim, u ovom radu model komponentne analize nije shvaćen kao isključivo postojanje ili nepostojanje određenog obeležja, već dozvoljava, prema savremenom modelu kog predlaže Prćić (2016: 58), gradijentno pripadanje određenog svojstva i na taj način se kombinuje sa određenjem značenja lekseme prema prototipu.

Kategorizacija leksema prema prototipu odražava našu percepciju vanjezičke stvarnosti budući da prototipska leksema predstavlja centralnu leksemu sa kojom ostali članovi dele određena dijagnostička obeležja (Rosch 1975: 217).[4] Primer prototipičnog glagola jedenja u engleskom jeziku je glagol *to eat*. Ovaj glagol je centralni član kategorije (ovde se kategorija odnosi na leksičko polje) glagola jedenja i sadrži dijagnostička obeležja [PUT FOOD INTO THE MOUTH], [CHEW] i [SWALLOW] kojima se definiše prototip glagola jedenja. Ostali glagoli koji pripadaju ovoj kategoriji, poput navedenog glagola *to devour*, dele sa prototipičnim glagolom *to eat* njegova dijagnostička obeležja, na osnovu čega se svrstavaju u kategoriju glagola jedenja, ali se po drugim svojim obeležjima (na primeru glagola *to devour* to su [QUICKLY], [GREEDILY], [BECAUSE OF HUNGER]) razlikuju u odnosu na prototip. Stoga najvažnije svojstvo dijagnostičkih obeležja leži u semantičkom kontrastiranju i utvrđivanju značenja pojedinačnih leksema, pri čemu težište nije na istovetnosti, već na delimičnom poklapanju obeležja (Prćić 2016: 56-60).

[4] Prototipski pristup značenju leksema zasniva se na istraživanjima kategorija i njihovih granica (Wittgenstein (1953), Berlin-Kay (1969), Taylor 1989), Rosch (1975).

Preneto na ravan ispitivanja glagola jedenja i pijenja, u ovom radu se kontrastiranje ogleda u utvrđivanju dijagnostičkih obeležja glagola jedenja i pijenja i utvrđivanja smisaonih odnosa među ispitivanim glagolima.

Pored utvrđivanja značenjskih odnosa među glagolima jedenja i pijenja unutar engleskog, a potom i unutar srpskog jezika, analiza se bavi i uočavanjem sličnosti i razlika u značenju ispitivanih glagola između dva jezika. Ovakvo ispitivanje se temelji na postavkama kontrastivne analize, koja pretpostavlja poređenje na osnovu univerzalnog lingvističkog obeležja (Đorđević 1987: 58). U ovom radu takvo univerzalno obeležje predstavljaju dijagnostička obeležja glagola jedenja i pijenja jer se upravo na osnovu njih utvrđuju sličnosti i razlike među glagolima unutar svakog jezika ponaosob, ali i između oba jezika, te predstavljaju tertium compartionis, referentnu platformu na osnovu koje se poređenje vrši (Krzeszowski 1990: 15).

3. Korpus

Korpus za istraživanje u ovom radu prikupljen je iz relevantnih jednojezičnih rečnika engleskog i srpskog jezika[5] i sastoji se od po osamnaest glagola jedenja, odnosno od po dvanaest glagola pijenja za svaki jezik ponaosob. U korpus su uvršteni oni glagoli jedenja i pijenja koji su u rečnicima definisani glagolima *to eat*/*jesti*, odnosno *to drink*/*piti*. Dijagnostička obeležja se utvrđuju na osnovu rečničkih definicija ispitivanih glagola i potom kontrastiraju kako bi se ustanovile sličnosti i razlike u značenju glagola jedenja i pijenja unutar jednog jezika, a potom se glagoli kontrastiraju i između dva jezika.

Engleski deo korpusa glagola jedenja čine sledeći glagoli: *to eat, to binge, to breakfast, to chomp, to chow, to crunch, to devour, to diet, to dine, to gobble, to gorge, gulp, to lunch, to nibble, to nosh, to munch, to scoff, to slurp*. Srpski glagoli jedenja uvršteni u korpus su: *jesti, večerati, doručkovati, glodati, žderati, krkati, kusati, mezetiti, mljackati, mrljaviti, obedovati, prezalogajiti, ručati, slistiti, smazati, srkati, užinati, čalabrcnuti*. Analizirani glagoli pijenja su *to drink, to booze, to guzzle, to*

[5] Elektronske adrese svih rečnika i jezičkih baza korišćenih u ovom istraživanju navedene su u spisku rečnika, nakon spiska navedene literature.

imbibe, to lap, to quaff, to quench, to sip, to suck, to swig, to tipple, to toast za engleski jezik, odnosno *piti, gutati, eksirati, iskapiti, ispiti, lokati, napiti se, opiti se, piti, cevčiti, cugnuti, šljemati* i *šljokati* za srpski jezik.

4. Analiza

U ovom delu rada analiziraju se doslovna značenja glagola jedenja i pijenja u engleskom, odnosno srpskom jeziku, putem metode komponentne analize kojom se doslovna značenja ispitivanih glagola razlažu na specifična dijagnostička obeležja. Analiza se vrši u odnosu na prototipske glagole jedenja i pijenja, koji predstavljaju *tertium comparationis* prema kom se poređenje vrši (Đorđević 1987: 58).

4.1. Analiza glagola jedenja

4.1.1. Glagoli jedenja u engleskom jeziku

Prototipičan glagol jedenja u engleskom jeziku je glagol *to eat*. Analiza rečničke definicije glagola *to eat* pokazuje da se njegovo značenje može razložiti na sledeća dijagnostička obeležja: [PUT FOOD INTO MOUTH] , [CHEW] i [SWALLOW]. Budući da predstavlja prototip glagolske radnje kojom se označava proces jedenja, dijagnostička obeležja glagola *to eat* su sadržana u značenju svih glagola koji se odnose na jedenje, dok se ostali glagoli unutar kategorije radnje jedenja međusobno razlikuju po svojim specifičnim obeležjima, što je predstavljeno u Tabeli 1.

	to eat	to	to	to	to	to	to	to	to	to	to	to	to	to	to	to	to	to
PUT FOOD INTO MOUTH	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√
CHEW	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√
SWALLOW	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√
TOO MUCH FOOD		√									√							
A LOT OF FOOD					√												√	
UNTIL FULL											√							

IN LARGE AMOUNTS												√						
IN SMALL AMOUNTS								√						√				
IN SMALL BITES														√				
BREAKFAST			√															
LUNCH													√					
DINNER									√									
THE MAIN MEAL									√									
QUICKLY							√			√		√			√		√	
GREEDILY							√			√	√	√						
NOISILY				√														√
ENTHUSIASTICALLY					√									√				
WITH PLEASURE		√																
WITHOUT CONTROL		√																
PRODUCE SOUNDS						√										√		√
WITH TEETH						√										√		
WITH JAWS																√		
WITH MOUTH																		√
AS IF GRINDING						√												
AS IF SUCKING																		√
PARTICULAR FOOD								√										
IN ORDER TO LOSE WEIGHT								√										
BECAUSE OF HUNGER							√											

Tabela 1. Dijagnostička obeležja glagola jedenja u engleskom jeziku

Tabela 1 prikazuje analizirane glagole jedenja u engleskom jeziku i njihova dijagnostička obeležja, koja se odnose na različite segmente vanjezičke stvarnosti, odnosno na različite pojavne dimenzije procesa jedenja, koje se mogu kategorisati u nekoliko grupa: količina hrane, način jedenja, vrsta obroka i uzrok jedenja. Obeležja koja se odnose na količinu hrane se nalaze na dva ekstrema, budući da se odnose na malu i veliku količinu hrane, između polarizovanih obeležja [IN SMALL AMOUNTS] i [IN LARGE AMOUNTS] nalaze gradijentno nivelisana dijagnostička obeležja, počevši od onog koji se odnosi na prekomernu količinu pojedene hrane ([TOO MUCH FOOD]), preko velike količine

pojedene hrane ([A LOT OF FOOD]), do onog koje se odnosi na zasićenost hranom ([UNTIL FULL]). Budući da je dimenzija jedenja velike količine hrane izražena putem brojnih obeležja, i broj glagola kojima se izražava jedenje velike količine hrane znatno je veći od broja glagola kojima se izražava uzimanje male količine hrane: *to binge*, *to chow*, *to gorge*, *to gulp*, *to scoff* (kao glagoli kojima se izražava jedenje velike količine hrane), odnosno *to diet* i *to nibble* (mala količina hrane).

Dimenzija koja se odnosi na način uzimanja hrane takođe obuhvata širok spektar dijagnostičkih obeležja, a ona se tiču različitih načina jedenja, pri čemu svako od ustanovljenih dijagnostičkih obeležja odslikava segment vanjezičke stvarnosti koji se ne smatra društveno poželjnim ponašanjem prilikom jela. Jedan od navedenih različitih vidova se odnosi na (veliku) brzinu kojom agens jede hranu, te je i izražen obeležjem [QUICKLY]. Ovo obeležje ulazi u značenje čak pet glagola, *to devour*, *to gobble*, *to gulp*, *to nosh* i *to scoff*, a četiri od navedenih pet glagola (t*o devour*, *to gobble*, *to gulp*, *to scoff*) sadrže i obeležje [GREEDILY], kojim se izražava pohlepan način na koji se hrana jede. Drugi vid je stvaranje zvukova prilikom jela, što je izraženo obeležjem [NOISILY], koje je opšte po svom značenju i odnosi se na glasno jedenje. Ovo dijagnostičko obeležje je karakteristično za dva glagola, *to chomp* i *to slurp*, pri čemu potonji glagol nosi dodatno specifično obeležje [WITH MOUTH] dela usne duplje kojim se stvara zvuk, a to su usta. Prisutne su još dve značenjske dimenzije kojima se ističe organ aktivan pri stvaranju zvuka, izražene dijagnostičkim obeležjima [WITH TEETH] i [WITH JAWS]. Oba ova obeležja ulaze u semantički sastav dva glagola, *to crunch* i *to munch*, a oni se međusobno razlikuju po specifičnim obeležjima [AS IF GRINDING] za glagol *to crunch*, odnosno [WITH MOUTH] za glagol *to munch*. [AS IF GRINDING], uz [AS IF SUCKING] kod glagola *to slurp*, predstavlja dijagnostičko obeležje kojim se način obavljanja radnje jedenja poredi sa mlevenjem, odnosno sisanjem. Kod glagola jedenja u engleskom jeziku je prisutna i grupa dijagnostičkih obeležja kojima se označava vrsta obroka (implicitno i doba dana tokom kog se radnja obavlja), a po kojima se glagoli *to breakfast*, *to lunch* i *to dine* razlikuju od prototipičnog glagola *to eat*. Ta obeležja su [BREAKFAST], [LUNCH] i [DINNER], kao i obeležje [THE MAIN MEAL], kao deo semantičkog sastava glagola *to dine*, čime se ističe uzimanje glavnog obroka u toku dana, najčešće u večernjim časovima.

4.1.2. Glagoli jedenja u srpskom jeziku

Prototipičan glagol jedenja u srpskom jeziku je glagol *jesti*. Na osnovu definicija u analiziranim rečnicima, komponentnom analizom se dolazi do sledećih dijagnostičkih obeležja ovog glagola: [STAVITI HRANU U USTA], [ŽVAKATI] i [GUTATI]. Navedena obeležja predstavljaju univerzalna, zajednička obeležja glagola jedenja u srpskom jeziku na osnovu kojih se vrši poređenje i utvrđivanje semantičkih razlika u odnosu na ostale glagole jedenja. Dijagnostička obeležja ustanovljena za glagole jedenja u srpskom jeziku predstavljena su u Tabeli 2.

	jesti	večer	doru	gloda	ždera	krkat	kusat	meze	mljac	mrlja	obed	preza	ručat	slistit	smaz	srkati	užina	čalab
STAVITI HRANU U USTA	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√
ŽVAKATI	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√
GUTATI	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√
CELOKUPNA KOLIČINA HRANE														√	√			
VELIKA KOLIČINA HRANE					√	√								√				
MALA KOLIČINA HRANE								√		√		√					√	√
HALAPLJIVO					√		√								√			
BRZO					√									√				√
BEZVOLJNO										√								
U MALIM ZALOGAJIMA												√						
IZMEĐU OBROKA																	√	
GLAVNI OBROK											√							
RUČAK													√					
DORUČAK			√															
VEČERA		√																
SUHOMESNATA HRANA								√										
PROIZVODITI ZVUKE									√							√		
USNAMA									√							√		
ODVAJATI JEZIK OD NEPCA									√									
ODVAJATI MEKI DEO S				√														

TVRDOG																		
STRUGATI				√														
UZ PIĆE								√										
S UŽIVANJEM						√	√											

Tabela 2. Dijagnostička obeležja glagola jedenja u srpskom jeziku

Iz Tabele 2 se može zaključiti da se dijagnostička obeležja glagola jedenja u srpskom jeziku odnose na raznorodne pojave koje, svaka u zavisnosti od svoje specifičnosti, utiču na različitost u leksikalizaciji radnji jedenja, pa samim tim i na međusobne razlike unutar leksičkog polja glagola jedenja u srpskom jeziku. Ustanovljena dijagnostička obeležja se mogu podeliti u nekoliko srodnih grupa, u zavisnosti od segmenata stvarnosti na koje se odnose: grupa koja se odnosi na količinu hrane, vrstu obroka i način jedenja. Grupa obeležja koja se odnosi na količinu hrane nije razuđena u pogledu količine hrane koju agens jede, već sadrži samo obeležja [VELIKA KOLIČINA HRANE] i [MALA KOLIČINA HRANE]. Obeležje [VELIKA KOLIČINA HRANE] je prisutno kod tri glagola: *žderati*, *krkati* i *slistiti*. Glagoli *žderati* i *slistiti* su izrazito negativno konotirani jer, osim toga što označavaju jedenje velike količine hrane, oba glagola sadrže još i obeležje [BRZO], a pojedinačno obeležje [HALAPLJIVO] (glagol *žderati*), odnosno [CELOKUPNA KOLIČINA HRANE] (glagol *slistiti*), koji se odnose na one segmente vanjezičke stvarnosti koji se shvataju kao nepoželjno ponašanje pri jelu. Sa druge strane, obeležje kojim se izražava mala količina pojedene hrane prisutno je u semantičkom sadržaju pet glagola: *mezetiti*, *mrljaviti*, *prezalogajiti*, *užinati*, *čalabrcnuti*. [MALA KOLIČINA HRANE] je obeležje koje je zajedničko za svih pet navedenih glagola, ali se oni međusobno razlikuju po raznovrsnim obeležjima, te se uzimanje male količine hrane u srpskom jeziku kombinuje sa psiho-emotivnim stanjem agensa izraženim obeležjem [BEZVOLJNO] kod glagola *mrljaviti*, odnosno obeležjem [S UŽIVANJEM] kod glagola *krkati* i *kusati*, vremenom jedenja [IZMEĐU OBROKA] kod glagola *užinati*, načinom jedenja [BRZO] za glagol *čalabrcnuti* ili [U MALIM ZALOGAJIMA] za glagol *prezalogajiti* i vrstom hrane koja se jede [SUHOMESNATA HRANA], [UZ PIĆE] za glagol *mezetiti*.

Drugu grupu dijagnostičkih obeležja čine obeležja koja se odnose na određen način jedenja. Opšte obeležje [PROIZVODITI ZVUKE] je dodatno specifikovano obeležjima kojima se izražava halapljivost ([HALAPLJIVO])

kod glagola *žderati*, *kusati* i *smazati*, način obrade hrane izražen obeležjima [STRUGATI] i [ODVAJATI MEKI DEO S TVRDOG] kod glagola *glodati*, odnosno [ODVAJATI JEZIK OD NEPCA] kod glagola *mljackati*, ali i konkretno navode organi usne duplje kojima se zvuci stvaraju, kao što su obeležja [USNAMA], takođe prisutno kod glagola *mljackati*, ali i kod glagola *srkati*, specifičnog po tome što se, pored stvaranja zvuka usnama, odnosi isključivo na nošenje tečne hrane.

U treću grupu spadaju dijagnostička obeležja koja se tiču vrste hrane koja se jede. To su obeležja koja se odnose na specifičan obrok i vrstu hrane koja se pri tom jede, ali i impliciraju doba dana u kom se obrok uzima: [DORUČAK], [RUČAK] i [VEČERA] za glagole *doručkovati*, *ručati* i *večerati*, navedenim redosledom. Glagol *obedovati* takođe spada u ovu grupu, budući da sadrži dijagnostičko obeležja [GLAVNI OBROK]. Ono ukazuje na segment vanjezičke stvarnosti koje se odnosi na jedenje glavnog dnevnog obroka, što je u kulturi govornika srpskog jezika ručak. U ovoj grupi nalaze se i prethodno navedena dva obeležja koja se tiču specifične vrste hrane koja se jede, [SUHOMESNATA HRANA] za glagol *mezetiti* i [TEČNA HRANA] za glagol *srkati*.

4.1.3. Kontrastivna analiza glagola jedenja

Kontrastivno poređenje glagola jedenja u dva analizirana jezika pokazuje da se prototipični glagoli jedenja u engleskom i srpskom jeziku, *to eat* i *jesti*, po svojoj formi, funkciji i sadržini u potpunosti preklapaju, te predstavljaju formalne korespondente (Prćić 2019: 170). Istovetnost u formi, funkciji i smislu prototipičnih glagola jedenja, kao glagola nadređenih ostalim glagolima unutar leksičkog polja glagola jedenja, pokazuje da se jedenje u obe kulture konceptualizuje na isti način, što je dodatno potvrđeno i samim semantičkim sastavom dvaju glagola, budući da se njihov semantički sadržaj može razložiti na dijagnostička obeležja koja se odnose na istovetne segmente stvarnosti: [PUT FOOD INTO THE MOUTH] [STAVITI HRANU U USTA], [CHEW] [ŽVAKATI] i [SWALLOW] [GUTATI]. Ovakva dijagnostička obeležja takođe ukazuju na to da se u obe kulture jedenje konceptualizuje i definiše na osnovu fizioloških odlika i redosleda samog procesa jedenja.

Formalni korespondenti su ustanovljeni i kod grupe glagola koja se odnosi na određenu vrstu obroka, odnosno za glagole *to breakfast*, *to*

lunch i *to dine*. Njihovi korespondenti su *doručkovati, ručati* i *večerati* navedenim redosledom, uz određenu razliku koja je deo kulturološke specifičnosti: engleski glagol *to dine*, čiji je korespondent u srpskom jeziku glagol *večerati*, označava glavni obrok koji se uzima tokom dana, dok je u kulturi govornika srpskog jezika glavni obrok u toku dana ručak. Drugu grupu glagola za koje postoje formalni korespondenti u engleskom jeziku čine glagoli kojima se izražava specifičan način jedenja: *to slurp – srkati, to munch – mljackati, to crunch – grickati*. Sva tri glagola (i njihovi korespondenti) se odnose na specifičan način na koji se radnja jedenja obavlja i stvaranje zvuka prilikom jela: *to crunch – hrskati, to munch – mljackati* i *to slurp – srkati*. Glagol *to devour* takođe ima svoj formalni korespondent u srpskom jeziku, a to je *žderati*: oba glagola se odnose na brzo, pohlepno i halapljivo jedenje velike količine hrane. Značenjski vrlo sličan je još jedan par, *to scoff* i *smazati*, glagoli koji se takođe odnose na brzo i halapljivo jedenje ali, za razliku od para *to devour* i *žderati*, ne sadrže obeležje pohlepe.

Nekoliko je glagola u engleskom jeziku za koje u srpskom jeziku ne postoji odgovarajući značenjski kontrast koji se leksikalizuje odgovarajućim glagolom jedenja, već se za takve glagole u srpskom jeziku najčešće koristi prototipičan glagol *jesti* koji je modifikovan odgovarajućim leksičkim sadržajem. Tako se, na primer, za glagol *to nosh* u srpskom jeziku koristi funkcijsko-komunikativni ekvivalent kojim se naglašava brzina, *jesti na brzinu* ili *jesti na brzaka*, a za glagol *to chomp* ekvivalent koji naglašava glasnoću (*glasno jesti*), što je dijagnostičko obeležje po kom se ovaj glagol razlikuje od ostalih glagola jedenja. Glagoli t*o gobble* i *to gorge* su značenjski vrlo slični, jer označavaju pohlepu prilikom jela, a u srpskom jeziku se takođe prevodi ekvivalentima *proždrljivo jesti*, odnosno *pohlepno jesti*. Za glagol *to diet* u srpskom jeziku ne postoji odgovarajući glagol jedenja, ali se koristi sintagma *biti na dijeti*, kao definicioni prevod.

4.2. Analiza glagola pijenja

4.2.1. Glagoli pijenja u engleskom jeziku

Kao prototipičan glagol pijenja u engleskom jeziku, *to drink* sadrži dva dijagnostička obeležja, [TAKE LIQUID] i [SWALLOW], te kao predstavlja osnovu za (ne)uključivanje drugih glagola u leksičko polje glagola jedenja. Glagoli pijenja u engleskom jeziku i njihova dijagnostička obeležja predstavljeni su u Tabeli 3.

	to drink	to booz	to guzzl	to imbi	to lap	to quaff	to quen	to sip	to suck	to swig	to tippl	to toast
TAKE LIQUID	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√
SWALLOW	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√
ALCOHOL		√		√							√	√
A LITTLE AMOUNT								√			√	√
A LOT OF LIQUID						√				√		
IN SMALL MOUTHFULS								√				
IN LARGE GULPS										√		
TO EXCESS		√										
QUICKLY			√			√						
GREEDILY			√									
EAGERLY						√						
HABITUALLY											√	
REGULARLY		√										
USING TONGUE												
BY CONTRACTING LIPS					√				√			
WITH MOUTH									√			
FROM A BOTTLE										√		
TO STOP BEING THIRSTY							√					
TO DRAW LIQUID									√			
TO HONOUR A PERSON												√

Tabela 3. Dijagnostička obeležja glagola pijenja u engleskom jeziku

Na osnovu analiziranih glagola i njihovih izdvojenih dijagnostičkih obeležja, pokazalo se da se pijenje u engleskom jeziku, pored svog prototipičnog odvijanja radnje pijenja, dodatno karakteriše prvenstveno različitim načinima na koje se radnja odvija, ali i količine pića koja se konzumira. Stoga se izdvajaju dve glavne grupe dijagnostičkih obeležja; jednu čine obeležja koja se odnose na količinu tečnosti koja se pije, a drugu, veću grupu, obeležja koja se odnose na način pijenja. Dijagnostička obeležja koja se odnose na količinu tečnosti su gradijentno raspoređena i kreću od male količine [A LITTLE AMOUNT] (glagol *to sip, to tipple, to toast*) popijene malim gutljajima [IN SMALL MOUTHFULS] (*to sip*), preko velike količine tečnosti [A LOT OF LIQUID] (*to quaff, to swig*) popijene velikim gutljajima [IN LARGE GULPS] (*to swig*), pa do ekstrema u ovoj dimenziji, a to je prekomerna količina [TO EXCESS] (*to booze*).

Mnogo raznovrsnija je grupa dijagnostičkih obeležja koja se tiče načina konzumiranja tečnosti, a kojima se ističu različiti aspekti procesa pijenja: brzina, učestalost, psiho-emotivno stanje agensa, kao i organi usne duplje koji se koriste prilikom pijenja. Brzina, izražena obeležjem [QUICKLY] je prisutna kod dvaju glagola pijenja, *to guzzle* i *to quaff*, a oni se međusobno razlikuju po psiho-emotivnom stanju agensa koji brzo pije i radnju pijenja vrši pohlepno [GREEDILY] (za glagol *to guzzle*), odnosno željno [EAGERLY] (za glagol *to quaff*). Vremenski aspekt izražen je obeležjima koja se odnose na učestalost pijenja: redovnost radnje pijenja izražena je obeležjem [REGULARLY] kod glagola *to booze*, a navika obavljanja radnje pijenja, [HABITUALLY], kod glagola *to tipple*. Organi usne duplje predstavljaju još jedan istaknut segment radnje pijenja, a u engleskom jeziku je izražen obeležjima [USING TONGUE] kod glagola *to lap*, odnosno dvama obeležjima koja se odnose korišćenje usta i stiskanje usana, [WITH MOUTH] i [BY CONTRACTING LIPS], oba deo semantičkog sastava glagola *to suck*. Poslednja podgrupa dijagnostičkih obeležja se tiče svrhe pijenja, odnosno namere agensa, i vrlo je raznorodna: tiče se utaživanja žeđi [TO QUENCH THIRST] kod glagola *to quench*, odnosno na pijenje u čast nekome [TO HONOUR A PERSON] kod glagola *to toast*.

Posebnu obeležje je [ALCOHOL], kao jedino dijagnostičko obeležje kojim se izražava vrsta tečnosti koja se pije. Ovo obeležje ulazi u semantički sastav četiri glagola (*to booze, to imbibe, to tipple* i *to toast*), a kombinovano je sa obeležjima [TO EXCESS] i [REGULARLY] kod glagola *to booze*, sa obeležjem [HABITUALLY] kod glagola *to tipple*, odnosno[A LITTLE AMOUNT] i [TO HONOUR A PERSON] kod glagola *to toast*.

4.2.2. Glagoli pijenja u srpskom jeziku

U srpskom jeziku prototipičan glagol pijenja je glagol *piti*, sa dijagnostičkim obeležjima [UNOSITI TEČNOST] i [GUTATI], koja predstavljaju deo semantičkog sastava glagola pijenja u srpskom jeziku i na osnovu kojih se glagoli svrstavaju u grupu glagola pijenja.

	piti	gutati	eksirati	iskapiti	ispiti	lokati	napiti se	opiti se	cevčiti	cugati	šljemati	šljokati
UNOSITI TEČNOST	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√
GUTATI	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√
POTISKIVATI GUTLJAJE		√										
VELIKA KOLIČINA									√			
CELOKUPNA KOLIČINA			√	√	√							
PREKOMERNA KOLIČINA								√		√	√	√
DO PRAŽNJENJA POSUDE			√	√	√							
DO POSLEDNJE KAPI				√								
BEZ PREKIDANJA			√							√		
DO ZASIĆENJA							√					
DO STANJA OPIJENOSTI								√				√
U CILJU UTAŽIVANJA ŽEĐI							√					
ALKOHOL								√	√	√	√	√
ZAHVATATI JEZIKOM						√						
GLASNO						√						

Tabela 4. Dijagnostička obeležja glagola pijenja u srpskom jeziku

U tabeli 4. prikazana su dijagnostička obeležja glagola pijenja u srpskom jeziku koja se mogu podeliti u dve grupe: u jednu spadaju obeležja koja se odnose na količinu popijene tečnosti, a u drugu grupu ona koja se odnose na način pijenja. Dimenzija količine popijene tečnosti je u srpskom jeziku izražena ne samo dijagnostičkim obeležjem [VELIKA KOLIČINA] (*cevčiti*), već i obeležjima koja se odnose na prekomernost [PREKOMERNA KOLIČINA] (*opiti se, cugati, šljemati, šljokati*), ali i na celokupnost [CELOKUPNA KOLIČINA] (*eksirati, iskapiti, ispiti*). Kod pojedinih glagola (*eksirati, iskapiti, ispiti*) velika količina i celokupnost popijene tečnosti su dodatno naglašeni obeležjem [DO PRAŽNJENJA

POSUDE] kojim se ističe da u posudi nije ostalo nimalo tečnosti, a kod glagola *iskapiti* još više je istaknuto obeležjem [DO POSLEDNJE KAPI].

Druga grupa dijagnostičkih obeležja je usmerena ka agensu i posledicama radnje pijenja po organizam, kada agens uzima tečnost sve dotle dok može da je primi, što je izraženo obeležjem [DO ZASIĆENJA] kod glagola *napiti se*, odnosno dok ne dospe u stanje pijanstva, što se kod glagola *opiti se* izražava obeležjem [DO STANJA OPIJENOSTI]. *Napiti se* sadrži i obeležje [U CILJU UTAŽIVANJA ŽEĐI], kao razlog usled kog agens uzima tečnost, a glagol *opiti se* sadrži obeležje [ALKOHOL], prisutno u semantičkom sastavu još četiri glagola: *cevčiti*, *cugati*, *šljemati*, *šljokati*. Kod svih navedenih glagola, obeležje [ALKOHOL] nalazi se u kombinaciji sa obeležjima velike, odnosno prekomerne količine tečnosti koja se pije (alkohola): [VELIKA KOLIČINA] za glagol *cevčiti*, odnosno [PREKOMERNA KOLIČINA] za glagole *cugati*, *šljemati* i *šljokati.* Navedena obeležja upućuju na količinu alkohola koja je preterana za agensa, kao konzumenta, a ukazuju na potrebu za leksički nijansiranim izražavanjem radnje pijenja prekomerne količine alkohola.

4.2.3. Kontrastivna analiza glagola pijenja

Pri kontrastivnom poređenju glagola pijenja u engleskom i srpskom jeziku uočljivo je da prototipični glagoli pijenja, *to drink* i *piti*, predstavljaju formalne korespondente, budući da se njihova sintaksička funkcija, ali i semantički sastav, u potpunosti poklapaju. Dijagnostička obeležja koja se odnose na radnju pijenja u oba jezika odražavaju fiziologiju samog procesa pijenja, i tiču se unošenja tečnosti i njenog gutanja: [TAKE LIQUID] i [UNOSITI TEČNOST], odnosno [SWALLOW] i [GUTATI].

Nevelik je broj formalnih korespondenata koje engleski glagoli pijenja imaju u srpskom jeziku. Jedan od njih je glagol *to lap*, čiji je korespondent u srpskom glagol *lokati*, jer se odnosi na zahvatanje tečnosti jezikom ([USING TONGUE], [ZAHVATATI JEZIKOM]), pri čemu glagol *lokati* nosi i dodatnu komponentu kojom se ističe bučan način pijenja ([GLASNO]). Drugi glagol koji ima formalni korespondent u srpskom jeziku je glagol *to quench*, odnosno njemu odgovarajući glagol *napiti se*. Oba glagola sadrže komponentu kojom se ističe svrha pijenja tečnosti, a to je utaživanje žeđi: [TO STOP BEING THIRSTY] i [U CILJU

UTAŽIVANJA ŽEĐI]. Slično je i sa glagolom *to sip,* koji se odnosi na pijenje male količine tečnosti i čiji bi korespondent mogao da bude srpski glagol *pijuckati*. Potonji glagol je u rečnicima srpskog jezika definisan u smislu deminutiva glagola *piti*. *To tipple* je još jedan od glagola za koji u srpskom jeziku postoji odgovarajući korespondent, a to je *opiti se,* jer oba glagola izražavaju radnju konzumiranja alkohola tokom kontinuiranog perioda.

Glagoli kojima se u engleskom jeziku izražava pijenje alkohola, poput glagola *to booze, to imbibe, to tipple* i *to toast,* nemaju svoje formalne korespondente u srpskom jeziku, sudeći po korišćenim rečnicima srpskog jezika, budući da nije pronađen ni jedan glagol pijenja u srpskom jeziku koji sadrži istovetna dijagnostička obeležja kao i navedeni glagoli.[6] Za najveći broj engleskih glagola pijenja se u srpskom jeziku koriste prevodni, odnosno funkcijsko-komunikativni ekvivalenti. Tako, na primer, glagolu *to guzzle*, odgovara prototipičan glagol *piti* uz modifikaciju priloškom odredbom *halapljivo,* dok se za glagol *to quaff* takođe koristi prototip modifikovan priloškom odredbom kojom se naglašava emotivno stanje agensa: *željno piti*. Glagol *to swig* se odnosi na pijenje iz boce i nema odgovarajući formalni korespondent u srpskom jeziku u vidu glagola pijenja čije se doslovno značenje odnosi na pijenje, ali bi se kao korespondent mogao koristiti glagol *potegnuti,* čije je sekundarno značenje 'kratko i snažno povući tečnost iz boce' (RSJ).

5. Zaključak

Analiza doslovnih značenja glagola jedenja i pijenja je pokazala da se semantički sadržaj ispitanih glagola metodom komponentne analize može

[6] Neki od engleskih glagola (*to booze, to tipple*) predstavljaju deo neformalnog jezičkog registra, za koje u analiziranim rečnicima srpskog jezika nije ustanovljen korespondent. Međutim, *Rečnik sinonima* Pavla Ćosića navodi sinonimne glagole pijenja u srpskom jeziku, od kojih bi neki (*cugati, cirkati*) mogli da predstavljaju formalne korespondente navedenih engleskih glagola, ali određeni problem predstavlja i činjenica da za glagole *cugati* i *cirkati* ne postoji odrednica u relevantnim jednojezičnim rečnicima srpskog jezika. Za glagol *to toast* postoji odgovarajući srpski glagol, *nazdraviti*, koji se koristi da označi radnju istovetnu onoj označenoj glagolom *to toast*, ali on u rečnicima srpskog jezika nije primarno definisan kao glagol pijenja ('želeti kome što dobro (zdravlje, uspeh, sreću i sl.) ispijajući pri tome piće (najčešće alkoholno), napiti kome'; RMS). Slično je i sa glagolom *to sip,* koji se odnosi na pijenje male količine tečnosti i čiji bi korespondent mogao da bude srpski glagol *pijuckati,* ali za potonji glagol nije pronađena odrednica u rečnicima srpskog jezika.

razložiti na dijagnostička obeležja koja služe kao tertium comparacionis za poređenje glagola prvo unutar jednog jezika, a potom i za poređenje glagola u engleskom i srpskom, što predstavlja osnovni cilj ovog rada. S obzirom na to da se analiza glagola jedenja i pijenja unutar jednog jezika vrši u odnosu na prototipske glagole jedenja i pijenja ((*to eat* i *jesti*, odnosno *to drink* i *piti*), u glagole jedenja i pijenja uvršteni su oni glagoli čiji je semantički sastav pokazao da sadrže dijagnostička obeležja istovetna prototipičnim glagolima, ali se razlikuju od prototipičnih glagola po tome što sadrže još (najmanje) jedno obeležje. Analizom dijagnostičkih obeležja ustanovljeno je da se u oba jezika obeležja odnose na slične segmente vanjezičke stvarnosti i da se tiču količine hrane/pića, načina jedenja/pijenja i vrste hrane/pića koja se jede/pije, ali da se unutar navedenih dimenzija sama obeležja u pojedinim segmentima razlikuju u engleskom i srpskom. Tako su, na primer, u engleskom jeziku obeležja koja se odnose na količinu hrane više nijansirana i orijentisana ka fiziološkom stanju agensa usled jedenja (pre)velike količine hrane, dok se u srpskom jeziku obeležja isključivo tiču male, velike ili celokupne količine hrane. U pogledu načina jedenja, i u engleskom i u srpskom su dijagnostička obeležja slična i najčešće izražavaju brzinu, halapljivost i/ili uživanje prilikom jedenja. Još jedan zajednički segment predstavljaju obeležja kojima se referiše na stvaranje zvuka, koristeći organ(e) usne duplje. Slično glagolima jedenja, i glagoli pijenja u oba jezika u svom semantičkom sastavu sadrže dijagnostička obeležja koja se odnose na količinu tečnosti i način pijenja, ali je u srpskom jeziku veći broj onih obeležja kojima se izražava raznolikost u pogledu količine tečnosti (i naglašava da je posuda prazna), dok je u engleskom jeziku veći broj obeležja kojima se iskazuje način na koji agens konzumira tečnost, a ta obeležja se kreću od pozitivno konotiranih (na primer, obeležje koje se odnosi na veliku želju za tečnošću) do negativno konotiranih, koji su u većem broju (obeležja koja se tiču halapljivosti, brzog i prekomernog pijenja, prenaglašene upotrebe jezika ili usta). Važno dijagnostičko obeležje, zajedničko za glagole pijenja u oba jezika, je obeležje kojim se ističe vrsta tečnosti (alkohol) i koje ulazi u semantički sastav velikog broja glagola.

S obzirom na to da glagoli jedenja i pijenja u engleskom i srpskom jeziku dele veliki broj zajedničkih obeležja, očekivano je postojanje velikog broja formalnih korespondenata. Međutim, analiza je pokazala da

u srpskom jeziku ne postoji veliki broj formalnih korespondenata, odnosno glagola koji sadržinski i formalno odgovaraju glagolima jedenja/pijenja u engleskom jeziku: potpuni formalni korespondenti su prototipični glagoli jedenja, odnosno pijenja, dok se ostali formalni korespondenti odnose na radnje jedenja/pijenja koje se vrše svakodnevno, poput radnji obavljanja doručka, ručka, večere ili zadovoljenja žeđi. I pored relativno malog broja formalnih korespondenata, može se zaključiti da se glagolima jedenja i pijenja u engleskom i srpskom jeziku leksikalizuju slične radnje jedenja i pijenja, budući da same radnje predstavljaju procese koji su univerzalni i fiziološki se odvijaju na isti način, bez obzira na kulturu u kojoj govornici engleskog, odnosno srpskog jezika žive, a razlike koje postoje predstavljaju posledicu naglašavanja određenog segmenta jedenja/pijenja.

Literatura

Berlin, B. and P. Kay (1969). *Basic Color Terms. Their Universality and Evolution.* Los Angeles: University of California Press.

Dragićević, R. (2010). *Leksikologija srpskog jezika*. Beograd: Zavod za udžbenike.

Đorđević, R. (1987). *Uvod u kontrastiranje jezika*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Gortan-Premk, D: (2004). *Polisemija i organizacija leksičkog Sistema u srpskome jeziku. (2. izdanje)*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Krzeszowski T.P. (1990). *Contrasting Languages*. The Scope of Contrastive Linguistics. Mouton de Gruyter, Berlin.

Leech, G. (1981). *Semantics. 2nd edition*. Harmondswort: Penguin books.

Lipka, L. (1992). *An Outline of English Lexicology. Lexical Structures, Word Semantics and Word-Formation. 2nd edition*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.

Lyons, J. (1977). *Semantics. Volume I-II*. Cambridge: Cambridge University Press.

Lyons, J. (1981). *Language and Linguistics. An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.

Nida, E. (1975). *Componential Analysis of Meaning. An Introduction to Semantic Structures*. The Hague: Mouton.

Ogden, C. K. and I. A. Richards. (1946). *The Meaning of Meaning. 8th edition.* New York: Harcourt, Brace & World.

Palmer, R. (1986). *Semantics. 2nd edition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Prćić, T. (2016). *Engleski u srpskom. Treće, elektronsko izdanje*. Novi Sad: Filozofski fakultet.

Prćić, T. (2019). *Engleski u srpskom. Treće, elektronsko izdanje.* Novi Sad: Filozofski fakultet.

Rosch; E. (1975). Cognitive Representation of Semantic Categories. *Journal of Experimental Psychology* 104 (3): 192-233.
Taylor, J. R. (1989). *Linguistic Categorization. Prototypes in Linguistic Theory*. Oxford: Clarendon Press.
Wittgenstein, L. (1953). *Philosophical Investigations. 3rd edition*. Oxford: Basil Blackwell.
Zgusta, L. (1971). *Manual of Lexicography*. Praha: Academia, Publishing House of the Czechoslovak Academy of Sciences.

Rečnici

AHD: *American Heritage Dictionary of the English Language*. Available at: https://ahdictionary.com/
CD: *Cambridge Dictionaries Online*. Available at: http://dictionary.cambridge.org/
ChD: *Chambers Dictionary*. Available at: https://chambers.co.uk/
LD: *Longman Dictionaries Online*. Available at: http://global.longmandictionaries.com
MW: *Merriam-Webster's Dictionary*. Available at: http://meriam-webster.com/
OD: *Oxford Dictionaries Online*. Available at: http://oxforddictionaries.com/
TS: *The Sage.* Available at: http://www.sequencepublishing.com/l/thesage.html
YD: *Your Dictionary*. Available at: https://www.yourdictionary.com/
WN: *WordNet*. Available at: http://wordnetweb.princeton.edu

Rečnici srpskog jezika:

RS: Ćosić, P. (2008). *Rečnik sinonima*. Kornet: Beograd.
RMS: *Rečnik srpskohrvatskoga književnog jezika. I-VI.* (1967). Novi Sad: Matica srpska, Zagreb: Matica hrvatska.
RSJ: *Rečnik srpskoga jezika.* (2011). Novi Sad: Matica srpska.

Jelena Biljetina

LITERAL MEANINGS OF THE VERBS OF EATING AND DRINKING IN ENGLISH AND SERBIAN: A CONTRASTRIVE ANALYSIS

Summary: The paper examines literal meanings of the verbs of eating and speaking in English and in Serbian. The meanings are analysed against the prototypical verbs of eating (*to eat* in English, *jesti* in Serbian) and drinking (*to drink* in English and *piti* in Serbian) that serve as *tertium comparationis* – the common ground against which the contrasting of the verbs is done.

The literal meanings of the verbs are established through dictionary definitions excerpted from relevant monolingual dictionaries of English and Serbian. Contrastive analysis method is employed to determine diagnostic features of each verb, in order to identify the features that are specific for each verb and by which verbs differ among themselves. The results of the analysis show that the conceptualisation and lexicalisation of the analysed verbs overlap in most cases due to the universality of the actions of eating and drinking, whereas the differences are conditioned by cultural and linguistic factors.

Key words: verbs of eating, verbs of drinking, contrastive analysis, literal meaning, English, Serbian.

https://doi.org/10.18485/primling.2022.23.8
316.7:004.738.5
Оригинални научни рад
Примљен: 19. 7. 2022.
Прихваћен: 11. 9. 2022.

Maja Glušac[1]

Sveučilište J. J. Strossmayera u Osijeku
Filozofski fakultet

POPULARNA KULTURA KAO KONTEKSTUALNA PODLOGA PANDEMIJSKIH MEMOVA

Sažetak: U radu se opisuje performativni učinak internetskih memova kojima se tematizira pandemija COVID-19, a kojima je kontekstualna podloga popularna kultura. Osim humora internetski su memovi vrlo često i izraz parodije, ironije i kritike novonastalih zbivanja i okolnosti. Analizom odnosa slike, teksta i konteksta utemeljenoj na principima intertekstualnosti, intermedijalnosti i multimodalnosti zaključuje se da zajedničko, globalno pandemijsko iskustvo osigurava razumijevanje memova i njihov performativni učinak, čak i u slučaju kada kontekstualna podloga (tj. motiv iz popularne kulture) primatelju nije poznata. Dekodiranje mema osigurava se pandemijskim motivom koji se može realizirati u slikovnom dijelu mema (npr. motivom zaštitne maske i odijela, cjepiva, socijalne distance i dr.), kao i u tekstovnom dijelu mema (različitim jezičnim igrama – neologizmima, modifikacijama poznatih replika, semantičkim pomacima i dr.).

Ključne riječi: memovi, popularna kultura, pandemija, humor, ironija

1. Uvod

Kritika društva, osobito novonastalih okolnosti potaknutih pandemijom bolesti COVID-19, osobito je do izražaja došla u mnogobrojnim internetskim memovima. Osim zbog činjenice da tvorac mema ostaje anoniman, što mu ujedno osigurava slobodu u izražavanju, internet je i zbog mnogih drugih obilježja pogodan za nastanak i širenje memova – definiranih kao jedinice kulturnoga prijenosa, odnosno kao

[1] mglusac@ffos.hr

kulturni *umnoživači* kojima se oponašanjem prenose ideje, misli i koncepti (Dawkins 2016). Naime, u literaturi se navode četiri glavna obilježja zbog kojih je internet pogodno okružje za memove: digitalizacija (standardizacija različitih oblika informacija, npr. tekst, audio, video), sinkroniziranost (relativni kapacitet za istovremenu interakciju), interaktivnost (sposobnost sustava da generira uzajamnu komunikaciju korisnika) i hipertekstualnost (sustavno povezivanje informacija na nelinearan način) (Lindlof & Taylor 2002: 249). S obzirom na osnovne karakteristike koje osiguravaju učinkovitost prijenosa i širenja memova, tj. dugovječnost (engl. *longevity*), plodnost (engl. *fecundity*) i vjernost pri kopiranju (engl. *copying-fidelity*) (Dawkins 2016), navedena su obilježja interneta upravo tome pogodovala:

> „The fidelity of the transmission can be really high as the digital technologies provide copying options are generally superior to those available for other mediums. The fecundity can also be much higher, since by few clicks a person can make large number of copies of the information in digital format. The longevity can also be increased because on the internet the information can be stored indefinitely in archives (Heylighen 1996), but for serious assessment of the longevity of the memes in the online internet environment not enough time has passed to really make any definite assessment.“ (Buchel 2012: 44)

Dakle, prijašnja su istraživanja potvrdila da memovi sve češće postaju istaknut i upadljiv način komuniciranja na internetu te da uporaba memova komunikaciju na internetu čini predvidljivom (Buchel 2012: 62). Osim toga, potvrđeno je da su internetski memovi gotovo uvijek izraz osjećaja – bijesa, ljutnje, sreće, uzbuđenja i dr. kao reakcija na događaje iz svakodnevice (Denisova 2019). Nadalje, naslovom ovoga rada ograničili smo se na pandemijske memove, tj. one memove kojima se tematizira globalna svakodnevica 2020. i 2021. potaknuta bolešću COVID-19, i još uže, analiziraju se pandemijski memovi kojima je kontekstualna podloga popularna kultura. Radom se želi istražiti zašto su takvi memovi popularni te mogu li ostvariti pragmatičku funkciju performativnosti bez obzira na poznavanje kontekstualne podloge na kojoj su nastali (tj. poznavanje motiva iz popularne kulture).

2. Kontekstualna podloga pandemijskih memova[2]

Pojam *mema* u znanost o evoluciji uveo je teoretičar Richard Dawkins u knjizi *The Selfish Gene* (1976) pri opisima kulturnog prijenosa, ljudskog ponašanja, kulturne evolucije i razvoja društva. Na osnovama teorije evolucije Dawkins je razvio ideju o kulturnome prijenosu i kulturnoj evoluciji, a osnovnu je jedinicu prijenosa nazvao *mem* – analogijom prema pojmu *gen* – shvaćajući oba pojma umnoživačima, pri čemu je mem kulturni umnoživač kojim se oponašanjem prenose ideje, misli i koncepti, tj. mem je osnovna jedinica prenošenja kulture. Kako je već spomenuto, opća su obilježja memova dugovječnost, plodnost i vjernost pri kopiranju (Dawkins 2016): vjernost pri kopiranju pokazuje koliko je uistinu snažna ideja samog mema, plodnost je pokazatelj brzine kojom se mem može umnožiti, a dugovječnost se odnosi na to koliko dugo pojedini mem može preživjeti. Tri su bitna obilježja koja mem mora zadovoljiti da bi se smatrao umnoživačem (Blackmore 1999: 14): varijabilnost („stories are rarely told exactly the same way twice, no two buildings are absolutely identical, and every conversation is unique – and when memes are passed on, the copying is not always perfect"), selektivnost („some memes grab the attention, are faithfully remembered and passed on to other people, while others fail to get copied at all") i zadržavanje („when memes are passed on there is retention of some of the ideas or behaviours in that meme – something of the original meme must be retained for us to call it imitation or copying or learning by example"). Jedno je od obilježja memova i njihovo udruženo širenje – pojedini se memovi šire zajedno s drugim memovima, a takve se skupine nazivaju prilagođeni kompleksi memova (engl. *co-adapted meme-complexes*) (Dawkins 2016) ili memepleksi (engl. *memeplexes*) (Blackmore 1999), a njihovo je obilježje to da se podupiru i međusobno osnažuju:

> „The essence of any memeplex is that the memes inside it can replicate better as part of the group than they can on their own." (Blackmore, 1999: 19-20)

Shifman (2014: 14) ih definira kao "a group of digital items sharing common characteristics of content, form, and/or stance, which were created with awareness of each other, and were circulated, imitated, and/or transformed via the internet by many users." Širenju memova

[2] Više o različitim kontekstualnim podlogama pandemijskih memova vidi u Glušac i Mikić Čolić (2022).

pridonose tri bitna čimbenika: humor, intertekstualnost i nekongruentnost (tj. nesklad elementa koji čine mem (slika, tekst, poruka) i uobičajenih i očekivanih značenja tih elemanta, pri čemu humor često proizlazi iz narušavanja toga odnosa (Knobel & Lankshear 2007). Nadalje, potrebno je spomenuti još jedno obilježje koje će se u kontekstu ovoga rada također pokazati vrlo bitnim – pojam makroslike (engl. *image macro*):

> „Internet memes most prototypically take the form of the so-called "image macro": a visual image with superimposted textual elements.“ (Vásquez & Aslan 2021: 102)

Dynel (2016: 663) ih definira kao "a captioned image that typically consists of a picture and a witty message or a catchphrase.“ Međutim, analiza je pokazala da se memovi mogu javiti u obliku slike bez tekstovnog elementa, kao i bez slike u obliku teksta. Nadalje, utvrđeno je da memovi nadilaze socijalne i društvene granice te da su vrlo često humoristična imitacija stvarnosti (Buchel 2012: 30). Osim činjenice da „all of them draw deeply on popular internet culture” (Knobel & Lankshear 2007: 213), internetski memovi za kontekstualnu podlogu mogu imati i druge motive. Kada su u pitanju pandemijski memovi,[3] tj. oni kojima se tematizira novonastala situacija potaknuta pandemijom, osim popularne kulture kao kontekstualna podloga vrlo često funkcionira svakodnevica, tj. pandemija kao polazišni okvir u koji se uklapaju ostale svakodnevne situacije – posao, školovanje, kupovina, odijevanje, politika i dr. Osim svakodnevice pandemijski memovi za kontekstualnu podlogu vrlo često imaju i intermedijalnu podlogu koja se očituje u utjecaju tradicije – umjetnosti, povijesti i književnosti. Primjerice, vrlo su popularni memovi s likom Mona Lise modificirane najzastupljenijim pandemijskim motivom – zaštitnom maskom; ili motiv s Michelangelove slike *Stvaranje čovjeka* sa svoda Sikstinske kapele modificiran dodavanjem dezinfekcijskog sredstva. Iako je pragmatički

[3] Internetski su memovi s temom pandemije COVID-19 predmetom brojnih znanstvenih proučavanja. Primjerice, Chlopicki i Brzozowska (2021) opisujući poljske pandemijske memove, identificirali su duhovite mehanizme iza sofisticiranosti takvih memova i kulturnih sjećanja na apsurdna socijalistička vremena koja oni utjelovljuju u usporedbi s apsurdnim vremenima pandemije COVID-19; Sebba-Elran (2021) opisuje izraelske memove kao reakciju na pandemiju uglavnom kao kulturološku specifičnost, ali i kao primjer svjetske reakcije, tj. kao globalni fenomen; multimodalnom diskursnom analizom Dynel (2021) opisuje humor u memovima koji tematiziraju (ne)nošenje maski te analizira koncept multimodalnog izražavanja kao alata za opisivanje humora na internetu; Predojević (2021) opisuje humorni diskurs pandemijskih memova kao virtualnih surogata vica katastrofe.

učinak takvih memova osiguran upravo modifikacijom pandemijskim motivom (koji se može javiti u slikovnom i/ili u tekstovnom dijelu mema), istraživanja ukazuju na to da pragmatički učinak ovisi o poznavanju kontekstualne podloge:

> "Different meme genres involve different levels of literacy: some can be understood (and created) by almost anyone, whereas others require detailed knowledge about a digital meme subculture" (Shifman 2014: 100)

Stoga se u nastavku rada pozornost posvećuje pandemijskim memovima temeljenima na popularnoj kulturi.

2.1. Popularna kultura

Prije analize memova koji za kontekstualnu podlogu imaju popularnu kulturu potrebno je navesti osnovna obilježja popularne kulture te utvrditi činjenice zbog kojih se memovi vrlo često temelje upravo na popularnoj kulturi. Unatoč činjenici da je popularna kultura „temelj suvremene kulture" i „*mainstream* zapadne kulture", popularnu kulturu „nemoguće je definirati jednostavnom definicijom" (Labaš i Mihovilović 2011: 95-97). Primjerice, Oxford Learner's Dictionaries[4] popularnu kulturu definira kao „TV shows, books, toys, etc. that are popular among ordinary people in a particular society", no u različitim se definicijama naglasak stavlja na različite aspekte:

> „Za frankfurtsku školu to je kultura koju proizvodi kulturna industrija kako bi osigurala stabilnost i kontinuitet kapitalizma; za kritičare masovne kulture ona je ili folk-kultura u predindustrijskom ili masovna kultura u industrijskom društvu, dok ju feminističke teoretičarke definiraju kao oblik patrijarhalne ideologije koja radi u interesu muškaraca te protiv interesa žena. Semiotičari, poput Rolanda Barthesa, naglašavaju ulogu popularne kulture u prikrivanju interesa moćnika i recikliranju duboko ukorijenjenih značenja zapadne kulture; njezini zagovaratelji vide ju kao sredstvo kojim se društvo koristi radi postizanja zadovoljstva i zabave, dok ju postmodernisti vide kao utjelovljenje radikalne promjene masovnih medija koja briše razliku između slike i stvarnosti (Strinati 2005)." (Labaš i Mihovilović 2011: 97)

[4] www.oxfordlearnersdictionaries.com

Kada se govori o obilježjima popularne kulture, također se navode različite činjenice s obzirom na to da se „njezina obilježja i dominantni izričaji stalno mijenjaju“ jer je „progresivna i kontradiktorna te ju karakterizira stalno stvaranje novih društvenih i kulturnih značenja“ (Labaš i Mihovilović 2011: 97-98). Osnovnim se obilježjima popularne kulture smatraju emocionalnost (emocionalna povezanost pojedinca i društva s određenim kulturnim izričajem), progresivnost (izričaji popularne kulture raznoliki su i stalno se mijenjaju, a s njima se mijenja društvena stvarnost, mijenjaju se značenja i načini na koje društvo čita tekstove popularne kulture, mijenja se komunikacija te društvene i osobne vrijednosti i svjetonazori), raskid sa starim, tradicionalnim vrijednostima te otpor prema visokoj kulturi, kontradiktornost (kreativnost i poticanje na promjenu / pasiviziranje i zabava; inovativnost i individualnost / konformizam; umjetnička ostvarenja / kič, neukus, vulgarnost), pružanje zadovoljstva i zabava (Labaš i Mihovilović 2011: 102-106). S obzirom na postavljene ciljeve rada, ovdje je bitno istaknuti da će jedan od ciljeva biti i opovrgavanje teorije[5] Rolanda Barthesa o popularnoj kulturi kao čimbeniku odvraćanja pozornosti (engl. „*distraction factory*“) čiji je cilj zabavljati, stvarati iluzije, pasivizirati članove društva te ih odvratiti od akcije, društvene promjene i otpora dominantnim silama. Upravo suprotno tomu, radom će se potvrditi važnost popularne kulture[6] kao kontekstualne podloge pandemijskih memova kojima se osigurava vrlo visok pragmatički učinak pri komentiranju i kritiziranju novih životnih okolnosti nastalih kao posljedica pandemije uzrokovane bolešću COVID-19.

3. Popularna kultura kao kontekstualna podloga memova

Korpus za ovaj rad čine pandemijski memovi koji su oblikom makroslike: vizualne slike s naglašenim tekstovnim elementom. S obzirom na obilježja interneta, memova i popularne kulture opisana u prethodnim poglavljima radom se provjeravaju sljedeće hipoteze u vezi s pandemijskim memovima utemeljenima na popularnoj kulturi: a) većina je memova oblikom makroslika, dok je manji broj memova samo slika bez tekstovnog elementa; b) svakim se memom ujedinjuje humoristični element s izricanjem ironije i kritike novonastale pandemijske situacije,

[5] Postoje tri osnovna pravca u proučavanju popularne kulture: kritičke teorije popularne kulture, populistički pristup te središnja pozicija koja ujedinjuje suvremene teorije popularne kulture. Više o tome u Labaš i Mihovilović (2011).
[6] Usp. Danesi (2002, 2008).

tj. svaki je mem performativ (Austin 2014) jer se ostvaruje performativna funkcija (humor, ironija, kritika, bijes, ljutnja, sreća i dr. kao reakcija na događanja iz stvarnoga života u vezi s pandemijom); c) za jači performativni učinak mema potrebna je veća razina poznavanja kontekstualne podloge, odnosno motiva iz popularne kulture; d) obilježje progresivnosti popularne kulture osobito do izražaja dolazi u tekstovnome dijelu mema jer će se jezik pokazati kao dobar primjer međuovisnosti promjenjivih elemenata popularne kulture. Pri tome će se obilježja intertekstualnosti i multimodalnosti pokazati bitnim elementima u oblikovanju memova.

3.1. Analiza memova bez tekstovnog elementa

Kada je u pitanju oblik mema, analiza je pokazala prevlast memova koji su makroslika te manji broj memova koji ne sadrže tekstovni element, odnosno koji su oblikom samo slika. Primjere memova bez tekstovnog elementa donosimo na Slici 1.

Slika 1. Memovi bez tekstovnog elementa[7]

Memovi mogu imati performativni učinak i bez popratnog teksta, a to se osigurava modifikacijom slikovnoga dijela mema. Takvih je primjera znatno manje, a modifikacija se odnosi na dodavanje motiva koji pripadaju pandemijskoj svakodnevici – najčešće su to zaštitne maske, toaletni papir, dezinficijens, zaštitna odijela, injekcije i dr. Upravo su ti motivi na memovima bez teksta sami po sebi prepoznatljivi i sugestivni pa popratni tekst nije neophodan za prepoznavanje poruke i ostvarivanje pragmatičkog učinka – humorističnosti i ironičnosti. Što se tiče stupnja poznavanja kontekstualne podloge pri dekodiranju mema, primjeri pokazuju da ta činjenica uvelike pridonosi performativnosti: na

[7] Svi su primjeri memova u ovome radu preuzeti s interneta.

prvom je primjeru potreban stupanj poznavanja motiva iz popularne kulture niži jer je pandemijski motiv role papira (umjesto minobacača) dovoljno sugestivan u svojoj funkciji te primatelj ne mora nužno poznavati podlogu – prizor iz filma *Commando* s glumcem Arnoldom Schwarzeneggerom. Za veći performativni učinak na drugom primjeru primatelj mora poznavati kontekstualnu podlogu – prizor iz dokumentarne serije *Pawn Stars* s Rickom Harrisonom i njegovim sinom Coreyjem koji otkupljuju pandemijske motive – toaletni papir, dezinficijens i zalihe vode. Ako primatelj ne poznaje kontekstualnu podlogu, teško će dekodirati mem i željeni performativni učinak neće biti postignut.

3.2. Analiza memova koji su oblikom makroslika

Memovi koji su oblikom slika popraćena tekstom temelje se na različitim motivima iz popularne kulture: to su poznate osobe iz svijeta glazbe, filma, mode, sporta, likovi i prizori iz serija, filmova, animiranih filmova, stripova – kako pokazuju primjeri na Slici 2.

Slika 2. Memovi s različitim motivima iz popularne kulture

Iako se temelje na različitim motivima iz popularne kulture, svim je primjerima zajedničko to što im je osiguran performativni učinak koji se temelji na jedinstvu slike i teksta. Primatelj ne mora nužno poznavati kontekstualnu podlogu, iako će ta činjenica zasigurno olakšati dekodiranje – primjerice s naglašenim humorističnim elementom u primjeru s britanskom grupom *The Cure* (I'M NO EXPERT ON COVID-19 BUT THIS IS THE CURE – u ovom slučaju performativnosti pridonosi i grafički odnosno vizualni element – velika tiskana slova kojima se izbjeglo isticanje imena grupe velikim tiskanim slovom što bi umanjilo performativnost: *I'm no expert on Covid-19 but this is The Cure*). Slično je i s memom koji prikazuje nogometaša Messija čija je slika modificirana te prikazuje ostarjelog Messija. Dakle, memovima je zajedničko to što sadrže motiv iz (pandemijske) svakodnevice koji može biti u slikovnom dijelu (toaletni papir s motivom iz filma *Rocky*, ostarjeli Messi, zaštitna maska i odijelo u memu s podlogom iz svijeta mode), u tekstovnom dijelu (*COVID-19, coronavirus, 2020., vaccine*), a može se javiti i u slikovnom i u tekstovnom dijelu (npr. mem s likom Lady Gage u kojem se tekstovnim dijelom *Lady Gaga is ready for coronavirus* aludira na zaštitnu masku, tj. neobičnu instalaciju na njezinoj glavi; mem s prizorom iz animiranog filma *Toy Story* u kojem tekstovni element *coronavirus, coronavirus everywhere* dopunjuje performativni učinak osiguran modifikacijom slikovnog dijela dodavanjem zaštitnih maski za lice likovima šerifu Woodyju i Buzzu Lightyearu).

Kako smo već napomenuli, obilježje multimodalnosti internetskih memova očituje se na različite načine: memovi su najčešće spoj tekstovnog predloška i slike, a multimodalnost se očituje i u izboru kontekstualne podloge (različiti oblici medija kao podloga – film, serija, književni/filmski lik, umjetnička djela), a to je osobito istaknuto u memovima koji se temelje na dvjema različitim podlogama: npr. mem s likom Thanosa i replikom *I am inevitable* iz filma *Avengers* modificira se kombinacijom s podlogom druge vrste, tj. motivom iz svakodnevice i slikom (bivšeg) američkog predsjednika Donalda Trumpa koji drži

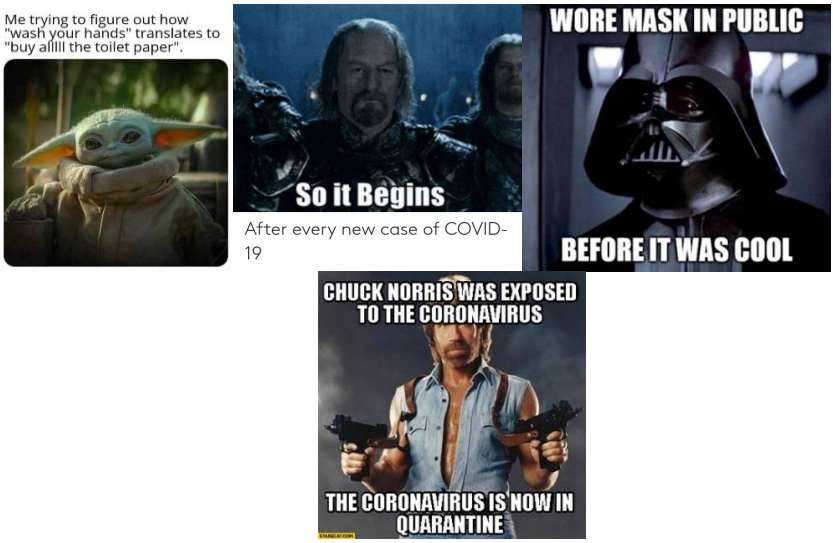
pandemijske motive (toaletni papir i dezinficijens). Time se dakle sjedinjuje popularna kultura (film) s političkom podlogom (svakodnevicom), a kako smo već naveli, potpuno poznavanje kontekstualne podloge nije presudno za dekodiranje mema i preformativni učinak, ali svakako uvelike pridonosi tome.

U memovima do izražaja dolazi i obilježje vjernosti pri kopiranju, a u vezi s time i varijabilnost. Brojni su primjeri koji se temelje na istome slikovnom motivu, ali s promijenjenim tekstovnim dijelom: često su to prizori iz filmova i serija ili slike određenih glumaca ili poznatih osoba. Na Slici 3. donosimo primjere kojima se to potvrđuje. U prvome nizu nalaze se primjeri koji se temelje na istoj slikovnoj podlozi, kojima je dakle slikovna podloga nepromijenjena: riječ je o sceni iz filma *Angels With Filthy Souls* koja je postala popularna jer je iskorištena u filmu *Home Alone* s tekstom *Leave it on the doorstep and get the hell out of/outta here*. Varijacije se nalaze u tekstovnome dijelu, i to onome koji je nadređen tekstu scene iz filma, a koji ujedno osigurava performativni učinak:

Ordering pizza during a pandemic; *Me getting food and alcohol delivered during quarantine*; *Postmates: Your order is here. Would you like me to hand it to you, or drop it at your door?*

U posljednjem primjeru poveznica s pandemijskim motivom ne nalazi se u (nadređenom) tekstovnom dijelu, nego u modificiranom slikovnom predlošku u kojem glavni gangster Johnny na licu ima zaštitnu masku. Takvi se primjeri promatraju kao prilagođeni kompleksi memova (engl. *co-adapted meme-complexes*) (Dawkins 2016) ili memepleksi (engl. *memeplexes*) (Blackmore 1999).

Slika 3. Memepleksi



U drugom se nizu na Slici 3 nalaze memovi koji su dio memepleksa, ali donesen je samo po jedan izdvojeni primjer. Vrlo su popularni likovi iz filmova *Star Wars*. Primjerice, lik Baby Yode javlja se s brojnim tekstovnim varijacijama s pandemijskim motivom:

Me trying to figure aut how "wash your hands" translate to "buy alllll the toilet paper"; *When you try to hold in a cough so people don't think you have the Coronavirus*; *When you normally spend all your time at home anyway but now the government says you have to – well now I don't want to*; *Me wondering why my mom is laying on the ground after vaccinating herself multiple times*; *Me mentally preparing myself which vaccine will I choose*; *When everyone is complaining about quarantine but you're an introvert*; *When your husband has allergies and sneezes in public... and everyone stares at you in a silent panic*; *When they confirm a case of Coronavirus in your state and Karen comes to work with a cough*; *When you're in Target and see that last roll of toilet paper*; *At first I thought I had the Covid-19 because I could hardly breathe... but then I unbuttoned my pants and everything was fine!*

Brojni su i memovi sa slikom Darth Vadera i Stormtroopera koji su zbog svojih originalnih maski koje nose u filmu idealna slikovna podloga za ironizaciju pandemijskih razloga za nošenjem maski:

Come to the dark side, we have masks and respirators; *Be like Darth Vader: wears a mask, doesn't visit his son and daughter, socially and*

emotionally distant, follows orders; *Your teacher took your phone? Mine took my legs*; *Darth Vader wore mask in public before it was cool*.

Popularni su i memovi s motivima iz filmova *Lord of the Rings, Avengers, Harry Potter*, memovi iz serije *Game of Thrones* i brojni drugi. Vrlo često među brojnim memovima temeljenim na istom filmskom predlošku, tj. unutar memepleksa osnovnim je motivom poznata replika iz filma nadopunjena pandemijskim tekstovnim dijelom: npr. replika *I am inevitable* koju izgovara Thanos, uništavač planeta, i replika *Earth is closed today* koju izgovara Tony Stark, tj. Ironman – replike su iz filma *Avengers*; brojne varijacije u memovima javljaju se i s replikom *Brace yourself/yourselves* s likom Neda Starka iz serije *Game of Thrones*:

Brace yourself coronavirus is coming; *Brace yourself Covid-19 is not leaving*; *Brace yourselves isolation memes are coming*; *Brace yourself multiple Covid cases are coming; Brace yourself Netflix coronavirus documentaries are coming*; *Brace yourself anti-covid vaccine posts are coming*; *Brace yourself lockdown is coming*; *Brace yourselves lockdown lies are coming*; *Brace youreslves in 9 months corona babies are coming*.

Dakle, različitim se varijacijama osigurava performativni učinak: varijacije mogu biti u slikovnom dijelu mema (dodavanjem pandemijskih motiva) ili u tekstovnom dijelu mema (dodavanjem nadređenog teksta s pandemijskim motivom ili varijacijom izvorne replike). Poznavanje samoga slikovnog predloška (tj. motiva iz popularne kulture – npr. scene iz filma ili serije) nije presudno za dekodiranje mema, ali uvelike pojačava performativnu ulogu: npr. u memovima s prizorom iz filma *Lord of the Rings: Two Towers* primatelj će lakše dekodirati mem ako poznaje scenu, odnosno lik kralja Theodena i repliku *So it begins* kojom najavljuje početak bitke. Performativni učinak mema osigurava nadnaslovni tekst s pandemijskom poveznicom: *After every new case of COVID-19*, kao i drugim tekstovnim varijacijama: *Men seeing countries shutting down because of corona*; *Covid situation now*.

Memovi kojima je kontekstualna podloga popularna kultura mogu imati izraženiju humorističnu ulogu. Vrlo su popularni memovi s likom Chucka Norrisa, na kojima vrlo često ista fotografija glumca funkcionira kao podloga za različite tekstove. Tematski je svaki mem s poznatim glumcem zasnovan na ideji njegove snage, nepobjedivosti i neuništivosti, do te mjere da su većinom takvi memovi nelogični i apsurdni, npr.:

Chuck Norris has been exposed to the coronavirus. The virus is now in quarantine for the next two weeks.; *Coronavirus, if you come to the USA, you'll have to survive Chuck Norris*; *Covid-19 is researching a cure for Chuck Norris*; *Chuch Norris doesn't contract the corona virus, the corona virus contracts Chuck Norris.*; *Scientists discover Chuch Norris's tears cure Covid-19. Too bad he never cries.*; *Breaking news: the corona virus has come down with a case of Chuck Norris*; *Corona virus washes its hands after it meets Chuck Norris*; *When Chuck Norris sneezes, the corona virus buys toilet paper*; *Chuck Norris caught the corona virus, but he felt sorry for it so he let it go.*; *Chuck Norris practices social distancing by putting people 6 feet under.*; *Chuck Norris doesn't need any toilet paper. He will just hold it until the pandemic is over.*; *When Chuck Norris runs out of toilet paper, the toilet paper walks to him.*

Stoga memovi s Chuckom Norrisom imaju naglašeniju humorističnu ulogu s pandemijskom podlogom, dok ironizacija i kritika novonastale pandemijske svakodnevice izostaju. Takvim se memovima ostvaruje poseban tip humora (engl. *autotelic humour*) (Dynel 2021: 190) koji podrazumijeva humorističnu igru radi nje same.

3.3. Jezične igre u memovima

Ovisnost slike i teksta osobito dolazi do izražaja u memovima čiji tekstovni dio sadrži jezične igre – neologizme, semantičke pomake, modifikacije i dr. (usp. Vásques i Aslan 2021). Slikovna podloga pospješuje dekodiranje, a u pojedinim je primjerima i neizostavna jer se humoristični prizvuk ostvaruje sagledavanjem cjeline slike i teksta. Primjere memova s jezičnim igrama donosimo na Slici 4.

Slika 4. Jezične igre u memovima

Jezične se igre u memovima ostvaruju na različite načine. Kako je već spomenuto, pragmatički se učinak može postići modifikacijom izvornoga teksta ili replike. Npr. u memu sa scenom iz filma *Groundhog Day*[8] izvorna je replika *Well, it's groundhog day again* promijenjena u *Well it's quarantine day... again...*; replika *Come with me if you want to live* iz filma je *Terminator 2*, no na memu se javlja u modificiranom obliku *Come with me if you want to shit* sa slikovnom podlogom iz fima *Commando* zbog modifikacije minobacača u toaletni papir; replika *I'll be back* koja je proslavila glumca Arnolda Schwarzeneggera modificirana je u *aisle B, back*, a performativni se učinak temelji na zvučnoj podudarnosti i semantičkoj modifikaciji upućivanja na mjesto na kojem se nalazi popularni pandemijski motiv – toaletni papir. Zvučna je podudarnost popularno sredstvo kojim se osigurava performativni učinak, npr. i u memu s tekstovnim predloškom *No one in Antartica has*

[8] „It's a movie that reflects the zeitgeist of our unexpected era of quarantine, even if it was never meant to do so. In fact, you could call Groundhog Day the ultimate quarantine movie." (https://www.pastemagazine.com/movies/groundhog-day/groundhog-day-best-quarantine-movies/ pristupljeno 22. 6. 2022.)

Covid-19. It's because they're ice-o-lated. Modificiraju se i naslovi različitih književnih i filmskih predložaka, npr. film nastao prema istoimenu romanu Gabriela Garcíje Márqueza *Love in the Time of Cholera* modifikacijom postaje *Love in the Time of Corona*, naslov horor filma *Childern of the Corn* modificira se u *Children of the Coronavirus* uz modifikaciju i slikovnog predloška dodavanjem zaštitnih maski i dezinficijensa; naslov filma *No country for old men* postaje *No toilet paper for old men*. Vrlo zanimljiv primjer modifikacije analogijom nalazi se na posljednjem primjeru na Slici 4. Slikovna podloga nije izvorna scena iz filma, ali tekstovnim se dijelom jasno aludira na filmski predložak: riječ je o sceni iz serije *Game of Thrones* s likom Hodora (pravog imena Walder), a jezičnom se preinakom izvornoga teksta kojim se u seriji objašnjava ime (*Hold the door. Hold door. Hodor.*) postiže performativni učinak: *Wash your hands. Whas yu han. Washu han. Washuan. Wuhan. Wuhan. Wuhan!!!* Osim modifikacija, u memovima se potvrđuju i neologizmi kao što su *tentin quarantino* (= Quentin Tarantino), *near-Chuck Norris experience* (= near-death experience), *coronasutra* (= Kamasutra) i dr.

Vratimo li se obilježju progresivnosti popularne kulture koje se očituje u međuovisnosti promjenjivih elemenata, analiza je pandemijskih memova pokazala važnost još jednoga obilježja, a riječ je o autoreferencijalnosti. Naime, brojni su memovi s pandemijskom tematikom sami sebi predmetom tematiziranja. Primjere donosimo na Slici 5.

Slika 5. Autoreferencijalnost memova

Popularnost i proširenost popularne kulture kao podloge za pandemijske memove Buchel (2012: 55) objašnjava time što je ona širokoga dometa i obuhvata, zatim njezinom jednostavnošću, a ponekad čak i naivnošću, kao i velikom produktivnošću jer popularna kultura primateljima služi kao jedan od referentnih sustava pomoću kojega se mogu izražavati, koji će biti razumljiv i drugima te koji će biti i temelj za međusobno razumijevanje, shvaćanje i povezivanje. Nadalje, Buchel (2012: 55) smatra da opće poznavanje referentnog okvira mema može biti jedan od odlučujućih čimbenika u tome hoće li se meme uspješno širiti. Međutim, kod pandemijskih memova to ne mora nužno biti tako – kako smo već naveli, uspješnost i performativnost mema osigurava se slikovnim ili jezičnim pandemijskim motivom. U svakom slučaju, performativnost pandemijskih memova potvrđuje se u svim promatranim primjerima, a razlika je u jačem ili slabijem isticanju humorističnog ili ironičnog/kritičkog tona. Popularnost i proširenost memova očituje se i u autoreferencijalnosti, tj. u činjenici da sami memovi postaju predmetom tematiziranja, npr.:

If you could stop making coronavirus memes, that would be great; *Oh, you share memes to deal with yout corona anxiety. Tell me, is it working as good for you as it is for me?*; *Where the hell is the coronavirus meme?*; *Brace youself – coronavirus mems are coming*.

4. Zaključak

Ozbiljnost vremena pandemije 2020. i 2021. godine iznjedrila je brojne humoristične tekstove kojima se reagiralo na svakodnevicu – novo normalno. Služeći kao kolektivni mehanizam u svrhu *mentalne higijene* (Dundes 1987), humor može preoblikovati izvore negativnog iskustva i/ili emocije (kao što su tjeskoba i strah) u izvore pozitivnih emocija, donoseći, barem privremeno, psihološko olakšanje (Martin 2007) jer je humor sredstvo za ublažavanje psihološkog učinka stresa, poteškoća i izazova (Martin i dr. 2003). Terapeutski učinak humora osobito je do izražaja došao u brojnim internetskim memovima kojima se tematizirala pandemija i promjene u svakodnevnom životu ljudi diljem svijeta. Osim humorističnog prizvuka, internetski su memovi vrlo često izraz parodije, ironije i kritike novonastalih zbivanja i okolnosti. Prema teoriji govornih činova ironija najčešće služi za iskazivanje implicitne kritike te se shvaća kao komunikacijska strategija kojom govornik kaže jedno, a misli upravo suprotno, a na sugovorniku je da otkrije o čemu je zapravo riječ (Schwarz-Friesel 2009: 223). Analiza je pokazala da su memovi kojima

je kontekstualna podloga popularna kultura oblikom uglavnom makroslika (engl. *image macro*), tj. vizualna slika s naglašenim tekstovnim elementima, dok je manji broj memova samo slika bez tekstovnog elementa te da se memovi utemeljeni na popularnoj kulturi uglavnom javljaju udruženi, kao memepleksi. Hipoteza da se svakim memom ujedinjuje humoristični element s izricanjem ironije i kritike novonastale pandemijske situacije, tj. da je svaki mem performativ (Austin 2014) u potpunosti se potvrdila jer svaki mem ima performativnu funkciju (humor, ironija, kritika, bijes, ljutnja, sreća i dr. kao reakcija na događanja iz stvarnoga života u vezi s pandemijom); pojedini memovi u funkciji su humora koji podrazumijeva humorističnu igru radi nje same (npr. memovi s likom Chucka Norrisa). Također se potvrdila i postavka da je za jači performativni učinak mema potrebna veća razina poznavanja kontekstualne podloge, odnosno motiva iz popularne kulture. To je osobito došlo do izražaja u memovima u kojima je slikovna podloga utemeljena na liku iz serije ili fima. Performativnost mema osigurava se modifikacijama tekstovnog ili slikovnog dijela ili dodavanjem pandemijskih motiva – zaštitne maske, zaštitnoga odijela, dezinficijensa, toaletnog papira i dr., a zajedničko, globalno pandemijsko iskustvo osigurava razumijevanje memova i njihov performativni učinak, čak i u slučaju kada kontekstualna podloga (tj. motiv iz popularne kulture) primatelju nije poznata. Obilježje progresivnosti popularne kulture osobito je do izražaja došlo u tekstovnome dijelu mema jer se obilježjima intertekstualnosti, multimodalnosti i autoreferencijalnosti ostvarila međuovisnost promjenjivih elemenata popularne kulture.

Literatura

Austin, J. L. (2014). *Kako djelovati riječima*. Zagreb: Disput.

Blackmore, S. (1999). *The meme machine*. 1st pub. Oxford: Oxford University Press.

Buchel, B. (2012). *Internet Memes as Means of Communication*. Master's Thesis. Brno: Masaryk University, Faculty of Social Studies, Department of Sociology.

Chlopicki, W. and D. Brzozowska (2021). Sophisticated humor against Covid – the Polish case. *Humor: International Journal of Humor Research* 34 (2); https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/humor-2021-0015/html

Danesi, M. (2002). *Understanding media semiotics*. London: Oxford University Press.

Danesi, M. (2008). *Popular culture: introductory perspectives*. Lanham: Rowman& Littlefield, cop.

Dawkins, R. (2016). *The Selfish Gene*, 40th anniversary edition, Oxford, University Press.

Denisova, A. (2019). *Internet Memes and Society; Social, Cultural, and Political Context*. Routledge, New York.

Dundes, A. (1987). At ease, disease – AIDS Jokes as sick humor. *American Behavioral Scientist* 30(3): 72–81; https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/000276487030003006

Dynel, M. (2021). COVID-19 memes going viral: On the multiple multimodal voices behind face mask. *Discourse & Society* 32(2): 175-195; https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/0957926520970385

Glušac, M. i A. Mikić Čolić (2022). Pandemic Humour on the Web. *Jezik u digitalnom okruženju.* Zbornik radova s međunarodnog znanstvenog skupa Hrvatskoga društva za primijenjenu lingvistiku održanoga od 9. do 11. rujna 2021. u Osijeku (M. Glušac i A. Mikić Čolić, ur.). Zagreb: Hrvatsko društvo za primijenjenu lingvistiku, 61-79.

Knobel, M. and C. Lankshear (2007). Online memes, affinities, and cultural production. In: *A New Literacies Sampler* (Knobel, M. and Lankshear, C. eds.). New York: Peter Lang, 199-229.

Labaš, D. i M. Mihovilović (2011). Masovni mediji i semiotika popularne kulture. *Kroatologija : časopis za hrvatsku kulturu* 2(1): 95-121.

Lindlof, T. R. and B. C. Taylor (2002) *Qualitative Communication Research Methods*. Thousand Oaks. CA: Sage.

Martin, R. A. (2007). *The Psychology of Humour. An Integrative Approach*. Burlington, MA: Elsevier

Martin, R. A. et. al. (2003). Individual differences in uses of humor and their relation to psychological well-being: Development of the humor styles questionnaire. *Journal of Research in Personality* 37. 48–75; https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0092656602005342

Olah, A. R. and T. E. Ford (2021). Humor styles predict emotional and behavioral responses to COVID-19, De Gruyter Mouton, https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/humor-2021-0009/html

Predojević, Ž. (2021). Humor katastrofe i internetski memi u vrijeme pandemije koronavirusa na primjeru dvaju instagramskih profila. *Anafora*: *Časopis za znanost o književnosti* 8(1): 1-20.

Schwarz-Friesel, M. (2009). Ironie als indirekter expressiver Sprechakt: Zur Funktion emotionsbasierter Implikaturen bei kognitiver Simulation, Perspektiven auf Wort, Satz und Text. *Semantisierungsprozesse auf unterschiedlichen Ebenen des Sprachsystems*, ur. Bachmann-Stein, A., Merten, S. i Roth, Ch., Wissenschaftlicher Verlag, Trier, 223-232.

Sebba-Elran, T. (2021). A pandemic of jokes? The Israeli Covid meme and the construction of a collective response to risk. *Humor: International Journal of Humor Research* 34(2); https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/humor-2021-0012/html

Shifman, L. (2014). *Memes in Digital Culture*. MIT Press, Cambridge, MA

Vásquez, C. And E. Aslan (2021). "Cats be outside, how about meow“: Multimodal humor and creativity in an internet meme. *Journal of Pragmatics* 171: 101-117.

Maja Glušac

POPULAR CULTURE AS A CONTEXTUAL BASIS OF PANDEMIC MEMES

Summary: This paper describes the performative effect of internet memes thematising COVID-19, and whose contextual background is popular culture. In addition to a humorous overtone, internet memes are often an expression of parody, irony and critique of the new events and circumstances. The analysis of the relationship between image, text and context based on the principles of intertextuality, intermediality and multimodality leads to the conclusion that the common, global pandemic experience ensures understanding of memes and their performative effect, even when the recipient is unfamiliar with the contextual background. The decoding of the meme is provided by a pandemic motif that can be realized in the pictorial part of the meme (e.g. the motif of a protective mask, suit, vaccine, social distance, etc.), as well as in the textual part of the meme (various language games - neologisms, modifications of famous lines etc.).

Keywords: memes, popular culture, pandemic, humour, irony

https://doi.org/10.18485/primling.2022.23.9
77.044:81'22
Оригинални научни рад
Примљен: 5. 10. 2022
Прихваћен: 25. 11. 2022.

Анђела Т. Вујошевић[1]

Универзитет у Крагујевцу
Филолошко-уметнички факултет

ДИСКУРЗИВНИ ПОТЕНЦИЈАЛ ФОТОГРАФИЈЕ У ЛИНГВИСТИЧКИМ ИСТРАЖИВАЊИМА НА ПРИМЕРУ ИЗВЕШТАВАЊА О НАТО БОМБАРДОВАЊУ СРЈ 1999. ГОДИНЕ

Сажетак: Дуго времена уназад слике, фотографије, карикатуре или цртежи нису сматрани релевантним објектима лингивстичких истраживања, упркос чињеници да, поред језика, сликовни прикази представљају најважније средство за репрезентацију и поимање света који нас окружује. Стога се у овом раду анализирају фотографије и њихова улога на примеру насловница немачког магазина *Шпигел* и српског недељника *НИН*, објављиваним током НАТО бомбардовања Савезне Републике Југославије 1999. године. Анализирајући семантичке, семиотичке и прагматичке аспекте односа између текста и слике, рад настоји да истакне потенцијал фотографије у теоријским оквирима контрастивне лингвистичке анализе дискурса, ослањајући се на Фукоово схватање дискурса у контексту масовних медија. Шмиц (2001) истиче четири функције сликовних приказа у медијским текстовима и наводи да они могу служити да (1) пробуде интересовање реципијената, (2) усмеравају читање текста, (3) информишу или (4) анимирају, а у самом односу са текстом могу (1) бити равноправни и пружати исте информације, при чему долази до преклапања, затим (2) одвраћати пажњу једно са другог пружајући различите информације или (3) допуњавати једно друго. Рад се теоријски ослања на поменуте категоризације функција сликовних приказа и карактеризације односа слике и текста, примењујући их на одабрани корпус насловница *Шпигел*а и *НИН*-а, полазећи од хипотезе да сликовни прикази имају значајну улогу у дискурсима, а самим тим представљају и релевантан објекат лингвистичких истраживања.

Кључне речи: дискурс, однос слике и текста, фотографија, мултимодалност, насловнице, Der Spiegel, НИН

[1] andjela.vujosevic.kg@gmail.com

1. Увод

Предмет овог рада биће насловне стране немачког магазина *DER SPIEGEL* и српског недељника *НИН* током трајања НАТО бомбардовања Савезне Републике Југославије[2] 1999. године. Као корпус рада у обзир је узето 11 бројева *Шпигла*, од којих је издвојено 7 насловница на којима је тематизован одабрани догађај, као и 10 бројева недељника *НИН*, од којих је свих 10 насловних страна обрађено у анализи. Корпус рада је временски ограничен на трајање одабраног догађаја односно на период од 24. марта 1999. године, када је започела НАТО агресија, па до 10. јуна исте године, када је потписивањем споразума у Куманову агресија окончана.

Насловне стране одабране су као најважнији елемент савремених магазина, јер имају значајну улогу у формирању ставова и одређених дискурзивних елемената, узимајући у обзир чињеницу да контакт реципијента са одређеним недељником започиње управо реципирањем његове насловне стране (Чахур и др. 2022: 65). Стога се насловница у лингвистичком контексту дефинише као *мултимодални текст* (Чахур и др. 2022; Крес и Ван Леувен 2010), а својство дискурса да се састоји од различитих извора (текстуални, визуелни, аудио-визуелни делови) се у литератури назива *мултимодалност* (Штекл 2008; Мајер 2008; Мајер 2011; Фрас/Мајер 2013). Утицај који насловнице имају на реципијента је вишеструк: оне привлаче пажњу, стимулишу, шокирају, али и најављују садржај који ће реципијент пронаћи међу страницама недељника (Чахур и др. 2022: 65-66), при чему је њихов прагматички циљ првенствено да привуку реципијента и да управљају размишљањем (Хелд 2005: 325).

Магазин *Шпигел*, који чини део корпуса истраживања на немачком језику, важи за један од водећих медија на немачком говорном подручју и прва је асоцијација на истраживачко новинарство на националном, али и на глобалном нивоу (Глишовић 2001: 35). Након што се Југославија распала, *Шпигел* је своју редакцију у Београду затворио тек 2011. године, што, како Глишовић (2001) наводи, указује на то да су дешавања у Србији дуго била део интересовања југоисточне Европе. *Шпигел* је одабран јер се сматра водећим медијем у утицају на јавно мњење, као и медијем који ствара одређени референтни оквир који следе и други

[2] СРЈ.

медији (Глишовић 2001: 35–43). Током 1999. године *Шпигел* је објављивао чланке који тематизују брањење спољне политике Немачке и њеног учешћа у НАТО агресији над СРЈ. Тако се извештавањем у *Шпиглу* развија пракса одобравања интелектуалне већине и оправдавања бомбардовања, представљајући у већем броју заговорнике интервенције и њихове ставове (Грич 2010: 85).

Српски недељник *НИН* (*Недељне информативне новине*) одабран је због своје дуге традиције објављивања – наиме основан је 1935. године у Београду, као и због великог утицаја на српску (раније југословенску) интелектуалну елиту, али и на јавно мњење (Матић 2003, Марковић 2008). Овај лист је током одабраног периода истраживања важио за дистанцирног од владајућег режима, одржавајући кредибилитет независног медија, критички настројеног према власти и ауторитетима (Томас 1999: 15). Према тврдњама званичне странице недељника, *НИН* је „апсолутни лидер на тржишту друштвено-политичких магазина у Србији, најстарији и најутицајнији недељник у региону“[3].

Из наведених разлога одабрана су управо ова два недељника – јер најпре важе за утицајне и објективне медије на једном или другом језику, у којима је писано о друштвеним и политичким темама важним за одабрани период истраживања. Важно је нагласити да је планирано истраживање замишљено као приказ једног примера како се може обликовати медијска слика о неком догађају у контрасту два одабрана недељника.

НАТО бомбардовање СРЈ представља најпре једино ратно дешавање на европском тлу 1999. године (Рабел 2000: 257-267), а велико питање када се говори о људским правима, међународном праву и хуманитарним интервенцијама, како на националном, тако и на глобалном нивоу. У Немачкој је представљало прво војно ангажовање након Другог светског рата, при чему је немачка влада учешћем у НАТО агресији кршила свој устав[4], а такође представља кршење Статута Међународног кривичног суда, који према члану 3

[3] http://www.nin.co.rs/pages/redaction.php?id=3 10.7.2022.

[4] У ставу 1 члана 26 устава Савезне републике Немачке из 1949. године стоји да су све радње које ометају слободан живот становништва, као што је припремање и вођење војног напада, противуставне и кажњиве: нем. Artikel 26 [Friedenssicherung]: (1) Handlungen, die geeignet sind und in der Absicht vorgenommen werden, das friedliche Zusammenleben der Völker zu stören, insbesondere die Führung eines Angriffskrieges vorzubereiten, sind verfassungswidrig. Sie sind unter Strafe zu stellen. http://www.gesetze-im-internet.de/gg/index.html 3.1.2019.

забрањује „безобзирно разарање градова, насеља или села, или пустошење које није оправдано војном нуждом“, као и „бомбардовање, било којим средствима, небрањених градова, села, стамбених или других објеката“ (Алими и др. 2020: 68-69). Према Женевској конвенцији из 1949. забрањено је свако међународно бомбардовање цивилних објеката. Ваздушна интервенција НАТО-а трајала је 78 дана, током којих су бомбардовани објекти широм Србије и Косова, укључујући мостове, оперативне војне структуре и инфраструктуру (Цалић 2010: 326), и током којих је изведено 30 000 напада и изручено 20 000 бомби (ди Грација 2017: 91). *Human Rights Watch* је 2000. године проценио да је НАТО бомбардовање кршење међународног хуманитарног права, иако правдано хуманитарним циљевима (Алими и др. 2020: 69). Такође, НАТО агресија је називана и првим интернет ратом, наглашавајући значај медијског извештавања о рату на Косову и утицај на јавно мњење при одобравању интервенције путем медија и интернета.[5]

Полазећи од хипотезе да сликовни прикази у односу са вербалним текстом имају значајну улогу у дискурсима, а самим тим представљају и релевантан објекат лингвистичких истраживања, циљ истраживања је да на примеру одабраних недељника покаже да слике заврђују важно место у дискурсу и да, поред језика, имају функцију конструисања и презентовања знања (Вујчић 2013: 71).

2. Теоријски оквири

Оно што представља предмет истраживања у лингвистици уопште, важи и за лингвистичку анализу дискурса, а то је најпре писани или говорни текст. Дуго времена уназад слике, фотографије, карикатуре или цртежи нису сматрани релевантним објектима лингвистичких истраживања, упркос чињеници да, поред језика, сликовни прикази представљају најважније средство за репрезентацију и поимање света који нас окружује. Сликовни прикази су, иако сматрани једним од централних средстава комуникације, углавном занемаривани у лингвистичким истраживањима. Стога је један од циљева управо указивање на погодност коришћења сликовних приказа у медијским дискурсима

[5]https://www.sfgate.com/news/article/Kosovo-Being-Called-First-Internet-War-Web-2936299.php 2.1.2021.

при конструисању одређене слике света у односу са текстом, јер из перспективе лингвистичке анализе дискурса слике служе социјалном конструисању реалности подједнако као и речи. Како је већ поменуто, узимајући у обзир да је лингвистика углавном занемаривала слике оно што до сада знамо о сликовним приказима углавном потиче из других области као што су филозофија, историја уметности, комуникологија или студије филма (Бендел Лархер 2015: 127).

Анализа корпуса на овом нивоу обухватиће најпре анализу текстуалног дела, примењујући на одабрани корпус методологију лексичке анализе путем кључних речи (нем. *Schlagwörter, Schlüsselwörter*). У истраживању ће се под овом синтагмом подразумевати два концепта која аутори Шпицмилер и Варнке (2011: 142-143) разликују у оквиру новоа анализе оријентисане на лексему: *Schlagwörter* и *Schlüsselwörter*.

Под појмом *Schlüsselwörter* Херманс (1994) и Либерт (1994) подразумевају језичке јединице које одражавају схватање и идеале одређене социјалне групе, а чије је конотативно значење одређено контекстом. Ове јединице могу одражавати различита асоцијативна поља, јер под различитим политичким утицајима могу имати специфичну семантику. Либерт (2003) наводи још да су овакве јединице углавном контроверзне и да је њихова употреба у дискурсу спорна, а имају и својство одређивања дискурса.

Појам *Schlagwörter* односи се такође на лексичке јединице које имају улогу одређивања дискурса, при чему их од концепта *Schlüsselwörter* разликује особина емотивне компоненте односно реч је о конотативно позитивно или негативно обојеним лексемама. Херманс (1994) у овакве речи убраја са једне стране негативно маркиране речи (нем. *Stigmawörter*), а са друге оне које су позитивно конотативно обојене (нем. *Hochwertwörter*). У циљу поједностављивања при анализи одабраног корпуса, а ослањајући се на поменуте ауторе и њихове класификације и обележја поменутих појмова, даље у истраживању ће бити анализиране и издвојене *кључне речи* (као хипероним за поменуте подкласе: *Schlagwörter* и *Schlüsselwörter),* подразумевајући под овом синтагмом лексичка средства:

1) која одражавају колективно знање и мишљење одређене социјалне заједнице;
2) чија је семантика донекле одређена специфичном политичком и друштвеном позадином;

3) чије је значење спорно у одређеном контексту;
4) која су контроверзна и чија је употреба у одређеној језичкој групи спорна;
5) имају улогу одређивања дискурса.

Као релевантни извори значења и дефинисања одређених лексема послужиће речник немачког језика *Дуден* (DUDEN, 2011), а за српски језик *Речник Матице српске* (РМС, 2011).

Други корак анализе корпуса на овом нивоу односиће се на анализу визуелних елемената одн. сликовних приказа. Најпре би требало дефинисати шта се подразумева под синтагмом *сликовни приказ* у лингвистичком смислу и даље у истраживању, као и како ће ови прикази бити третирани и анализирани. Под сликовним приказом одн. сликом ће се у истраживању подразумевати дводимензионални, штампарски репродуцибилни, стационирани објекти који стоје у вези са вербалним текстом[6] (Бендел Лархер 2015: 127).

Бендел Лархер (2015: 128) разликује пет подтипова слика:

1. приказе (фотографије и цртежи);
2. фиктивне цртеже (илустрације, стрипови и карикатуре);
3. нацрте (карте и технички цртежи);
4. визуализације (концептуални цртежи и дијаграми) и
5. пиктограме (симболи и информационе табле).

У датом истраживању акценат је стављен на фотографије, које поменута ауторка убраја у прву категорију (реалистичних[7]) приказа, при чему се фотографије посматрају као вишезначни комплекси који отварају простор различитим интерпретацијама, из разлога што „посматрач несвесно бира какву ће истину декодирати из фотографије, јер она не може своју истину на исти начин протумачити свима“ (Бабић 2011: 344). Бабић (2011) разликује *документарну, уметничку, новинску, комерцијалну* и *техничку* фотографију. „Документарне фотографије имају често документарни карактер, чији снимак није фикција већ чиста реалност и често је повезана са друштвеним и културним тренутком када је снимљена.“ (Бабић 2010: 159) Узимајући у обзир објективност фотографског записа, као и његове додатне карактеристике – информативност и експресивност, рад покушава

[6] „zweidimensionale, drucktechnisch reproduzierbare, stehende Zeichenobjekte ..., die im Verbund mit verbalem Text vorkommen“ (Бендел Лархер 2015: 127).
[7] Додала ауторка А. В.

да истакне важност оваквих записа у односу са текстом на примеру новинског извештавања о НАТО бомбардовању СРЈ, ослањајући се на дефиницију текста као средства за кодирање стварности опште прихваћеним писаним симболима, а фотографије као средства за кодирање стварности препознатљивим визуелним симболима (Бабић 2011: 343).

Анализа сликовних приказа у овом делу одвијаће се у два дела – најпре ће бити описан садржај и оно што је сликовним приказом представљено, а затим ће се тумачити представљено и описивати начин на који је одређена ствар приказана, обрађујући при анализи аспекте као што су позадина, перспектива, композиција и модалност (боја, осветљеност, оштрина) (Бендел Лархер 2015: 127-159).

Трећи корак анализе је усмерен на међусобни однос текстуалног и визуелног дела. Шмиц (2001: 13-14) истиче четири функције сликовних приказа у медијским текстовима и наводи да они могу служити да:

1) пробуде интересовање реципијената;
2) усмеравају читање текста;
3) информишу или
4) анимирају,

а у међусобном односу са текстом могу:

1) бити равноправни и пружати исте информације, при чему долази до преклапања;
2) одвраћати пажњу једно са другог пружајући различите информације или
3) допуњавати једно друго.

Истраживањем ће се преиспитати који се типови најчешће јављају на насловним странама на примеру ратног извештавања одабраних магазина, као и која је улога оваквих визуелних елемената у њиховом међусобном деловању са вербалним текстом, истичући чињеницу да је комуникација у масовним медијима мултимодална. Анализирајући однос слике и текста у медијском извештавању о НАТО бомбардовању СРЈ, истраживање ће се теоријски ослањати на поменуте категоризације функција сликовних приказа и карактеризације односа слике и текста, примењујући их на одабрани корпус *Шпигла* и *НИН*-а.

Како је већ објашњено да се путем сликовних приказа утиче на расуђивање реципијената о одређеном социјалном феномену и како су сликовни прикази релевантно средство за (ре)конструисање

одређеног дискурса, сматра се да лингвисти морају поседовати компетенцију критичког анализирања оваквих приказа, али и коментарисања њиховог манипулативног и пропагандног потенцијала (Бендел Лархер 2015: 127).

3. Анализа корпуса

Први сегмент емпиријског дела истраживања обухватиће анализу насловних страна немачког магазина *Шпигел* у одабраном периоду истраживања, при чему корпус чини 7 насловних страна магазина, а други анализу насловних страна српског недељника *НИН*, којих је у датом истраживању издвојено 10.

3.1. *Шпигел*

Der Spiegel 13/99, 14/99, 15/99, 16/99

Der Spiegel 17/99, 23/99, 24/99

Свака од издвојених насловних страна садржи визуелни и вербални део, што потврђује поменуту карактеризацију истих као мултимодалних текстова.

Кључне речи које преовлађују у одабраном корпусу су Kosovo (13, 14, 15, 17, 23 и 24), Krieg (срп. *рат*) (13, 14, 16), Morden (срп. *убиство*) (13), Bomben (срп. *бомбе*) (14), Terror (срп. *терор*) (14), Vertreibung (срп. *протеривање*) (14), Schrecken (срп. *ужас*) (15), Sieg (срп. *победа*) (16), Frieden (срп. *мир*) (23, 24), Risiko (срп. *ризик*) (23), Entscheidung (срп. *одлука*) (17), Ernstfall (лат. *casus belli*[8]) (24). Најфреквентнија лексема на издвојеним насловницама је *Косово*, што имплицира тематску одредницу дискурса, али ставља и акценат на подручје где се догађај одвијао. Семантика осталих лексема даље формира дискурс о дешавањима током НАТО бомбардовања СРЈ[9] као о рату – оружаном сукобу између двеју држава[10], што се у одабраном дискурсу може тумачити двојако – као рат између албанске и српске стране (на шта указује и лексема *протеривање*) или као рат НАТО снага против тадашње СРЈ (користећи и лексеме *бомбе*, *победа*, *мир* или *ризик*).

Када је реч о сликовним приказима који се појављују на одабраним насловницама, преовладавају реалистичне фотографије или њихови сегменти, осим на насловној страни броја 16/99, на којој је симболично представљена окрњена фигура тадашњег

[8] Латински израз који означава догађај због ког се објављује или води рат. https://www.britannica.com/topic/casus-belli 4.10.2022.

[9] Више о семантици лексема коришћених за именовање НАТО бомбардовања видети код Вујошевић 2021.

[10] Krieg, der: mit Waffengewalt ausgetragener Konflikt zwischen Staaten, Völkern (Duden)

председника СРЈ Слободана Милошевића[11], која доминира насловницом, а са леве стране су илустроване ракете и борбени авиони. Наслов искоришћен у овом броју гласи NATO gegen Milosevic: KRIEG OHNE SIEG[12], при чему сликовни део насловнице визуелно представља оно што је садржано у текстуалном делу, при чему долази до преклапања, јер су текстуални и сликовни део равноправни и пружају исте информације.

Све (реалистичне) фоторафије приказане на издвојеним насловницама садрже јаку емотивну компоненту, па можемо тврдити да је њихова најупечатљивија улога да емотивно покрену реципијента и да га шокирају. На фотографијама су приказани призори бомбардованих подручја (13, 15), затим војних снага (15, 17, 24), као и цивилног становништва (14, 23). Насловна страна која се може издвојити када је реч о емотивној компоненти и прагматичком аспекту је фотографија коришћена у броју 14/99, која приказује младу мајку на челу избегличке колоне, која у рукама носи и у ходу доји новорођенче. Испод фотографије жене чије је лице изобличено страхом великим словима стоји питање Wohin führt dieser Krieg?[13], које бива постављено и реципијенту, остављајући га у промишљању тада актуелних догађаја. У овом случају текст и слика допуњавају једно друго, при чему је доминантнија улога слике да пробуди интересовање и размишљање реципијента. И на осталим насловницама је доминатан исти однос сликовног и текстуалног приказа, где се они међусобно допуњују (13, 15, 17,23, 24).

Када је реч о бојама као о важној модалној категорији при анализи сликовних приказа (Бендел Лархер 2015), на насловницама *Шпигла* током периода НАТО бомбардовања СРЈ преовладавају црвена, црна, жута и бела. Ослањајући се на поделу и психолошко деловање боја ауторке Хелер (2001), могуће је утврдити коју поруку даље ова палета шаље реципијенту у контексту одабраног периода и узимајући у обзир друштвено-политичку позадину: црвена – рат, крв; црна – смрт, несрећа; жута – опасност; бела – истина, објективност.

плава	неограниченост, чежња, верност, опуштеност, мушке и духовне врлине,

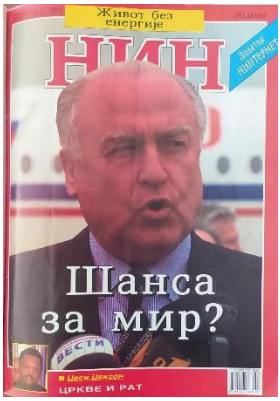
[11] Више о томе видети код Фелберг Радановић 2009, 2010.
[12] срп. *НАТО против Милошевића: рат без победе* (прев. А. В).
[13] срп. *Куда води овај рат?* (прев. А. В).

	божанско, боја Девице Марије.
црвена	животна сила, све страсти, рат, божанска ватра, блискост, материја, крв, племенитост, луксуз, забрањено, мушкост.
зелена	природа, живот, пролеће, пословни успех, нада, дух, отров, незрелост.
црна	смрт, туговање, негативна осећања, прљавштина, подлост, несрећа, индивидуалност, незаконитост, елеганција, тврдоћа.
ружичаста	женственост, деликатност, детињастост, романтика, слаткоћа, сујета.
жута	оптимизам, просветљење, зрелост, завист, себичност, шкртост, опасност.
бела	божанство, савршенство, почетак, васкрсење, чистоћа, стерилност, невиност, истина, статус, објективност, празнина.
љубичаста	моћ, сујета, екстраваганција, магија, декаденција, небитност, грех.
браон	непријатност, лењост, удобност, загушљивост, арома, сиромаштво, глупост, изопаченост.
сива	нељубазност, осредњост, тупа осећања, ужасност, старост, инфериорност, скромност, незаконитост.
наранџаста	модерност, безвредност, наметљивост, задовољство, друштвеност, енергија, безбедност.

Табела 1: Психолошко деловање боја[14].

14 Преузето од Хелер (2001).

3.2. *НИН*



НИН 2518, 2519, 2520, 2521

НИН 2522, 2523, 2524

НИН 2525, 2526, 2527

Насловне странице српског недељника *НИН* представљају други део одабраног корпуса и бројније су у односу на део корпуса на немачком језику, што је било и очекивано, узимајући у обзир чињеницу да се одабрани догађај одвијао на нашем подручју, па је у свих 10 бројева објављених у периоду од краја марта до јуна тематизовано управо НАТО бомбардовање СРЈ.

Када је реч о кључним речима, на насловним странама *НИН*-а јављају се лексеме *пркос*, *злочин*, *рат*, *убијање* за реферисање на дешавања током периода НАТО бомбардовања СРЈ, чија семантика даље обликује поимање ових дешавања као оружаних сукоба између двеју страна[15], као и питања *Шанса за мир?*, *Зашто повлачење*? и *Чиме нас убијају?*.

Све фотографије коришћене на насловним странама су реалистичне, изузимајући први број на чијој се насловној страни налази један од препознатљивих симбола током протеста против НАТО бомбардовања, који означава мету, а наслов који стоји испод сликовног приказа је синтагма *Пркос Београда*, реферишући управо на протесте и побуне становништва против НАТО агресије. У овом примеру реч је о односу допуњавања сликовног и текстуалног дела, јер и један и други сегмент реферишу на исту ванјезичку активност, али би посматрани одвојено били непотпуни. Исти однос примећује се и на наредном примеру, где је сликовним приказом представљено уплакано новорођенче, постављено у централни део фотографије, окружено плавом позадином, испод кога је наслов *Страх од рађања*. У овом примеру је доминантнији однос допуне, јер би

[15] рат м (мн. ратови) 1. оружани сукоб ширих размера између двеју или више држава, народа и др. (РМС 2011)

фотографија без наслова била нејасна, али и обрнуто, иако узимајући у обзир друштвено-политички контекст настајања исте.

Фотографије које репрезентују ратна дешавања и последице (2521, 2522, 2523, 2524, 2525, 2526) су најбројније и у корпусу на српском језику, чија је улога да информишу и пробуде интересовање реципијената. Сви наслови стоје у односу допуњавања сликовних приказа и имају за циљ да привуку пажњу и информишу реципијенте.

На једној од насловних страна приказан је и један политички актер одабраног периода, Виктор Черномирдин (2520), специјални руски изасланик за Југославију, испод чије је слике наслов *Шанса за мир*. Особе као политички актери заузимају посебно место у дискурсу, а приказивање истих на фотографијама има за циљ наглашавање интимности, препознатљиве емоције и сугерисање везе са реципијентом (Бендел Лархер 2015: 135).

Када је реч о бојама коришћеним на насловним странама недељника *НИН*, преовладава такође црвена боја, која према Хелер (2001) сугерише опасност и рат, затим бела, која представља истину, као и црна – смрт, али се јавља и плава - неограниченост.

4. Закључак

Полазећи од хипотезе да сликовни прикази у односу са вербалним текстом имају значајну улогу у дискурсима, а самим тим представљају и релевантан објекат лингвистичких истраживања, у раду су анализиране насловне стране немачког магазина *Шпигел* и српског недељника *НИН* у теоријском домену контрастивне лингвистичке анализе дискурса. Насловнице су одабране као најважнији елемент савремених магазина, јер имају значајну улогу у формирању ставова и одређених дискурзивних елемената, узимајући у обзир чињеницу да контакт реципијента са одређеним недељником започиње управо реципирањем његове насловне стране, посматрајући их притом као мултимодалне текстове са лингвистичког аспекта.

Анализирајући одабрани корпус немачког магазина *Шпигел* и српског недељника *НИН* у периоду НАТО бомбардовања СРЈ, од 24. марта до 10. јуна 1999. године, рад је имао за циљ да укаже на потенцијал фотографије у теоријским оквирима контрастивне лингвистичке анализе дискурса, ослањајући се на Фукоово схватање дискурса у контексту масовних медија. Одабрани медији су

укључени у корпус истраживања због статуса утицајних и објективних медија на једном или другом језику, у којима је писано о друштвеним и политичким темама важним за одабрани период истраживања. Важно је нагласити да је планирано истраживање замишљено као приказ једног примера како се може обликовати медијска слика о неком догађају у контрасту два одабрана недељника.

Посматрајући најпре насловне стране *Шпигла* обликује се слика НАТО бомбардовања СРЈ као рата, оружаног сукоба двеју страна, коришћење реалистичних фотографија у циљу информисања и буђења интересовања код реципијената, преовладавање боја: црвена – рат, крв; црна – смрт, несрећа; жута – опасност; бела – истина, објективност, као и однос допуњавања сликовних и текстуалних делова, али и однос једнакости, при чему слика и текст стоје равноправно једно уз друго (16/99). Исти закључци су изведени и на примеру насловних страна недељника *НИН*, реферишући на дешавања током одабраног периода као на *рат*, *убијање* и *злочин*, користећи такође реалистичне фотографије ради информисања и буђења интересовања, као и коришћење црвене, црне, беле али и плаве боје, при чему сликовни и текстуални сегменти такође стоје у односу допуњавања.

На основу спроведене анализе можемо тврдити да 1) постоји дискурзивни потенцијал фотографије и да исте играју важну улогу у формирању и обликовању дискурса у масовним медијима, 2) се фотографије на насловним странама као најважнијем сегменту савремених недељника користе у циљу информисања и буђења интересовања реципијената, као и да је са лингвистичког аспекта 3) однос слике и текста углавном такав да једно друго допуњују. Ови закључци изведени су на основу одабраног корпуса у одабраном дискурсу, не представљају опште закључке о употреби фотографије у медијским извештавањима, а могу се ставити на проверу даљим истраживањем обимнијег корпуса или укључивањем других сегмената (новинских чланака, интервјуа и сл.).

Литература

Алими и др. 2020: С. Алими, Д. Видал, М. Рејмон, А. Малер, *Како се фабрикује јавно мњење – медији и „праведни ратови”*, Београд: Факултет за медије и комуникације, Универзитет Сингидунум.

Бабић 2010: M. Babić, *Fotografija*, BLC college, Banja Luka/Cekom books, Novi Sad.

Бабић 2011: M. Babić, *Fotografija i njen jezik*, u: PHILOLOGIA MEDIANA, Issue 3, 343-356, file:///C:/Users/User/Downloads/291-Article%20Text-537-1-10-20200917.pdf 5.10.2022.

Бендел Лархер 2015: S. Bendel Larcher, *Linguistische Diskursanalyse*, Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.

Вест 2012: R. West, *Tito and the Rise and Fall of Yugoslavia*, Faber & Faber.

Вујошевић 2021: Вујошевић А., *Семантичка анализа лексичких средстава за референцију чина НАТО бомбардовања 1999. године у српским и немачким медијима,* Филолог, бр. 24, Универзитет у Бањој Луци, Филолошки факултет, Бања Лука, 2021, стр. 165-185. https://doi.org/10.21618/fil2124165v

Вујчић 2013: N. Vujčić, *Zum diskursiven Potential von Bildern in einem Wahlkampf-Diskurs*, Nasleđe 24, Kragujevac, str. 71-87.

Глишовић 2001: Љ. Глишовић, *Србија у огледалу немачке штампе 1987-2006*, Београд: Службени гласник.

Грич 2010: K. Gritsch, *Inszenierung eines gerechten Krieges? – Intellektuelle, Medien und der „Kosovo-Krieg“ 1999*. Hildesheim/Zürich/New York: Georg Olms Verlag.

Ди Грација 2017: Б. ди Грација, *Зашто је НАТО бомбардовао Србију 1999?*, Београд: Албатрос плус.

Крес и ван Леувен (2010): Kress, G. & Leeuwen, Th. van, *Multimodal Discourse. The modes and media of contemporary communication*. London: Bloomsbury Academic.

Либерт 1994: W. Liebert, *Das analytische Konzept* Schlüsselwort *in der linguistischen Tradition*, Heidelberg/Mannheim: Universität (Arbeiten aus dem Sonderforschungsbereich 245, Sprache und Situation, 83).

Либерт 2003: W. Liebert, *Zu einem dynamischen Konzept von Schlüsselwörtern. Eine exemplarische Analyse am Beispiel Globalisierung*, in: Zeitschrift für Angewandte Linguistik 38, 57-83.

Majep 2007: S. Meier, Von der Sichtbarkeit im Diskurs – Zur Methode diskursanalytischer Untersuchung multimodaler Kommunikation, in: I. Warnke/J. Spitzmüller (Hrsg.): *Diskurslinguistik nach Foucault - Methoden*. Berlin/New York: de Gruyter, str. 263-286.

Majep 2008: S. Meier, *(Bild-)Diskurs im Netz. Konzept und Methode für eine semiotische Diskursanalyse im World Wide Web*, Köln: von Halem.

Majep 2011: S. Meier, Multimodalität im Diskurs: Konzept und Methode einer multimodalen Diskursanalyse (multimodal discourse analysis), in: R. Keller/A. Hirseland/W. Schneider (Hg.): *Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse 1, Theorien und Methoden*, Wiesbaden, 499-532.

Марковић 2008: S. Markovich, *Serbia*, Freedom House Country Report, https://web.archive.org/web/20080904015528/http://www.freedomhouse.hu/images/fdh_galleries/NIT2008/NT-Serbia-final.pdf 10.7.2022

Матић 2003: J. Matić, *Problems facing Quality Press Development in Serbia*, u: Quality Press in Southeast Europe, hrsg. vom Südoseuropäischen Medienzentrum, Sofia, https://web.archive.org/web/20090306110949/http://soemz.euv-frankfurt-o.de/media-see/qpress/articles/pdf/jmatic.pdf 10.7.2022.

Рабел 2000: T. Rabehl (Hg.), *Das Kriegsgeschehen 1999 – Daten und Tendenzen der Kriege und bewaffneten Konflikte*, Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

Фелберг Радановић 2009 T. Felberg Radanovic, Semiotička konstrukcija vođe na naslovnim stranicama Politike i Pobjede, u: Becanovic, Tatjana (ur.). *Njegoševi dani. Zbornik radova*. Kapitel. 369-382.

Фелберг Радановић 2010: T. Felberg Radanovic, Socio-semiotička konstrukcija Mila Đukanovića i Slobodana Miloševića na naslovnim stranicama Politike i Pobjede u toku NATO bombardovanja 1999. godine. u: Vasic, Vera (ur.). *Diskurs i diskursi, Zbornik u čast Svenki Savić.* 283-300.

Фрас, Мајер 2013: C. Fraas/S. Meier, Multimodale Stil-und Frameanalyse ~ Methodentriangulation zur medienadäquaten Untersuchung von Online-Diskursen, in: K. Roth, C. Spiegel (Hg.), *Angewandte Diskurslinguistik: Felder, Probleme, Perspektiven*, Akademie Verlag, str. 135-160.

Хелд 2005: G. Held, Covers – ein multimodaler Kontakttext im aktuellen Info-Marketing. Überlegungen anhand einer vergleichenden Untersuchung italienischer, französischer und deutschsprachiger Titelseiten von Nachrichtenmagazinen. In H. Lenk & A. Chesterman (Eds.), *Pressetextsorten im Vergleich – Contrasting Text Types in the Press* (pp. 323-350). Hildesheim: Olms.

Хелер 2001: E. Heller, *Wie Farben wirken. Farbpsychologie, Farbsymbolik, kreative Farbgestaltung,* 11. Auflage. Reinbek: Rowohlt.

Херманс 1994: F. Hermanns, *Schlüssel-, Schlag- und Fahnewörter- Zu Begrifflichkeit und Theorie der lexikalischen politischen Semantik*, Heidelberg: Universität (Arbeiten aus dem Sonderforschungsbereich 245, Sprache und Situation, 81).

Цалић 2010: M. J. Calic, *Geschichte Jugoslawiens im 20. Jahrhundert*, München: Verlag C.H.Beck.

Чахур и др. 2022: W. Czachur & R. Opiłowski & M. Smykała, Multimodal Practices of Empathy and Fear in Polish Refugee Discourse: Analysis of Magazine Covers, in: *GEMA Online® Journal of Language Studies*, Vol. 22(3), August 2022 http://doi.org/10.17576/gema-2022-2203-04 p. 63-85.

Шмиц 2001: U. Schmitz, *Optische Labyrinthe im digitalen Journalismus: Text-Bild-Beziehungen in Online-Zeitungen*, https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjopOrY_MD3AhXLh_0HHVqfAVsQFnoECAYQ

AQ&url=http%3A%2F%2Fwww.linse.uni-due.de%2Ffiles%2FPDF_in_Katalog%2Fpublikationen%2FOnline-Publikationen%2FOptischeLabyrinthe%2520Schmitz_2001.pdf&usg=AOvVaw0JhgFk4KaMzde5i-uSBxFO 2.5.2022.

Шпицмилер, Варнке 2011: J. Spitzmüller, I.H. Warnke, *Diskurslinguistik: Eine Einführung in Theorien der transtextuellen Sprachanalyse*, Berlin/Boston, Walter de Gryter.

Штекл 2008: H. Stöckl, *Die Sprache im Bild - Das Bild in der Sprache: Zur Verknüpfung von Sprache und Bild im massenmedialen Text Konzepte. Theorien. Analysemethoden.*, Berlin, New York: Walter de Gruyter.

Anđela T. Vujošević

ZUM DISKURSIVEN POTENTIAL DER FOTOGRAFIE IN DEN LINGUISTISCHEN FORSCHUNGEN AM BEISPIEL DER BERICHTERSTATTUNG ÜBER DIE NATO-BOMBENANGRIFFE IM JAHR 1999

Zusammenfassung: Bilder, Fotografien, Karikaturen oder Zeichnungen galten lange Zeit nicht als relevante Gegenstände sprachwissenschaftlicher Forschungen, obwohl bildliche Darstellungen neben der Sprache das wichtigste Mittel zur Darstellung und zum Verständnis der Welt sind. Daher analysiert dieser Beitrag Fotografien und ihre Rolle am Beispiel der Titelseiten des deutschen Magazins *Der Spiegel* und der serbischen Wochenzeitung *NIN*, die während der NATO-Bombenangriffe auf die Bundesrepublik Jugoslawien 1999 veröffentlicht wurden. Die Arbeit analysiert die semantischen, semiotischen und pragmatischen Aspekte der Beziehung zwischen Text und Bild und versucht, das Potenzial der Fotografie im theoretischen Rahmen der linguistischen Analyse des Diskurses hervorzuheben, wobei sie sich auf Foucaults Verständnis des Diskurses im Kontext der Massenmedien stützt. Schmitz (2001) weist auf vier Funktionen visueller Darstellungen in Medientexten hin und stellt fest, dass sie dazu dienen können, (1) das Interesse der Rezipienten zu wecken, (2) das Lesen des Textes zu lenken, (3) zu informieren oder (4) zu animieren, und in der Beziehung zum Text selbst können sie (1) gleich sein und die gleichen Informationen liefern und sich dabei überlagern, dann (2) durch unterschiedliche Informationen voneinander ablenken oder (3) sich ergänzen. Der Beitrag stützt sich theoretisch auf die genannten Kategorisierungen der Funktionen bildlicher Repräsentationen und die Charakterisierung des Bild-Text-Verhältnisses und wendet sie auf ausgewählte Korpusse von *Der Spiegel*- und *NIN*-Titelseiten an, ausgehend von der Hypothese, dass bildliche Repräsentationen eine bedeutende Rolle in Diskursen spielen können und damit einen relevanten Gegenstand sprachwissenschaftlicher Forschung darstellen.

Schlüsselwörter: Diskurs, Text-Bild-Beziehungen, Fotografie, Multimodalität, Titelseiten, Der Spiegel, NIN

Приказ / Review

81:929 Шевић Р.(082)(049.32)
81'33(082)(049.32)

Снежана Гудурић

Универзитет у Новом Саду
Филозофски факултет

ПРИМЕЊЕНА ЛИНГВИСТИКА У ЧАСТ РАДМИЛИ ШЕВИЋ – *О ЕНГЛЕСКОМ И СРПСКОМ КРОЗ ВРЕМЕ И ПРОСТОР*

(Ксенија Шуловић (ур.), Нови Сад – Београд, Друштво за примењену лингвистику Србије, Филозофски факултет Универзитета у Новом Саду и Филолошки факултет Универзитета у Београду, 2021, 286 стр.)

Четврта књига Едиције *Примењена лингвистика у част* под насловом *О енглеском и српском кроз време и простор* посвећена је Радмили Шевић, професорки Филозофског факултета у Новом Саду, угледној лингвисткињи, председници Друштва за примењену лингвистику Војводине и председници Југословенског друштва за примењену лингвистику, председници Удружења англиста Југославије, чланици Управног одбора Европског друштва за студије англистике, чланици Удружења англиста Југославије, као и међународног лингвистичког удружења Societas Linguistica Europaea, шефици Одсека за Енглески језик и књижевност, управници Центра за стране језике Филозофског факултета у Новом Саду.

Зборник посвећен професорки Радмили Шевић насловљен је *О енглеском и српском кроз време и простор* на предлог уреднице едиције проф. др Ксеније Шуловић која је врло пажљиво ишчитала све пристигле радове, и на основу њихових садржаја предложила наслов који је сублимирао области којима је професорка Шевић посветила свој радни век, а што се на најбољи могући начин осликало у радовима њених ученика и колега. Зборник се састоји од четири блока које чине уводна реч уреднице Едиције (*Примењена лингвистика у част Радмили Шевић*), *Curriculum vitae* проф. др

Радмиле Шевић, *Библиографија*, иза које следи 17 радова данас водећих лингвиста са простора Србије и Црне Горе, од којих су два на енглеском, а остали на матерњем језику аутора.

Професорка Шуловић у својој уводној речи наводи да је овај Зборник скромни допринос подсећању на све оно што је проф. др Радмила Шевић пружила југословенској и српској лингвистици, али и израз личне захвалности аутора за један изузетан, несебични и прегалачки рад у стварању наставног и научног подмлатка на простору целе бивше Југославије. Уредница Едиције захвалила се свим ауторима, колегама и пријатељима са домаћих и иностраних универзитета који су како професорки Шевић тако и нама свима указали част и својим прилозима допринели настанку овог Зборника.

Други сегмент Зборника је животни и радни пут професорке Шевић (*Curriculum vitae*), од референткиње за набавку стране књиге у Матици српској до редовног професора Универзитета у Новом Саду за предмете из области енглеског језика и историје енглеског језика. У делу посвећеном научном и стручном раду професорке Шевић (*Библиографија*) дат попис професоркиних радова почев од монографије *О адвербима у збирци писама породице Пастон* и два практикума, до уредничког рада на зборницима радова са научних скупова, критичке редакције О*ксфордског школског речника* за српске ученике енглеског језика, све до листе чланака са потпуним библиографским подацима и коначно списка дела преведених са енглеског и на енглески језик.

Чланци који следе односе се на различите проблеме везане за наставу страних језика и високошколско образовање, за граматичко устројство енглеског самостално или у поређењу са српским, за поједина питања лексикологије и лексикографије у времену и кроз време, за фонетско-фонолошке особености енглеског посебно или у контексту његовог усвајања од стране србофоних говорника, за концептуалне метафоре те коначно за језик медија. С обзиром на њихову изузетну разнородност, чланци нису могли бити организовани по областима, те се професорка Шуловић определила да их сложи према алфабетском редоследу презимена аутора.

Зборник отвара чланак под насловом *Интернационализација високошколског образовања из перспективе наставника: изазови и могућности* проф. др Савке Благојевић са Филозофског факултета Универзитета у Нишу. У свом чланку, ауторка најпре даје податке о глобалним размерама интернационализације високошколског

образовања, да би затим своје истраживање усмерила на наставнике, задужене за наставу у новим академским околностима, указујући на проблеме на које наилазе у раду са интернационалним студентима. Проф. Благојевић детаљно описује истраживање у којем су учествовали наставници Универзитета у Нишу, полазници обуке „Студирај у Србији“, истичући посебно флексибилност, примену и комбиновања различитих наставних стилова, адаптибилност на нове околности и изазове академске наставе, одлике присутне код највећег броја наставника који су учествовали у истраживању. Она свој рад закључује констатацијом да је побољшање наставе на страном довело до побољшања наставе на матерњем језику, те да се овај обрнути ред може убројити у још један допринос интернационализације високог школства.

Весна Булатовић, са Филолошког факултета Универзитета Црне Горе, у тексту *Вишезначост нултног члана и компонентност аспекта* истражује примену теорије компонентног аспекта у настави енглеског језика као страног и на основу добијених резултата показује да студенти, нарочито они чији матерњи језик не поседује одлику граматикализације [± одређеност], могу значајно да поправе не само енкодирање и декодирање аспекатских значења већ и употребу чланова у енглеском језику уопште. Ауторка на почетку рада поставља два истраживачка питања – 1. Да ли је вишезначност нултог члана довољно добро описана у језичким истраживањима? и 2. Да ли су резултати таквих истраживања пренесени у граматике савременог енглеског језика?. Анализа одабраног корпуса показала је да је одговор на оба ова питања потврдан. Ваљало би ипак да граматике правилно именују нулти члан и презентују га као равноправног члана у систему чланова у енглеском језику, те да акценат ставе на значење, а не на попис правила о употреби. У светлу новијих истраживања о томе како теорија компонентног аспекта помаже студентима да правилније сигнализирају обележје [± омеђеност] у енглеском језику, ауторка показује како разумевање вишезначности нултог члана може помоћи да се правилно декодира аспекатско значење неких енглеских реченица за које би се иначе чинило да одступају од правилности о компонентном апсекту.

Рад Маријане Церовић, такође са Филолошког факултета Универзитета Црне горе, *The dinamics of metaphor in police interrogation: a case study*, бави се појавом метафоре у институционалној говорној комуникацији између четири инспектора

и једне особе, осумњичене да је починила противзаконито дело. Приступ који је примењен у студији је приступ метафори у динамичном дискурсу уз помоћ којег се прати развој метафоре у дискурсу како би се забележила мишљења и ставови говорника по неком питању. Анализа је показала да у својим напорима да реше случај, инспектори заиста користе метафорички језик како док покушавају да добију признање кривице, тако и приликом исказивања својих убеђења и ставова о уделу осумњиченог у преступу. Ауторка на крају рада закључује да је значајна појава фигуративних средстава била супротна очекивањима, иако литература даје примере који указују на то да се метафора заиста појављује у чињеничном дискурсу.

Јелена Филиповић, хиспанисткиња са Филолошког факултета Универзитета у Београду, у раду *Историјска социолингвистика, историјски наратив и теорија перформанса: историја сефардских жена као студија случаја*, из перспективе критичке историјске социолингвистике и антропологије жене, у складу са новим приступом историјским истраживањима и принципом историјског перформативног наратива, илуструје значај личних и колективних (али ипак партикуларизованих) историја маргинализованих група и на тај начин пружа допринос разумевању ширих друштвено-историјских услова у којима су Сефарди вековима живели на Балканском полуострву. У том смислу, у раду се приступа позицији сефардске жене у контексту расподеле друштвене моћи с једне стране, и приступа јавној сфери, формалном образовању и професионалном домену, са друге. Анализа се обавља кроз критичку анализу аутентичних и јавно доступних текстова из XIX и XX века које су писале Сефардкиње о својим животима, животима других жена из сопствене заједнице и њиховом виђењу улоге сефардске жене у кључним историјским моментима и преломним тренуцима живота на мултиетничком Балкану.

У тексту *Језичка политика, језичко планирање и стандардизација као подручје примјењене лингвистике* Рајка Глушица, професорка Опште лингвистике са Филолошког факултета Универзитета у Црној Гори, ове појмове ставља напоредо са наставом страних и матерњег језика, терминологијом, лексикографијом и превођењем. Ауторка се бави и теоријским оквирима у које би се најбоље могли сместити актуелни рестандардизацијски процеси у новонормираним јужнословенским језицима у промењеним историјским, друштвенополитичким и

социолингвистичким приликама након распада Југославије и нестанка (на политичко-симболичком плану) њеног службеног језика – српскохрватског. Ауторка показује да су јужнословенски теоретичари језика, а уз њих и други, покушали да изграде теоријске моделе у планирању језика који могу обухватити поступке у језицима који су након заједничког српскохрватског стандарда ушли у процесе изграђивања сопствених стандардолошких путева. Она закључује да име и положај језика зависи од политичке моћи, а да кодификација, тј. успостављање ортографске, ортоепске, граматичке и лексичке норме израдом правописа, граматике и речника неког стандардног језика подразумева прецизну процедуру и научну експертизу, то јест стручњаке за језичка питања и представља прескрипцију норме, дакле вредносно обојени приступ нормативне лингвистике који има изразито примењени аспект, насупрот неутралног описа дескриптивне лингвистике.

Рад Ане Халас Поповић, са Филозофског факултета Универзитета у Новом Саду, под насловом *Обрада вишезначности у једнојезичним општим речницима енглеског и српског језика* бави се идентификацијом и диференцијацијом значења, као почетним и суштински важним аспектом лексикографске обраде вишезначности, у једном једнојезичном општем речнику енглеског језика с једне (*Oxford Dictionary of English*, Second edition, 2005) и српског језика (*Речник српског језика*, Матица српска, 2005) с друге стране, односно у речницима који су одабрани као представници лексикографске праксе ова два језика. Ауторка је себи поставила циљ да утврди и дефинише лексикографске стратегије и моделе идентификације и диференцијације значења у двама речницима и њихово поређење, како би се препознале сличности и разлике између две лексикографске праксе. Резултати анализе показали су сличност између две праксе само у погледу идентификације примарног значења, при чему се пракса анализираног речника енглеског језика одликује систематичношћу и доследношћу, које изостају у случају посматраног речника српског језика.

Владимир Ж. Јовановић у тексту насловљеном *Енглеске сливенице и одговарајући облици у српском језику* анализира лексеме настале на основу процеса сливања у енглеском језику, као и начин на који српски језик одговара на такве облике у преводу. Основно полазиште аутора је да због сложених структурално-семантичких особености сливенице могу да узрокују бројне потешкоће преводиоцима и да је потребно понудити један систематичан

приступ. У раду су анализирани случајеви неколико врста сливеница у енглеском и контрастивних исхода у поређењу са српским. Истраживање је спроведено на корпусу од 500 фреквентних примера из енглеског језика сачињеног за потребе овог проучавања. Основна хипотеза је да ће преузимање и калкирање енглеских облика бити главни одговор српског језика, уз знатан број еквивалената на основу преводилачких техника као што су компензација, транспозиција, адаптација и друге. Резултати анализе показали су да се преводни одговор српског језика креће у оквирима кореспонденције (преузимања), еквиваленције (која подразумева калкирање, формалну и семантичку адаптацију) и парцијалне еквиваленције.

У раду *Дискурс медија: креирање другачијих стварности у писаним медијима*, Игор Лакић, са Филолошког факултета Универзитета у Црној Гори, анализира извештавање два црногорска дневна листа, *Побједе* и *Дана* о ударима НАТО алијансе на Савезну Републику Југославију 1999. године. Анализа је заснована на ван Дајковој теорији о структури новинских чланака и његовом и Ферклафовом приступу критичкој анализи дискурса. Аутор показује да су ова два дневна листа, различите политичке оријентације, створила две потпуно различите „реалности“ једног истог догађаја. На тај начин, *Побједа* и *Дан* су утицали на креирање мишљења код својих читалаца, што је за последицу имало и потпуно другачији став према овом догађају. Коришћење евалуације као једног од делова макроструктуре текста, у имплицитном или експлицитном облику, условило је одсуство или присуство одређених језичких елемената на микро нивоу (лексика, синтакса, дискурсни маркери и слично), што је умногоме направило јасну разлику у извештавању ова два листа. Закључујући своју анализу, аутор показује да су за два поменута листа, објављивана и читана у истој земљи, „ми“ и „они“ били потпуно другачији субјекти, у зависности од политичке оријентације ових листова, а да је, као што то обично бива када је рат у питању, у оба случаја жртва рата била истина.

Маја Марковић, са Филозофског факултета у Новом Саду, посебно је нагласила да свој рад насловљен *Усвајање енглеског слабог вокала /ə/ код изворних говорника српског језика* посвећује, како сама каже, „драгој професорки Радмили Шевић која јој је била не само ментор у изради докторске дисертације него и пријатељ који ју је током читаве каријере подстицао да се даље бави лингвистиком“. Ауторка свој рад одређује као својеврсни дуг

будући да је тема доктората била усвајање наглашених вокала у енглеском језику, а да је проблем слабог вокала, с обзиром на комплексност његове природе, оставила за нека будућа истраживања. У раду се, дакле, анализира усвајање редукованог вокала *шва* код говорника српског језика који енглески уче као страни. Будући да се овај вокал увек налази у ненаглашеном слогу, нужно се јавља у вишесложним речима, немаркиран је с фонетско-фонолошког становишта те би се дало очекивати да његово усвајање не представља тешкоћу. Истраживање је, међутим, показало да говорници српског језика ипак показују тенденцију да овај вокал изговарају с обележјима која га чине сличним неким од јаких вокала матерњег језика. Истраживање је рађено на материјалу прикупљеном током снимања 16 речи у интерпретацији 15 испитаница са прве године групе за Енглески језик и књижевност на Филозофском факултету у Новом Саду, које су училе енглески у просеку 10 година.

У свом раду насловљеном *Discourse particles in old English: then...then...then...* Тања Милићев, са Филозофског факултета Универзитета у Новом Саду, истражује дискурсно-прагматичка својства партикуле *þa* у староенглеском и начин њеног преношења у преводу на савремени енглески путем прилога/везника *then* који се сматра његовим еквивалентом. Ауторка показује да староенглески облик у независним реченицама са субјектом у иницијалном позицији не служи само као средство за хронолошко низање ситуација у дискурсу, већ и да изражава последични однос, те да сигнализује пребацивање фокуса с једног на други релевантни сегмент дискурса (нова тема, нова сцена, нова епизода). Енглеско *then* само делимично покрива ове употребе што показује и чињеница да се уместо њега јављају и други везници или да се чак изоставља у преводу. Због разлике између својстава *then* и *þa*, употреба *then* за готово свако *þa* у у староенглеском доводи до утиска да аутор староенглеског текста остварује кохерентност нарације искључиво путем везника, којим распоређује догађаје и ситуације на временској линији дискурса. Међутим, чињеница је да *þa* у староенглеском представља неутралан начин да се изразе релевантна информацијско-структурна и прагматичка својства те би га зато ваљало да превод адекватно пренесе својства староенглеског текста. Анализа превода показала је да ће се облик *then* јавити у иницијалној позицији у случајевима у којима референт субјекта заузима ниско место на скали топикалности.

Биљана Мишић Илић са Филозофског факултета Универзитета у Нишу, у раду *Прагматичка компонента у синтакси* разматра постулате неколико лингвистичких теоријских приступа који у мањој или већој мери укључују прагматичку компоненту у лексичко-граматички опис, односно повезују језички код (формална средства) и језичку употребу, тј. начин на који се исказ кодира и интерпретира. Постојање различитих структурних опција које изражавају исти пропозициони садржај, а за које се сматра да се разликују у контекстуалним, прагматичким ефектима и по томе колико су прихватљиве у различитим језичким контекстима, представља један од најзначајнијих феномена за испитивање односа синтаксе и прагматике. Илуструјући резултате свог истраживања примерима неколико синтаксичких конструкција у енглеском и српском језику и њихових преводних еквивалената, ауторка закључује да структурне опције и варијације треба испитивати не само у оквиру једног језика већ и контрастивно, чиме се недвосмислено долази до бољег и јаснијег увида у ову специфичну област.

У раду насловљеном *Темпорална димензија у енглеском презент перфекту и његовим српским еквивалентима*, Предраг Новаков, са Филозофског факултета Универзитета у Новом Саду, показује да енглески презент перфекат не заузима јединствен темпорални одељак јер осим садашњег тренутка може да обухвати и сегменте прошлости и будућности. Уз то, напомиње аутор, у старијој стручној литератури презент перфекат се сврстава у глаголско време, а у новијој (на пример типолошкој) у глаголски вид, па чак и у тзв. *секундарно прошло време* (што је случај у једној новијој граматици енглеског језика). Након приказа теоријских поставки везаних за темпоралност и енглески презент перфекат, аутор у раду анализира корпус са примерима из савременог енглеског романа како би се проучио сегмент на темпоралној оси у који је лоцирана ситуација означена презент перфектом с једне, те контекстуални елементи који на тај сегмент упућују с друге стране. Уз то, аутор анализира и српске преводне еквиваленте енглеских примера, указујући на темпоралну опцију за коју се одлучио преводилац.

Рад *Настава граматике енглеског језика и језичких вештина писања за студенте прве године англистике у условима пандемије КОВИДА-19* окупио је тим од три аутора – Олгу Панић Кавгић, Александра Кавгића и Соњу Филиповић Ковачевић, са Филозофског

факултета Универзитета у Новом Саду. Аутори се у свом истраживању баве наставним процесом на предметима *Граматика енглеског језика 1 и 2*, *Обједињене језичке вештине 1 и 2* (писање) на првој години ОАС Енглеског језика и књижевности и Енглеског језика и књижевности са другом страном филологијом на Одсеку за англистику Филозофског факултета у Новом Саду у новим, измењеним околностима у 2020. години. Услед избијања пандемије ковида–19, традиционална универзитетска настава лицем у лице широм света замењена је или допуњена другим видовима наставе. На споменутим предметима то је учињено применом комбинованог наставног процеса који се у великој мери ослања на онлајн наставу, пре свега на предавања преко платформи за видео-конференцијске позиве, а делимично и друге начине пласирања наставних садржаја на интернету. Квалитативном методологијом, кроз опис и анализу различитих видова овакве наставе, аутори представљају нову наставну праксу и пореде је с претходно примењиваним устаљеним процесом наставе. Истраживање је указало на предности и мане новоустановљеног начина спровођења наставе, уз смернице за даље унапређење наставног процеса у околностима ограниченог или онемогућеног окупљања студената и наставника на факултету.

Славица Перовић, са Универзитета Црне Горе, у свом раду *Концептуална метафора ЖЕНА у црногорској култури и језику* бави се истраживањем метафоре и метонимије које се користе за концептуализацију појма *жена* . Ауторка је прикупила корпус у виду одговора 300 студената и студенткиња (подједнак број) старости од 19 до 20 година, са два црногорска универзитета, који су имали задатак да на Упитнику својим исказом допуне једном или са више речи, започети низ о појму *жена*. Резултати истраживања су показали да је највећи број испитаника повезао жену са цветом (ЖЕНА ЈЕ ЦВЕТ – 53 одговора), али одмах иза следи негативно одређење ЖЕНА ЈЕ НЕЦЈЕЛОВИТО БИЋЕ, као и ЖЕНА ЈЕ ПРЕТПОСТАВЉЕНИ ПОЗИТИВНИ КВАЛИТЕТ са по 28 одговора, те ЖЕНА ЈЕ СТУБ ПОРОДИЦЕ (25 одговора). Најмање одговора (по 3) имају метафоре ЖЕНА ЈЕ ИНСТРУМЕНТ, ЖЕНА ЈЕ УМОТВОРИНА и ЖЕНА ЈЕ МЕХАНИЗАМ. Након врло брижљиво спроведене анализе добијених одговора, ауторка закључује да све концептуалне метафоре за појам *жена* припадају универзалним метафорама. У овом истраживању жене нису типично концептуализоване као РОБА, иако је то веома присутна универзална метафора жене. Језичке метафоре које су се појавиле као резултати истраживања могу да буду значајан прилог

социолошком, антрополошком, политичком или неком другом истраживању с обзиром на то да је анализира метафора међу студентском популацијом открила значајне механизме у поимању, мишљењу и језику за дати тренутак. Ауторка закључује да је спроведено истраживање указало између осталог и на однос универзалног и културно специфичног када је сама концептуализација појма *жена* у питању.

Дубравка Валић Недељковић, са Филозофског факултета Универзитета у Новом Саду, приложила је текст о дискурс анализи медијских дневника у доба короне у Србији, у пролеће 2020. године под насловом *Како су медији према сведочењу аудиторијума испуњавали комуникативне потребе у кризној ситуацији*. Ауторка наводи да је медијска писменост основна функционална писменост у новом дигиталном добу и да је без ње скоро немогуће бити проактиван грађанин у трећем миленијуму, а да би се анализирао и утврдио ниво медијске писмености аудиторијума, као најучинковитија алатка показали су се медијски дневници. Да би утврдили колика је медијска писменост међу високообразованим грађанима Србије, Новосадска новинарска школа је покренула пројекат писања медијских дневника у доба короне у Србији 2020. Одазвало се 40 особа, од којих је за 7 седмица пристигло укупно 129 дневничких записа. Анализа прикупљеног материјала показала је да су аутори дневника медијски писмени и да су јасно указали, користећи различите дискурсне стратегије, колико и на који начин су или нису медији задовољили њихове комуникативне потребе. Показали су способност селекције и компарације, али и то да се медијске навике врло тешко или уопште не мењају, односно исти аутори су пратили и хвалили или критиковали исте медије. Засићење информацијама истог садржаја на различитим медијима, без обзира на то колико су оне важне, доводи до рестриктивног праћења медија па чак и до потпуног престанка праћења информативних садржаја, те у крајњој инстанци до бега у забавни програм који није оптерећен ковид вестима. На самом крају рада, ауторка указује на важност медијског описмењавања како деце и омладине тако и старије популације, јер је то услов за побољшавање медијске понуде. Поред тога, само функционално писмени грађани, а ту спада и медијска писменост, могу да партиципирају у доношењу одлука о сопственој свакодневници, што је суштина демократије.

Још један прилог из области фонетике стигао је из пера Сандре Вукасојевић са Филолошког факултета Универзитета Црне Горе, која у свом раду *Интонациона обиљежја исказа са упитном ријечју у енглеском језику* анализира тонско кретање унутар WH-питања (питања са упитном речју), а која су екстрахована из четворосатног материјала који чине телевизијске емисије разговорног типа на америчкој варијанти енглеског језика. Полазећи од претпоставке да ове синтаксичке структуре карактерише силазно тонско кретање, ауторка је себи поставила за циљ да утврди да ли је ниски гранични тон доминантно обележје краја овог типа питања, те да покаже да ли функција анализираног питања варира у зависности од промене интонационе контуре. Истраживање засновано на теоријском оквиру аутосегменталне метричке фонологије, уз примену програма за анализу и синтезу говора *PRAAT*, обухватило је аудитивну анализу, као и визуелну инспекцију прикупљених спектрограма, с посебним фокусом на финалне граничне тонове интонационих фраза. Ауторка закључује да силазна интонација, својствена исказима са упитном речју, сигнализира да је намера говорника који поставља питање добијање нове информације. Када је реч о узлазној интонацији и о појави високог граничног тона, важно је нагласити да се овај тонски облик реализује у оквиру свега 5% посматраних питања. Ради се о структурама које се изговарају како би се добило појашњење или изразило изненађење, или неверица у вези са претходном информацијом. Међутим, изузетно мали број исказа овог типа у корпусу није оставио могућност извођења конкретних закључака у вези са функцијама које таква питања врше, те би ваљало анализу поновити на већем броју WH-питања узлазног тонског кретања.

Зборник заокружује текст Бранке Живковић са Филолошког факултета Универзитета Црне Горе под насловом *Интерактивност предавања из лингвистике на Универзитету Црне Горе*. Полазећи од става да предавања представљају један од кључних академских говорних жанрова, да су унапред припремљена и да садрже одређене карактеристике свакодневне комуникације, ауторка поставља хипотезу да таква предавања претпостављају одређени степен интерактивности. Она анализира аутентични корпус универзитетских предавања из области лингвистике, који је сама креирала у недостатку званичног корпуса академског говорног језика. Резултати анализе показују да преовладавају предавања са високим и средњим степеном интерактивности, при чему предавачи

најчешће иницирају размену употребном различитих типова питања, као на пример: 1) наводећа питања, 2) питања са упитном речју на почетку, 3) питања са упитном речју на крају, 4) вишеструка питања и 5) алтернативна питања. Ауторка је у својој анализи понудила три нове категорије у дефинисању става отварања у разменама које иницирају предавачи – реч је о питањима са упитном речју на крају, вишеструким питањима и констатацијама праћеним краћом или дужом безвучном паузом.

Радови обједињени у зборнику *Примењена лингвистика у част Радмили Шевић – О енглеском и српском кроз простор и време*, свакако ће представљати референтне текстове из лингвистичких дисциплина на које се односе, о чему најбоље сведочи и списак аутора, врхунских лингвиста са простора Србије и Црне Горе с краја XX и почетка XXI века. Број и квалитет приложених радова још једном показују да су пријатељи и сарадници препознали искрен и прегалачки рад професорке Шевић те да су га наградили на најбољи могући начин – својим прилогом у зборнику у њену част.

На велику жалост свих чланова Друштва за примењену лингвистику Србије, пријатеља и колега са простора бивше Југославије, главна уредница едиције *Примењена лингвистика у част*, проф. др Ксенија Шуловић, напустила нас је управо пред Седми конгрес примењене лингвистике на којем је требало да буде представљен Зборник који је са толико труда, посвећености и задовољства уредила. А колико је успешна у овом послу била, остаје да просуде будући читаоци – истраживачи, наставници, студенти или једноставно љубитељи лингвистичких мозаика, чији је овај Зборник најбољи представник.

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, italijanski, španski**
- 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 iz apstrakta

ПРИМЕЊЕНА ЛИНГВИСТИКА

Издавачи:

Друштво за примењену лингвистику Србије, Нови Сад
Др Зорана Ђинђића 2
Тел/факс: +381 21 485 3873, електронска пошта: dpls.alas@gmail.com

Универзитет у Београду – Филолошки факултет, Београд

Универзитет у Новом Саду, Филозофски факултет, Нови Сад

Главни и одговорни уредник:
Весна Половина

Излази једном годишње у тиражу од 300 примерака.

2000, књ. 1

Штампа:
Футура д.о.о. Нови Сад, Нови Сад, - 24 цм

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 : Универзитет у Новом Саду, Филозофски факултет ; Београд : Универзитет у Београду, Филолошки факултет, 2000- (Нови Сад : Футура). - 24 cm
Доступно и на: http://dpls-alas.rs/primenjenaling.html
. - Годишње. - Текст на више светских језика.
ISSN 1451-7124 = Примењена лингвистика
COBISS.SR-ID 110835980